



**Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y
Prácticas en Educación.**

Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías
y Prácticas en Educación.

Derecho a la educación, derecho a aprender.

***Posiciones docentes que se construyen en torno a la tarea de
enseñar en contextos de desigualdad social y educativa.***

Autor: Mónica Grosso.

Director de Tesis: Pablo Martinis

Fecha: 30 de abril, 2025.

Comisión de Posgrados - FHCE

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente expreso mi aval a la presentación de la tesis en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación titulada "Derecho a la educación, derecho a aprender. Posiciones docentes que se construyen en torno a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad social y educativa.", cuya autora es Mónica Grosso.

Sin más, saluda atte.,

**PABLO
EDUARDO
MARTINIS
LÓPEZ**

Firmado
digitalmente por
PABLO EDUARDO
MARTINIS LÓPEZ
Fecha: 2024.06.18
16:32:52 -03'00'

Prof. Pablo Martinis

Pensaba que había que conocer bien al niño para poder enseñarle, empecé luego a pensar que había más bien que enseñar mejor al niño para aprender a conocerlo, y que el reconocimiento precedía al conocimiento. Es decir, que la afirmación es la anticipación de un sujeto aun cuando éste no esté construido, lo que permite entrar en una relación de alteridad que suscita la libertad del otro.

Philippe Meirieu (2011, p. 6)

A Victor, mi compañero de vida y
a nuestras huellas en este mundo: Micaela y Agustín.

Resumen

El presente trabajo de investigación, tiene como principal interés profundizar en las diferentes posiciones docentes construidas en torno a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad social y educativa. El mismo se inscribe en el Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) y en el Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”¹

Procurará indagar en las diferentes posiciones que se construyen en torno a la tarea de enseñar, en propuestas educativas que se implementan en contextos de desigualdad social y educativa. Se entiende la categoría posición docente como aquella que se construye desde la relación y otorga un sentido a las prácticas educativas que no puede ser definido a priori. Posiciones fundadas a partir de la relación con la cultura, con el saber y con el sujeto de la educación, inscriptas en determinadas condiciones materiales, dinámicas organizacionales y diseños curriculares. Posiciones que se constituyen desde la cotidianeidad de la tarea de enseñar, que pueden habilitar u obturar la generación de prácticas educativas que pongan a disposición el legado de conocimientos legitimados socialmente a las nuevas generaciones, posibilitando la concepción del derecho a la educación como derecho a aprender.

Como ámbito de desarrollo de la investigación se selecciona una propuesta focalizada, dirigida a estudiantes con trayectorias de rezago escolar y desvinculación: el Plan 2012. Esta propuesta educativa ha sido generada en el marco del proceso de democratización del ciclo de Educación Media, con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Como parte de esta tesis, se desarrollarán los conceptos de Educación e Igualdad, planteando la relación entre ambas e integrando a su vez la relación entre Educación y Pobreza. Se tomarán los aportes teóricos de Fraser y Dubet. A su vez, desde los enfoques de autores como Frigerio y Martinis se profundizará en la concepción de la educación como derecho, entendido como el acceso al legado de aquellos conocimientos que -a partir de una construcción histórica- han sido definidos como aquello que hace a lo común. La tensión que

¹ Proyecto CSIC coordinado por dos grupos de investigación del Instituto de Educación el “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPrEd) y el Grupo “Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza” (PECE).

supone su traducción en las prácticas educativas se integrará desde los aportes de Gentili, Saraví, entre otros.

Palabras claves: Educación, Igualdad, Pobreza, Posiciones docentes.

Summary

The main interest of this research is to delve into the different teaching positions built around the task of teaching in contexts of social and educational inequality. It is part of the Educational Policies and Practices Study Group (GEPPrEd) and the Research Programme ‘School forms and teaching positions in the production of the right to education in present-day Uruguay’².

It seeks to investigate the different positions that are constructed around the task of teaching, in educational proposals that are implemented in contexts of social and educational inequality. The category of teaching position is understood as that which is built from the relationship and gives a meaning to educational practices that cannot be defined a priori. Positions founded on the relationship with culture, with knowledge and with the subject of education, inscribed in certain material conditions, organisational dynamics and curricular designs. Positions that are created in the everyday task of teaching, which can enable or hinder the generation of educational practices that make available the legacy of socially legitimised knowledge to new generations. This makes it possible for the right to education to be conceived as the right to learn.

A targeted proposal called “Plan 2012” was selected for the development of the research. This educational proposal is aimed at students with trajectories of school lag and disengagement. It has been generated within the democratisation process of the Secondary Education cycle, with the aim of guaranteeing access to and permanence in the educational system.

As part of this thesis, the concepts of Education and Equality will be developed, considering the relationship between the two and integrating the relationship between Education and Poverty. The theoretical contributions of Fraser and Dubet will be taken into

² CSIC project coordinated by two research groups of the Institute of Education (FHCE, Udelar), here presented by their original names in Spanish: “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPrEd) and “Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza” (PECE).

account. In turn, from the approaches of authors such as Frigerio and Martinis, more depth will be sought in the conception of education as a right, understood as access to the legacy of knowledge which -from a historical construction- has been defined as what makes the common. The tension involved in its translation into educational practices will be integrated based on the contributions of Gentili, Saraví, among others.

Keywords: Education, Equality, Poverty, Teaching Positions.

INDICE

1. Introducción al tema de investigación	11
1.1. Fundamentación.....	14
1.2. Contexto.....	16
1.3. Descripción del problema de investigación.	20
1.4. Objetivos generales y específicos.	22
1.5. Preguntas de investigación.	23
2. Conceptos claves y antecedentes en relación a la temática.....	25
2.1. Educación e Igualdad.....	25
2.2. Educación y Pobreza.....	28
2.3. Sujeto de la educación.....	33
2.4. Educación como derecho	35
2.5. Posiciones docentes.	37
3. Metodología	42
3.1. Concepción metodológica.....	42
3.2. Proceso de definición del trabajo de campo.	43
3.3. Técnicas de investigación.	45
3.3.1. Análisis de documentos.....	45
3.3.2. Entrevistas.....	48
4. Caracterización del Plan 2012.....	51
4.1. Diseño y estructura curricular.....	51
4.2. Nuevos actores y roles.	53
4.3. Los docentes... ..	54
4.4. La evaluación... ..	55
4.5. La coordinación... ..	56
5. Análisis de los documentos en relación a los objetivos planteados	58
5.1. Documentos institucionales de la propuesta plan 2012... ..	58
5.1.1. Modelo Curricular. Reglamento de evaluación y pasaje de grado... ..	59
5.1.2. Asambleas Técnico Docentes... ..	62
5.2. Documentos relacionados a estudios realizados en torno al Plan 2012... ..	66
5.2.1. Plan 2012 Ciclo Básico... ..	67
5.2.2. Plan 2012. La mirada de los actores... ..	70
6. Caracterización de los centros en donde se desarrolla el trabajo de campo.....	76
6.1. Centro A.....	76
6.2. Centro B.....	79
6.3. Centro C.....	82

7. Análisis y desarrollo de las posiciones docentes relevadas a partir de las entrevistas realizadas, según objetivos definidos	86
7.1. Posiciones docentes en torno a concepciones de sujeto de la educación... ..	87
7.1.1. Caracterizados por sus dificultades... ..	87
7.1.2. Caracterizados por sus realidades familiares/particulares... ..	90
7.1.3. Caracterizados por su potencial... ..	91
7.1.4. Portadores de estigma... ..	92
7.1.5. Salir del pobrecito... ..	94
7.2. Posiciones docentes relacionadas con la cultura y con los saberes.....	96
7.2.1. Concepción de educación como derecho... ..	96
7.2.2. Concepción del centro educativo... ..	100
7.2.3. Responsabilidades como adultos ciudadanos... ..	101
7.2.4. Las propuestas/oferta educativa actuales... ..	102
7.3. Posiciones docentes en relación con los objetivos señalados por la propuesta.....	104
7.3.1. Acreditación de ciclo básico. Culminación de ciclos versus continuidad educativa.....	105
7.3.2. Conflictos/resistencias... ..	108
7.3.3. Rol docente... ..	110
7.3.3.1. Disposición y disponibilidad... ..	111
7.3.3.2. Apertura y flexibilidad... ..	112
7.3.3.3. Capacidad de autocrítica	114
7.3.3.4. Docente formado... ..	115
7.3.4. Plan como medio y como fin. Diseño, desarrollo, finalidades... ..	117
7.3.4.1. Evaluación /valoración de la propuesta... ..	117
7.3.4.2. Procesos educativos y personales en los estudiantes... ..	119
7.3.5. El plan como oportunidad... ..	122
7.3.6. Una nueva figura: el co articulador.....	123
7.4. Posiciones docentes en función a los modos y dispositivos desarrollados en las prácticas educativas para la generación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje... ..	126
7.4.1. Dimensión curricular.....	127
7.4.1.1. Enseñanza	127
7.4.1.1.1. Propuesta de seminarios praxis... ..	127
7.4.1.1.2. Trabajo en proyectos.....	130
7.4.1.1.3. Interdisciplina.....	132
7.4.1.1.4. Praxis en el proceso de enseñanza y aprendizaje	134
7.4.1.1.5. Estrategias de acompañamiento... ..	135
7.4.1.1.6. Lo emocional... ..	136
7.4.1.2. Evaluación.....	137
7.4.2. Dimensión organizacional.....	139
7.4.2.1. Espacios y tiempos pautados desde el diseño... ..	139
7.4.2.2. Rol pautado para el contacto con la familia y la comunidad... ..	140
7.4.2.3. Funcionamiento-criterios.....	141
7.4.2.4. Impronta del centro. Autonomía de los colectivos... ..	142

7.4.2.5.	Incidencia de un colectivo estable.....	144
7.4.2.6.	La dirección/equipo de gestión.....	146
8.	Conclusiones	148
8.1.	Origen del Plan 2012	150
8.1.1.	Reconstruyendo algunos aspectos del contexto	150
8.1.2.	Perspectivas teóricas en torno al Plan 2012	153
8.2.	Escenarios pedagógicos y rol docente.....	157
8.2.1.	Un plan que pasa por el cuerpo.....	159
8.2.2.	Acreditación del ciclo/continuidad educativa. Contenidos versus competencias.....	161
8.2.3.	El plan más allá del contexto.....	163
8.3.	Una propuesta de experimentación pedagógica, que ofrece alteraciones	165
8.3.1.	El plan 2012 como propuesta de experimentación	165
8.3.2.	Un plan que plantea alteraciones	167
8.4.	Algunas apreciaciones finales.....	170
9.	Bibliografía	174
9.1.	Referencias bibliográficas.....	174
9.2.	Antecedentes.....	178
9.3.	Páginas web consultadas.....	179
10.	Anexos	181
10.1.	Pauta de entrevista 1.....	181
10.2.	Pauta de entrevista 2.	183

1. Capítulo 1- Introducción

La elección y posterior definición del tema a investigar surge a partir de mi trayectoria laboral, vinculada al trabajo con adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares. Trayectoria ubicada particularmente en diversas propuestas, proyectos y programas³ orientados a la generación de procesos individuales y grupales, que procuraban incidir en el mejoramiento de las condiciones personales, y en algunos casos institucionales, en pro de la generación de procesos de re-vinculación educativa. En este recorrido ha sido recurrente y sistemática la presencia de frases tales como “no aprenden; cada vez aprenden menos ...”

Estas afirmaciones han generado la preocupación personal y profesional frente a la existencia de cierta naturalización de un -supuesto- no aprendizaje de algunos adolescentes y jóvenes. Particularmente adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares, portadores de trayectorias lábiles y que mayoritariamente constituyen las primeras generaciones, que, a nivel familiar, acceden y/o cuentan con la posibilidad de transitar la educación media. A su vez, estas afirmaciones no solo están presentes en los discursos de docentes y educadores que desarrollan su tarea en aquellas propuestas a las que asisten estos adolescentes y jóvenes, sino que se traslada a la experiencia educativa vivida, experimentada por ellos y por ende a sus familias.

Desde este lugar, he podido percibir que, para algunos adolescentes y jóvenes uruguayos, la concepción de la educación como derecho planteado desde un enunciado político-jurídico, se enfrenta con una realidad en la que se constata la distancia del dicho al hecho. Realidad que incita a abogar por la concepción del derecho a la educación, como derecho a aprender; y desde allí profundizar la reflexión en torno a algunas interrogantes: ¿qué quiere decir que no aprenden?; ¿qué pasa que no aprenden?; ¿quiénes son los que dicen que no aprenden?; ¿qué es lo que hay que aprender?

A partir de estas primeras interrogantes, surge el interés en profundizar en la incidencia que tienen las diversas posiciones docentes, que subyacen en las prácticas educativas cotidianas que se desarrollan en los centros; bajo la hipótesis de que estas pueden favorecer y/o condicionar las posibilidades de que el hecho educativo acontezca.

³ Se hace referencia particularmente a propuestas socio educativas territoriales tales como Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Clubes de niños, Centros Juveniles, Casas Jóvenes, dependientes de diferentes Organizaciones de la Sociedad Civil en convenio con Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU); Programa Jóvenes en Red, Programa socio educativo laboral, interinstitucional bajo la coordinación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

En este sentido, se adopta como marco para el análisis, la categoría posición docente (Southwell, Vasilliades, 2013), en el entendido de que ésta habilita la posibilidad, desde una mirada compleja. Desde un enfoque que permite integrar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el marco de una relación educativa que se construye. Parte una concepción que entiende que las posiciones no son fijas y definitivas, sino que siempre están siendo, ya que “se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo”. (Southwell, 2020, p.20).

Para profundizar en esta temática, se hace foco en una de las propuestas que integra la oferta educativa de la educación media básica: el Plan 2012. Dicho plan, forma parte de un importante número de propuestas educativas que fueron diseñadas para la generación de procesos de inclusión y/o re vinculación, en el marco de la extensión de ciclos educativos obligatorios y con la pretensión de avanzar en la democratización del derecho a la educación.

El desarrollo de la tesis, buscará visualizar e identificar los posicionamientos presentes a partir del trabajo de campo, basado en lectura de documentos y entrevistas a diferentes actores institucionales relacionados a esta propuesta educativa.

Su contenido está estructurado en diez capítulos. El primer capítulo ofrece en el marco de su Introducción, la fundamentación de la temática abordada para este trabajo de investigación. Se desarrolla el contexto, integrando a su vez el problema de investigación, sus objetivos generales y específicos, así como las preguntas que ésta busca responder.

En el capítulo dos se desarrollan en profundidad los conceptos claves que sustentan la investigación, integrando los antecedentes en función a la temática. Entre los conceptos claves se encuentran: Educación e Igualdad, Educación y Pobreza, Sujeto de la educación, Educación como derecho y Posiciones Docentes.

En el capítulo tres se describe la metodología utilizada, abordando aspectos relacionados a la concepción metodológica, el proceso realizado para la definición del trabajo de campo, así como las técnicas de investigación implementadas.

El capítulo cuatro, por su parte desarrollará una breve presentación de la propuesta educativa Plan 2012, seleccionada como experiencia concreta para la realización de este proceso de investigación. Se integran aspectos relacionados al diseño y su estructura curricular, a los nuevos actores y roles que ésta presenta, a los docentes en el desarrollo de su

tarea en esta propuesta educativa. Finalmente hace alusión a los espacios de coordinación y a las modalidades de evaluación.

El capítulo cinco aborda el análisis de los documentos existentes en función a los objetivos planteados en la investigación. En una primera parte, toma como insumo para el análisis los documentos institucionales relacionados a esta propuesta, integrando la documentación referente a marco curricular y reglamento de pasaje de grado, así como documentos elaborados en las Asambleas Técnico Docentes. En una segunda parte, se analizan documentos vinculados a estudios de corte evaluativo realizados en torno a la propuesta Plan 2012.

El capítulo seis aborda una breve caracterización de cada uno de los centros en donde se desarrolla el trabajo de campo, con el objetivo de presentar las diferentes características e improntas de funcionamiento que portan las instituciones que desarrollan esta propuesta y que constituyen el lugar en donde se desempeñan los integrantes de los colectivos docentes entrevistados, desarrollando diferentes roles y tareas.

El capítulo siete pretende analizar y desarrollar las posiciones docentes relevadas a partir de las entrevistas realizadas según los objetivos definidos. Allí se integran las posiciones docentes relacionadas a las concepciones: de sujeto de la educación, de la cultura y los saberes, de los objetivos señalados por la propuesta, y aquellas que se presentan en función a los modos y dispositivos desarrollados en las prácticas educativas para la generación de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Simultáneamente éstas se desagregan en categorías las cuales buscan relevar las diferentes posiciones docentes coexistentes en los diferentes ítems mencionados.

Posteriormente, el capítulo ocho integra las primeras conclusiones a las que arriba este trabajo de investigación. Constituye un capítulo de cierre del proceso de investigación. Busca hacer dialogar las diferentes posiciones docentes que se relevan a partir del trabajo de campo, agrupándolas en función a temáticas que son recurrentes y reiteradas en las entrevistas realizadas y en los documentos analizados.

Para finalizar este documento de trabajo de Tesis, el capítulo nueve presenta la bibliografía utilizada, diferenciando las referencias bibliográficas, los antecedentes y las páginas web consultadas. Mientras que el capítulo diez, presenta como anexos, las pautas de entrevistas utilizadas. La primera de ellas refiere a la pauta destinada a aquellos actores institucionales, referentes de políticas de inclusión en el marco del Programa de Investigación: “Formas

escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”. La segunda constituye la pauta elaborada para el abordaje específico de la temática de investigación, que da lugar a este trabajo de tesis.

1.1. Fundamentación.

A partir de la Ley General de Educación N° 18.437, el Estado uruguayo ha definido a la Educación como derecho humano fundamental, considerándola como un bien público y social. Allí se enuncia que “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Ley general de Educación, 18.437, 2008, Artículo 1, p.11).

Desde esta concepción de la educación como derecho, en las últimas décadas se han desarrollado diferentes mecanismos en pro de alcanzar la meta de universalización de la Educación Media; habilitando un proceso de democratización de la educación, a partir de la definición de obligatoriedad de algunos ciclos curriculares, que otrora no lo eran. En un primer momento referido al ciclo de Educación Media Básica (Ley 14101/1973)⁴ y posteriormente extendido al ciclo de Educación Media Superior, a través de la aprobación de la Ley General de Educación 18.437 (2008)⁵.

Partiendo de un posicionamiento personal y profesional que entiende el derecho a la educación como derecho a aprender, esta democratización de la educación abarca no solo la viabilización del acceso, la disponibilidad de oferta en cantidad y diversidad, la revisión de formatos institucionales y organizacionales, sino que particularmente supone una concepción de educación en estrecha relación con la Igualdad.

A partir de esta concepción, esta relación entre educación e igualdad, se encastra en dos aspectos que se complementan y que, a su vez, se constituyen a partir de ésta. Por un lado, la convicción de la importancia de la transmisión del legado (Frigerio, 2007; Martinis, 2015) que como sociedad hemos construido y que se traduce en la necesidad de transferir y distribuir aquellos conocimientos considerados como significativos. Por otro, la instalación de una

⁴ Ley 14.101, capítulo 1, Artículo 5° “La educación será obligatoria común y general, en el primer nivel para la Escolar o Primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la Educación Secundaria Básica”.

⁵ Ley de Educación 18.437, 2008, artículo 7 “Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica”

relación educativa que, desde su asimetría, asuma la educabilidad de todos los sujetos, legitimando su derecho a aprender, independientemente de sus condiciones de origen, sus necesidades e intereses.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente enfocar la mirada en las prácticas educativas en donde se concreta este mandato del derecho a la educación para todos, delimitando su desarrollo en propuestas generadas en el marco de este proceso de democratización. Propuestas focalizadas y destinadas a adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares, que promueven el desarrollo de procesos de re-vinculación.

El presente trabajo de investigación, ha tenido como principal interés, profundizar en las diferentes posiciones docentes construidas en torno a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad social y educativa. Se pretende abordar la tensión que se instala en el sistema educativo, a partir de la concepción de la educación como derecho universal y el mandato de obligatoriedad de la educación media, particularmente en lo que refiere a las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares; desde una perspectiva que toma como base la relación entre Educación e Igualdad. Tensión que se materializa en las prácticas educativas y en las propuestas a las que asisten estos estudiantes, las cuales configuran escenarios, en donde es posible que confluyan diferentes posiciones docentes, construidas en y desde la cotidianeidad.

En este sentido, se buscó llegar directamente a los colectivos docentes y otros integrantes de la comunidad educativa que forman parte del desarrollo de la propuesta, con la pretensión de escuchar su voz, la percepción de su experiencia, a partir de su práctica concreta. Esta intencionalidad, descansa en una posición que concibe a los integrantes de las comunidades educativas como hacedores de política desde la cotidianeidad (Stevenazzi, 2017); en el entendido de que, como profesionales de la educación, constituyen el último eslabón en la cadena del proceso de traducción de la política educativa.

1.2. Contexto⁶

La definición de extensión de ciclos educativos obligatorios, al igual que sucede en Uruguay, constituye una tendencia en los países latinoamericanos. Tal como lo plantea el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO) en su informe sobre Inclusión y Equidad Educativa (2019), los procesos de universalización y la extensión de ciclos obligatorios suponen para los sistemas educativos enfrentar algunos desafíos: garantizar una oferta educativa universal y de calidad en todos los niveles escolares, atendiendo los diferentes espacios geográficos y sociales en que las ofertas previamente no existían; promover acciones que permitan la re vinculación a propuestas educativas de quienes han interrumpido su trayectoria; trabajar en pro de la erradicación de diferentes formas de discriminación en el funcionamiento de los sistemas educativos (SITEAL/UNESCO, 2019, p.4).

En este aspecto, si bien es posible constatar en nuestro país el incremento con relación al ingreso de estudiantes a Educación Media, diferentes estudios dan cuenta que Uruguay no ha alcanzado las metas propuestas desde hace varias décadas en relación con los niveles de egreso esperados, presentándose importantes diferencias en lo que respecta a los logros educativos, según el nivel socioeconómico del que provienen los estudiantes.

En el año 2010, De Armas y Retamoso planteaban que la tasa de culminación de educación media básica en jóvenes provenientes de sectores en situación de pobreza era de 33,5%, mientras que en quienes no se hallaban en esa condición el porcentaje ascendía al 71,7%. En lo que respecta a educación media superior, la brecha se ampliaba significativamente entre los

⁶ El proceso de investigación que da lugar a este documento de tesis se inicia y enmarca su temática, en la administración anterior, la cual tenía entre sus lineamientos la universalización de la educación media básica. En este sentido, es pertinente explicitar que no se pretende abordar el contexto de Transformación Curricular Integral (TCI), iniciada en la actual administración. A su vez, es importante considerar que la TCI, en su primera etapa de implementación en lo que refiere a educación media básica, abarca dos propuestas educativas concretas dirigidas mayoritariamente a estudiantes pertenecientes a las cohortes que egresan del ciclo primario: Ciclo Básico Tecnológico (dependiente de la Dirección General de Educación Técnico Profesional- DGETP) y Ciclo Básico plan 2006 (dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria-DGES). Propuestas educativas destinadas (en general) a estudiantes con la edad esperada para el ciclo, no estudiantes que entran en la categoría extra edad. Para profundizar en la TCI: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>; <https://www.anep.edu.uy/documentos-transformacion-curricular>

jóvenes que no vivían en situación de pobreza de aquellos que sí vivían en esta condición, presentándose una tasa de 36,4% y 6,4%, respectivamente (De Armas, Retamoso, 2010, p.27).

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO), Uruguay se encuentra en una posición regular con respecto a los países de la región en lo que corresponde a los niveles de acceso a la educación; pero la diferencia se presenta en los porcentajes alcanzados en aquellos que culminan el ciclo, en perjuicio de los adolescentes que conforman las familias de menor nivel socioeconómico y de aquellos que residen en áreas rurales (SITEAL, con base en la ECH del INE⁷). Actualmente, esta base de información, aporta como dato estadístico, que Uruguay cuenta con una tasa de finalización de la educación secundaria de 40,9 %. (SITEAL, 2024)⁸

A su vez, el Observatorio de la Educación de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), permite visualizar por edades, el porcentaje de personas mayores de 17 años, que completaron Educación Media Superior. Al año 2022, culminaron la educación obligatoria: un 40,3% de personas entre 18 y 20 años, un 50,9% entre 21 y 23 años, un 45,4% entre personas de 24 y 29 años y un 33,3 %, entre mayores de 30 años.⁹

No obstante, al organizar estos datos por quintiles de ingreso del hogar, existe una marcada diferencia en los porcentajes de finalización de educación Secundaria. Mientras que un 81,3% de las personas entre 18 y 20 años que se ubican en el quintil de ingresos más alto (quintil 5) culminan el ciclo, solo un 23,4% de personas de esa misma franja etaria pertenecientes al quintil más bajo (quintil 1) finaliza la educación secundaria. Esta brecha de porcentaje de finalización entre quintiles se mantiene en los distintos cortes etarios mencionados anteriormente, pudiéndose observar que los quintiles más bajos tienen un porcentaje de culminación mucho menor en comparación con el quintil más alto.¹⁰

En lo que respecta a la culminación del ciclo básico de educación secundaria, ciclo educativo en el que hace foco este trabajo de investigación, los datos que presenta el

⁷ ECH- Encuesta Continua de Hogares. INE- Instituto Nacional de Estadística.

⁸ Referencia para profundizar: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
Indicador: Logros educativos.

⁹ Porcentaje de personas mayores de 17 años que completaron el segundo ciclo de educación media. (2006-2022). Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/resultados/logros>

¹⁰ Porcentaje de personas mayores de 17 años que completaron el segundo ciclo de educación media según tramos de edad y quintiles de ingresos del hogar Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/resultados/logros>

Observatorio de la Educación de la ANEP, muestran que se mantiene la tendencia: mayor porcentaje de aprobación, en relación a la pertenencia a quintiles de ingreso más altos. Si bien se reduce la diferencia en algunas franjas etarias. Para facilitar la visualización de estos porcentajes, se grafican en la siguiente tabla:

Tabla 1: Porcentaje de personas que completaron el ciclo básico, según pertenencia a quintiles 1 y 5. Año 2022¹¹.

Edades	Quintil 1	Quintil 5
15 a 17	58,6	89,8
18 a 20	71,0	98,8
21 a 23	67,2	98,5
24 a 29	54,4	98,1
30 o más	38,2	89,2

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos del Observatorio de la Educación de la ANEP. Datos al 2022¹².

Profundizando en esta problemática, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016), enuncia cuatro problemas que define como estructurales en relación a las trayectorias de un número importante de los adolescentes que transitan por educación media y que desde su visión, inciden en los resultados: i) alta tasa de no promoción de los cursos desde el inicio del ciclo; ii) desvinculación prematura; iii) presencia de extra edad en una proporción importante de estudiantes que acreditan; iv) no desarrollo de competencias consideradas básicas a partir de la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Planteos que refuerzan la idea del peso de la desigualdad y la inequidad asociado a las trayectorias y en referencia a las condiciones en que la Educación Media recibe a sus estudiantes. (INEEd, 2016, p.4)

En nuestro país, en el marco de las políticas educativas vigentes, y a partir del reconocimiento del derecho a la educación, se han generado diferentes acciones y estrategias institucionales, en pro de la protección de las trayectorias educativas; con el objetivo de favorecer el acceso, la continuidad y la culminación de ciclos educativos obligatorios, particularmente aquellos que refieren a educación media básica.

¹¹ Una primera versión de este cuadro (tabla 1) fue incluida en el trabajo final del Curso de Igualdad de género en el Planeamiento educativo. IIPE UNESCO, 2023.

¹² Porcentaje de personas mayores de 14 años que completaron el ciclo básico de educación media según quintiles de ingresos del hogar. Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/resultados/logros>

Entre estas estrategias, es importante destacar la generación de diversas políticas y programas focalizados, en aquellos centros que albergan a estudiantes con mayores riesgos de abandono, fracaso escolar y repetición (ANEP, 2015). Dichos programas han puesto énfasis particularmente en la inclusión educativa, entendida esta

como la contracara de la desvinculación, el rezago escolar y/o el débil desarrollo de aprendizajes en cada nivel. En casi todos los casos, estos programas han buscado atacar problemas como la repetición de los grados escolares, el ausentismo severo a clases, el abandono de los cursos durante el año, la desvinculación de la enseñanza formal antes de culminados los niveles obligatorios, el escaso desarrollo de habilidades y/o la baja adquisición de los contenidos disciplinares básicos asociados a cada ciclo educativo. (ANEP, 2015, p.71)

Estas propuestas generadas en el marco de la política de inclusión educativa han atendido el mandato de obligatoriedad de educación media básica, presentándose como propuestas de “segunda oportunidad” (ANEP, 2015, p.118), destinadas a la re-vinculación de adolescentes y jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educativo formal. De esta manera, la definición de obligatoriedad ha sido traducida mediante la creación de distintas propuestas y estrategias implementadas por el Estado, posibilitando la integración de determinados sectores sociales a ciclos educativos formales, que históricamente no transitaban. Es decir, propuestas que tienen como población objetivo a aquellos adolescentes y jóvenes que pertenecen a familias de sectores populares, usualmente denominados de contextos desfavorables y que son portadores de trayectorias educativas consideradas lábiles, intermitentes o interrumpidas.

Algunos documentos plantean que la generación de dichas propuestas ha posibilitado la ruptura con una tendencia histórica hegemónica de este ciclo en particular, con propuestas curriculares únicas para transitarlas:

desde el año 2006 se ha generado una serie de propuestas que aportan a la universalización del acceso a la EM, con avances en el grado de articulación interinstitucional y con lógicas de construcción diferentes en un subsistema y otro. Puede valorarse positivamente el esfuerzo colectivo por generar diversidad curricular que atienda a las diferentes modalidades de relacionamiento con el saber de las personas. En parte de las propuestas existentes en la actualidad el punto de partida estuvo enmarcado en un abordaje sistémico de la educación media y en el acuerdo en dos premisas irrenunciables: la contribución a los procesos de participación de vastos sectores de la sociedad a través de su incorporación al sistema educativo formal y el aseguramiento de la continuidad educativa con el fin que los jóvenes puedan alcanzar

nuevos y mejores niveles de desarrollo. (Grupo de Trabajo, E.M.B. Acta N°54, Resolución N° 32/2013, CODICEN, p.28).

Si bien no constituye un objetivo de este trabajo profundizar en la caracterización de dichas propuestas, parece importante mencionar que éstas suponen en su diseño, la generación de un curriculum diferencial y de una metodología particular, que hacen que sean consideradas como experiencias con mayor flexibilidad. En el entendido que ofrecen otras posibilidades para la integración, la permanencia y por ende la culminación de ciclos, de aquellos adolescentes y jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educativo, y que, en el marco del proceso de universalización de la educación media básica, es importante incluir.

1.3. . Descripción del problema de investigación.

Como se mencionó en la introducción, el proyecto busca investigar en torno a las posiciones docentes que se construyen con relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social. Esta investigación, parte de una concepción de Educación en estrecha relación con la Igualdad, la cual tiene como soporte principal la convicción de la importancia de la transmisión de los conocimientos que han sido legitimados como socialmente valiosos y, la necesidad de una relación educativa que asuma la educabilidad de todos los sujetos, legitimando su derecho a aprender, más allá del origen sociocultural, sus intereses y necesidades.

Desde esta perspectiva, es importante señalar que en el marco del proceso de democratización del derecho a la educación y del mandato de obligatoriedad de educación media, nuestro país ha desarrollado diversas iniciativas en pro de incrementar las posibilidades de acceso. Ha implementado diferentes estrategias para favorecer la permanencia, ha realizado un proceso de diversificación de la oferta a partir de la creación de varias propuestas con el propósito de atender la diferencia. Es decir, una oferta que busca contemplar desde su diseño y/o su metodología, algunas variables que responden a las características que –generalmente – portan las trayectorias de los estudiantes a que los que dicha oferta está destinada.

En este escenario, este trabajo pretende enfocar la mirada en las prácticas educativas en donde se materializa este *mandato* del derecho a la educación para todos, enmarcando su desarrollo en propuestas focalizadas y destinadas a adolescentes y jóvenes pertenecientes a

sectores populares, que promueven el desarrollo de procesos de re-vinculación. Propuestas consideradas institucionalmente de “segunda oportunidad” (ANEP, 2015, p.118).

Se parte de la premisa, de que este proceso de democratización no solo debe atender la generación de condiciones que favorezcan el acceso, la continuidad y la culminación de ciclos, sino que es pertinente profundizar el lugar que ocupa la circulación de los conocimientos socialmente considerados como significativos, así como las concepciones de sujeto de la educación, que subyacen en estas propuestas. Para esta profundización se pretende indagar acerca de las diferentes posiciones docentes que se construyen en relación a la tarea de enseñar.

Desde una postura que entiende a los colectivos docentes como aquellos profesionales ubicados en el último eslabón del proceso de traducción de la política, se parte de la hipótesis de que como actores de ésta, generan prácticas educativas que, -constituidas desde diferentes posiciones docentes- pueden habilitar u obturar la posibilidad de circulación de conocimientos y saberes socialmente definidos como significativos, *construyendo o inhabilitando* escenarios que favorezcan la posibilidad de aprender.

Posiciones que, generadas desde la cotidianeidad de la tarea, producen diferentes sentidos en torno a los lineamientos, formas y contenidos planteados por la política y la propuesta educativa concreta. A su vez, simultáneamente, dan cuenta de los diferentes discursos que atraviesan las prácticas educativas, en relación con el saber y con los otros. Discursos que configuran diferentes posiciones, a partir de las concepciones de sujeto, de educación y de igualdad que se construyan.

Desde la experiencia personal, he podido percibir que estas propuestas desarrolladas en el marco de la inclusión educativa se han constituido en aquellas propuestas a las que generalmente (podría decirse que exclusivamente) acceden, adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares, desvinculados del sistema. Adolescentes y jóvenes con trayectorias interrumpidas, portadores de sensibilidades y situaciones de vida, que usualmente difieren de aquellos que caracterizaban al estudiante que habitualmente transitaba la educación media, interpelando la tradición del ciclo e instalando la tensión que supone dar cumplimiento al mandato de obligatoriedad.

Este perfil de estudiante, que difiere del “sujeto de la educación tradicional de la educación media” (Martinis, Falkin, 2017, p. 37), constituye generalmente la primera generación a nivel familiar que accede a este ciclo educativo. Pone de manifiesto la necesidad de profundizar en torno a las concepciones de educación-igualdad y educación-pobreza, que subyacen en las propuestas educativas, así como en las posiciones que los docentes construyen en y a partir de sus prácticas, en relación con los otros.

Desde una perspectiva que entiende el derecho a la educación como derecho a aprender y suscribe a la necesidad de la igualdad, en relación a las posibilidades de acceso a los conocimientos que como sociedad han sido considerados como significativos- ya que representan aquello que hace a lo común- entiendo que el conocimiento y comprensión de las diferentes posiciones docentes, permitirá indagar en relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social.

La elección de este tramo se define por varios motivos. Por una parte, porque en este ciclo educativo es posible encontrar la mayor cantidad de políticas, programas y propuestas en el marco de la re-vinculación educativa. Por otra parte, porque la universalización de la educación media básica constituía uno de los objetivos estratégicos planteados por la administración anterior (ANEP; Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 Tomo I – Tomo I-Exposición de Motivos, p. 147). Por último, es importante explicitar que subyace a esta elección de ciclo educativo en particular, el interés personal y la experiencia desarrollada desde la trayectoria laboral y profesional con adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares, desvinculados del sistema educativo.

En síntesis, el trabajo de investigación pretende indagar en torno a las posiciones docentes que se construyen con relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social. Desde una posición que entiende el derecho a la educación como derecho a aprender, interesa focalizar la mirada en las distintas construcciones de sentido que los docentes otorgan al proceso de democratización del derecho a la educación, a partir de sus prácticas educativas, desde su tarea principal: la enseñanza.

1.4. Objetivos generales y específicos de la investigación

Desde el proceso de investigación se pretende aportar a la generación de conocimientos que permitan comprender y analizar la construcción de diferentes posiciones docentes que se producen en torno a la tarea de enseñar en propuestas enmarcadas en la política de inclusión

educativa, desarrolladas a partir del proceso de expansión de ciclos educativos, desde un posicionamiento que concibe el ejercicio del derecho a la educación como derecho a aprender.

En este marco se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Sistematizar y analizar las diferentes posiciones docentes que se construyen con relación a la enseñanza en contextos de desigualdad social y educativa, a partir de la consideración de la propuesta educativa Plan 2012.

Objetivos específicos:

- Indagar acerca de las concepciones de sujeto de la educación presentes en las posiciones docentes construidas en la práctica educativa.
- Identificar en las posiciones docentes las relaciones con la cultura y con los saberes en el marco del desarrollo de su práctica educativa.
- Analizar las construcciones de sentido que se construyen desde las posiciones docentes, en relación con los objetivos señalados por la propuesta educativa Plan 2012.
- Visualizar los diferentes modos y dispositivos desarrollados en las prácticas educativas por los colectivos docentes para la generación y desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Identificar las posiciones docentes que se constituyen a partir de la interrelación entre las diferentes categorías definidas.

1.5. Preguntas que busca responder la investigación.

Se parte de la convicción de que las posiciones docentes son construidas desde la cotidianidad de las prácticas educativas. En ellas convergen los lineamientos planteados desde el curriculum inicial, así como las condiciones materiales, organizativas e institucionales. De la misma forma, también son parte de su construcción aquellos posicionamientos que dan cuenta de la relación con el saber, con la enseñanza y con los sujetos a los que ese saber pretende ser transmitido. Interesa indagar en torno a las posiciones docentes que se construyen en las propuestas de inclusión y/o re-vinculación educativa.

A su vez, se toma como premisa que las posiciones no son definidas a priori de la relación, sino que se desarrollan a partir de ésta, ligadas a la relación con el saber, con la cultura y con el sujeto. Desde este lugar, se entiende que pueden habilitar u obturar la generación de prácticas educativas que conciban y vehiculicen escenarios, en donde se materialice el derecho a la educación como derecho a aprender.

- ¿Qué concepciones de sujeto de la educación se desprenden de las posiciones docentes en la propuesta educativa seleccionada?
- ¿Qué tipo de relación con los saberes, con la cultura dan cuenta las diferentes posiciones?
- ¿Qué construcciones de sentido se otorgan en el desarrollo de la práctica educativa a partir de los objetivos señalados en la propuesta?
- ¿Cuáles son los modos y dispositivos que se desarrollan para que la enseñanza pueda desplegarse y el aprendizaje pueda tener lugar?

2. Capítulo 2- Conceptos claves y antecedentes en relación a la temática

2.1. Educación e Igualdad

A partir de los resultados presentados con respecto a la situación educativa en nuestro país, particularmente a aquellos que refieren al proceso de democratización del derecho a la educación y a la meta de universalización de educación media básica, es posible percibir un escenario de debate en el campo educativo. En dicho debate se puede apreciar la construcción y coexistencia de diferentes discursos que responden a distintas miradas y concepciones, tanto en función a la concepción de la educación como derecho, como a la de sujeto de la educación.

Estos discursos reflejan la tensión que como plantean Filardo, Mancebo et al (2013) se instala en nuestro sistema, a partir del mandato de obligatoriedad de la educación media y el proceso de democratización del derecho a la educación. Tensión que se traduce cotidianamente en las prácticas educativas, y que da cuenta de la modificación de la tradición (Romano, 2013) de la educación media, interpelada en su función propedéutica y destinada en su origen a determinados sectores de la sociedad; así como de la irrupción de sectores portadores de otras sensibilidades, que como plantean Martinis y Falkin (2017) difieren de aquellas pertenecientes al modelo de estudiante esperado.

En este aspecto, diversos estudios abordan desde distintas miradas y concepciones la temática: estudios de corte estadístico (Cardozo, 2015) o desde el Psicoanálisis y la Pedagogía (Piriz, 2015) que se proponen desde diferentes perspectivas, explicar y problematizar los desafíos presentes en torno a la inclusión y la permanencia de adolescentes y jóvenes en la educación media, en el marco de la universalización del derecho a la educación y del mandato de obligatoriedad del ciclo. También se encuentran aquellos que estudian las políticas educativas desde la complejidad de su traducción en los centros, evidenciando elementos que influyen en la exclusión e inclusión de los estudiantes (Monarca, 2014), u otros trabajos, como el de Martinis (2013), que aborda las construcciones de sentido que se ponen en juego en el campo educativo al referirse a las relaciones entre educación y pobreza, identificando la construcción de discursos que plantea “la necesidad de la relación entre pobreza y bajos logros académicos” (Martinis, 2013, p.16)

En este sentido, es importante mencionar, que no han sido pocos los discursos que han desarrollado un relato que suscribe a la existencia de una relación directa entre el origen

sociocultural de los estudiantes y los resultados educativos esperados (Martinis, Falkin, 2017), asociando las condiciones de educabilidad con las características socio económicas. Sin embargo, entiendo que no han sido suficientes aquellos que lo problematicen, desde un discurso que incluya como eje fundamental la relación entre Educación e Igualdad, desde una perspectiva de derechos.

Es pertinente considerar que estos relatos no solo están presentes en los discursos de diferentes actores educativos y académicos, sino que han sido integrados por los propios adolescentes y jóvenes pertenecientes a familias de sectores populares. En este aspecto, en función a la temática que se pretende investigar, considero pertinente retomar el principio de igualdad planteado por Rancière, al recuperar la experiencia de Joseph Jacotot, con relación al acto de aprender.

Su planteo parte de la ficción de la igualdad de las inteligencias, concibiéndola como punto de partida y no como objetivo a alcanzar, sosteniendo que “una inteligencia está al servicio de una voluntad” (Rancière, 2018, p.95). A partir de esta línea de pensamiento, resulta interesante pensar la posibilidad de considerar a la voluntad como una dimensión sustancial en el acto de aprender.

Siguiendo los planteos del autor, en el acto de aprender existen dos facultades en juego: la inteligencia y la voluntad. Al partir de la ficción de la igualdad entre las inteligencias, en donde el principio de la igualdad es un punto de partida y no un objetivo a alcanzar, es posible observar aquellas acciones y situaciones relacionadas con la voluntad que inciden en dicho acto. Si se toma como punto de partida, la premisa de que todos pueden, el acto de aprender estaría sujeto a la voluntad. Es importante recalcar que, para el autor, dicha voluntad presente en el acto de aprender, sujeta al principio de la igualdad de las inteligencias, no radica exclusivamente en el alumno, sino que se establece en “el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno (...) vínculo sujeto a una pura relación de voluntad a voluntad” (Rancière, 2018, p. 36).

De esta manera, en el acto de aprender, se hace referencia a la voluntad de ambos integrantes de la relación educativa, a los dos participantes del hecho educativo: el docente (maestro) y los estudiantes. Abordar este vínculo intelectual igualitario, sujeto a la relación entre ambas voluntades, en el marco de la relación entre educación e igualdad, se hace inevitable.

No hay dos tipos de mente. La desigualdad existe en el orden de las manifestaciones de la inteligencia, según la mayor o menor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de capacidades intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama emancipación, y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber (Rancière, 2018, p. 56)

Desde este planteo, pensar en el derecho a la educación entendido como derecho a aprender, en un marco de estrecha relación entre educación e igualdad supone en primer lugar, contar con la intencionalidad (de aquel que ocupa el lugar del maestro) de valerse de todos los medios para convencer al otro de su potencial, de su inteligencia, ya que la “inferioridad es la consecuencia de circunstancias que no han obligado a ir más allá en la búsqueda” (Rancière, 2018, p.120). A su vez, tiene como supuesto de partida, la convicción de que ese no ir más allá en la búsqueda - en el caso de los adolescentes y jóvenes a los que se hace referencia- no respondería a razones de orden intelectual, a la existencia de una inteligencia desigual o inferior a otra, sino que daría cuenta de las condiciones materiales de existencia (vulneración de derechos)¹³ y/o en ocasiones, a la experiencia de la trayectoria educativa previa, recordada como una experiencia no grata y vivenciada desde la imposibilidad. En palabras de Rancière, la convicción de no poder, responde a la creencia de su propia carencia: “lo que embrutece al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (Rancière, 2018, p. 74).

Es aquí donde la voluntad del maestro (emancipador) parece cobrar importancia, impulsando y sosteniendo la voluntad de aquellos que sienten que no pueden, que no visualizan la necesidad, que no encuentran sentido. La voluntad del docente sostiene la voluntad del alumno cuando esta decae, plantea el autor; porque el alumno podría necesitar “un maestro cuando su voluntad no es lo suficientemente fuerte para ponerlo y mantenerlo en su camino” (Rancière, 2018, p. 36).

Desde esta perspectiva, el diferencial en el acto de aprender radicaría en que la voluntad está sujeta a otra voluntad, pero la inteligencia no obedece a otra inteligencia. Porque si bien el sujeto es una inteligencia al servicio de una voluntad, la voluntad se construye con y a partir

¹³ Se hace referencia a las situaciones relacionadas a necesidades básicas y/o de cuidado, que se presentan cotidianamente en la vida de los adolescentes y jóvenes, en donde su resolución, involucra acciones por parte de estos estudiantes, que no siempre son compatibles con los tiempos y espacios pautados por el sistema educativo. Desarrollado este aspecto en ítem 2.4. Educación como derecho.

de la de otro/s. La voluntad docente, la del maestro emancipador de Rancière, toma como punto de partida la igualdad de las inteligencias y supone la vigilancia continua en el acto de aprender.

Con la intención de profundizar en la relación entre Educación e Igualdad, se entiende pertinente recurrir a los aportes de Dubet (2017) y Fraser (2006); quienes desde su perspectiva analítica desarrollan los conceptos de igualdad y justicia social, ofreciendo insumos que permiten reflexionar en torno a cómo dichas concepciones son recreadas en los ámbitos educativos. Dubet (2017) distingue dos concepciones de justicia social: la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones, que, trasladadas al campo educativo, se traducen en prácticas diferentes. Según el autor, la primera conceptualización identifica las inequidades como obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa. La igualdad radica en ofrecer a todos, la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. La segunda concepción se centra en los lugares que organizan la estructura social. Pretende reducir la inequidad entre las distintas posiciones de dicha estructura, procurando redistribuir la riqueza y asegurar a todos, ciertas condiciones básicas de vida y el acceso a un conjunto de derechos sociales.

Fraser (2006) por su parte, aborda el concepto de justicia analizando el término desde la redistribución y el reconocimiento, estableciendo una distinción entre dos dimensiones: la económica y la cultural. Para esta autora, las injusticias ubicadas en el orden económico son aquellas que se encuentran arraigadas en la estructura económica-política de la sociedad, requiriendo acciones redistributivas; allí se incluye la desigualdad económica, la explotación y la privación. Paralelamente, las injusticias ubicadas en el orden de lo cultural están sostenidas en modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. Son aquellas que comprenden la dominación cultural, la falta de reconocimiento y la falta de respeto. Ambas dimensiones se encuentran interrelacionadas y es inevitable el abordaje de ambas para la consolidación de las condiciones necesarias que habiliten la igualdad de los sujetos en la vida social (Fraser, 2006).

2.2. Educación y Pobreza

Tomando como punto de partida los aportes de Dubet y Fraser, es posible profundizar la reflexión en torno a la relación entre educación e igualdad. Si bien existe un amplio consenso (tanto a nivel académico como social) que ubica a la educación como base para la igualdad,

algunos autores han planteado las tensiones existentes en torno a las relaciones entre educación e igualdad y educación y pobreza (Saraví, 2015; Gentili 2009; Martinis, 2015).

Dichos autores advierten que la generación de propuestas diferenciales generadas en el marco de la democratización de la educación¹⁴, han habilitado un proceso de fragmentación educativa que colabora con la creación de circuitos paralelos, destinados a poblaciones *diferentes*, particularmente a adolescentes y jóvenes de sectores populares, considerados de contextos socioculturales *críticos*.

Constituyen a su entender, propuestas focalizadas, construidas a partir de la caracterización de la población, en función a su procedencia socio económico cultural. Tienen como cometido incluir a los adolescentes y jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educativo y atender las diferentes necesidades que estos presentan (Martinis, 2015). No obstante, estos autores visualizan que las condiciones de la oferta dan cuenta de una desigualdad educativa: “...infraestructura escolar, recursos humanos, físicos y pedagógicos en las escuelas, la currícula y la calidad educativa constituyen factores que también determinan nuevas desigualdades” (Saraví, 2015, p.58).

Estos planteos enuncian que, si bien existen mayores oportunidades de acceso a la educación, esto no ha implicado necesariamente su democratización; sino que por el contrario han generado nuevas formas de exclusión educativa aún en aquellos estudiantes que se encuentran integrados a las propuestas, desarrollándose un proceso de exclusión incluyente (Gentili, 2009) en donde el ejercicio del derecho a la educación se enfrenta con un sistema que ofrece:

aparatos institucionales altamente heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de los docentes que en ellos actúan, en el tipo de alumnado que convocan, así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten (Gentili, 2009, p.43).

Esta fragmentación educativa, sostiene Saraví (2015) refuerza los procesos de fragmentación social, generándose a partir de estas propuestas, un proceso de adaptación a las desventajas de los sectores anteriormente excluidos de la educación: “...las desventajas de los jóvenes menos favorecidos no desaparecen, sino que son trasladadas o incorporadas en la

¹⁴ Propuestas educativas por la que usualmente transitan, el perfil de estudiantes a los que se hace referencia en esta investigación.

escuela” (Saraví, 2015, p. 66). Las desigualdades sociales se hacen presentes y se perpetúan en el sistema educativo a través de la creciente homogenización social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa (Saraví, 2015).

Retomando a Dubet, es posible interpretar la existencia de propuestas diferenciadas con relación a la oferta educativa, como la búsqueda de atender, de tener en cuenta, las diferencias con relación a los puntos de partida, buscando promover la igualdad de oportunidades (Dubet, 2017). Parte de un supuesto, que entiende que la diferenciación de la oferta escolar colaboraría con disminuir las brechas relacionadas a la desigualdad de origen, dando mayores posibilidades. En este sentido, estas propuestas se enmarcan en el principio meritocrático presente en nuestro sistema, el cual pondera la disposición a nivel individual, de hacer uso de las oportunidades, devolviendo la responsabilidad del éxito o el fracaso al sujeto (Dubet, 2017). En el marco de lo expuesto anteriormente con relación a los crecientes niveles de fragmentación, parecería pertinente visualizar la particularidad de estas propuestas diferenciales, generadas para contrarrestar la desigualdad de origen, en términos de la calidad de la oferta educativa ofrecida.

En este escenario, y haciendo foco en lo que resulta de interés de esta investigación, es pertinente destacar dos aspectos a considerar al momento de profundizar en la relación entre educación y pobreza. Aspectos que constituyen una constante que permea la cotidianeidad de la propuesta educativa, y por ende es plausible de que afecten las condiciones en que desarrollan su principal tarea los docentes, la enseñanza.

En primer lugar, es pertinente hacer referencia al nivel de estigmatización con el que cuentan estas propuestas. Visualizadas como aquellas a las que atienden a determinados perfiles de estudiantes: con dificultades, con extra edad, pertenecientes a sectores socio económico culturales descendidos o en situación de pobreza, entre otros adjetivos con los que usualmente se caracteriza o nomina a la población a la que están destinadas. Estigmatización que no siempre está presente de forma exclusiva en el afuera del centro educativo o de la propuesta concreta, sino que, en ocasiones, puede conformarse como una posición que está integrada en los diferentes actores que las transitan: estudiantes, integrantes del colectivo docente, equipos de gestión, familias.

En este sentido, es interesante atender las modalidades en la que los estudiantes arriban a estas propuestas. Usualmente, se producen por una derivación o por la búsqueda de una propuesta alternativa a las que son consideradas como universales y/o comunes, o en su

defecto, una propuesta diferente a la que ya se accedió y en la cual no se generó un proceso educativo exitoso en el tránsito por ella. La vivencia en cuanto a la llegada a estas propuestas, sin duda es un insumo a considerar a la hora de profundizar en la relación entre educación y pobreza, y educación e igualdad.

Ser derivado/a de una escuela común a una especial¹⁵ es como un pasaje a una categoría inferior, como un “pasaporte de fracaso”; para muchas familias significa la confirmación de que se tiene un/a hijo/a diferente e inferiorizado/a. Los modos en que la escuela a la que es derivado ese/a alumno/a recibe a una familia y a un/a niño/a, adolescente o joven que se encuentra “a la deriva” adquieren sentidos que exceden a aquellos que los propios actores/as tienen intención de producir (Redondo, 20216, p.141)

En segundo lugar, resulta pertinente destacar que este posicionamiento relacionado al estigma si bien puede vincularse a las concepciones que se porten en relación a educación, pobreza e igualdad, también puede dar cuenta del impacto que genera en el sentir docente, tanto a nivel personal como en lo profesional, las situaciones materiales de existencia por la que transitan los estudiantes, las familias y el entorno en donde se ubica la propuesta.

Algunos autores plantean que este sentir, genera en los colectivos que desarrollan su tarea en contextos de desigualdad, una suerte de *anestesia*, como mecanismos de defensa que permite sobrellevar la impotencia que se vivencia a la hora de llevar a cabo la práctica de enseñanza, que de alguna manera naturaliza los procesos de exclusión y las posibilidades de cambio a partir de las prácticas educativas.

Lidiamos cotidianamente con este dolor de la exclusión y allí uno va desarrollando una suerte de “anestesia” ... la cuestión es cómo podemos hacer para protegernos como educadores, protegerlos a los niños, ofrecerles otra educación y al mismo tiempo poder proponerles algunas estrategias de superación, de salida, de reparación de las situaciones en las que estamos (Dussell, 2008, p.2).

Otros, destacan que la existencia de otras tareas que los colectivos docentes suman a las de la enseñanza, con el fin de colaborar y atender aquellas situaciones y urgencias que se

¹⁵ Si bien la cita hace connotación a otro ciclo educativo y a una escuela especial, la elección de ésta se realiza por dos motivos: i) pretende captar las diferentes significaciones que pueden o podrían co existir para los estudiantes, para las familias y para el colectivo docente en su conjunto la integración a propuestas de *estas* características; ii) explicita la importancia de pensar/planificar los modos por los que se transita este momento, dejando de manifiesto la necesidad de visualizar la llegada a los centros como parte del proceso de re vinculación educativa.

presentan en el cotidiano del centro, van en detrimento del tiempo destinado a la tarea pedagógica y por ende a la calidad educativa de la propuesta.

Los docentes quedan sujetos a atender y resolver multiplicidad de tareas y funciones, habitando un cotidiano escolar intensificado y sobrecargado por cubrir aquello que falta e intentar cumplir con lo que sería lo específico de su tarea, la enseñanza” (Redondo, 2006, p.106).

El conocimiento de las situaciones de vida, así como las diferentes circunstancias que se presentan en el entorno, no permanecen indiferentes y afectan el funcionamiento de la propuesta y por ende a la comunidad educativa que allí transita. El mandato histórico y la concepción de la educación como herramienta para la igualdad, se ve cimbrado, frente a la realidad que golpea cotidianamente al centro educativo y a sus actores.

No obstante, tal como lo plantean los autores mencionados anteriormente en los distintos ítems, la identificación de estas condiciones, así como la instalación de espacios de reflexión de las prácticas de enseñanza por parte de actores educativos, han permitido la generación de experiencias educativas que intentan atender estas situaciones, con una consciente intencionalidad de trascenderla. En el marco de una concepción que entiende que “la escuela cuando asume una temporalidad ligada a la educación, contrasta con el puro presente que marca la supervivencia cotidiana” (Redondo, 2006, p.106).

En este sentido, es interesante recuperar en la reflexión, la noción de centro educativo construida desde el concepto de skolé (Masschelein, Simons, 2014). Resulta una concepción que robustece la relación entre educación e igualdad, y ofrece una oportunidad para contrarrestar la tradicional concepción que se instala en la relación entre educación y pobreza. Identificar a los centros educativos, como un espacio (educativo) que representa “tiempo libre” habilita las posibilidades para que el hecho educativo acontezca.

El centro educativo a través de sus propuestas, cuenta con la posibilidad de ofrecer a todos los adolescentes y jóvenes, pero particularmente a aquellos que participan en este perfil de propuestas, tiempo libre del entorno. Tiempo y espacio para lo distinto, un tiempo que lo diferencia de otros espacios y que le permite trascender el horizonte de lo conocido.

la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo

y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein, Simons, 2014, p.12).

2.3. Sujeto de la educación

Simultáneamente, algunos discursos sostienen que estas propuestas construidas a partir de la caracterización de la población según su procedencia socio económico cultural, sugieren una concepción de sujeto de la educación que presenta un corrimiento del concepto de sujeto planteado por la modernidad (Martinis, 2015). La cual se sustentaba en una concepción de igualdad entendida como homogeneidad, pretendiendo mediante la educación, la homogeneización social y cultural.

Si bien es importante reconocer que la misma implicaba el borramiento de las diferencias, sin embargo, sostenía la ficción teórica (Frigerio, 2007) que acuñaba la posibilidad de la acción educativa “la utopía que lo sostenía era la de que era posible que todos los miembros de una nueva generación, más allá de diferencias sociales o económicas, lograran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos” (Martinis, 2015, p.115).

Desde esta posición, se plantea que en la actualidad este discurso pedagógico ha sido reemplazado por el discurso de la carencia (Martinis, 2006), desde aquello que le falta, instalando la sospecha sobre las posibilidades de educabilidad (Baquero, 2001) y generando una correlación directa entre educación y pobreza. En donde la condición de pobreza incide en la capacidad intelectual y por ende en las posibilidades de aprender.

A su vez, instala la sospecha en la potencialidad de la acción educativa, estableciendo a priori una determinante limitación: “la certeza sobre la dureza y condición crítica de la condición de subsistencia de nuestros niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz” (Baquero, 2001, p.3).

Esta equivalencia nos remite al planteo realizado por Fraser en relación con la igualdad y la justicia social, integrando no solo la desigualdad en términos económicos sino atendiendo lo que la autora denomina como injusticia cultural (Fraser 2006), al referirse a la dominación cultural, la falta de reconocimiento y la falta de respeto; enunciando la necesidad de cuestionar actitudes culturales con relación a las personas que viven en condiciones de pobreza. Actitudes que dan cuenta de un orden social desigual que interpela la concepción de la educación como

derecho universal, el cual supone considerar a todos los integrantes de la comunidad como sujetos legítimos de este derecho.

Este corrimiento de la concepción de sujeto de la educación concebido desde la carencia ha dado lugar a diferentes usos y sentidos relacionados con la temática de la inteligencia y la ficción de la igualdad (Frigerio, 2005). De la misma forma, dichos sentidos han auspiciado de soporte para argumentar la desigualdad, colaborando con su naturalización.

A lo largo de la historia, la relación entre inteligencia y educación ha provocado más de un malentendido, y sus efectos han tenido como consecuencia un conjunto de representaciones que definen para los sujetos lo posible y lo esperable. Pocos conceptos han estado, como el de inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad (Frigerio, 2005, p.138).

En la misma línea es interesante retomar los conceptos planteados por Rancière en torno a las facultades en el acto de aprender (la inteligencia y la voluntad), relacionándolos a su vez con la noción de educación que plantea Nuñez (1999), en la que desarrolla dos sentidos. Por un lado, enuncia a aquel que hace a la apropiación que hace el sujeto de la educación a partir de la transmisión que realiza el agente o docente. Por otra parte, refiere a la disponibilidad del sujeto para realizar el trabajo educativo, para realizar una tarea de adquisición que es intransferible a otro (Nuñez, 1999).

En lo que respecta a la transmisión, la autora hace referencia a aquellas acciones que el agente de la educación tiende a desarrollar para promover la actividad educativa del sujeto “esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso” (Nuñez, 1999, p.28). En lo que define como adquisición la autora refiere a “los actos que realiza un sujeto que se ubica en el lugar de sujeto de la educación. Estos corresponden, primero a disponerse al trabajo educativo; segundo, a realizar el trabajo educativo propiamente dicho.” (Nuñez, 1999, p. 28).

Nuevamente la relación entre voluntad del docente y voluntad del estudiante se pone de manifiesto. Desde un sentido que ubica la relación entre docente (maestro) y estudiante (alumno) desde una concepción de igualdad de las inteligencias, enmarcada en una relación de voluntad a voluntad en donde la voluntad del docente, sostiene en ocasiones la voluntad del estudiante, en el proceso de aprender. Una voluntad que asume una *responsabilidad* del mundo adulto en la transmisión de saberes para que se habilite la *responsabilidad* de las nuevas generaciones en apropiárselos (Nuñez, 2006). Esto supone, al decir de la autora,

otorgar a los niños y adolescentes, el estatuto de sujeto de derecho, lo cual le exige al campo pedagógico, la generación de condiciones, dispositivos, escenarios diversos

capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauces a sus deseos, para ofrecer oportunidades otras. Nuevas oportunidades para dar lugar, para restituir, la dimensión del sujeto (Nuñez, 2006, p. 61).

Concebir al estudiante como sujeto de derecho, dialoga con una posición, que concibe que enseñar trasciende a transferir conocimiento (si bien lo incluye) sino que implica, a su vez “crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p.12). La concepción del otro como sujeto de derechos, implica en primera instancia, la construcción de una relación educativa, que se sostenga desde una posición de igualdad en la condición de sujetos, integrando a su vez la condición de asimetría que se porta, en función a las responsabilidades de enseñar y de aprender, en la búsqueda de diferentes modos y estrategias para la construcción del escenario educativo.

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos, mujeres y hombres percibieron que era posible -después preciso- trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender (Freire, 2004, p. 12).

2.4. Educación como derecho

En concordancia con los conceptos desarrollados previamente, considerar a la educación como derecho, supone inevitablemente abordar su relación con la igualdad, ya que lleva implícito la concepción del otro, la consideración de ese otro como un igual, como un sujeto legítimo para el ejercicio de ese derecho: el de acceder a los conocimientos considerados socialmente como valiosos, el derecho a aprender.

Sin embargo, esta concepción de igualdad se encuentra con un orden social desigual: “el mandato de la igualdad choca con la realidad de una sociedad que es, inherentemente, desigual” (Martinis, Viscardi, et al, 2017, p.13). Un orden social que permea en lo educativo en varios aspectos: a) en lo institucional, desde sus tradiciones, fundadas a partir de

determinadas concepciones de sujeto y de igualdad (entendida como homogeneidad); b) en la elaboración de las posiciones docentes construidas desde la práctica cotidiana (Vassiliades, 2013); c) en los diferentes grados de significación que los adolescentes y jóvenes otorgan a la educación, a partir de la experiencia vivida en su trayectoria educativa.

La presencia de este orden desigual, en el marco de la concepción de la educación como derecho, nuevamente trae a consideración la relación entre educación y pobreza. Relación que en las últimas décadas “tiende a colocar el centro de su atención no ya en los procesos de distribución de la cultura, sino en las acciones para compensar y/o asistir las carencias sociales y culturales de los sujetos” (Bordoli, Martinis, 2010, p. 231).

En este aspecto, resulta pertinente considerar la voz de los adolescentes pertenecientes a sectores populares, en torno a los sentidos otorgados a sus experiencias en los centros educativos de educación media. En algunos estudios es posible apreciar un sentimiento de ajenidad: “para unos, una ajenidad vivida dentro de la institución educativa; para otros, una ajenidad que ya los posicionó en el afuera institucional” (Ruiz et al, 2015, p.52). En la misma línea, otros estudios (Romero, 2018; Dibot, 2015), detallan los sentidos otorgados por adolescentes y jóvenes con relación al valor y a las expectativas que otorgan al inicio de la experiencia educativa y que posteriormente se modifican; destacando aquellos sentidos que tienen que ver con la herencia, la disponibilidad del entorno familiar y barrial, así como aquellos vinculados a lo institucional y al saber en particular. A su vez, estos estudios destacan la importancia de centrar el análisis de las representaciones de los jóvenes en la etapa vital, etapa en la que jóvenes pertenecientes a contextos vulnerables se enfrentan a la decisión entre invertir en educación y el costo de oportunidad que esto les genera.

Desde perspectiva, al considerar la relación entre educación y pobreza desde un marco de igualdad, refiriéndose a adolescentes y jóvenes de sectores populares, es imprescindible enunciar que se alude a sujetos con derechos vulnerados, entre ellos el derecho a la Educación. Desde este punto, es importante considerar la necesidad de promover, incentivar y sostener el acceso a derechos que hacen a lo común (Frigerio, 2018), ya que sus experiencias educativas (y de vida) no siempre dan cuenta de este acceso planteado a nivel político y jurídico, sino que en los hechos muchas veces no se accede y en algunas situaciones ni siquiera se reclama.

En este proceso de democratización del derecho a la educación, las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares son afectadas por situaciones de vida pautadas por la urgencia, por lo inmediato. Situaciones que en varias ocasiones

condicionan las posibilidades de mediatizar y encontrar el sentido de para qué estudiar. A esto se le suma que la educación representa una actividad más entre otras: “la escuela convive con actividades laborales, con obligaciones familiares, con otros espacios de socialización y con otras pautas y referentes de interacción social” (Saraví, 2015, p.96).

De esta manera, sus condiciones materiales de existencia hacen que su experiencia escolar sea más permeable a las influencias del exterior (Saraví, 2015). A diferencia de adolescentes y jóvenes provenientes de otros sectores sociales, en donde “la escuela es socialmente reconocida como la principal ocupación y obligación (...) y, en consecuencia, otras actividades, preocupaciones o incluso decisiones familiares se organizan y se subordinan en torno a la escuela” (Saraví, 2015, p. 98). Y en donde los conflictos, imprevistos y situaciones familiares -generalmente- no desestabilizan las trayectorias, sino que son subordinadas en torno a lo que representa la prioridad familiar o del entorno significativo: la centralidad de estudiar en esa etapa vital.

El ejercicio del derecho a la educación, se enmarca en la necesidad de visualizarlo desde una perspectiva que aleje a los estudiantes de la concepción de vulnerables, sino que integre como punto de partida la vulnerabilidad de sus derechos y los reconozca como sujetos de derecho, entre ellos el de la educación.

2.5. Posiciones docentes

Lejos de realizar una apología de la pobreza, resulta importante visibilizar las condiciones de desigualdad en las que transcurren las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes de sectores populares y el modo en que se ven afectados los procesos de re-vinculación. La experiencia personal y profesional, me ha permitido tomar contacto con dichos procesos, los cuales no dan cuenta de una desigualdad de orden intelectual, sino que están ligados a las condiciones de vida material y a la experiencia de su trayectoria educativa previa.

En general, las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes a los que se hace referencia no son recordadas como experiencias positivas, exitosas. Por el contrario, son trayectorias caracterizadas por el “no puedo”, por la de aquello que le falta, por la convicción del “no le da la cabeza”; frase recurrente en los adolescentes, en sus pares, en sus familias, y en algunas oportunidades en los referentes educativos...

Así se ha construido y se construye una suerte de resignación a lo que es presentado como natural: algunos tienen mucha inteligencia, nacieron con ella; otros

apenas recibieron algunos atisbos y a algunos, simplemente, no les tocó y carecen de ella. (Frigerio, 2007, p.36)

En este punto, entiendo pertinente retomar el planteo de Rancière, desarrollado anteriormente, en torno a la existencia de las dos facultades que están presentes en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Como se mencionó anteriormente su planteo parte de la ficción de la igualdad de las inteligencias, en donde el principio de la igualdad es un punto de partida y no un objetivo a alcanzar, identificando aquellas acciones relacionadas con la voluntad que inciden en dicho acto. Voluntad que no radica exclusivamente en el alumno, sino en “el vínculo intelectual igualitario entre maestro y alumno (...) vínculo sujeto a una relación de voluntad a voluntad” (Rancière, 2018, p.36).

Esta caracterización de la voluntad docente permite identificar la presencia de algunos aspectos que aluden a determinada posición docente en referencia a la concepción del otro y a su capacidad de aprender. Acto de aprender enmarcado en una acción y en una relación educativa concreta, en donde el acceso a los conocimientos considerados como significativos para aquello que constituye lo común y la intencionalidad en la transmisión desde la posición docente, se vuelve medular.

Varios estudios han hecho foco en las diferentes posiciones docentes, construidas a partir de los modos en los que éstos entienden y vivencian su práctica cotidiana en situaciones de desigualdad educativa y social (Monza, 2015; Saldivia, 2015; Vassiliades, 2013; Redondo, 2016). En sus investigaciones es posible identificar: la potencialidad de los colectivos docentes como equipos de trabajo; los efectos del discurso del fracaso escolar en las concepciones que subyacen las prácticas docentes, así como la imagen y las construcciones discursivas sobre los estudiantes; la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa, desde la circulación de sentidos y los discursos que regulan la tarea de enseñar. Posiciones docentes que, construidas desde el trabajo cotidiano con sectores populares, desde propuestas diferenciadas, pueden habilitar un carácter reproductor o emancipador, a partir de la configuración de discursos que no se concluyen a priori.

En este sentido, la categoría posición docente permite indagar en torno a la relación con los conocimientos y a la relación con los otros. Por una parte, supone la construcción de determinados vínculos con los saberes y con las formas de enseñanza que no están definidas previamente. No son fijas ni definitivas. Se basan en una concepción de la enseñanza entendida como “el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia

cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y elaborar los propios” (Southwell y Vassiliades, 2013, p. 166).

Por otra parte, refiere al relacionamiento con otros, los estudiantes; desde el desarrollo de diferentes formas de sensibilidad y modos en que los docentes se afectan por las situaciones y por aquellos con los que trabajan cotidianamente, y al establecimiento de relaciones de asimetría, basadas en las diferentes concepciones con respecto a qué hacer con las nuevas generaciones, y al derecho que éstas tienen de acceder a la cultura (Southwell, Vassiliades, 2013).

En este marco, resulta importante visualizar la importancia de los docentes, aquellos profesionales encargados de tramitar los contenidos definidos desde la currícula, organizados a partir de la propia cultura escolar y de la propuesta educativa específica, para posteriormente ser transmitidos a las nuevas generaciones. En este sentido, la construcción de posiciones docentes

se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2013, p.166).

Desde esta línea de pensamiento, se entiende que las posiciones docentes tienen un carácter dinámico, contextual, histórico. Son portadoras de una intencionalidad política-educativa y de una concepción de sujeto educativo y social; en donde se combinan el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones, produciéndose

...la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución (...) Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos (Southwell y Vassiliades, 2013, p.167)

Tomando como punto de partida la concepción de la educación como derecho para todos y todas, considero la pertinencia de indagar en torno a las diferentes posiciones docentes que se construyen con relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad, en la complejidad que esto supone. Tarea de enseñar que se circunscribe desde la instalación de una relación educativa, que se constituye entre dos sujetos iguales, que se encuentran en posiciones

diferentes. Relación asimétrica, en donde en una de sus partes se ubica el docente- profesional que porta la responsabilidad de asegurar la concreción del acto educativo, la responsabilidad de la transmisión.

Resulta fundamental reubicar la noción de transmisión como componente fundamental de la relación educativa. El reconocimiento del educando como un igual, digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho, coloca la necesidad de sostener desde la posición de adulto la práctica de una transmisión que efectivamente garantice la circulación en la relación de componentes socialmente valiosos de la cultura común (Martinis, 2015, p.120).

Desde una concepción de la educación como derecho, entendida como derecho a aprender, se enfatiza la importancia de indagar en torno a la temática de la enseñanza, instalando el proceso de investigación en una de las propuestas consideradas de inclusión o re-vinculación educativa, generadas en el marco de la obligatoriedad de ciclos educativos y frente al desafío de la universalización de la educación media básica.

En la misma línea, considero importante atender y comprender las diferentes posiciones docentes que se construyen con relación a la tarea de enseñar, desde la cotidianeidad de las prácticas, en propuestas desarrolladas en contextos de desigualdad. Posiciones que como se ha mencionado anteriormente son transversalizadas por los contextos históricos e institucionales, que dan cuenta de la relación con los saberes (conocimientos) y con los otros.

Posiciones que, construidas desde la práctica educativa cotidiana, incluyen los sentidos que los colectivos docentes -últimos traductores de la política educativa- otorgan a los lineamientos, formas y contenidos planteados por el sistema e implementados en las propuestas, que suponen determinadas concepciones de educación e igualdad.

De la misma forma, estas posiciones, que aluden a determinada relación con el saber y con los otros, portan una intencionalidad política-pedagógica en donde circulan sus propias concepciones de sujeto, de educación, de igualdad y justicia social. Concepciones que no responden a producciones de índole individual, sino que se construyen desde una dimensión social que supone la circulación de diferentes discursos y la disputa por diferentes sentidos que atraviesan y confluyen en una posición. Que no es, sino que *está siendo*.

Retomando a Laclau y Mouffe (1985), en torno a la construcción de sentidos que surgen de la relación entre diferentes discursos que contienden por la hegemonía (a partir de la

diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición), Southwell plantea que la construcción de una posición docente, como todo acto social se vuelve un acto de producción de sentidos. Los cuales no cuentan con una fijación última, sino que son parciales. En este aspecto,

las prácticas discursivas son productivas en tanto producen la semántica específica de las palabras en uso y las relacionan con objetos y estrategias de actuar y pensar sobre cosas y personas. El discurso produce una percepción y una representación de la realidad social que forma parte de las estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes sobre dicha realidad (Southwell, 2013, p.9).

Desde esta concepción, surge la inquietud de indagar en cómo las propuestas educativas, particularmente desde el trabajo docente se involucran en la producción de condiciones de igualdad desde contextos de desigualdad, a partir de la construcción de posiciones docentes. Indagación que se ubica, en el marco de la democratización del derecho a la educación entendida como derecho a aprender, destacando la importancia de la transmisión cultural, los vínculos intergeneracionales y la dimensión ético-política en la tarea de enseñar.

3. Capítulo 3- Metodología

3.1. Concepción metodológica.

A partir de la elección del tema y de los objetivos trazados se entiende la pertinencia de diseñar la investigación desde una perspectiva metodológica de enfoque cualitativo. Se parte de un posicionamiento que concibe a las investigaciones cualitativas con la capacidad de “proveer una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos” (Silverman, en Vasilachis, 2006, p. 26).

En este sentido, siguiendo los planteos realizados por Sautu (2001), en función a “cómo en la práctica los investigadores adoptan una metodología apropiada a sus objetivos y las adecuan teniendo en cuenta la accesibilidad de los datos, el costo y el tiempo disponible” (Sautu, 2001, p.9), se define basar la misma en la selección y análisis de los documentos y, en la realización y análisis de entrevista a informantes calificados. A esto se le sumaría- en primera instancia- la observación en “situaciones naturales” (Vasilachis, 2006), en todos los espacios y tiempos en donde se tome contacto con la propuesta seleccionada. Este acceso a datos naturales, particularmente a través de la realización de entrevistas, la participación en actividades y/o en reuniones con colectivos y la observación, alude a lo que Vasilachis (2006) concibe como parte del accionar de aquel que realiza una investigación cualitativa, a la aproximación a la realidad desde la observación, el análisis, buscando aprehenderla en y desde su complejidad. En este aspecto hace referencia

a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia (Vasilachis, 2006, p.28).

Desde una postura de apertura y disposición a la observación y análisis de estas situaciones naturales, así como de las entrevistas y documentos seleccionados, se pretendía acceder a datos que permitan investigar sobre los objetivos planteados, partiendo de la consideración de que

en su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable. El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son

las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de investigación (Sautu, 2001, p.2).

Desde esta perspectiva, el proceso de revisión de antecedentes, permitió identificar diferentes líneas de análisis que habilitaron un primer acercamiento a la temática que convoca, desde una mirada amplia y compleja. Una primera línea relacionada a los sujetos de la educación, a los recién llegados (desde una perspectiva histórica) al umbral de la educación media; una segunda relacionada a la tensión existente en el marco de la democratización del derecho a la educación, a partir del mandato de obligatoriedad de determinados ciclos educativos y su traducción en las prácticas concretas; una tercera que hace foco en las posiciones docentes. El pasaje por estos diferentes aspectos, colaboró con el proceso de delimitación del tema, el cual pretende abordar las diferentes posiciones docentes que se generan en torno a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad, desde una concepción que entiende el derecho a la educación como derecho a aprender, desde una perspectiva de igualdad.

3.2. Proceso de definición del trabajo de campo.

En un primer momento el trabajo de investigación haría anclaje en dos propuestas: Plan 2012 y Áreas Pedagógicas, seleccionando dos centros ubicados en el departamento de Montevideo. Dichas propuestas fueron diseñadas para la culminación del ciclo básico de educación media, están enmarcadas en la línea de política inclusión educativa, definidas como propuestas de segunda oportunidad (ANEP, 2015) y dependen de la Dirección General de Educación Secundaria, anteriormente Consejo de Educación Secundaria.¹⁶

¹⁶ Es importante mencionar que los primeros contactos se realizan en el último tramo de la administración anterior, previo al cambio de gobernanza del sistema educativo. En este sentido la dependencia de dichas propuestas estaba en la órbita del Consejo de Educación Secundaria. En el mes de febrero, del 2021- en el marco de la Ley N° 19.899, del 9 de julio de 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), instala nueva gobernanza. Información disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-instal-directores-generales-y-subdirectores-educacion-subsistemas>

Se buscaba alcanzar una triangulación metodológica a través de la implementación de la simultaneidad de las siguientes técnicas: análisis de documentos, entrevistas y observación. Las entrevistas y la observación estaban programadas para el primer semestre del año 2020.

En el marco de la situación de emergencia sanitaria causada por el virus COVID 19 (coronavirus)¹⁷, la cual impedía el acceso presencial a cualquier centro educativo y por ende a las propuestas educativas seleccionadas, se replantea la metodología a utilizar para el desarrollo del trabajo de campo. En diálogo con el tutor, se define centrar las acciones en una propuesta, el Plan 2012, ampliando el número de centros seleccionados.

A partir de esta definición, se inicia la identificación de otros centros que desarrollaran la propuesta Plan 2012. Una vez establecido el contacto y generado el acuerdo de realización del trabajo de campo en algunos centros, se delimita la estrategia metodológica, focalizando la tarea en establecer el contacto e intercambio, con referentes de los colectivos docentes de tres centros educativos en los que se desarrolla la propuesta seleccionada.

La atención se centró en acceder a aquellos centros educativos que contaran con experiencia acumulada en su ejecución; con el objetivo de llegar a conocer los diferentes aprendizajes, reflexiones y posiciones construidas por los colectivos docentes, a partir de sus prácticas educativas cotidianas. Finalmente, la selección de los lugares en donde haría anclaje el trabajo de campo, permitió integrar centros de educación media, con diferentes tiempos de implementación de la propuesta educativa seleccionada, ubicados en distintos territorios y con características locales disímiles. A esto se le suma las posibilidades personales e institucionales de acceso a estos, previa autorización del Consejo de Educación Secundaria (actualmente Dirección General).

En función a esta coyuntura, el trabajo de campo se centró fundamentalmente en el análisis de documentos (institucionales y proporcionados por los colectivos docentes) y en la realización de entrevistas en profundidad a actores institucionales relacionados a la propuesta educativa a investigar desde diferentes lugares y roles: equipos de dirección, inspectores, docentes, co-articuladores. Se realizaron a su vez, entrevistas a otros actores institucionales, por considerarlos referentes significativos en el desarrollo de la propuesta educativa

¹⁷ Decreto N° 93/020. Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus covid-19 (coronavirus).

Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>

seleccionada, vinculados desde sus tareas a diferentes momentos (históricos) de la implementación: referentes de planeamientos, coordinadores, integrantes de equipos de inspección.

Es importante mencionar que la mayoría de las entrevistas fueron realizadas desde una modalidad virtual. Si bien algunas de ellas -particularmente las realizadas a integrantes de los equipos de dirección- fue posible agendarlas y concretarlas de manera presencial, ya que coincidió con algunos períodos de presencialidad. Esto permitió conocer mínimamente el centro, sus características y su entorno local cercano, intercambiando brevemente con algunos actores presentes. A su vez, se participó, en algunas oportunidades puntuales, en donde el colectivo se organizaba en guardias docentes, o en alguna actividad de fin de semana, en donde el centro se sumaba a una actividad comunitaria, al aire libre y con los cuidados pautados por la emergencia sanitaria.

3.3. Técnicas de investigación.

A continuación, se describe las técnicas de investigación utilizadas en el trabajo de campo, las cuales fueron desarrolladas en el marco de la emergencia sanitaria decretada por el virus COVID 19.

3.3.1. Análisis de documentos

Desde una perspectiva teórico metodológica que suscribe a la concepción del carácter acumulativo de toda investigación académica (Sautu 2001), el inicio del trabajo de campo se inicia con el relevamiento de diferentes estudios e investigaciones existentes en torno a la temática que es de interés de este trabajo de tesis, enunciados anteriormente en capítulos anteriores.

Posteriormente, se desarrolla un proceso de búsqueda y selección de documentos de carácter oficial y de acceso público, vinculados a la propuesta educativa enmarcada en la línea

de política inclusión educativa, definida como propuesta de segunda oportunidad.¹⁸ Se indaga en torno a documentos planteados por diferentes actores del sistema educativo, con la intención de relevar diferentes posicionamientos en torno al Plan 2012, en lo que respecta a los objetivos que persigue el proceso de investigación.

El acceso a documentos, estudios e investigaciones realizadas sobre esta propuesta educativa, pretendió acercarse a la construcción social de significados y a las perspectivas de los actores sociales (Wainerman y Sautu, 2001) con especial cuidado en atender las diferentes posiciones que pueden desprenderse de dichos documentos, evitando focalizar la mirada en la evaluación de dicha propuesta educativa.

En la misma línea, la búsqueda y relevamiento de documentos existentes, para su posterior análisis, es entendida como una estrategia metodológica de obtención de información (Valles, 1999) siendo considerada por algunos autores (Erlandson y otros, 1993; Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989), como la tercera técnica de recogida de datos, junto con la observación y la entrevista.

El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos ... Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones" (Erlandson et al. en Valles, 1999, p.120).

Desde esta perspectiva cualitativa, el análisis de los documentos, como estrategia metodológica, supone para el investigador tener presente los mismos recaudos a la hora de acercarse a diferentes estrategias de obtención de datos, que dan cuenta de una realidad que es consecuencia de una construcción social en la que aquel que investiga está inmerso, debido a que el factor humano, como plantea Patton (2002) constituye la gran fuerza y la debilidad fundamental de la investigación cualitativa. Es importante tener presente entonces que, entre las principales características de la investigación cualitativa, en el que el análisis de

¹⁸ Propuesta focalizada y dirigida a adolescentes y jóvenes portadores de trayectorias con rezago escolar, intermitencia y/o desvinculación (ANEP, 2015).

documentos constituye una de sus estrategias metodológicas, es posible reseñar: “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (Maxwell, 2004, en Vasilachis, 2006).

El desarrollo del trabajo de campo, permitió constatar la existencia de un número acotado de documentos institucionales y de acceso público en torno al Plan 2012. Por una parte, es posible encontrar aquellos documentos que dan cuenta de la propuesta en cuanto a su diseño, formato organizacional y propuesta curricular, aquí encontramos: a) Modelo Curricular, aprobado por RC 81/5/11; b) REPAG, Plan 2012. Complemento a la RC81/5/11, así como los documentos generados desde las Asambleas Técnico Docentes.

Por otra parte, se encuentran algunos estudios e investigaciones realizadas acerca del Plan 2012: a) Plan 2012- Ciclo Básico. Evaluación DID (Diseño, Implementación y Desempeño). División de Análisis y Evaluación de Políticas Públicas de AGEV - OPP con la colaboración del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), realizado en el año 2014; b) Ciclo Básico 2012, la mirada de los actores. Documento de trabajo. INEEEd. Convenio INEEEd-CES e INEEEd-AGEV, realizado en el año 2016.

A partir de esta limitante, el contacto con un número importante de actores relacionados a la propuesta educativa a través de las entrevistas realizadas, permitió reconstruir desde sus relatos, el acercamiento al funcionamiento y estructura de la propuesta educativa, tanto en su diseño como en su desarrollo a nivel institucional, en los distintos momentos del plan. Simultáneamente, habilitó la aproximación al proceso de implementación de la experiencia concreta desarrollada en cada centro. El cual da cuenta de las características del centro y su impronta identitaria, plasmada en el proceso y la modalidad de implementación del Plan del 2012, en cada uno de ellos.

A su vez, posibilitó el acceso a documentos, registros y sistematizaciones de carácter interno, realizadas por los diferentes colectivos docentes en el transcurso de la implementación de la experiencia en cada centro educativo, los cuales fueron generosamente socializados por los actores institucionales entrevistados. Entre ellos fue posible acceder en carácter reservado a: proyectos de centro, registros de encuentros inter centros convocados por referentes institucionales (inspectores e integrantes del equipo de Planeamiento) y autoconvocados, jornadas de trabajo interno, registro de coordinaciones, bitácoras, acuerdos de funcionamiento, protocolos y estrategias de acción, etc.

3.3.2. Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en una modalidad semiestructurada. Si bien se diseñó una pauta orientadora, para facilitar la interacción y abordaje de los temas vinculados a la investigación, se concibe que la entrevista cuenta con la posibilidad de instalación de un espacio de diálogo, en donde es posible que entren en juego el intercambio entre personas desde una impronta de cercanía y se mantenga simultáneamente las posiciones de entrevistado y entrevistador, pautado a partir de los temas y recorridos instalados.

Aun cuando se trate de intercambios pautados, donde uno de los interlocutores es el que pregunta y el otro está allí para responder, sabemos que todo encuentro tiene una buena dosis de azar, y, por ende, nunca es del todo previsible (Arfuch, 1995, p.34).

Siguiendo el planteo de la autora, resulta importante resaltar la adhesión - y el consiguiente cuidado- a su concepción sobre ésta, al señalar que a diferencia de lo que ocurre con otros géneros, la entrevista supone lo que denomina “la aptitud básica para el diálogo” (Arfuch, 1995) como parte de las competencias a atender y desarrollar; ya que el discurso puesto en juego en la entrevista “es también social, intersubjetivo, sometido a reglas, lugar no sólo de una intencionalidad sino también de la repetición, de lo involuntario, del inconsciente” (Arfuch, 1995, p.37).

Desde este posicionamiento, se confirma la pertinencia de una investigación de corte cualitativo para abordar la temática en cuestión. Retomando a Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (Vasilachis, 2006, p.33).

A partir de esta concepción, se define la realización de entrevistas en profundidad a integrantes de los colectivos docentes de cada centro que participa de la muestra, así como a diferentes referentes institucionales relacionados con la propuesta educativa seleccionada, ubicados en distintos lugares y roles en la estructura del sistema educativo.

Como se planteó anteriormente, el trabajo de investigación se inscribe en el Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la

educación en el Uruguay actual”, coordinado por el “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPrEd) y el Grupo “Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza” (PECE), ambos grupos de investigación pertenecientes al Instituto de Educación. En este marco, dicho Programa basa su investigación en torno a tres dimensiones: la organizacional, la curricular y la de posiciones docentes. Dimensiones que transversalizan todo el proyecto de investigación y serán indagadas desde los diferentes instrumentos, entre ellos la entrevista a actores calificados.

En este sentido, es importante señalar que fueron utilizadas dos pautas de entrevistas. Por un lado, como participante del grupo de investigación, se diseñó una pauta desde un enfoque más amplio, la cual fue utilizada en aquellas entrevistas destinadas a actores institucionales referentes de las políticas de inclusión, desde los diferentes roles y lugares que ocupaban, en diferentes momentos de implementación de estas propuestas educativas. Simultáneamente, se elaboró una pauta para el abordaje específico de la temática de investigación que convoca al desarrollo de este trabajo de tesis; destinada particularmente a integrantes de los colectivos docentes de los centros seleccionados para esta propuesta de investigación. Esta última, hará foco principalmente en las posiciones docentes, profundizando en la comprensión y análisis de aquellas que se construyen en función a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad y en esta propuesta educativa específica¹⁹.

Participantes de las entrevistas.

Como ya se explicitó, la situación de emergencia sanitaria condicionó y limitó el trabajo de campo proyectado en sus inicios. Las posibilidades de presencialidad en los centros fueron ínfimas y esto concluyó en que la mayoría de las entrevistas realizadas se concretaran en modalidad virtual.

Es de destacar, la disposición y generosidad de los entrevistados. Por un lado, la utilización de su tiempo personal, otorgado para el intercambio y el diálogo, así como la posibilidad de acceder a sus registros personales y del centro; lo cual permitió la comprensión de la propuesta, dado los pocos documentos existentes a nivel institucional y de acceso público. Por el otro, la predisposición a la generación de un espacio para el relato y la transmisión de su

¹⁹ En anexos, se adjuntan ambas pautas orientadoras elaboradas.

experiencia desde el interés personal y profesional, dando cuenta de su compromiso con la tarea.

Participaron de este ciclo de entrevistas treinta y seis personas. Estas fueron seleccionadas y acordadas, de manera voluntaria. En la selección de los actores entrevistados se realiza una muestra de participantes relacionados con el desarrollo de la propuesta, considerando diferentes roles y lugares que ocupan en la estructura del subsistema de secundaria, integrando de esta manera a actores pertenecientes a nivel local, y a integrantes de equipos centrales.

En este sentido participan: integrantes de los equipos de dirección, docentes que integran los diferentes Seminarios Praxis que conforman la propuesta educativa²⁰, docentes de Profundización Básica Académica (PBA), co-articuladores, de los tres centros participantes de la investigación, inspectores de Gestión, referentes de cada centro (en algunos casos de Institutos y Liceos, en otros inspectores regionales)²¹, referentes de Planeamiento, referentes del Departamento Integral del Estudiante (DIE), referente de equipo técnico.

En el siguiente cuadro se especifica la cantidad de entrevista según roles y funciones.

Tabla 2- Cuadro de entrevistas: roles y cantidad de entrevistados.

Integrantes de Equipos de Dirección	Docentes de Seminarios praxis y PBA	Co-articuladores	Referentes de Planeamiento Educativo	Inspectores de gestión.	Equipo técnico /DIE
4	16	7	4	3	2

Fuente: elaboración propia, a partir de las entrevistas realizadas.

²⁰ En el capítulo cuatro, se realiza una descripción detallada del Plan 2012, en lo que respecta a su diseño y características, el cual se compone de 3 Seminarios- Praxis: 1- Recreación, Deporte y Salud (REDESA), 2- Artístico, 3- Tecnológico, científico, humanístico (TECH) y materias transversales denominadas PBA-Profundización Básica Académica. - materias transversales: Matemáticas, Idioma español, Formación para la ciudadanía y el trabajo e Inglés.

²¹ En ese momento, existían vacantes en los cargos de inspectores de Institutos y Liceos. Por este motivo la referencia la tenían los inspectores regionales. Se estaba en proceso de llamado para cubrir los cargos faltantes.

4. Capítulo 4- Caracterización del Plan 2012.

Como se mencionó anteriormente existe un número limitado de documentos institucionales de acceso público en torno al Plan 2012, que permitan acercarse al conocimiento y comprensión de su diseño, estructura y/o que sistematicen experiencias de su implementación.

Además de los documentos que hacen al modelo curricular y el reglamento de evaluación y pasaje de grado (REPAG), disponibles en la página web de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), el primer acercamiento se realiza a través de documentos realizados por INEE y la OPP, que dan cuenta de algunas investigaciones en torno al Plan como una oferta educativa más, en el marco del desarrollo de las propuestas de inclusión.

A partir de esta particularidad, parece pertinente enunciar que la profundización en relación al funcionamiento y estructura del plan, tanto en su diseño como en su desarrollo, fue posible, a partir de las entrevistas realizadas. A esto se le suma, el acceso a diversos documentos de carácter interno de cada centro, los cuales fueron generosamente socializados por los actores institucionales entrevistados.

4.1. Diseño y estructura curricular.²²

El Plan 2012, constituye una propuesta educativa dependiente en su origen del Consejo de Educación Secundaria (CES), actualmente Dirección General de Educación Secundaria (DGES) a partir del cambio de gobernanza aprobado en el año 2020.

Dicha propuesta está dirigida a adolescentes y jóvenes que no han culminado educación media básica.

El Plan 2012 CB es una intervención de carácter experimental o piloto que permite la culminación del Ciclo Básico a través del cursado de seminarios-praxis que se desarrollan a lo largo de tres semestres. La unidad técnica responsable de la intervención es Programas Educativos Especiales (PEE) del Consejo de Educación

²² El contenido de este capítulo, toma como referencia algunos aspectos desarrollados en el artículo: Derecho a la educación y posiciones docentes. El Plan 2012. Nuevos escenarios, viejas tradiciones, ¿nuevas construcciones?, el cual integra el libro: *El derecho a la educación en el Uruguay progresista*. Este constituye el resultado de la primera fase del trabajo del programa de investigación *Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual*. (Bordoli, Martinis (coordinadores), 2021, p. 111-128).

Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (OPP-AGEV, 2014, p. 8)

A partir de esta cita, es posible visualizar dos características principales que hacen al Plan 2012. La primera de ellas alude a que su diseño difiere de la oferta educativa tradicional ya que su propuesta pedagógica se organiza en lo que se denomina seminarios- praxis. La segunda característica es que, en su origen, esta propuesta al igual que otras propuestas de inclusión educativa, dependía -en el organigrama institucional existente- de una unidad específica para su orientación y acompañamiento, centrándose dicha tarea en un grupo de inspectores.²³

En lo que corresponde a su diseño de base, se plantea una estructura curricular y una metodología de trabajo que difieren del formato predominante de este ciclo en particular, con el objetivo de que:

jóvenes entre 15 y 20 años desvinculados del sistema educativo formal desarrollen saberes significativos desde un rol proactivo, crítico, creativo y responsable que implica la acreditación del Ciclo Básico, a través de una estrategia pedagógica ajustada a su historia de vida (OPP-AGEV, 2014:39).

La modalidad de cursado se estructura a partir de espacios educativos denominados seminarios-praxis, los cuales se desarrollan en tres semestres (un año y medio) (ANEP/CES, REPAG Plan 2012). Los seminarios se agrupan en diferentes áreas y/o dimensiones: Artística; Tecnológica Científica/Humanística (TECH)²⁴; Deporte, Recreación y Salud (REDESA). Según el área del seminario, se integran las siguientes asignaturas: Historia, Geografía, Literatura, Dibujo, Música, Educación Física, Biología, Física, Química.

Es de destacar que este plan no tiene una propuesta de programa predeterminada, más allá de los lineamientos generales y las asignaturas fundamentales antes mencionadas. Esta dinámica es uno de los aspectos más innovadores del plan, que propicia la conformación de los distintos ejes temáticos a partir de las características específicas de los alumnos y el contexto territorial (INEEd, 2016:17).

²³ Actualmente el Plan 2012, se integra a la estructura del cuerpo inspectivo de la DGES, dependiendo de los Inspectores de Institutos y Liceos, que desarrollan su función con la totalidad de los planes que integran la oferta educativa de los centros que refieren.

²⁴ Forma abreviada en que denominan usualmente los docentes a los Seminarios, en las entrevistas realizadas.

A partir del intercambio con integrantes de los colectivos docentes es posible acceder al conocimiento de las disciplinas que se agrupan en cada seminario según el área que este aborda. El seminario Artístico se conforma por las siguientes asignaturas: Literatura, Dibujo y Música; el seminario TECH: lo integran Física, Química y Geografía, mientras que el denominado REDESA se compone por Biología, Historia, Educación Física.

A estos seminarios, se le suman otras asignaturas: Formación para la ciudadanía y el trabajo, Idioma Español, Matemáticas e Inglés. Estas asignaturas se desarrollan transversalmente en los diferentes seminarios, integrando lo que se denomina el núcleo de Profundización Básica Académica (PBA).

Se elimina el cursado por asignatura por lo que los estudiantes deben cursar la totalidad de los semestres, pasando por los tres seminarios -sin un orden lineal entre ellos- para acreditar ciclo básico. Una característica a destacar, es que su carácter semestral permite que, durante el año lectivo, los estudiantes pueden integrarse al Plan en dos oportunidades: en el mes de marzo y en un segundo período ubicado en los meses de julio/agosto.

El seminario-praxis, se diferencia de la clase habitual, se concibe como un grupo de “aprendizaje activo”:

El seminario-praxis se concibe como un espacio de formación integral a partir de situaciones problema de contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad. Es una forma de organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos. (ANEP/DGES, REPAG Plan 2012).

4.2. Nuevos actores y roles.

La propuesta educativa del Plan 2012, supone la incorporación de nuevos actores y roles en el centro educativo, particularmente el rol pedagógico que desarrolla la figura del co-articulador. Este tiene la función de articular las diferentes actividades en el marco de cada seminario y aportar su saber especializado. Dicho rol, es ocupado generalmente por profesionales de distintas áreas, pudiendo ser desempeñado a su vez por “expertos, docentes, técnicos idóneos en algún oficio o actividad de distinta índole (empresarial, PYMES, comercial, etc.)” (ANEP/DGES, REPAG Plan 2012).

Los co-articuladores ingresan por llamado, a través de la presentación de proyectos para los seminarios. Los proyectos son seleccionados por el centro educativo una vez conformados los grupos e iniciados los cursos, luego de haber acordado los ejes curriculares del seminario entre dirección, docentes y estudiantes (INEEd, 2016).

En el perfil del co articulador definido institucionalmente se plantea que este deberá poseer:

Iniciativa para introducir en forma creativa y pertinente los problemas reales o desafíos genuinos de un campo de conocimiento, experticia, idoneidad, en el marco de un proyecto liceal. **Disposición** para la innovación y el cambio a través de la reflexión crítica en y sobre la práctica. **Empatía** para establecer buenos vínculos con los diferentes actores liceales (jóvenes y adultos), sustentados en la capacidad de escucha y disposición para el diálogo constructivo. **Competencia** para integrarse al trabajo con el colectivo docente en los diferentes espacios y actividades: seminarios Praxis, coordinaciones, salidas, etc. **Compromiso** para colaborar en el desarrollo personal e integral del estudiante en el marco del perfil de egreso, sustentado en los conocimientos necesarios vinculados “al saber hacer para hacer y el hacer para el saber”. **Voluntad** para el trabajo en red con la comunidad en la que el centro educativo se encuentra inmerso (ANEP/DGES, REPAG Plan 2012, art. 13)

A partir de las entrevistas que en próximos capítulos se profundizarán, es posible inferir que este rol constituye una figura central en la implementación de la metodología de trabajo que supone el Plan; es quien lidera la articulación entre el centro, los estudiantes, las familias y la comunidad.

4.3. Los docentes.

A partir de la lectura de los documentos disponibles y de las entrevistas realizadas, es posible afirmar que el rol del docente resulta fundamental en el desarrollo de esta propuesta educativa. A diferencia de otros planes se establece que quienes trabajan en el Plan 2012, deben tener dedicación exclusiva en el turno, 15 horas reloj de lunes a viernes. Estas horas suponen tanto el trabajo en el aula, en otras actividades en el centro educativo, así como en el medio y con la comunidad. (ANEP/CES, REPAG Plan 2012).

La tarea docente se desarrolla en colectivo, con horas aula compartidas con los docentes de las asignaturas que integran cada seminario-praxis, organizando espacios de aprendizaje

basados en proyectos de trabajo contextualizados. Supone la articulación y el trabajo coordinado tanto con sus colegas, como con otros actores de la comunidad educativa.

Su tarea puede asentarse en distintos espacios educativos: en las entrevistas con los estudiantes que se inscriben para el ingreso al Plan, en la selección y conformación de los grupos, en los seminarios-praxis, en tutorías, en salidas con estudiantes, en las visitas a las familias, en la coordinación intra seminario e inter seminarios. Esto supone un determinado perfil docente para el trabajo en este Plan, detallándose en los documentos que los profesores de este plan deberán presentar “disposición para la innovación y el cambio a través de la reflexión en y sobre la práctica” (Modelo Curricular, aprobado por RC 81/5/11).

Es importante considerar que al inicio de la implementación de este Plan los docentes que trabajaban este plan respondían a un perfil docente afín a esta modalidad de trabajo, el cual era conformado y confirmado en cada centro. Es posible inferir la búsqueda y disposición de la Inspección de Programas Educativos Especiales de fortalecer los canales de información y difusión en torno a las características que suponía el desarrollo de la tarea docente en la propuesta educativa; en este sentido se eleva un documento de “Información para los Profesores que Aspiran a Cargo Docente en los Liceos que se implementará el Modelo Curricular de C.B. Extraedad 2012” (ANEP, Oficio N° 704/11. R.C. 87/14/2011)²⁵.

Posteriormente, la elección de horas para trabajar en este plan se integra a la totalidad de horas disponibles que se ofrecen junto con los otros planes existentes, en los diferentes centros educativos.²⁶

4.4. La evaluación

La evaluación es entendida como un proceso que contribuye al desarrollo de las competencias previstas en el Perfil de Egreso:

Ampliar conocimientos y habilidades en el marco de una cultura general que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación,

²⁵Disponible en:

https://www.ces.edu.uy/files/2016/Normativa%20y%20Comunicaciones/Anteriores%20a%2017_5_12/Oficios/704.pdf

²⁶ La propuesta educativa Plan 2012, se integran a lo que los docentes denominan “bolsa común” de las horas disponibles para elegir en la elección de horas docentes de carácter anual.

desarrollo y control, desde un rol proactivo, crítico, creativo y responsable, que incluya los conocimientos necesarios desde “saber hacer” y el “hacer para saber” (ANEP/DGES, REPAG Plan 2012, art. 23).

La construcción del Perfil de Egreso se desarrolla durante el recorrido del estudiante por los tres seminarios-praxis. Las instancias de evaluación acompañan el proceso y desempeño de cada estudiante en cada uno de los seminarios. Es realizada por los docentes que lideran ese espacio, en función a los diferentes niveles de adquisición de las competencias específicas definidas para cada seminario.

La acreditación del ciclo básico se otorga al alumno que -a partir de este recorrido- logra adquirir las competencias determinadas en el perfil de egreso, entre las que se señalan: las comunicativas y expresivas, de razonamiento lógico-deductivo y las sociales (ANEP/DGES, REPAG Plan 2012).

4.5. La coordinación

A partir del trabajo de campo realizado, tanto en lo que corresponde al análisis de los documentos y de las entrevistas, es posible visualizar que el desarrollo del Plan 2012 supone una fuerte impronta de articulación. Está transversalizado por la coordinación entre distintos actores, en diferentes niveles.

En primer lugar, define en su propuesta programática el trabajo por espacios educativos denominados seminarios-praxis en donde la planificación de cada instancia supone el trabajo conjunto entre docentes de cada seminario y la integración de otro actor educativo, como es la figura del co-articulador.

En segundo lugar, a esta instancia de coordinación para la planificación de la “docencia compartida” (INEEd, 2016, p.18), se le suma aquella destinada a la coordinación entre el equipo de dirección, la totalidad de los docentes y co-articuladores que integran los tres seminarios-praxis.

en este tipo de instancias se tratan cuestiones de diversa índole, como: “ajustes administrativos (designación de docentes, de coarticuladores, por ejemplo), dimensiones pedagógicas (definición y evaluación de competencias, estrategias de seguimiento en caso de no acreditación al cabo del año y medio), cuestiones cotidianas

de su marcha (disponibilidad de recursos edilicios y materiales, cambios de equipos directivos y/o docentes año tras año) (INEEd, 2016, p. 18).

Constituye un espacio destinado al trabajo colectivo de los diferentes actores: equipo directivo, docentes y funcionarios administrativos; desde el supuesto que “la toma de decisiones consensuadas inherente al acto educativo-en el marco de la conducción pedagógica y del soporte administrativo- desarrollará la autonomía en la contextualización de los diferentes componentes de este Plan” (ANEP/CES, REPAG Plan 2012).

Por último, la impronta de coordinación se extiende a la articulación con otros actores extra-centro: con referentes a nivel central con diferentes roles y funciones a la interna del subsistema; así como a nivel comunitario, desde el trabajo en red con otras instituciones.

Los espacios de coordinación pautados en tiempos y espacios concretos, dan cuenta de que el desarrollo de la propuesta supone la participación de los integrantes de la comunidad educativa (dirección, docentes, adscriptos, co-articuladores, equipo técnico, administrativos) tanto en aspectos organizativos como de índole curricular. Dando cuenta de la importancia de la articulación interna de cada centro, facilitada por la coordinación entre diferentes roles, en diversos espacios.

5. Capítulo 5- Análisis de los documentos en relación a los objetivos planteados.

Si bien existen pocos documentos institucionales en torno al plan 2012, la lectura detenida de dichos documentos permite visualizar algunos supuestos de partida que sustentan al Plan, que dan cuenta de las posiciones en relación al sujeto de la educación, al concepto de educación, a los objetivos señalados por la propuesta y a los modos y dispositivos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, existen otros documentos relacionados al Plan que refieren a diferentes estudios e investigaciones relacionados a la propuesta en cuestión, desde un aspecto evaluativo (no de impacto). Tienen como objetivo principal, ofrecer insumos para la toma de decisiones en la órbita institucional. Abarcan aspectos que hacen tanto al diseño, la implementación y el desempeño, buscando identificar fortalezas y oportunidades de mejora para el alcance de los resultados esperados (DID- AGEV/OPP, 2014). A su vez, relevan la valoración de los diversos actores relacionados con la propuesta como insumo para describir la manera en que esta opera para el desarrollo de sus objetivos (INEEd, 2016).

5.1. Documentos institucionales de la propuesta Plan 2012

5.1.1. Modelo Curricular RC81/5/11. Reglamento de evaluación y pasaje de grado. REPAG Plan 2012²⁷.

Los documentos institucionales explicitan que esta propuesta educativa, parte del trabajo colectivo de referentes de centros en donde se desarrolla la propuesta, y de la comisión de implementación y seguimiento “oportunamente” designada por el Consejo de Educación Secundaria (actualmente Dirección General de Educación Secundaria). Se destaca el proceso de co-construcción realizado a partir de diferentes actores institucionales involucrados en el plan, planteándose que este surge como alternativa al Plan 2009, el cual fue generado para jóvenes mayores de 18 años.²⁸

²⁷ Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20100>

²⁸ A partir de las entrevistas realizadas a integrantes de la comunidad educativa de los centros, es posible complementar lo que refiere a la participación en estas instancias. A ellas asistían generalmente los equipos de dirección de los centros que desarrollaban el Plan 2009, el cual fue generado para jóvenes mayores de 18 años. A su vez se plantea que la generación del plan 2012, se construye como una alternativa que busca dar respuesta a la demanda existente de adolescentes desvinculados del sistema educativo, generalmente de la propuesta

Uno de los aspectos que se señala con énfasis es la singularización de las trayectorias educativas, resaltando en este punto la asistencia, como aspecto medular de la propuesta. En este sentido, se plantea la necesidad de la presencialidad en esta modalidad para “efectivizar los procesos de construcción de los aprendizajes” (ANEP/CES, REPAG, p.2) bajo el supuesto de que la asistencia incide en forma cualitativa en el proceso de aprendizaje. Se plantea en este sentido la discrecionalidad en el seguimiento de los estudiantes, en función a la diversidad de adolescentes y jóvenes que participan de la propuesta.

Los documentos dan cuenta del reconocimiento de las diversas situaciones que pueden incidir en causales de desvinculación, en lo que respecta a las condiciones materiales de existencia de los adolescentes y jóvenes, que conforman el grupo de estudiantes a los que está dirigido el Plan. De la misma forma, pone de manifiesto la posibilidad de desarrollar desde la práctica docente, diferentes modos y estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje, buscando promover el involucramiento de los estudiantes.

Toda la institución promoverá que el estudiante asuma la necesidad de la participación y el involucramiento, explicitando las estrategias de aula que comprenden la gradualidad, la progresividad y la espiralidad en el proceso de aprendizaje. En esta labor es relevante el acompañamiento docente (ANEP/CES, REPAG, p.2).

Parece pertinente subrayar que el plan desde su diseño ofrece condiciones específicas para la implementación de este seguimiento particularizado: recursos humanos, espacios y tiempos contemplados en la carga horaria, tareas y roles complementarios en la función docente y en las disciplinas, espacios de coordinación semanales, entre otros.

Por otra parte, de los documentos se desprende que el diseño de la propuesta propone una metodología en donde se pretende profundizar en el trabajo colectivo: ofrece una presencia cotidiana en el centro a través de la centralidad de las horas docentes en un turno (15 horas

educativa denominada Reformulación 2006. Los equipos de dirección son quienes participaban de manera sistemática (representando a los colectivos) con referentes de la comisión que acompañaba estas propuestas focalizadas denominada Unidad de Programas Educativos Especiales. Estas propuestas fueron implementadas en el marco de la universalización de la educación media. Para profundizar en esta unidad, se acude a la Circular N° 2976. R.C. 9/37/10, 10 de marzo 2010. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2976.pdf>

reloj), con un mismo grupo docente, los cuales referencian el seminario praxis, y trabajan diariamente con un grupo reducido de estudiantes.

La estructura propuesta en el diseño base

se compone de tres espacios de 45 minutos, dos al inicio en Seminario/Praxis (90 minutos), un recreo de 15 minutos y luego otros 45 minutos que según el semestre cambian las asignaturas (Matemáticas, Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo. (ANEP/CES, Modelo Curricular RC81/5/11, p2)

Sin embargo, también se explicita que la organización de la propuesta educativa pretende ser situada y contextualizada, por lo que se delega a la dirección, al cuerpo docente y demás integrantes de la comunidad educativa la “autonomía en la contextualización de los diferentes componentes del Plan” (ANEP/CES, REPAG, p.6). En la misma línea, se enuncia que la concreción de proyectos que se construyen desde los seminarios praxis, dialogue con el proyecto del centro, promoviendo el trabajo interdisciplinar.

En este marco, resulta relevante el rol docente. El desarrollo de sus tareas en este Plan, difiere de la forma tradicional en la que usualmente se visualiza en otras propuestas educativas existentes. A modo de ejemplo, se destacan los siguientes aspectos: a) la elaboración de criterios pedagógicos y didácticos acordes a los objetivos del Plan, los cuales se realizan en colectivo en función a la construcción de un proyecto; b) la atención singularizada a los estudiantes, la cual es posible debido a que varios docentes coexisten en la instancia del seminario, compartiendo el liderazgo del espacio educativo; c) el trabajo en red con instituciones del entorno; d) el contacto directo con las familias, desde las visitas a los domicilios de sus estudiantes; e) la elaboración de rúbricas, los registros administrativos, así como la elaboración de perfiles de egreso que atiendan la singularidad de las situaciones de los estudiantes.

A esto se le suma, el trabajo coordinado con otra figura: el co-articulador, quien auspicia de nexo entre los estudiantes, la dirección, las familias, lo comunitario. Unido a la explicitación de lo que *no* debe ser el seminario praxis:

Un espacio en el que el docente “DA” clase. Un lugar en donde (...) se ejercitan rutinas de procedimientos como eje de desarrollo del hacer sin complejizar ni problematizar la realidad sobre la que se trabaja. Un espacio en el que tienen lugar actividades que rellenan el tiempo de encuentro sin un fin formativo. (...) Un pretexto para abordar síntesis asignaturizadas de contenidos. Un espacio devaluado de

aprendizajes de “baja intensidad”. Enseñanza pobre para pobres (ANEP/CES, Modelo Curricular RC81/5/11, p5).

En síntesis, de la lectura de los documentos institucionales podría inferirse un posicionamiento que aboga por el ejercicio del derecho a la educación por parte de estudiantes que por diferentes razones han interrumpido sus trayectorias educativas. Concibe al estudiante como sujeto de derechos, portador de diferentes trayectorias y situaciones, por lo que pretende hacer foco en la singularidad de los estudiantes y sus trayectorias, desde una concepción de que éstas no son lineales.

Por otra parte, posiciona al docente, como profesional de la educación en donde su rol trasciende al de ejecutor de una propuesta previamente diseñada y con un programa a seguir, sino que su tarea difiere de la situación de enseñanza curricular tradicional. Se pretende que co- construya la propuesta educativa con otros docentes, en diálogo con el centro y con los estudiantes. Esta construcción se viabiliza a través de la presencia cotidiana en el centro, tanto del cuerpo docente, como del grupo de estudiantes.

A su vez, es significativo el marco en el que se desarrolla el currículo, en donde la evaluación es considerada “el componente pedagógico que transversaliza todo el proceso de aprendizaje y de enseñanza” (ANEP/CES, REPAG, p.8). Por su parte, el perfil de egreso, construido a partir de la adquisición de determinadas competencias entre las que se señalan las “comunicativas y expresivas, de razonamiento lógico-deductivo, sociales” (ANEP/CES, REPAG, p.7) dialoga discrecionalmente con los tiempos, logros y características de los estudiantes, generando estrategias diferentes en función a los tiempos previstos en el plan y los procesos educativos de los estudiantes.

La lectura de los documentos permite inferir la intencionalidad de que aquellos docentes que formen parte del colectivo que desarrolla sus tareas en esta propuesta, acuerden con los supuestos teóricos que promulga el Plan 2012, en lo que supone las posibilidades de re- vinculación de adolescentes y jóvenes al sistema educativo, en este formato particular. Simultáneamente, se explicita la habilitación al desarrollo de diferentes modos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales suponen trascender el formato lineal habitual.

5.1.2. Asambleas Técnico Docentes (ATD)

En el marco del análisis de los documentos de carácter institucional que se encuentran disponibles en torno a la propuesta educativa Plan 2012, es pertinente referirse a aquellos que surgen en el ámbito de las Asambleas Técnico Docentes. Creadas por la Ley de Educación de 1.985 (N° 15.739) “constituyen órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico - pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general” (ANEP, DGES).

Cuentan con la participación de todos los docentes del sistema y funcionan en dos niveles: por establecimiento educativo (escuelas, liceos, centros, institutos, etc.), y en Asambleas Nacionales correspondientes a cada subsistema integrante de la ANEP: Primaria, Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación en Educación.

Entre sus funciones específicas se encuentra la de

emitir opinión y ejercer iniciativa en asuntos técnico - pedagógicos de la rama respectiva y en temas de educación general o propios del establecimiento docente que representan. Esa opinión es recogida en pronunciamientos, informes o conclusiones que -en el caso de las Asambleas Nacionales- son editados y divulgados en forma de librillos. La Mesa Permanente, las Comisiones Permanentes y la propia Asamblea Nacional se nutren de los informes que emanan de las Asambleas Liceales, por lo que la base de todo el funcionamiento está en las asambleas de los centros (ANEP, DGES).

29

Del relevamiento y lectura de diferentes libros de la ATD, es posible identificar un posicionamiento crítico en relación al Plan 2012. Este es incluido como una de las propuestas caracterizadas de extra edad, enmarcadas en las políticas focalizadas existentes:

tras la consigna de la inclusión, proliferan las políticas compensatorias y focalizadas. Las ATD comenzaron a ocuparse específicamente de las políticas focalizadas a partir del año 2006, definiéndolas como respuestas a determinadas situaciones “que deben ser resueltas”. A partir de aquel primer abordaje se ha continuado caracterizando y denunciando a este tipo de intervenciones condicionadas por la transitoriedad y que favorecen la reproducción de las desigualdades, la

²⁹ ANEP-DGES- disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-la-atd>

fragmentación territorial, la estigmatización y el asistencialismo (Libro ATD XXXI, 2012, p. 73).

Desde la comisión que aborda Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extra edad, se describe al Plan de la siguiente manera:

Este Modelo Curricular es una propuesta para Estudiantes Extra edad de entre 15 y 20 años, presentada por Inspectores Coordinadores de Programas Educativos Especiales y Directores de los liceos donde se aplica la adecuación semestralizada del Plan 1996 EE. Es presentado como el resultado de la investigación, el análisis y la evaluación colectiva entre docentes y administrativos de acuerdo a su práctica diaria en los años 2010 y 2011, en liceos que implementaron el “Plan” 2009 y 96 Adecuación Curricular 2011. El modelo curricular implica un recorrido por tres espacios de aprendizaje llamados “Seminarios/Praxis”, en tres énfasis: 1) artístico, 2) tecnológico/científico/humanístico, 3) deporte/recreación y salud. El colectivo docente distribuye las asignaturas en cada énfasis según las particularidades de la zona. Los tres espacios deben ser recorridos, sin orden preestablecido. Cada uno tiene una duración de 100 días, completando un año y medio (Libro ATD XXXI, 2012, p. 117).

Posteriormente, se desprende un análisis que aborda diferentes aspectos del modelo curricular. Entre los que se desarrollan en dicho análisis, parece pertinente detallar aquellos aspectos que se relacionan con el trabajo de investigación:

Los aspectos académicos:

- a) No se trata de un Plan porque no posee una estructura definida ni fundamentación teórica. No existe reglamentación ni programas, los contenidos dependen exclusivamente de cada colectivo docente, sin marco programático mínimo en el que se puedan fundamentar. Esto propende a una balcanización de la educación nacional y a una minimización de las posibilidades de evaluación. Si no hay criterios de evaluación, cualquier contenido, cualquier resultado, cualquier proyecto es válido.
- b) Por encima del aspecto académico se privilegia lo económico-laboral, evidenciándose una lógica mercantilista. Nuevamente se somete a la educación a los requerimientos del mercado, pero además en forma engañosa, porque no se les brinda a los estudiantes las herramientas mínimas imprescindibles para mejorar su situación laboral.
- c) Es una forma de salida acelerada que se logra en desmedro de la calidad educativa. Viola el derecho de los estudiantes a recibir el mismo nivel de educación, se desprestigia la enseñanza nocturna y de extra edad, por lo que se genera más discriminación.
- d) De la descripción del “Seminario/Praxis” incluida en la

Información para los Profesores según la RC 87/1/11, de fecha 22/12/2011, se desprende que el mismo se trata de un taller, no un seminario. Es una descripción tan imprecisa que resulta casi inútil como herramienta para el docente. e) El perfil de egreso es excesivamente amplio e idealizado, no condice con la realidad y permite cualquier tipo de decisión que el docente pueda tomar respecto al currículo (Libro ATD XXXI, 2012, p. 122).

Los aspectos normativos:

a) No hay Reglamento de evaluación y pasaje de grado: no están previstas escalas de calificaciones, pruebas, límite de inasistencias, etc. b) No hay programas; cada docente decide los contenidos programáticos. c) La información por parte de las autoridades se aporta a último momento, en forma escasa e improvisada, y sólo ante la demanda de los docentes. d) Al igual que el “Plan” 2009, la documentación de egreso del estudiante lo perjudica a la hora de presentarse a posibles llamados laborales, porque sólo acredita que cumplió el Ciclo (...). e) Con fecha 1° de diciembre de 2011, por Resolución 81/5/2011, el Consejo de Educación Secundaria resuelve encomendar al colectivo formado por directores, inspectores y docentes la elaboración de reglamentos, perfiles de cargo y otras normas “con la celeridad necesaria” que posibilite la implementación del modelo con carácter experimental. Entendemos que el CES, con esta resolución, no le está dando participación al colectivo docente, sino que está imponiendo plazos reducidos e inoportunos que dificultan la realización de un trabajo serio (Libro ATD XXXI, 2012, p. 123).

Las condiciones de trabajo:

a) Se desdibujan los roles de los funcionarios. Los profesores deben encargarse no sólo de las clases sino de cuidar los recreos, llenar formularios, visitar hogares, etc. Se pierden figuras que tienen roles específicos, como el del Profesor Adscripto y Ayudante Preparador, entre otros. b) Se crea la figura de co-articulador, cuyo único requisito es tener Bachillerato aprobado. Es seleccionado según la presentación de un proyecto al colectivo docente y Dirección, contratado en forma semestral y su contrato puede no ser renovado de acuerdo al criterio del colectivo. c) En el primer semestre de aplicación del modelo, la remuneración ha variado sustancialmente debido a la improvisación ya mencionada. Parece necesario recordarle al CES que los docentes somos trabajadores que afrontamos nuestras necesidades económicas con nuestro salario (Libro ATD XXXI, 2012, p. 123).

A partir de este desarrollo se plantea que “los aspectos anteriormente expuestos configuran severos vacíos y fallas estructurales de este modelo curricular que hacen imposible su perfeccionamiento, por lo cual su aplicación debe ser eliminada a la brevedad” (Libro ATD XXXI, 2012, p. 124).

En posteriores Libros de ATD, se mantiene este posicionamiento, explicitando que subyace a estos modelos curriculares, la concepción de “sujeto débil” (Libro ATD XXXII, 2013) entendido como “un sujeto cerrado en su condición ontológica, al que se dirigen las políticas educativas, presuponiendo su imposible superación” (Libro ATD XXXII, 2013, p.186).

En este sentido, se considera que la educación, cumple con la función de amparar mientras el sujeto permanece en el sistema, pero una vez que egresa o se desvincula, es posible visualizar su “debilidad inherente, su incapacidad crítica y transformadora” (Libro ATD XXXII, 2013, p.186).

Es posible inferir a partir de la lectura de los documentos de la ATD, que la concepción de sujeto de la educación dialoga con un posicionamiento que entiende que el concepto de igualdad trasciende al de equidad, en donde no es posible avanzar hacia ella desde estas iniciativas (modelos curriculares) generadas a nivel institucional. Se aboga por una propuesta de carácter universalista, en detrimento de las propuestas educativas desarrolladas en el marco de políticas de inclusión, ya que entiende que estas “otorgan mínimos compensatorios y, por tanto, resultan incapaces para contribuir a la construcción de la igualdad proclamada en el plano del deber ser” (Libro ATD XXXII, 2013, p.188).

Es interesante visualizar, que algunos conceptos claves mencionados al inicio del trabajo de tesis en torno a la relación entre educación e igualdad y educación y pobreza, la noción de sujeto de la educación y la concepción de educación como derecho, entran en diálogo con las diferentes posiciones docentes que co existen en los actores educativos en torno al desarrollo de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social.

Del análisis de los documentos institucionales es posible inferir que aspectos académicos, normativos y procedimentales son concebidos de manera disímil por integrantes de colectivos docentes que son parte de la cotidianeidad del sistema educativo por donde transitan adolescentes y jóvenes.

De la lectura de estos insumos institucionales, se desprende las diferentes posiciones que coexisten en torno al Plan, por ejemplo, en lo que refiere a su diseño. Aquello que para algunos

posicionamientos es entendido como flexibilidad, para otros es denominado como carencia o ausencia de; lo que para algunas posiciones supone la generación de condiciones para el desarrollo de propuestas situadas, en otros posicionamientos esto es visualizado como condiciones que quedan suscitadas a la discrecionalidad del colectivo docente; lo que desde algunas posiciones se visualiza la figura del co-articulador, como un aporte a la propuesta desde la articulación desde un rol no docente, para otros se señala su calidad de no docente, en detrimento de otras figuras que no integran esta propuesta (profesor adscripto, ayudante preparador).

En este marco, resulta interesante retomar la definición de posiciones docentes, las cuales se conciben desde un carácter contextual, dinámico

se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell y Vassiliades, 2013, p.166).

A esta diversidad de posiciones, en capítulos posteriores se sumarán aquellas que son construidas por integrantes de colectivos docentes y actores institucionales que desarrollan su tarea en diferentes roles relacionados con esta propuesta educativa, a las cuales ha sido posible acceder a través de las entrevistas realizadas.

5.2. Documentos relacionados a estudios realizados en torno al Plan 2012

En este apartado se retoman documentos elaborados en el marco de estudios e investigaciones sobre el Plan 2012. Dichos documentos, se enmarcan desde una perspectiva que pretende tomar insumos a partir de la voz de diferentes actores relacionados con la propuesta educativa; con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades en relación a los resultados esperados tanto en su diseño, como en su implementación.

Como se ha mencionado anteriormente, es de interés de este trabajo de tesis, comprender, y analizar las diferentes posiciones docentes que se construyen en contextos de desigualdad educativa y social. No se plantea entre sus objetivos la evaluación del Plan 2012. No obstante, parece pertinente incluir la existencia de estas investigaciones y estudios, y trasladar sus conclusiones. Además de que constituyen una referencia y antecedente en torno a la propuesta educativa en particular, estos documentos explicitan a su vez, algunos aspectos a los que se

hace alusión de manera directa o indirecta en los documentos institucionales y también son señalados por los actores institucionales entrevistados.

Por último, es importante destacar que los documentos a los que se hará alusión a continuación son publicados entre los años 2014 y 2016, es decir que toman como período de referencia los primeros años de implementación de esta propuesta educativa.

5.2.1. Plan 2012 Ciclo Básico³⁰

Este documento fue elaborado por la División de Análisis y Evaluación de Políticas Públicas de AGEV - OPP con la colaboración del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Es producto de la implementación de una evaluación de Diseño, Implementación y Desempeño (DID), que comprende el período 2009–2013 y se desarrolló entre los meses de diciembre de 2013 y mayo de 2014.

El documento plantea en su inicio las características de dicha evaluación, la cual se diferencia de otros tipos de evaluaciones, destacando que

tiene el propósito de brindar insumos técnicos para identificar oportunidades de mejora en cuanto al diseño y la implementación de la intervención pública evaluada, facilitando así el aprendizaje organizacional, impulsando acciones de mejora de los servicios públicos y apoyando el proceso de toma de decisiones (OPP/ AGEV, 2014, p. 7).

Desde este marco, se plantea una evaluación que utiliza la información existente, complementando con visitas de campo y entrevistas, con el objetivo de identificar “fortalezas y oportunidades de mejora que condicionan la posibilidad de alcanzar los resultados esperados, optimizando tiempo y recursos” (OPP/AGEV, 2014, p.7).

Caracteriza al Plan 2012 como una intervención de carácter experimental o piloto que permite la culminación del ciclo básico para *alumnos extra edad* desvinculados del sistema educativo formal. “La intervención incentiva la culminación del Ciclo Básico como herramienta laboral y al mismo tiempo como un mojón para la finalización de un ciclo y habilitar la continuidad educativa” (OPP/AGEV, 2014, p.40).

³⁰ Disponible en:

<https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/sites/default/files/evaluacion/Ciclobasico2012.pdf>

Destaca algunas características del plan que son consideradas como innovadoras: a) la acreditación del ciclo básico en un año y medio; b) no existencia de una cantidad mínima de asistencia, si bien existe un seguimiento permanente de las inasistencias por parte de los equipos directivos y docentes; c) la organización de la propuesta: los tres seminarios-praxis semestrales y el trabajo en proyectos, los cuales cambian de un año a otro, y de un grupo a otro, de acuerdo al criterio docente y los intereses de los estudiantes; d) la docencia compartida: varía el número de docentes en el aula y las asignaturas a su cargo de acuerdo con el proceso que requiera el proyecto. También la flexibilidad para distribuir el resto de la carga horaria (15 horas semanales, con presencia en la totalidad del turno) que no implica solamente tarea en aula; e) el registro de la actuación del alumno: en cada centro se construyen fichas de acompañamiento del aprendizaje, así como boletines, que elaboran en conjunto entre directivos, administrativos y docentes, se elaboran juicios conceptuales, que difieren con el formato tradicional en base a calificaciones numéricas; g) la figura del “co articulador”, quien desarrolla sus actividades en los seminarios-praxis apoyando con conocimiento en la temática específica del seminario (OPP/AGEV, 2014, p.41).

A partir de esta caracterización, el documento detalla que el proceso de intervención que supone el Plan “se propone lograr que los jóvenes participen, junto a los docentes, de un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la construcción de un proyecto de vida personal acorde a sus necesidades e intereses desde una perspectiva integral «cognitiva-emocional»” (OPP/AGEV, 2014, p.42). Proceso que inicia desde el momento de la inscripción en donde se realiza una entrevista inicial, continúa por el cursado de los tres seminarios praxis, con el correspondiente seguimiento y evaluación de las competencias que supone el perfil de egreso y culmina con la acreditación del ciclo básico.

A su vez plantea que para que este proceso se cumpla es necesario contar con a) un plan de estudios que contemple la situación de desvinculación y se desarrolle de una forma contextualizada a través de los seminarios-praxis; b) la existencia de equipos directivos y docentes que trabajen de forma interdisciplinaria; c) que los integrantes de la comunidad educativa, trabajen conjuntamente para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) que exista una evaluación permanente del proceso de cada estudiante durante todo el transcurso por la propuesta.

La evaluación aborda diferentes dimensiones de la intervención, relacionadas a:

- *aspectos de diseño*: identificación del problema, focalización en la franja etaria, propuestas innovadoras que dialogan con los intereses de los estudiantes, flexibilidad y autonomía de los centros educativos, condiciones que ofrece para la continuidad educativa, sistemas de información para monitoreo y evaluación.
- *aspectos de implementación*: compromiso de actores institucionales relacionados con la propuesta, el clima institucional que supone el desarrollo del Plan, la metodología de trabajo, el acompañamiento institucional a través de la comisión de Programas Educativos Especiales (PEE) a los colectivos docentes, la remuneración a los docentes superior al resto de los planes, el perfil docente esperado para trabajar en la propuesta, los espacios y tiempos de coordinación, los indicadores de seguimiento.
- *aspectos de desempeño*: toma con insumos la encuesta realizada por AGEV-INEED, a estudiantes y docentes a finales del 2013, de la cual surge que ambos actores cuentan con valoraciones positivas, en lo que refiere al diseño y la aprobación del Plan 2012.

Entre sus conclusiones finales, la evaluación plantea que el Plan 2012 representa un diseño adecuado, para la culminación de ciclo básico para estudiantes con extra edad, a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica novedosa. No obstante, advierte algunas dificultades en torno a la continuidad educativa hacia educación media superior, por las características de los estudiantes y la legitimación de la acreditación. A su vez, si bien destaca los niveles de autonomía en los centros para la construcción de la propuesta, sugiere sistematizar los acuerdos para contar con insumos que permitan mejorar la intervención.

En este aspecto, plantea la necesidad de contar con evaluaciones externas que permitan acompañar el desempeño de la propuesta en lo que refiere al desempeño de los estudiantes, su evaluación con respecto a la acreditación que ofrece el plan, y a la percepción de actores externos al plan, pero vinculados a este, por ejemplo, docentes de bachillerato (educación media superior).

En lo que respecta al colectivo docente, se visualiza la necesidad de construir un mecanismo de elección de horas que permita la selección de un perfil docente acorde para trabajar en el Plan, así como asegurar su continuidad en el mismo para aquellos que los soliciten. A su vez, plantea la necesidad de formación docente en metodologías de seguimiento y acercamiento a las familias, en lo que respecta a asesoramiento y orientación en el área de trabajo psicosocial. En esta temática, se destaca la experticia y el acompañamiento sistemático

del equipo coordinador de la Unidad de Programas Educativos Especiales (PEE), sobre el cual a su vez menciona la necesidad de fortalecerlo con personal para tareas administrativas.

Por último, explicita las dificultades en torno al sistema de información existente, el cual no permite el reporte de datos y no posibilita la sistematización de la acreditación y el tránsito entre seminarios praxis.

La evaluación finaliza explicitando la importancia de sistematización de la experiencia. Desde su carácter de experimental, se plantea la necesidad de ser monitoreado y evaluado, de forma de incidir su expansión o cierre en función a las conclusiones extraídas.

5.2.2. Plan 2012. La mirada de los actores.³¹

Este documento surge en el marco del convenio desarrollado entre el Consejo de Educación Secundaria (actualmente Dirección General de educación Secundaria) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en setiembre del 2013. Tiene como antecedente la evaluación DID, detallada en el ítem anterior, el cual aborda aspectos de diseño, implementación y desempeño de la propuesta educativa Plan 2012.

Es importante mencionar que la evaluación DID, también es realizada a dos propuestas educativas que también integraban en este momento los Programas Educativos Especiales (PEP): Áreas Pedagógicas y Ciclo Básico 2009. Como complemento de dicha evaluación, se aplica una encuesta a todos los alumnos y docentes que formaban parte de estas modalidades, con la finalidad de caracterizar la población de cada plan, así como identificar las dificultades y las potencialidades en la implementación de estas propuestas (INEEd, 2016).

El documento al que se hace referencia a continuación, describe los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes y docentes del Plan 2012, la cual tuvo como objetivo principal “brindar información sobre las características y percepciones de quienes estudian y trabajan en este plan, profundizando en sus trayectorias educativas y laborales, sus opiniones y sentires respecto a particularidades de la propuesta” (INEEd, 2016, p.2).

El informe se desarrolla en tres capítulos. El primero realiza un detalle de argumentos teóricos en torno al debate sobre los problemas existentes para que adolescentes y jóvenes uruguayos acrediten la educación media básica, destacando la pertinencia de la generación de

³¹ Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ciclo-basico-2012.pdf>

propuestas innovadoras para contrarrestar dicha situación. En este sentido se valora la necesidad de evaluar estas propuestas, ya que

estos programas se constituyen como propuestas que buscan repensar la estructura curricular de ciclo básico. De esta manera, proponen dar respuesta a uno de los debates actualmente instaurados en la academia, en la agenda política, entre el colectivo docente y en la sociedad en general, sobre la pertinencia de la estructura asignaturista del currículo que predomina en la oferta tradicional de este ciclo educativo (INEEd, 2016, p7).

El segundo capítulo, describe los aspectos metodológicos del proceso de investigación: técnicas de recolección de datos, diseño de formulario para docentes y estudiantes (de las tres propuestas educativas seleccionadas para este estudio), la logística del trabajo de campo, las tasas de cobertura.

El tercer capítulo, presenta los resultados que surgen de la encuesta aplicada a docentes y estudiantes que trabajan y estudian en el Plan 2012, detallándose percepciones respecto a la implementación plan, objetivos, obstáculos y potencialidades.

De acuerdo al interés de este trabajo de tesis, se focalizará el análisis en el capítulo tres. Este inicia una caracterización del plan 2012, detallando algunos aspectos que ya han sido abordados en este trabajo en capítulos anteriores.³² Posteriormente agrupan diferentes aspectos relevados en la encuesta realizada en dos grandes dimensiones: caracterización socioeducativa de los estudiantes y caracterización socio profesional docente.

i. Caracterización socioeducativa de los estudiantes

En este apartado, se integran variables familiares y personales, tales como la distribución por sexo, la edad y la composición del hogar, así como el cumplimiento del criterio de focalización que supone la participación en la propuesta educativa. En este aspecto, el estudio plantea la existencia de un número mayor de varones que de mujeres que asisten al Plan. A su vez, destaca que la mayoría se encuentra en la franja etaria al que pretende llegar esta propuesta: entre 15 y 20 años y que vive en hogares con una alta proporción de jefatura femenina.

³² Ver capítulo 4. Caracterización del Plan 2012.

También se consideran en este ítem, las trayectorias educativas previas de los estudiantes, así como las causales de abandono y las motivaciones para la re vinculación al sistema educativo, mediante esta propuesta. Un alto número de estudiantes, en su trayectoria educativa, presenta la característica de haber repetido al menos un año en el ciclo primario o secundario (nueve de cada diez encuestados, INEEd, 2016).

Prevalece entre las causales de desvinculación un sesgo marcado de género, “las menciones referidas a motivos laborales son predominantemente afirmadas por los hombres, mientras las que aluden a cuestiones de responsabilidad en el hogar (económica y de cuidados) son mayormente referidas por las mujeres” (INEEd, 2016, p.23). Se hace alusión a su vez, a cuestiones relacionadas al interés y al aburrimiento frente a las propuestas educativas, destacándose en los porcentajes más altos, particularmente en los estudiantes varones. En lo que respecta a la motivación para la re vinculación se señala la proyección de acceder a un *mejor* empleo y el interés por continuar en el sistema educativo, planteándose que la vinculación a la propuesta se vehiculiza a través de los vínculos, particularmente entre pares y familiares.

Otro aspecto a destacar en este apartado es la valoración que los estudiantes realizan de la propuesta educativa. Esta valoración se realiza en torno a: a) los docentes en lo que respecta a su asiduidad e idoneidad y a la percepción de los vínculos establecidos; b) la utilidad de los contenidos y relacionamiento con los actores educativos; c) las percepciones sobre la metodología de evaluación.

existe una mayoría que valora positivamente el involucramiento del colectivo docente con los alumnos y sus realidades. Al mismo tiempo que existía, por parte de los estudiantes encuestados, la consideración de que los cursos recuperan como insumos valiosos para el aprendizaje sus saberes acumulados previamente. De todas maneras, una proporción no menor de estudiantes difirió respecto a estos temas. (INEEd, 2016, p.32)³³

En lo que respecta a los contenidos, existe una valoración positiva en cuanto a la utilidad de los conocimientos adquiridos, proyectados particularmente hacia la inserción laboral y la continuidad educativa. En lo que refiere a la evaluación, la percepción de que los docentes se enfocaban tanto en aciertos como en errores para la mejora en sus aprendizajes, predomina

³³ En lo que respecta a la consideración que hacen los estudiantes sobre la idoneidad de los docentes para recuperar sus saberes acumulados, se plantea que un 67,4 % atribuye a los docentes la capacidad de transmitir los conocimientos, mientras que un 18,6% de los estudiantes está en desacuerdo. (INEEd, 2016, p. 32)

entre los estudiantes; destacándose la presencia de más de un docente a la vez, como una variable importante, tanto para la actividad de enseñanza como para el seguimiento.

ii. Caracterización socio profesional docente.

En este apartado se realiza una descripción del perfil docente por lo que se plantean aspectos que hacen a las características personales y al perfil profesional. En lo que respecta a las características personales se relevan variables que hacen al sexo, la edad, la composición del hogar y el nivel socioeconómico.

Resulta interesante destacar que los resultados de la encuesta devuelven que se mantiene la tendencia de mayor presencia femenina, pero en proporciones diferentes a otros planes y programas, presentándose en los docentes encuestados un porcentaje de casi un 60% de mujeres y en el entorno de un 40% de hombres, mayoritariamente perteneciente en ambos casos a la “mediana edad” (INEEd, 2016, p. 41).

En lo que refiere al perfil profesional, la totalidad de los docentes que respondieron la encuesta manifiestan haber realizado algún tipo de formación, ya sea en formación docente o en carreras terciarias o universitarias. Un dato importante a destacar es el porcentaje de docentes que culminaron su formación específica:

Entre quienes reportaron haber realizado estudios específicos de formación docente para el nivel medio, el 65,5% los había concluido, mientras que el 24,8% no los había terminado. Cabe destacar que la tendencia según sexo no es igualitaria: observamos que la proporción que ha culminado es mayor entre las mujeres que entre los varones (INEEd, 2016, 43).

En el marco de la caracterización del perfil, la antigüedad en la trayectoria laboral como docentes presenta una distribución diversa. Se visualiza la tendencia a que los hombres presenten una experiencia que oscila entre cuatro y diez años, mientras que un número mayor de mujeres presentan más de diez años de trayectoria. En este aspecto, el documento hace referencia a que generalmente existe la convicción en relación a la pertinencia de docentes con mayor experiencia resulta beneficioso para el trabajo con grupos vulnerables. No obstante, explicita que la presencia de un cuerpo docente con menor antigüedad puede propiciar un mayor acercamiento a los intereses y realidad de los adolescentes. Es interesante puntualizar, que al igual que en capítulos anteriores, se presentan dos posicionamientos que coexisten.

Podría inferirse, que ambos supuestos de partida inciden tanto en la generación e implementación de propuestas educativas, así como en la cotidianeidad de las prácticas, en donde se desarrolla la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social.

Otro aspecto que releva este estudio es la valoración del cuerpo docente sobre la implementación en el centro educativo en donde se desempeña. Se releva la percepción en lo que respecta a la estructura del plan, la actividad docente en el aula, la coordinación, la opinión en torno a la preparación que reciben los estudiantes para la continuidad educativa y la intención de continuar trabajando en la propuesta.

En lo que refiere a la estructura del Plan, se señala la semestralización, la cual resulta una de las características de organización de la propuesta. Un alto porcentaje coincide en que esta modalidad reduce el abandono, no perjudica los procesos de aprendizaje y resulta adecuado para la realidad de los estudiantes que asisten al plan (INEEd, 2016, p.50).³⁴ Se presenta un alto porcentaje de docentes con una valoración positiva de los espacios de coordinación, tanto en lo que refiere a aspectos administrativos, de intercambio y de trabajo conjunto, en temas de relevancia para la propuesta, destacando la pertinencia de estos espacios.

Frente a la consulta por los niveles de exigencia y el desarrollo de las competencias y conocimientos por parte de los estudiantes para la continuidad educativa, una proporción mayoritaria manifestó estar de acuerdo con la afirmación de que la exigencia académica es menor a la de ciclo básico diurno tradicional. En lo que respecta a si el plan ofrece la adquisición de las competencias y los conocimientos para la continuidad educativa, se plantea:

casi tres de cada diez docentes consideraron que el egreso de los estudiantes se da sin las competencias necesarias para bachillerato (...) algo más de cinco de cada diez profesores los que sostienen que los conocimientos adquiridos no son suficientes para continuar en el siguiente nivel de estudios (INEEd, 2016, p.52).

Sin embargo, frente a la consulta realizada a los docentes en torno a si los estudiantes que finalizan el plan adquieren las competencias de egreso que este establece se plantea que “ocho de cada diez estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación” (INEEd, 2016, p.53).

³⁴ Para profundizar en esta información ver cuadro 32: Percepciones de los docentes sobre la estructura del plan. En INEEEd, 2016, p. 50.

Si bien no es interés de esta investigación la evaluación de la propuesta educativa, parece pertinente reflexionar en torno a estos posicionamientos, los cuales dan cuenta de la existencia de una tensión entre las características de los perfiles de egreso. A su vez, deja de manifiesto la necesidad de profundizar como sistema educativo en cuáles serían las competencias y los conocimientos necesarios tanto para la continuidad educativa entre educación media básica y educación media superior, como para los perfiles de egreso de educación media en su conjunto. Particularmente cuando se presenta la posibilidad de continuidad educativa, habilitando la navegabilidad entre propuestas educativas portadoras de distintos diseños curriculares, formatos organizacionales y estructuras de funcionamiento.³⁵

Por último, es interesante señalar que, frente a la consulta a los docentes, sobre su intención de continuar trabajando en la propuesta educativa Plan 2012, la totalidad de los entrevistados responden a estar afín con continuar desarrollando su tarea como docentes. Para el INEE, esto da cuenta de un compromiso con la modalidad de trabajo, así como con la atribución de sentido que los docentes interrogados le otorgan a la propuesta. Esto incluye algunas propuestas de cambio sugeridas por los docentes, las cuales integran sugerencias en torno a modificaciones pedagógicas (actividades recreativas, tutorías, seguimiento, organización curricular), modificaciones en criterios de evaluación, asistencia estudiantil y la demanda por recibir mayor formación de manera de poder implementar el plan de modo acorde al nivel de exigencia que este requiere (INEE, 2016, p.59).

³⁵ Como se mencionó anteriormente, en la actualidad, el sistema educativo uruguayo se encuentra transitando por una propuesta de Transformación Curricular Integral (TCI). En lo que respecta a educación media, se inicia en ciclo básico en el año 2023. En el año 2024 el alcance de dicha transformación se extiende en primer año de educación media superior. Esto ha supuesto el desarrollo de un trabajo conjunto entre los subsistemas que tienen bajo su órbita, propuestas de educación media (DGES y DGETP). No obstante, es importante señalar dos aspectos. Por un lado, el trabajo de campo de esta investigación, se realiza previo a la implementación de la TCI. Por el otro el plan que corresponde a la implementación de la transformación (plan 2023-EBI: educación básica integral), no corresponde con el Plan 2012.

6. Capítulo 6- Breve caracterización de los centros en donde se desarrolla el trabajo de campo.

Como fue planteado en el capítulo concerniente a la Metodología, la selección y posterior confirmación de los centros educativos en donde se desarrollaría el trabajo de campo, permitió acceder a tres liceos que integran en su oferta educativa el Plan 2012. Esta posibilidad pudo contemplar la llegada a centros educativos con diferentes tiempos de implementación de la propuesta, así como considerar las variables de estar ubicados en distintos territorios con características locales propias y portadores de improntas de centro disímiles.

Desde esta definición conceptual y metodológica, este capítulo, tiene como objetivo realizar una breve caracterización de los centros educativos en donde se desarrolló el trabajo de campo. No pretende profundizar en una descripción detallada de cada uno de ellos, sino que tiene la intencionalidad de hacer visible la impronta de cada centro, en relación a la implementación del Plan 2012, su colectivo, su dinámica institucional y su contexto.

Como se ha mencionado anteriormente, la particularidad de este Plan, aboga por la contextualización de la propuesta educativa, en lo que refiere a la organización de sus componentes y la conformación de la currícula para el alcance del perfil de egreso pautado desde el diseño. Esto constituye una de las características más relevantes del Plan, a las que se hace referencia en la lectura de los documentos, así como en los relatos que surgen en las entrevistas.

6.1. Centro A

El desarrollo de la propuesta educativa en este centro, se caracteriza por una impronta medio ambiental, ecológica y de soberanía alimentaria. Con fuerte énfasis en la coordinación interna y la articulación externa, liderada por integrantes del colectivo docente, las diferentes actividades y acciones que se desarrollan, se basa en una proyección de centro educativo que habilite la concreción de proyectos y actividades que permitan avanzar hacia un liceo sustentable en lo *ambiental, en lo social y en lo humano*. (referencia a documentos internos, facilitados por integrantes del colectivo docente del centro, a partir de la realización de entrevistas).

Es interesante explicitar que esta impronta articuladora, con distintos niveles de adhesión y resistencia a la interna del centro, pretende la construcción de un liceo

cada vez más sustentable en lo ambiental, en lo social y en lo humano (...) proponemos mejorar procesos de clasificado y reciclado de residuos, aprovechamiento de energía solar pasiva, y generadores alternativos de energía, formaciones en producción ecológica de alimentos, rediseño ecológico de espacios verdes, bioconstrucción (...) también saludable, colaborativo y solidario, en cuanto a lo pedagógico, a la predominancia de lo humano, del cuidado del cuerpo, alimentación saludable y de las relaciones interpersonales. (extraído de documento 2, facilitado por integrantes del colectivo docente del centro A, a partir de la realización de entrevistas).

A su vez, la puesta en marcha de estos proyectos ha generado acciones que suponen el contacto sistemático con actores comunitarios (organizaciones, instituciones, vecinos), así como ha buscado participar desde la propuesta del Plan 2012, en instancias generadas por otros actores locales (Municipio), o en iniciativas convocadas por entidades nacionales (Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Educación y Cultura), e internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO).

Desde lo pedagógico, se enfatiza en lo interdisciplinario, con el objetivo de que cada asignatura profundice su visión en función a la propuesta. Si bien se explicita que se piensa en conjunto, se rescata la importancia de cada saber académico, el cual debe integrarse en la propuesta concreta.

En este sentido, la planificación de acciones y actividades que surgen en el marco del plan 2012, se encuadran transversalmente hacia la construcción de un proyecto de centro más amplio. Es visualizado como un Plan de Acción, un *norte*, el cual ofrece un marco para la generación de diferentes propuestas educativas. Dichas propuestas, materializadas en proyectos y acciones concretas, viabilizan, desde su visión, la integración de saberes, que permitan desde el hacer y la experimentación, un aprendizaje que trascienda el contenido curricular, con el objetivo de que éste se integra a la vida cotidiana. Constituye un ejemplo de ello, la construcción con materiales reciclados de: un horno de barro, un techo verde para taller, un invernadero, entre otros.

En los documentos elaborados por el colectivo, a modo de planificación de propuestas, proyección de acciones y fundamentación del Plan 2012, se reitera el carácter colaborativo y solidario, haciendo énfasis en las relaciones entre docentes y con los estudiantes. Es interesante enfatizar un claro posicionamiento con la cultura, con los saberes y con los sujetos a los que está destinado el plan, destacando una mirada hacia el sujeto de la educación, como sujeto de posibilidad para desarrollarse.

Intentamos compartir, investigar y desarrollar diferentes herramientas de trabajo en diferentes campos, para juntos empoderarnos de saberes que nos permitan ampliar la percepción de posibilidades de crecimiento (...) que les permitan a los jóvenes desarrollarse y encontrar mejores estrategias de insertarse en el mundo del trabajo. (extraído de documento 1, facilitado por integrantes del colectivo docente del centro A, a partir de la realización de entrevistas).

Los documentos y los relatos que surgen en las entrevistas, explicitan la búsqueda de diferentes modos que permitan a través de estrategias teórico- prácticas, delinear la integración a una cultura desde el derecho a ser parte de ella y de definir de qué manera: ecológica, autosustentable, de cuidado.

En este sentido, en función a las características de la población que asiste al Plan 2012, desde el colectivo docente, se visualiza a la propuesta pedagógica como más accesible y atenta a las necesidades de los estudiantes, considerándola como una propuesta que permite concretar ideas y proyectos, fortaleciendo aspectos actitudinales, conceptuales y prácticos, tanto para la continuidad educativa como para la inserción laboral.

A su vez, esta impronta de cuidado del medio ambiente en un sentido amplio, le permite experimentar diferentes técnicas de bioconstrucción, ofreciendo estrategias para el autoconocimiento y el mercado laboral. (referencia a documentos facilitados por integrantes de colectivo docente del centro A, a partir de la realización de entrevistas).

La necesidad de ser reflexivo desde el rol docente y conscientes del lugar que ocupan desde su función, constituye una afirmación y preocupación que no solo se plantea en las entrevistas, sino que se visibiliza en la elaboración de los documentos. Se explicita un posicionamiento ético político pedagógico, en donde se construye la impronta de centro, en relación a este plan. A su vez se plantea la necesidad de evaluar los aprendizajes, los avances, las falencias; tanto aquellas de orden local como de resorte institucional.

En este centro en particular, el Plan 2012, coexiste junto con otras propuestas educativas, tanto aquellas consideradas como tradicionales como las que se han iniciado en el marco de la inclusión; propuestas que refieren a educación media básica y a educación media superior. Esta propuesta se desarrolla sobre la tardecita, en el turno nocturno.

6.2. Centro B

Desde el relato que surge en las entrevistas y los documentos que ponen a disposición (dirección, adscriptos, docentes) es posible visualizar el acumulado que trasciende a las personas concretas y que se instala en un perfil de centro que lo caracteriza: un “centro de puertas abiertas” (ANEP-CODICEN/DSPE/DIEE, 2014, p.29)³⁶. Dicha afirmación constituye una suerte de *sello*, sentido e incorporado, que se refleja tanto en los relatos que surge de las entrevistas como en los documentos facilitados por integrantes del colectivo docente.

Es importante destacar la impronta en lo comunitario, particularmente teniendo en cuenta que este liceo surge a demanda de ello, con una fuerte presencia de organizaciones e instituciones locales. A esta demanda comunitaria, se le agrega -en el período en que tiene origen este Plan- la existencia de un grupo de docentes que se nuclean en la búsqueda de diferentes estrategias y propuestas, las cuales tienen como objetivo dar respuesta a las situaciones de los estudiantes, particularmente aquellos que, a su entender, no sostenían las propuestas educativas existentes.

Desde estas dos variables, este centro en particular, se visualiza como centro educativo más allá de su institucionalidad de origen. Allí han funcionado propuestas educativas dependientes de la DGES, de la DGETP, en convenio con Organizaciones Sociales y el Ministerio de Desarrollo Social. Actualmente integran su oferta educativa diversos planes y propuestas, que conviven en los diferentes turnos con miras a la integración de estudiantes de diferentes perfiles y características. Esta impronta de centro educativo, con fuerte énfasis en lo social y en lo comunitario, genera en el colectivo un sentimiento de pertenencia, que se sintetiza en un relato que expresa la convicción de que, el docente que elige este centro ya *sabe a dónde viene...*

Tanto los relatos como los documentos que ponen a disposición, dan cuenta de la presencia de actores con fuerte liderazgo en diferentes momentos del desarrollo del Plan, tanto en su origen, como en la construcción de su diseño y su implementación. A su vez, es importante mencionar que estos actores educativos, en diferentes momentos de la implementación del

³⁶ Experiencias de articulación CES-CETP en educación media. Estudio de casos. ANEP-CODICEN/DSPE/DIEE. Disponible en: https://www.paemfe.edu.uy/paemfe_datos/archivos/documentos_varios/108_Medio%20T%C3%A9rmino%20-%20Exper%20Articulaci%C3%B3n.pdf

plan, se han relacionado con la propuesta desde distintos roles: docentes, integrantes de equipos de dirección, adscriptos, inspectores.

Esta variable posibilita a su vez, una mirada compleja y longitudinal. Es decir, colabora con la posibilidad de contemplar la propuesta educativa desde distintos niveles y lugares institucionales, en un lapso de tiempo que abarca todo el período de ejecución de la propuesta.³⁷

Este centro facilita documentos en tres niveles: a) bitácoras y planificaciones de seminarios; b) documentos contruidos como colectivo del Plan que dan cuenta de aprendizajes, que redundan en acuerdos de funcionamiento y procedimientos, destacando la necesidad de flexibilidad y reflexión de la práctica constante; c) documentos que incluyen el trabajo conjunto con colectivos de otros centros en donde se desarrolla el Plan. En este último grupo de documentos, se incluyen tanto aquellos que fueron convocados por otros actores institucionales (INEEd, referentes del subsistema), como los autoconvocados por colectivos docentes que se desempeñan en el Plan 2012 en distintos centros).³⁸

Es interesante señalar el énfasis otorgado por el colectivo docente a reflexionar en torno a la estructura de la propuesta, destacándose algunos aspectos que hacen al funcionamiento en este centro, con respecto a la organización de los seminarios y como ésta ha sido registrada en diferentes documentos. Desde su mirada, los referentes que facilitan los documentos internos, entienden que estos registros, habilitan la capitalización de los aprendizajes realizados a lo largo de los años en los que se ha desarrollado la propuesta en el centro.

Por otra parte, facilita la transmisión tanto a los docentes nuevos como a otros centros interesados en la propuesta. En este sentido, es pertinente retomar la variable de la permanencia de diferentes actores vinculados a la propuesta educativa que se desarrolla en este centro, desde distintos lugares y roles institucionales.

³⁷ Se hace referencia al período 2011-2021. El año 2011 es considerado porque se hace alusión en este centro a la existencia de una suerte de Plan piloto del 2012, que se desarrolló en el 2011. El año 2021, se explicita en este documento, como parte de corte del período, ya que en entre los años 2020 y 2021 se realizaron las entrevistas a los referentes del Plan.

³⁸ Es pertinente destacar que esta breve caracterización de los centros no pretende abordar en profundidad el número importante de documentos facilitados, que trascienden ampliamente el foco de esta investigación. No obstante, es importante señalar, que la lectura de estos documentos y registros, colaboró con el acercamiento y la comprensión de la propuesta educativa Plan 2012; tanto en su generación, como en la elaboración de su diseño y en la modalidad de su implementación, con fuerte énfasis en la generación de una propuesta educativa situada y contextualizada.

En esta línea, es posible encontrar entre los ítems desarrollados en los documentos las siguientes acciones³⁹:

- i. *Cronograma de acciones conjuntas por semestre*: allí se describen las coordinaciones, reuniones de transferencia (realizadas al final de cada semestre, participan docentes del seminario que finaliza el estudiante y los docentes del seminario que lo recibe), las devoluciones, los ajustes realizados, las muestras.
- ii. *Organización y detalle de las tareas e instrumentos*: en donde se incluyen y explicitan procedimientos y criterios en función a los diferentes momentos del semestre: inicio, desarrollo y cierre. Entre las que se destacan:
 - Las acciones específicas para el inicio del semestre: registro de interesados, entrevistas, armado de grupos, inicio de cursos, inscripción al portal para el acceso a boletos.
 - Las evaluaciones, no numéricas. Basadas en apreciaciones que corresponden a las competencias definidas. Acuerdo de competencias generales y las específicas de cada seminario.
 - La coordinación y sus diferentes modalidades: diaria de cada equipo, general, con el co articulador. Coordinación inter turno. En este sentido es posible apreciar que el Plan no solo se integra al centro, sino que su propuesta tiende a transversalizar desde sus formatos al centro.
 - La libreta de registro, la misma incluye: lista de estudiantes, desarrollo diario del curso incluyendo PBA⁴⁰ y Seminario Praxis, descripción del proyecto, historia académica de cada estudiante (acuerdos pedagógicos, asistencia, etc.), el trabajo con los co-articuladores.
 - Las estrategias para abordaje de alumnos con seguimiento: para aquellos que no lograron las competencias esperadas en el pasaje por los tres seminarios. Se plantea el procedimiento e implementación de las estrategias de seguimiento: quiénes, modalidad, frecuencia, criterios.
- iii. *Funcionamiento de los seminarios*: en donde se detalla la distribución de una asignatura de PBA, por seminario. Esta ha ido modificándose a lo largo de los años: todas en la semana, a posteriori, una asignatura de las que integra el PBA, anexada a un seminario, en alguna en particular, incluida en el seminario.
- iv. *La entrevista*: ubicada dentro de las tareas pautadas para el inicio del semestre, constituye una de las acciones principales a realizar por parte del colectivo docente. Está acordado todo el procedimiento a seguir: la agenda de la entrevista, la integración de quienes la harán (un docente de cada seminario), la cita que se le da para su inscripción. Son agendadas a partir de un registro de interesados, constituyen un espacio de conocimiento del estudiante

³⁹ Esta información surge de los documentos facilitados por integrantes del colectivo docente e integrantes del equipo de dirección del centro B, a partir de la realización de las entrevistas realizadas.

⁴⁰ Para facilitar la lectura se retoma el significado de la abreviación PBA: Profundización Básica Académica: Matemáticas, Idioma Español, Educación para la Ciudadanía y el Trabajo, Inglés.

y su familia, así como de sus intereses y trayectoria educativa previa. Es considerado un insumo para la integración de los grupos y para la designación de los nuevos estudiantes a los seminarios.

- v. *El inicio de cursos:* se explicitan algunas acciones a considerar para los primeros días con los estudiantes nuevos y todo el colectivo docente del Plan. Constituye una instancia de observación para posibles modificaciones en el armado de los grupos. Se pauta el ingreso escalonado con los estudiantes que ya venían cursando.

En este centro se desarrolla el Plan 2012, en dos turnos: vespertino y nocturno. Se destaca tanto en los documentos como en las entrevistas realizadas, las características particulares de cada turno, que dialogan con las improntas docentes, los intereses y situaciones particulares de los estudiantes. En ambos casos, el Plan 2012 co existe con otras propuestas educativas de educación media básica y de educación superior, dependientes de ambos subsistemas que tienen a su cargo la educación media en nuestro país.⁴¹ Esto implica una sistematicidad en la tarea de coordinación y articulación inter turno, destacándose la impronta de los integrantes del equipo de dirección del centro.

6.3. Centro C

De los tres centros en los que se desarrolla el trabajo de campo, este liceo es el que cuenta con menor tiempo de implementación del Plan 2012. La integración de esta propuesta educativa surge a partir de la búsqueda de alternativas por parte del colectivo docente, el equipo de dirección y de inspección de Institutos y liceos frente al alto porcentaje de desvinculaciones de estudiantes.

Además de la reflexión en torno al cuidado de las trayectorias educativas, desde los documentos y relatos que surgen de las entrevistas se explicita la preocupación por la eventual pérdida de oferta educativa disponible en el centro, y la posibilidad de centralizar las propuestas en un turno.

Desde una apertura al conocimiento de los diferentes planes y propuestas educativas que dependen de la DGES, se comienzan a manejar diferentes posibilidades y se inicia el contacto y la articulación con otros colectivos docentes, con el objetivo de conocer sus experiencias.

⁴¹ Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

Una vez que se define desde el colectivo integrar y profundizar en el plan 2012, se toma como referencia el acumulado de la experiencia en otros centros. En las entrevistas se explicita la importancia del acceso a documentos, al intercambio con docentes y equipos de dirección, así como el acompañamiento desde referentes significativos (co-articuladores, adscriptos) en distintas acciones y momentos puntuales en función a la modalidad de seminarios semestrales.

Una de las preocupaciones e iniciativas del colectivo docente del centro se encuentra en registrar la experiencia. Esta acción tiene como principales objetivos sistematizar los aprendizajes y acuerdos realizados en el transcurso de la implementación de la propuesta, así como de auspiciar de insumo para su transmisión y para el conocimiento en torno al funcionamiento de la propuesta a nuevos integrantes del colectivo docente.

A partir de esta intencionalidad y posicionamiento se construye un protocolo de funcionamiento que hace foco en los siguientes ítems⁴²:

- i. *Asistencia de estudiantes*- límite de inasistencias, llegadas tarde, etc.
- ii. *Asistencia docente*- donde explicita el docente su horario de entrada y salida. Así como establece el acuerdo en los horarios de coordinación y sus tareas.
- iii. *Planificación docente*- la necesidad de registro de actividades, que colabora con la organización frente a la ausencia docente, así como “evita la improvisación”.
- iv. *Evaluación*- se hace referencia al REPAG 2012, destacando que la “valoración de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias se realiza exclusivamente en función del proceso, sin necesidad de otras formas de evaluación tradicionales...”. Se hace alusión a la necesidad de desarrollo de nuevas “modalidades pedagógicas”, que no asignen notas sino valoraciones formalizadas de diferentes maneras.
- v. *Seguimiento*- Refiere a situaciones de no acreditación de seminarios, y el seguimiento a desarrollar de manera singularizada, retomando el perfil de egreso planteado en el REPAG.
- vi. *Las coordinaciones*- semanales y su respectivo registro.
- vii. *Las intervenciones con los estudiantes*- acuerdos de abordajes y registro en “ficha del estudiante”, para enriquecer la escolaridad de cada estudiante.
- viii. *Las salidas didácticas*- remitiendo a las autorizaciones y a su obligatoriedad para estudiantes menores de edad y en su defecto la permanencia de ese estudiante en la institución, por todo el horario. Se hace énfasis en la comunicación con la dirección.
- ix. *Jornadas de formación docentes* – explicitando diferentes modalidades.
- x. *Funcionamiento y cuidado* - del local y de sus recursos materiales.
- xi. *Pautas de convivencia*: apuesta a la convivencia, horarios, uso de baños, de celular, normas en torno al consumo de cigarrillo, alcohol, etc.

⁴² Información extraída de documentos facilitados por integrantes del colectivo docente, una vez realizadas las entrevistas.

Es importante destacar que todos estos ítems apuntan a colaborar con el funcionamiento cotidiano del centro, con el objetivo de registrar aquellos acuerdos que surgen de intercambios, discusiones en las diferentes instancias de coordinación. Podría inferirse de la necesidad de parte de los integrantes del colectivo docente de organizar, acordar y pautar determinados criterios, sobre todo teniendo en cuenta que el contacto con este centro se realiza durante sus primeros años de desarrollo de esta propuesta educativa, la cual difiere en su diseño y en su implementación de las propuestas tradicionales.

Los criterios mencionados anteriormente refieren a aspectos que hacen a la cotidianeidad del centro en lo que respecta al desarrollo de la tarea docente, el trabajo con los estudiantes, el clima de convivencia que se pretende instalar. Particularmente en una propuesta que es nueva para el centro, para los estudiantes, y para la mayoría de los docentes.

A partir del acercamiento a este centro y a sus diferentes actores, es posible visualizar la necesidad del colectivo de explicitar y profundizar en las características de esta propuesta en particular -la cual altera el desarrollo de la tarea tradicional docente, con una fuerte impronta de trabajo con otros y desde una manera autónoma- pero preservando determinados parámetros que den coherencia a la propuesta en su conjunto.

Vale la pena destacar, que el Plan 2012, funciona en el horario de la tarde, no co existiendo con otras propuestas educativas que son parte de la oferta del centro. Si bien el colectivo docente y el equipo de dirección se encuentran abocados al proceso de instalación de la propuesta en el centro educativo, es posible visualizar la conformidad con la flexibilidad y las posibilidades que ofrece el Plan. A su vez, se plantea en sus intercambios la necesidad de proyectar a nivel institucional, la continuidad en media superior, en modalidad similar.

En pocas palabras...

A pesar de las características particulares de los centros, es posible inferir que -con diferentes grados y matices- estos centros tienen en común, la búsqueda e iniciativa por parte de actores institucionales de encontrar, construir, generar diferentes propuestas y estrategias que den respuesta a la situación de estudiantes que por diversas razones se encuentran desvinculados del sistema educativo.

Es posible identificar cierta empatía, sensibilidad, pre disposición al trabajo con este *perfil* de estudiantes, en un formato flexible (desconocido desde su formación inicial), en el marco

de una concepción de la educación como derecho. En este sentido, discrepan con la expresión a la que se hace alusión en las diferentes entrevistas: *estos gurises no son para acá...*

Incluyen en su propuesta, asistencia y cuidado, con la alerta de no transitar hacia un mero asistencialismo, buscando mantener la especificidad de la institución educativa en la experiencia de los estudiantes.

7. Análisis y desarrollo de las posiciones docentes a partir de las entrevistas realizadas.

El presente capítulo pretende desarrollar el análisis del trabajo de campo, a partir de las entrevistas realizadas. Dicho análisis se orienta en cuatro ejes que se complementan y dialogan con los objetivos planteados para esta propuesta de investigación, en torno a las posiciones docentes que se construyen a la hora de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social.

Estos ejes abordan las posiciones docentes que emergen en torno a: i) concepciones en relación al sujeto de la educación, ii) posiciones relacionadas con la cultura y los saberes, iii) construcciones de sentido en relación a los objetivos señalados por la propuesta, iv) los modos y dispositivos desarrollados en las prácticas para la generación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos cuatro ejes se desglosan en diferentes categorías, con el objetivo de organizar aquellos insumos y emergentes que surgen de los relatos de los entrevistados. A su vez, permiten profundizar en las diferentes posiciones que co existen de manera compleja y simultánea, en los colectivos docentes.

Es importante enunciar que, la modalidad de escritura desarrollada en este capítulo que refiere al análisis de las entrevistas realizadas en el marco del trabajo de campo, incluye un número importante de citas de los actores entrevistados. Esto no es azaroso, sino que responde a una intencionalidad conceptual y metodológica de abordaje de dicho análisis.

Por un lado, refleja que lo desarrollado en este capítulo en particular y en gran parte del documento de tesis, surge del intercambio con los actores involucrados en la propuesta educativa a la que se toma como referencia, ya que existen pocos documentos de acceso público que la aborden. Por otra parte, la particularidad de esta propuesta y la caracterización que surge en su implementación, dialoga con la impronta de cada centro y cada colectivo, esto concluye en la necesidad de contemplar e integrar la voz de los diferentes actores entrevistados.

Sin ánimo de afectar la lectura, pretende colaborar con una comprensión asertiva de lo que se pretende analizar, ofreciendo insumos que permiten visualizar las diversas posiciones que coexisten en los diferentes puntos que se desarrollan.

7.1. Posiciones docentes en torno a concepciones de sujeto de la educación.

En este apartado se intenta recuperar aquellas concepciones en relación del sujeto de la educación que se desprenden de las entrevistas realizadas. Se retoma lo planteado anteriormente en relación a que en la cotidianeidad de la práctica educativa se construyen posicionamientos y que, a su vez, éstos delimitan la propia práctica. No obstante, este carácter relacional integra la imposibilidad de definirla a priori, sino que se va *construyendo* en relación con otros.

Teniendo como eje principal la construcción de la relación educativa, se integra el vínculo que se genera con los estudiantes - incluyendo aquellas relaciones pautadas por la intergeneracionalidad- la transmisión de aquellos conocimientos socialmente legitimados y, en esta propuesta particular su diseño, el cual habilita una relación de cercanía con los estudiantes, junto con la peculiaridad de la impronta de trabajo con otros.

En este marco, los relatos que surgen del diálogo con diversos actores institucionales, permiten identificar la coexistencia de diferentes posiciones en relación al sujeto de la educación, en este caso adolescentes y jóvenes estudiantes que participan de la propuesta educativa. Sin ánimo de clasificar, sino de enunciar algunas de ellas, se buscó organizarlas a través de la generación de categorías de análisis, que identifican algunas caracterizaciones que se presentan al preguntar por los estudiantes a los que está destinado el plan, las cuales se desarrollan a continuación.

7.1.1. Caracterizados por sus dificultades

Del intercambio en las entrevistas surge de manera reiterada las dificultades que presentan los estudiantes en relación a su desempeño y sus formas de estar en el centro educativo y/o en situación de *aula*.

Por una parte, se relatan aquellas dificultades relacionadas con *el aprendizaje*. Se hace foco en su trayectoria educativa previa, haciendo alusión a su trayecto por el subsistema anterior: Primaria. Se plantea que llegan al plan estudiantes que cursaron este ciclo en escuelas especiales, que denotan dificultades y que por ende necesitan un acompañamiento cercano, singularizado; que a criterio de los docentes es posible realizar desde el formato que ofrece esta propuesta, por su diseño y metodología de trabajo.

También se identifican situaciones que hacen a la no adquisición de algunos aprendizajes básicos como la lectura y la escritura, a pesar de haber culminado y aprobado Primaria. Se hace alusión a lo que denominan *pases sociales*, refiriéndose a algunos egresos que se definen como cierre de ciclos, pero que no fueron pensados para la continuidad educativa. Son visualizados como pases que se suscitan frente a situaciones de vulnerabilidad socio educativa y/o por extra edad, es decir estudiantes que superan la edad promedio para la permanencia en estos ciclos educativos.

Estas dificultades a su vez son diferenciadas de lo que denominan analfabetismo funcional; ya que no implicaría un analfabetismo por desuso, sino que refieren a la no adquisición de determinados conocimientos. Esto supone en algunos casos, asumir la tarea de enseñar a leer y a escribir desde el rol docente y en otras situaciones, articular con otros actores institucionales presentes en el entorno comunitario, de manera de hacer un abordaje que atienda la complejidad de las diferentes situaciones educativas.

Este año entró una chiquilina que venía de la escuela de discapacitados, y ta, la madre habló, la directora de la escuela habló, tiene bastantes dificultades ella para un primer año, va a precisar como mucho acompañamiento, entonces entró directo, salió de la escuela el año pasado (e4)

No te olvides que nosotros estamos trabajando con gurises que tienen pases sociales de la escuela. Hay seminarios que están enseñando a escribir, enseñando comprensión lectora, con las cosas más básicas que se puedan imaginar (e6)

Ahí te encontrás con de todo, porque falla el vínculo entre un subsistema y el otro. La escuela llega un momento que termina egresando a los chiquilines y hemos encontrado chiquilines con serias dificultades y decimos ¿qué hacemos? (e10)

Debería tener un ámbito más institucional, porque lleva tiempo (...) cada docente debe tener una reunión quincenal con la UCDIE, con el SOCAT, con el maestro comunitario, porque hay gente que llega sin saber leer ni escribir al Plan. No analfabetismo funcional, analfabetismo a secas (e13)

Simultáneamente, es posible inferir de las entrevistas, otro grupo de dificultades, que caracterizan a los estudiantes, que podrían enunciarse como dificultades para permanecer, transitar y habitar el centro educativo y las situaciones de clase-aula. Generalmente

denominados como *problemas de conducta*, se hace referencia a ciertas habilidades transversales, actitudinales, y niveles de autonomía, con la que algunos estudiantes no cuentan y que son consideradas como las formas adecuadas de estar en los centros y en las aulas.

En algunos casos son catalogados como portadores de conductas *violentas*, las cuales generan dificultades para permanecer y sostener el encuadre y la tarea que supone el aula tradicional, que redundan en su desvinculación personal o institucional.

En este punto, parece importante retomar el planteo de algunos autores que proponen diferenciar las situaciones de violencia de las situaciones de conflicto que se presentan en los centros educativos (Viscardi, Alonso, 2013). En ocasiones son mencionados como sinónimos, pero dan cuenta no solo de situaciones distintas, sino que hacen visible, cómo determinadas actitudes son consideradas como disruptivas al funcionamiento cotidiano del centro educativo, y, por ende, hacen a las relaciones que allí se suscitan. Los autores sostienen que la mayoría de los conflictos que acontecen en los centros educativos refieren a “la transgresión de las normas que organizan su funcionamiento, prescriben la presentación de la indumentaria, organizan la vida en el aula y remiten a normas básicas de civilidad” (Viscardi, Alonso, 2013:29).

Del intercambio realizado con los docentes, a partir de las entrevistas, surge la necesidad de retomar dicha diferenciación. Estas conductas afectan a su entender las trayectorias educativas, ya que inciden en las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje que ofrecen los formatos tradicionales, afectando la continuidad educativa.

La mayoría tiene una carga de violencia que tenés que manejar bien. Una población que estaba en ese momento vulnerada, porque obviamente eran gurises que venían y nacieron en una crisis económica y sabías que eran gurises que ibas a tener (...) necesidad de espacios más contenidos (e1)

Apropiación del conocimiento, pero desde un acompañamiento diferente, porque son gurises que en una clase los perdemos. (...) son los gurises que se cayeron, que no pudieron sostener la relación y la situación en un salón. Porque vos tenés una educación que está basada en el aula, hay gurises que no pueden estar en el aula (e5)

La mayoría de las dificultades son del entorno social y de conducta (...) son estudiantes que quieren terminar ciclo básico, pero han fallado porque faltan mucho, no dominan las habilidades básicas (...) Son estudiantes que además no sostienen procesos constantes de trabajo solos, como más o menos lo exige el plan 2006 (e8)

Nunca es la primera opción el plan 2012, ya probaron liceo, ya probaron UTU, repitieron, lo expulsaron por conducta (...) ya sabes que estás trabajando con población vulnerable a la deserción...estás trabajando con una población que requiere de una modalidad especial (...) no está preparado para estar seis horas con quince asignaturas, o la clase no está preparada para este chiquilín (e3)

7.1.2. Caracterizados por sus realidades familiares/particulares

Desde el relato de los docentes, se desprende y se explicita que el diseño de esta propuesta educativa habilita el contacto cotidiano con los estudiantes, la conformación de la grupalidad y la posibilidad de conocerlos y acercarse a sus realidades personales. En este sentido, se describen algunas características que hacen a sus condiciones materiales de existencia, así como a diferentes situaciones que a su entender permean en las trayectorias educativas.

Estas situaciones familiares interpelan al docente desde lo humano y desde lo profesional. Por un lado, porque el vínculo de cercanía que supone el plan, ofrece un acercamiento a las realidades y situaciones personales de los estudiantes, que generalmente no se produce en otras propuestas educativas de educación media, tanto por el diseño, como por la metodología. Por el otro, porque supone el desarrollo de otras estrategias en el desarrollo de su práctica docente, en donde el ensayo y la búsqueda constituyen una tensión y atención permanente.

La mirada de la carencia, ligada a estas condiciones están presentes en los relatos: pobreza, hambre, falta de acompañamiento, situaciones de abandono, fracaso educativo, analfabetismo, problemas de salud, embarazo adolescente, consumo problemático, asunción de tareas de cuidado; son algunas de las características que se reiteran en las entrevistas, desde la sensibilidad que supone *ese* estudiante, con rostro, con nombre y con un vínculo generado desde una relación cotidiana, y en conjunto con otros docentes⁴³.

Frente a estas situaciones de carencia, se explicita la importancia de esta propuesta, como una forma de contrarrestar con otras experiencias que se diferencian de su entorno personal, familiar y hasta comunitario. La mirada desde la carencia permite visualizar posiciones que oscilan entre la concepción de los estudiantes como problemáticos, hasta la visualización de las situaciones personales de alta complejidad por las que transitan, y que cimbran al docente

⁴³ Importante recordar que el diseño supone la existencia de seminarios semestrales, co-liderados por diferentes docentes de asignaturas que integran el área del seminario (artístico, TECH, REDESA), el grupo de estudiantes se mantiene durante todo el seminario. Desarrollado en cap. 4. Caracterización del Plan 2012.

en y desde su accionar. ¿Adolescentes y jóvenes vulnerables o en situación de vulnerabilidad, o sea vulnerados?

Con tareas de cuidado, tienen que ingresar al liceo, pero cuidan a sus hermanos, llegan tarde, con hambre, son las 5 de la tarde y aún no desayunaron, pretender que alguien adquiriera conocimiento sin haber comido... (e7)

Salieron de la escuela, nunca más estuvieron en el sistema educativo...por suerte existen celulares y tienen que escribir (...) sacar lo que hay dentro de un adolescente que está tres horas sin hacer nada, ni siquiera portándose mal, es un misterio (e8)

Hay una base que es igual, la falta de afecto (...) están muy a la deriva (...) les falta rumbo, les falta apoyo a nivel familiar, su entorno es bastante complicado. Están como en situación de abandono, la vida les pasa por arriba (...) no son jóvenes rebeldes, que se rebelan contra la adversidad (e12)

Es el único plan que si los chiquilines no estuvieran ahí estarían en la esquina fumando porro, estarían en la esquina viendo a quien le van a rapiñar. Cuantas otras cosas ocuparían su mente y en realidad están en un espacio del liceo, socializando, aprendiendo, compartiendo y creciendo en forma personal (e16)

Mucha carencia en los estudiantes, pero carencia oral, escrita, hay profesores que tienen que, bueno, enseñarles a escribir, por no decirte también hábitos (...) la forma de comer. Carencias, problemas familiares, problemas emocionales, o sea, chicos que realmente necesitan una atención personalizada, y es eso lo que los docentes le pueden dar en este plan (e23)

7.1.3. Caracterizados por su potencial

Desde las posibilidades que ofrece el plan en el desarrollo de la relación educativa, la cual no solo supone un vínculo entre el docente y el estudiante, sino la puesta en ejercicio de la transmisión de un saber, los docentes plantean la posibilidad de observar los procesos que realizan los estudiantes, desde un formato que integra los conocimientos con los que ya cuentan, por sus experiencias de vida.

En este sentido, visualizan crecientes niveles de autonomía que permiten reconocer tanto aquellos aspectos a mejorar, así como sus fortalezas y potencialidad. Algunos relatos dan cuenta del reconocimiento de su *potencial* tanto desde la percepción del docente como del

propio estudiante. Más allá de la edad, en comparación con la que portan los estudiantes del ciclo básico, se plantea el desarrollo de algunas habilidades que les permiten ganar en autoconfianza, ser autocríticos, desarrollar la capacidad de autoevaluación.

Se destaca las formas de relacionamiento que se presentan entre docentes y estudiantes, en donde reconocen que el vínculo es diferente. Que es posible singularizar, reconocer no solo lo que le falta, sino ensayar diversos modos en donde es posible identificar sus puntos fuertes. Esto habilita una posibilidad de retroalimentación durante el transcurso de su trayecto educativo por cada seminario.

Esa educación como más práctica (...) Les preguntan y ellos saben un montón y eso a mí me impresiona, es algo que aprendieron recién (e3)

Tienen un montón de saberes y aprendés de ellos también, cuando vas a la práctica las saben hacer, trabajan con los padres, hacen changas (e5)

Tienen una sapiencia, una sabiduría en distintas áreas que tienen que ver con su propia vida, porque son gurises que la han peleado mucho (...) tienen una sabiduría que tiene que ver con el resolverse el día a día, y que es fantástica. Muchas veces no tienen oportunidad de entregarla y no es considerada en las aulas (e9)

Vienen con un recorrido, que más allá de que hayan tenido situaciones de abandono, o que quedaron fuera o de situaciones familiares complejas, tienen también un aprendizaje o un recorrer las calles del barrio, de estar, de trabajo en muchas ocasiones...eso hace que se tenga que aprovechar de otra manera. Y pararse desde ahí para ofrecer un diseño educativo capaz de potenciar eso. El seminario praxis es una herramienta perfecta para esto (e11)

Poder...como construir la mirada al revés, ¿qué potencialidades tiene esa persona sobre las que poder pararnos como educadores, para ayudarlo a transitar en el mejor desarrollo de su potencialidad y poder hacer el mejor ofrecimiento que se pueda hacer? (e26)

7.1.4. Portadores de estigma

En este apartado se integran aquellos aspectos que hacen a las posiciones que rodean la estigmatización que porta el *perfil* de estudiantes que participa de esta propuesta educativa. Es posible identificar posiciones que buscan contrarrestar este estigma, cuestionándolo,

sosteniendo que las características de los estudiantes, refleja la diversidad que supone el trabajo con adolescentes y jóvenes, en la actualidad.

Como cualquier otro gurí. Menos apoyo de su casa y menos capacidad de expresarse, menos práctica de expresarse (...) gurises enojados, algunos quedan enojados, otros se deprimen, otros no les interesa (e5)

De determinado contexto, pero sobre todo aquellos que se salen del formato standard, no encajan en el formato tradicional, necesitan otros tiempos y cuando no hay otras contenciones, forzados deberían seguir, pero en un momento subyacen nuevamente (e2)

Otras, hacen referencia a cierta indignación por las formas a los que se refieren los pares docentes a estos estudiantes, cuestionando la concepción en la práctica, del ejercicio del derecho a la educación.

Ellos son gurises que están afuera de todo. Se vienen a inscribir y tienen la mirada arriba todo el tiempo. Se te llenó el liceo de pichis, me dijeron... (e1)

La población que nos enviaron... era la población que no querían. Los más vulnerables. Entonces fue difícil encaminar a aquellos muchachos. Por lo general nos llegan estudiantes que tienen fracaso escolar, repitieron varias veces primer año, segundo año, pasaron por el liceo, por la UTU, por varios planes y no se adaptaron y bueno se les dice que no hay repetición, pero sí tiene que transitar por los tres seminarios y se tienen que involucrar con el proyecto. Y lo importante es la asistencia a clase todos los días (e14)

Voluntad de tratar de sacar adelante a cualquier chiquilín, tenga las condiciones que tenga, venga de donde venga y traiga el bagaje que traiga. Porque eso se dice mucho (...) no se puede discriminar (...) pero después cuando vas a dar clase... ¡no! éste si no tiene esta formación yo con él no puedo hacer nada. (...) parece que haber aprendido lo suficiente es una obligación del estudiante, y si no viene a mí, con el bagaje que tienen que venir, yo no me hago responsable (e25)

A su vez es posible visualizar el reconocimiento de estudiantes *dañados*, no solo por situaciones de vida, sino por el propio sistema educativo, que a lo largo de su trayectoria le transmite que no puede, que el liceo no es la propuesta adecuada en función a sus habilidades y características, y/o, en ocasiones, instala la mirada de sospecha desde el mundo adulto en su tránsito cotidiano por los centros educativos.

Muy lastimados por la educación convencional, no se permiten un error. Con baja autoestima, piensan que todo hacen mal (e8)

Los primeros años eran bastante movidos. En pasillos todo el tiempo, alguien marcándole todo lo que estaban haciendo o si ensucian algo también. Como que se sentían un poquito perseguidos los chiquilines, viste, con esas cosas también, adentro del liceo (e4)

La nominación *extraedad*, también cuenta con acepciones diferentes. Si bien para algunos resulta una denominación neutra, que no porta una caracterización negativa, para otros es estigmatizante y plantea una concepción de trayectoria ideal que no condice con las reales. Particularmente en aquellos adolescentes que no se adecuan al formato tradicional de educación media o transitan por situaciones de su vida que redundan en que sus trayectorias no transiten por los carriles esperados en tiempo y forma.

La idea es que se supone que son extra edad, se supone tuvieron un primero año de UTU, o un primer año de liceo (e4)

Se los etiqueta como de extra edad...tienen 15 años. No tienen una mochila de años en su espalda, pero el sistema tradicional está pensado para que funcione en otro escalonamiento (e2)

La palabra extra edad es un momento de la vida, donde determinadas circunstancias familiares y de desarrollo de los individuos se ve afectado y se rompe la cronología que plantea el sistema (...) Hasta el día de hoy la palabra extra edad no es una buena palabra para identificar un trayecto educativo (e6)

A veces la maduración es diferente, y uno pretende que a los 12 años los chiquilines tengan todo clarito y el que se quedó por fuera, se quedó por fuera. Planes únicos para una población tan diversa es muy distinto. Si no podés, si no generás distintos proyectos para poder abarcar a toda la diversidad de gente que podés tener, es como difícil (e17)

7.1.5. Salir del pobrecito...

Las categorías enunciadas anteriormente, lejos de diferenciarse se complementan y resulta dificultosa su clasificación. Tienen como común denominador la explicitación por parte de los actores entrevistados, del conocimiento *cercano* - aunque suene redundante- de los estudiantes, sus características, sus puntos débiles y sus potencialidades.

Es posible visualizar la sensibilización que porta el trabajo de enseñar en condiciones de desigualdad educativa y socio económica. Se aprecia la disponibilidad afectiva que supone el sostener la práctica educativa, desde una relación de cercanía. No obstante, entre líneas, se infiere la alerta por concebir al otro, como un sujeto de la educación, más allá de su contexto. La concepción del plan como oportunidad (que será desarrollada posteriormente), da cuenta de la intermitencia en la presencia de posiciones que parten desde lo que no se tiene; pero no desde el desapego sino desde la sensibilidad, que puede recaer en un posicionamiento que concibe al estudiante como el *pobrecito*.

En esta línea, se visualiza al plan como una oportunidad para los estudiantes, por su metodología, su diseño, por los recursos humanos, que brindan determinados andamios que actúan en la protección de las trayectorias, más allá de las situaciones cotidianas emergentes. A su vez, ofrece una estructura que al decir de los docentes habilita condiciones para *humanizar* las prácticas, dando espacio a lo singular, lo afectivo y lo relacional.

Se que no es lo mismo que tengas para comer o no, pero hay un hambre emocional que lo tiene cualquiera y este plan contempla de alguna manera la equidad de darle una oportunidad y contemplar esa cuestión más holística del ser, que no es contemplada en un plan más común (...) más allá de todo eso, tiene grandes fortalezas por sobreponerse a todo, ese es el sujeto, lo dignificás a ese otro ser humano. No es un pobrecito (e15)

El plan empezó con la idea de traer los que estaban en la puerta (...) Son alumnos que están desvinculados, entonces la tendencia es a que se desvinculen de vuelta. La mayoría son chiquilines expulsados del sistema, que no tuvieron otra oportunidad...que están como dándose cuenta que tienen que seguir, que tienen que meterse de vuelta adentro (...) es una lucesito, la ventanita abierta y se cuelan por ahí, a ver si pueden volver, a ver si puedo hacer algo, son gurises que están madurando a distintas edades (e17)

El plan 2012 además por eso de acompañar, y por la forma en que trabajan los docentes, se sienten como muy parte de ese lugar. Y se sienten como re incorporados al espacio. Y son gurises con unas historias de vida muy complicadas, a veces hasta madres y padres de familia a pesar de su baja edad, digamos, menos de 20, tienen situaciones de vida complejas y, sin embargo, establecen un nuevo vínculo positivo con el sistema educativo. Y creo que es por el formato de trabajo que tienen los docentes (e27)

7.2. Posiciones docentes relacionadas con la cultura y con los saberes

Con el objetivo de identificar diferentes posiciones en relación a la cultura y los saberes, en este apartado se desarrollan diferentes aspectos que se presentan en los relatos de los actores entrevistados.

En primer lugar, irrumpe la concepción de la educación como derecho. Eso supone una mirada amplia y compleja no solo en relación a los aspectos jurídicos, sino a la propia concepción que cada docente desde su práctica le atribuye, la cual construye - y simultáneamente es reflejo de - su posición.⁴⁴

En segundo lugar, la concepción de los centros educativos - lugar en donde se desarrolla el oficio docente- como un espacio de referencia para las adolescencias. En tercer lugar, la responsabilidad que supone desde el mundo adulto el *hacer sitio* a las nuevas generaciones, ofreciendo condiciones para el desarrollo como ciudadanos, particularmente aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Por último, se explicita la reflexión en torno a las propuestas educativas actuales, en sus formatos y su relación con la protección de las trayectorias.

7.2.1. Concepción de educación como derecho

En relación a la concepción de la educación como derecho humano, se reitera la necesidad de concebirla como algo integral, que trasciende el conocimiento disciplinar, si bien lo incluye. Se enuncia una idea de educación que promueva el espacio para desarrollar habilidades que hacen al *ser* ciudadano. En diálogo con esto, se plantea la necesidad de generar prácticas pedagógicas desde una impronta de educación pública, donde hay sitio para todos y todas; prácticas que colaboren con acompañar los procesos educativos de los estudiantes, a partir de sus diferentes trayectorias.

Íntimamente relacionado con el apartado anterior, la concepción de la educación como derecho humano, se relaciona con la concepción de sujeto de la educación, rescatando la importancia de lo afectivo, de la habilitación al acceso, la permanencia y el aprendizaje, desde un tránsito por los centros que resulte amigable y hospitalario para los estudiantes. Se enfatiza,

⁴⁴ La intención de esta expresión implica retomar lo que este documento refiere en lo que respecta a la categoría posición docente. Desde el supuesto de que estas *no son*, sino que *están siendo*. En este sentido se pretende reflejar una cierta recursividad, en la cual las posiciones van construyendo prácticas que, a su vez, ofrece insumos, que van construyendo posiciones...

que, en este contexto, el centro educativo constituye el sitio en donde adolescentes y jóvenes tienen la posibilidad de poner en ejercicio el *ser parte*.

La educación como derecho, derecho a gozarla y a habitarla, las formas de trayectoria también se construyen (...) Que esa invitación a transitarla no sea un hostigamiento, sea un disfrute, que sea un acontecimiento que invite a continuar, que sea capaz de cautivar, y eso se da si se puede habitar, si se puede participar y los espacios se disponen para que se dé el encuentro (e2)

Y empecé a ver la importancia de la educación como un agente de transformación, con la utopía de que sea un agente de transformación social (...) te dejás de esa bobada de tu asignatura y empezás a trabajar en la educación en sí misma (e5)

Creo que la educación no está en las cuatro paredes del aula, se puede trabajar muchas cosas desde la comunidad (...) una de las cosas muy importantes a trabajar con los jóvenes, es la ciudadanía (e7)

El centro educativo es el bastión que queda, para poder recuperar, para poder vincular a estos sectores sociales abandonados, socialmente marginados (...) La educación pública, esto es lo último que tienen, para todo este sector juvenil cada vez más grande marginada, y realmente marginada, están por fuera de todo (e12)

Simultáneamente se da el intercambio en torno a la inclusión, perspectiva pedagógica que ocupa un lugar prioritario en el origen de este Plan. Es importante retomar que dicha propuesta surge en el marco de una política educativa que tenía como objetivo principal, la inclusión de adolescentes y jóvenes desvinculados del sistema, a partir de diferentes propuestas.

En este sentido, se asevera que las políticas de inclusión traccionadas por la ley de Educación (ley 18.437) jugaron un rol preponderante, a la hora posibilitar el ejercicio del derecho a la educación, de aquellos adolescentes y jóvenes que no eran *visibilizados*, tal como plantean algunos docentes.

Sin embargo, se plantea que dicha inclusión, entra en tensión con la tradición del subsistema de Secundaria, forjado en su origen como un ciclo propedéutico, preparatorio para estudios posteriores, y habitado principalmente por un sector social de la población. Tensión que permanece en la cotidianeidad de los centros educativos, y a la que es necesario seguir abordando, ya que esta tradición no colabora con la continuidad educativa de este perfil de estudiantes.

En este sentido, se afirma que el Plan ofrece una experiencia diferencial.

Las políticas de inclusión son muy importantes, creo que nadie puede quedar por fuera del sistema educativo (...) que sea universal y que no sea para pocos, como era antes... Lo que pasa que para incluir me parece que tiene que haber otros cambios (...) me parece que el sistema educativo está siendo caduco y hace agua en algunos aspectos y que hay que buscar una reformulación. Lo que pasa que la reformulación requiere otro pensar y ver las propuestas que funcionan (e14)

Las políticas de inclusión vinieron a constatar que los liceos eran de alguna manera ficticios. La educación pública dejaba gente afuera (e19)

Este plan cumple con la idea de inclusión en el sentido de devolverle al ser humano la noción de derecho como algo vívido, como que siente que tiene el derecho de aprender porque comprueba que puede aprender (e21)

Los colectivos están en esa fase de comprender bien qué es la inclusión. Piensan que integrando a los estudiantes y evitando la desvinculación que ahí ya estamos incluyendo (...) Falta de las instituciones esa adecuación, y falta también esa comprensión de parte de los docentes, yo les propongo esto y entonces los estudiantes tienen que adecuarse a lo que yo les propongo (...) Este plan sin duda es un avance, con respecto a todo lo que tenemos funcionando (e23)

Secundaria es una institución que está discutiendo con su génesis fundacional (...) esa condición selectiva, propedéutica, de cara a la Universidad, es muy academicista y gusta de sentirse así (...) Me parece que eso obtura la dinámica, sobre todo, del trabajo en los ciclos básicos, porque son los que más necesitan (e26)

En torno al concepto de inclusión se plantean diferentes concepciones. Por un lado, la terminología de inclusión educativa, porta de una acepción referida particularmente a la concepción de incluir aquellos que estaban excluidos, vinculado -en nuestro contexto- a aspectos socio económico culturales; es decir estudiantes provenientes de sectores populares.

Por otra parte, algunos de los entrevistados explicitan la concepción de educación inclusiva, tomando como base la existencia de la diversidad en los estudiantes, haciendo énfasis en el derecho a ser parte de los centros. No sólo acotando su pertenencia e integración al sistema educativo, en propuestas generadas específicamente para la inclusión de determinados perfiles. En este aspecto, se hace referencia a una concepción que ha ido

modificándose en el sistema educativo y que a su entender colabora con la concepción de la educación como derecho y no como responsabilidad del estudiante⁴⁵.

En palabras de los entrevistados:

En un comienzo parece que este enfoque de la inclusión se refiere más a poblaciones específicas que tienen alguna dificultad, ya sea por discapacidad o por dificultades socioeconómicas, intelectuales, en fin, por distintos tipos y que hay que incluirlos. Eso sería como una visión un poco más restringida. Y luego está el sentido más extenso, que, en realidad, incluir, de alguna manera refiere a toda la población de los estudiantes, que abarca todas las características, sobre todo, cuando hay una concepción de aprendizaje que cada vez más, instala este tema del aprendizaje en una singularidad propia de cada individuo. Entonces, en esa medida, también las pedagogías diferenciadas que, en un comienzo pudieron haber sido pensadas en relación con poblaciones tipificadas o específicas, hoy por hoy la pedagogía diferenciada refiere a la población en su conjunto de estudiantes (e26)

Te hace pensar en no hablar de inclusión educativa sino educación inclusiva. Entonces, hay como un cambio en la terminología que no es inocente ese cambio a educación inclusiva, porque implica entender que todos, de alguna manera, en su medida, todos tienen el derecho y debieran tener la posibilidad de estar incorporados al sistema educativo de manera total o integral. Y que eso implica atender la diversidad de estudiantes que nos toca. Entonces, las aulas son heterogéneas, eso es clarísimo, siempre lo fueron y siempre tuvimos una diversidad de estudiantes. Entonces, en relación a eso, las políticas han ido cambiando y ha ido cambiando la terminología (e27)

Se ha ido mutando de paradigma, hacia la educación inclusiva. Comenzar a desterrar de las instituciones educativas la noción de dificultad de aprendizaje, sino de

⁴⁵ Es interesante considerar que, en el marco de la universalización de la educación media básica, Secundaria generó una Unidad de Planes Educativos Especiales, la cual referenciaba y daba seguimiento a todas aquellas propuestas generadas en el marco de la política de inclusión educativa. A partir del año 2016, se modifica su denominación pasando a ser Propuestas de Exploración Pedagógica, siendo referenciados por la inspección de Institutos y Liceos. A su vez, la línea de Educación Inclusiva, se incluye como política transversal en la administración anterior (2015-2019) en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa, quien lidera el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Esta dirección sectorial, tiene su origen en dicha administración.

entenderla más desde lo que son las barreras para poder aprender (...) porque de la mano de la dificultad y de la adecuación curricular se posiciona en el sujeto aprendiente toda la dificultad (...) Sentimos que el aprender tiene que ver con cuestiones mucho más complejas, que tienen que ver con el vínculo educativo, con el vínculo pedagógico, que tiene que ver con el diseño de lo que nosotros planificamos, de los objetivos, de la evaluación y teniendo en cuenta en lo transversal lo que es el procesamiento de la información y la comprensión de los estudiantes (e31)

7.2.2. Concepción del centro educativo

Otra de las categorías que se trasladan desde el intercambio con los actores institucionales a partir de las entrevistas realizadas, es la concepción del centro educativo como un espacio de referencia para las adolescencias. En este sentido, se manifiesta un posicionamiento, que pone de manifiesto la importancia del centro educativo en las vidas de estos estudiantes por dos aspectos fundamentales, que podrían sintetizarse desde una perspectiva socio-educativa.

Por un lado, se aboga por su especificidad institucional, por considerarlo el espacio que, por naturaleza, hace a lo común. Aquel que le permite el acceso a saberes y conocimientos legitimados socialmente y en los que, en determinados contextos, sólo allí es posible adquirir. El derecho a la educación se vincula con el derecho a aprender, a través de la misión principal que tiene el centro educativo: la enseñanza y la transmisión.

Por otra parte, es vivenciado por varios entrevistados como un espacio alternativo a la cotidianeidad en la que transitan los estudiantes que participan de la propuesta. En este aspecto, lo alternativo se encuentra estrechamente relacionado con una posición que concibe al centro educativo como un factor protector frente a situaciones particulares y frente a emergentes socio-económico-comunitarios, que ubican a los adolescentes y jóvenes en contextos de riesgo; los cuales pueden afectar no solo su trayectoria educativa sino su tránsito por la etapa de la adolescencia y la juventud.

A mí me interesaba mucho permear esa estructura del liceo, de ver qué estaba pasando afuera (...) bajar los decibeles de las discusiones, de las miradas de afuera y no perder el pulso y desconfigurarte. Vos no sos la casa de la esquina, no sos el centro de barrio (...) no sos la ONG, vos seguís siendo un liceo, por lo tanto, tenés una misión. Que esa misión la vayás a ejecutar de otra forma, era lo que debería suceder (e6)

A veces no se enteran (...) no se cruzan con gente que les quiere hacer un bien, los adolescentes son carne de cañón de los prostíbulos y de los sistemas de narcotráfico en los barrios (e8)

Todavía falta como una comprensión, una comprensión mayor de que el funcionamiento tiene que ser en los centros educativos, con centro en los estudiantes; todavía falta eso (e23)

7.2.3. Responsabilidad como adultos ciudadanos (sociedad)

Surge desde el relato de docentes de los diferentes colectivos, su preocupación como adultos responsables de acompañar a las nuevas generaciones. Particularmente haciendo foco en aquellas habilidades y conocimientos que permiten desarrollarse como ciudadano, como integrante de una comunidad y como parte de la sociedad.

Resulta importante para los docentes transversalizar el desarrollo de habilidades que hacen al ejercicio de esta ciudadanía en sus prácticas pedagógicas. Los relatos dan cuenta de que, a través de propuestas concretas, proyectos de trabajo, metodologías de enseñanza en el marco del seminario praxis, se pretende habilitar el acceso a determinados saberes y pautas culturales que hacen a lo común.

A su vez, se infiere la percepción de fragilidad del perfil de estudiantes que participan del plan. En este sentido, subyace la intención de generar e integrar desde sus prácticas el fortalecimiento de algunas habilidades personales que permitan la proyección, el análisis, el desarrollo de su capacidad de crítica, entre otras.

Educarlos para la vida, para ser ciudadanos activos, para poder tomar decisiones, poder insertarse en una sociedad, poder insertarse en el mundo laboral, ni que hablar si siguen estudiando, esa educación como más práctica es fundamental (e3)

Educación es acompañar, formar más allá de la disciplina (...) ser profesor es toda una profesión, no importa profesor de qué seas (...) tu sos profesor y ese es tu oficio, o sea aprender a interpretar esas cabecitas, que cosas tienen, que faltan, por donde entrar (e10)

Como seres que vivimos en comunidad, seres con una cultura compleja, la educación termina siendo nuestra capacidad de comunicación, de lenguaje, de vida (...) la importancia que se le da a una persona para que pueda ser parte del mundo humano (...) encontrarte con otros, compartir experiencias y poder diseñar cierto tipo

de experiencias que puedan generar en otras personas, despertar intereses, de clarificar los valores, de cuestionarse (e11)

Ayudar al otro a desarrollar sus potencialidades para una vida en sociedad que trasciende lo que viene de tu hogar. Tiene que ver con otro tipo de culturalización, de normas, de los propios aprendizajes, de los vínculos... que van a prepararlos para esos individuos más allá de las familias, de vivir en la sociedad (e16)

Estamos formando gente para que sea soberano, para que tome decisiones y sepa que para tomar decisiones hay un montón de elementos que tienen que tomar en cuenta (e13)

Fortalecerlo, que de pelea, de que es posible otra forma de vida, de otra manera, tendrá que encontrar él, el cómo, pero si fragilizás es más difícil, encontrar el cómo. Desde ahí me paro yo para decir que no puedo considerar a un pobrecito. ...No te hablo de armar una roca, sino una estructura que sostenga todos esos avatares cotidianos (e15)

7.2.4. Las propuestas/oferta educativa actuales

Otra de las categorías que es posible identificar en este ítem en torno a las posiciones relacionadas a la cultura y los saberes, es la referencia que hacen los colectivos docentes y otros actores institucionales a las propuestas educativas actuales y/o a la oferta vigente del sistema educativo.

Es posible identificar una reiterada preocupación por la necesidad de diversificar las propuestas educativas, teniendo como argumento que no responden a la diversidad de situaciones que portan los estudiantes y a las que el plan universal de ciclo básico (2006)⁴⁶ no da respuesta. En los relatos se explicita que la existencia de dicha diversidad en los estudiantes es lo que dio origen al Plan 2012, desde la inquietud por buscar otras alternativas pedagógicas y didácticas que posibilitaran el acceso, la permanencia y el aprendizaje de aquellos estudiantes que se desvinculaban y/o estaban en el *afuera* del centro educativo.

La necesidad de nuevos formatos, mayor flexibilidad en tiempos y espacios pedagógicos, que permitan acompañar las diversas trayectorias educativas, constituyen una constante en los relatos de los actores entrevistados. No obstante, se reitera la diferencia en torno a si la

⁴⁶ Es importante recordar, que esta investigación se enmarca previo al proceso de Transformación Curricular Integral que transita actualmente nuestro país. El plan 2006, hoy es sustituido por el plan 2023- Educación Básica Integral (EBI).

diversidad necesaria en la propuesta pedagógica debería responder a planes y/o propuestas educativas diferenciadas o si esta diversificación de la propuesta pedagógica es plausible de presentarse en un mismo Plan.

Si bien el posicionamiento de trabajar desde una perspectiva de la diversidad, en detrimento de una igualdad entendida como homogeneidad, está presente en ambas concepciones, los sustentos teóricos se diferencian, como fueron enunciados anteriormente. Es decir, la referencia a los conceptos de Inclusión Educativa y Educación Inclusiva subyace en estos relatos, dando cuenta de un *proceso conceptual en desarrollo* en los actores institucionales y por ende en el sistema educativo.

Es muy duro el CB y el Bachillerato, pedagógicamente, para los que tienen una modalidad diferente. Tenemos que pensar otra educación. El 2012, puede ser. Flexibilizar las metodologías. Es una cuestión presupuestal, menos gurises, más profesores (e5)

Se abre así una discusión académica. Aparece la palabra discriminación, estas discriminando al formar un solo grupo con rezagados, con extraedad (...) por un lado era discriminación y por el otro, los estabas integrando a circular y los estabas habilitando al liceo, donde nunca tendrían que haber salido (e6)

La verdad no era agradable ver toda esa juventud afuera y nosotros adentro dando la clase; y los que abandonaban, que no podían sostener el tiempo pedagógico (e14)

No todos estamos hechos con el mismo molde, necesitás tener diferentes propuestas y abordajes personalizados (e10)

Me parece que tendrían que haber formatos para esa población, (...) si no hay propuestas de este tipo hay una población que cada vez es más marginada y más marginada del Estado, que eso es lo más grave. La única forma de que podamos ser una sociedad mejor es que las oportunidades estén y que haya propuestas que contemplen a ése que es diferente (e16)

Con la mirada de educación inclusiva no es el plan, estoy convencida (...) no es el plan, no importa el plan, la reglamentación; no tiene que ver con el plan y la reglamentación. Tiene que ver con la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje en el aula. O sea, sí, sin duda, con los planes, en la medida que haya una

concepción de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que atienda a esa educación inclusiva. Entonces trasciende cualquier plan (e27)

Celebro los planes, (...) me da entender que hubo alguien que en algún momento pensó en aquellos estudiantes con un determinado perfil y con determinadas necesidades porque si hay algo que he cuestionado mucho es que a veces se divorcian algunos planes con esta diversidad (...). Cuando hablamos de procesos de desvinculación y estamos ofreciéndole algo a los jóvenes ¿qué es lo que le estamos ofreciendo?, ¿realmente es una propuesta motivadora?, realmente se ajusta a la inmediatez que van necesitando estos jóvenes para poder terminar el ciclo básico? (e31)

7.3. Posiciones docentes en relación con los objetivos señalados por la propuesta.

Con la intencionalidad de identificar diferentes categorías de análisis, en este apartado en particular, se integran las posiciones docentes que surgen a la hora de intercambiar sobre los objetivos que plantea la propuesta educativa Plan 2012.

Se organizan en cuatro grandes ítems, buscando agrupar las diferentes visiones y posiciones que se desprenden de los relatos de los entrevistados. En primer lugar, se desarrollan aspectos vinculados a la consideración de si este Plan constituye una propuesta de culminación de ciclo o si habilita -desde su diseño y/o modalidad- la continuidad educativa. Posteriormente, se hace alusión a las resistencias y conflictos, que se presentan a partir del desarrollo de la propuesta educativa, entre los actores institucionales.

En otro orden, se enuncian diferentes características que se le atribuyen como necesarias a los docentes para desempeñar su tarea en esta propuesta educativa de una manera adecuada; enunciando a su vez una nueva figura que trae esta propuesta, la del co articulador (desarrollada al final del apartado).

Posteriormente, se plantea una categoría de análisis en donde se integran aquellas posiciones que ubican al Plan 2012 como medio y como fin en sí mismo. Se presentan aspectos relacionados al diseño, desarrollo y finalidades; tanto en relación a la valoración de la propuesta, así como en referencia a los procesos que realizan los estudiantes, en su tránsito por ella.

Por último, a estos ítems se le suma, algunas observaciones que surgen en torno al concepto de oportunidad. Este se presenta con distintas acepciones en los actores entrevistados, dando cuenta de diferentes posiciones que -con matices- coexisten en los colectivos, en relación a los objetivos de la propuesta educativa que propone el Plan 2012.

7.3.1. Acreditación de ciclo básico: culminación de ciclo versus continuidad.

Del trabajo de campo se desprende que, una de las discusiones más recurrentes que se presentan en relación al plan 2012, es aquella vinculada a los contenidos curriculares y/o disciplinares que aborda el Plan. En este sentido, en las entrevistas emergen aquellas visiones diferentes que fueron anteriormente explicitadas en capítulos previos, particularmente aquel que refiere al análisis de los documentos.

Es posible inferir que esta discusión en torno a los contenidos, da cuenta de una tensión que subyace, en los posicionamientos de diferentes actores. Por un lado, la discusión que, en palabras de los entrevistados, persiste a lo largo del tiempo y que no se encuentra saldada, entre contenidos y competencias. Por el otro, la intencionalidad u objetivos de este plan. Mientras que para algunos es considerado - al menos en su origen- como una propuesta de culminación de ciclos; para otros, es una propuesta de acreditación del ciclo básico, que habilita la continuidad educativa hacia otros ciclos superiores.

De los relatos de los entrevistados, se desprenden algunas preguntas que interpelan el sentido de la acreditación del ciclo básico: ¿cuáles serían los conocimientos que tienen que aprender los estudiantes para su continuidad en educación media superior?; ¿cuáles serían las habilidades que deberían desarrollar los estudiantes para transitar educación media superior, de manera exitosa?; ¿qué importancia tiene en la vida de los estudiantes, la acreditación de este ciclo?

Para algunos de los entrevistados, los puntos de partida en relación a los conocimientos que portan los estudiantes, están muy descendidos. Los docentes, en este sentido, se encuentran con la disyuntiva de cómo operar frente a estas dificultades, qué niveles de avance pueden desarrollar los estudiantes a partir de diferentes estrategias, qué posibilidades ofrece el plan para mejorar su proyección a futuro.

Tiene problemas de aprendizaje y va a tener su proceso. De repente le va a llevar más, vamos a trabajar ciertas cosas con ella y terminás dándoles, sí, el ciclo básico, porque a veces es una alternativa que tienen ellos para hacer otras cosas desde

lo laboral. (...) el sistema se lo pide, el mundo se lo pide y no hay otro lado que lo habilite (e1)

Me gustaría que hicieran algo de UTU que, es más, no sé. Hay algunos chiquilines que precisan estar más en lo manual que seguir cuarto año, que, si se anotan ponele de noche, es bastante complicado el plan 94. Es totalmente diferente al 2012 con el sistema de evaluación que tiene (e4)

Algunos adquieren las herramientas, otros no. Es muy difícil captar eso y que el estudiante lo acepte. En un año y medio no va a transmitir todos los contenidos de un Ciclo Básico común, no estuvo pensado para que salieran al bachillerato (e7)

Tenía que aprender a leer, a escribir. (...) solo sabía escribir su nombre, porque sabía copiar las letras, no porque pudiera leerlo; hay todo un conflicto con ese perfil de egreso (...) Cuando le estás dando una acreditación, le estás diciendo que él creció, o que necesita seguir creciendo en tales y cuales aspectos, pero tienen que ser cierto eso, no puede ser una mentira. (e16)

En otras situaciones, se visualizan proyecciones de continuidad en estudios posteriores. En este sentido, los docentes plantean la necesidad de considerar y abordar aquellos conocimientos y saberes que los estudiantes deberían aprender, para transitar un primer año de educación media superior en diferentes propuestas educativas. Desde allí se ofrecen diferentes estrategias de acompañamiento.

No es terminal el plan 2012. Creo que está pensado para que hagan ciclo básico y chau. Nosotros hemos pensado que como hay muchos que quieren hacer bachillerato, lo básico tienen que tener (e8)

Debemos referirnos a los programas de asignatura para las necesidades del ciclo básico. Porque nosotros estamos acreditando un ciclo básico. El contenido de cada asignatura está presente en la propuesta docente (e9)

También se les da herramientas básicas de Dibujo, Literatura, Matemáticas...porque si va a seguir cuarto año lo va a precisar (...) ahí está el otro tema hacia dónde van estos gurises, si van a un 4º, si van a una UTU o si van al mercado laboral (e12)

La preocupación que se da en todas partes es la de la continuidad por estos chiquilines que terminan el ciclo básico y que después no continúan o por el contrario les va mal en el cuarto año de reformulación 2006. Te dicen ¿no podrá hacerse una continuidad del plan para cuarto año? (...) lo que se ha optado es hacer como una

especie de nivelación para estos chicos, como tutorías, esa es la preocupación que ellos manejan (e23)

No estaba la clara consciencia de que, bueno, eso iba a haber que darle continuidad, porque la educación obligatoria implicaba la media superior. Entonces, esa alternativa pasa siempre, (...) cuando las personas van viendo que van pudiendo cerrar etapas, quieren seguir avanzando, siempre va a pasar eso (...) Esta persona terminó por el plan 2012 ciclo básico y quiere continuar, ¿tiene las habilidades, los saberes, para enfrentar un bachillerato? (e27)

En relación a la acreditación del ciclo, se plantea la discusión entre contenidos y competencias. Si bien se ha presentado una disyuntiva en torno a dicha relación, desde los relatos de los entrevistados, se visualiza esta discusión como algo que sigue inconcluso y que permea en las trayectorias de los estudiantes, desde una perspectiva de continuidad educativa.

Se ponen en consideración dos aspectos. Por un lado, una oposición entre contenidos y competencias que, a su juicio, no es real. Se explicita que para el trabajo en competencias tienen que estar presentes los contenidos. En palabra de los entrevistados:

Hay una discusión tremenda que hasta el día de hoy aún no está zanjada, competencias versus contenidos. Lo que te da la práctica es que las competencias siempre estuvieron ahí cuando se enseñaban sólo los contenidos. No se medían, no se planificaban, no se mencionaban, no se ordenaban. La cuestión se juega en el punto medio...no es vaciamiento de contenidos (e6)

Es todo un problema muy fuerte, porque ya no se trata de trabajar en el centro de la intervención pedagógica el contenido por el contenido, sino tomar el contenido como un recurso potente para habilitar el pensamiento, la reflexión y el proceso particular en cada uno de los estudiantes. Ese desplazamiento, no significa, porque muchas veces aparece la crítica, bueno si el docente es solo un acompañante, entonces ya no tiene responsabilidad, si el docente es solo un tutor, en realidad, no tiene que enseñar (...) Hay que trabajarlo de una manera muy fina, porque estamos hablando de otra cosa (e26)

No es una cuestión de trabajar recetas, sino cómo generar herramientas, cómo generar estrategias pensando en procesos cognitivos más allá de los contenidos (...) Para mí el contenido no es el foco sino los procesos cognitivos que nosotros

pretendemos trabajar con los estudiantes y desarrollar...en habilidades, en competencias, ahí pongo el foco, porque a veces el contenido hasta limita (e31)

Por otro lado, se interpela desde esta modalidad de trabajo, los contenidos que deben transmitirse y los que los estudiantes deben aprender para cursar media superior. A su vez, se hace alusión a los procesos educativos que desarrollan los estudiantes en su tránsito por esta propuesta, la cual les permite la adquisición de determinadas habilidades que fortalecen la continuidad educativa.

Hay gente que está convencida de que hay otros planes de los cuales egresa sabiendo todo lo que se enseñó, yo como nunca fui una convencida de eso, realmente me preocupa muy poco llegar diciendo che si no saben esto, no pueden egresar. Soy una convencida, porque yo sé que los gurises en realidad memorizan, entonces no puedo decir que aprendieron (...) saben presentarse a un escrito, a un examen, memorizó y egresó. ¿Eso significa que aprendió, que pensó, que entendió para qué le servía? (e19)

Es un trabajo muy de hormiga que se hace, y en la práctica nos preguntamos qué hace un chiquilín que termina este trayecto de un año y medio si podría con un bachillerato común, reformulación, y bueno, hoy por hoy tenemos opiniones encontradas en ese sentido, porque si el bachillerato reformulación pide una formación a nivel en contenidos...Nosotros estamos siendo compatibles, porque estamos trabajando en herramientas que apuntan a procesos cognitivos y cuestiones bien diferentes a los otros (e31)

7.3.2. Conflictos/ resistencias.

Relacionado con el ítem anterior, la discusión en torno a la *validez* pedagógica y didáctica de esta propuesta educativa para la culminación del ciclo básico, tiene como consecuencia directa, la presencia de conflictos entre integrantes de los colectivos docentes. Esta discusión está presente, según los entrevistados, tanto a nivel del subsistema en los espacios de intercambio en la órbita sindical, como a la interna de cada centro educativo.

Es vivenciado como resistencia a la propuesta por las modificaciones metodológicas que esta conlleva. Simultáneamente, esta resistencia ha supuesto cierto rechazo hacia los docentes que desarrollan su tarea en este plan. Entre los diferentes argumentos que se plantean, se explicitan aspectos que van desde lo salarial a lo pedagógico. Desde lo salarial porque el valor hora de los docentes que trabajan en esta propuesta es superior a otros planes. Desde lo

pedagógico, porque desde algunas posiciones docentes se plantea que el desarrollo de esta propuesta colabora con el vaciamiento de los contenidos.

Se relatan situaciones en donde se explicita que la remuneración es un factor que incide en varios docentes en su elección por este plan, si bien posteriormente no todos los que eligen se ajustan o adaptan a la modalidad de trabajo y no continúan. Por otra parte, se plantea la necesidad de experimentarlo para conocer cómo se trabaja y conocer los procesos educativos que se generan en los estudiantes.

Por último, es posible visualizar la incidencia de la impronta de cada centro, en la integración del plan 2012, como una propuesta que se suma a la oferta educativa del centro. Se infiere que cuanto más diversa es la oferta educativa de un centro, y más acciones se desarrollen para su co existencia con otras propuestas en tiempos y horarios, se generan mayores niveles de integración y se disminuyen los conflictos que se presentan entre los docentes, en torno a la implementación de esta propuesta.

Por otra parte, el rol de la dirección, de los equipos de gestión, resulta fundamental en este aspecto organizacional. Esto habilita determinadas condiciones para la implementación de la propuesta, para la convivencia y la circulación en el centro, tanto por las características de ésta, como para habilitar espacios y tiempos de diálogo entre docentes.

Los profesores mismos sentían ese rechazo, entonces llegó un momento de conflictividad en el sentido de decir ¿por qué nos cuestionan así?, ¿por qué nos tratan así? (e1)

Al principio el 2012 tenía una fama un poco negra digamos, de que los profesores que elegían podían hacer la plancha y pasaba eso también. Porque es tanta libertad, bueno yo me quedo acá leyendo, corrigiendo libretas, haciendo otra cosa. Que los gurises vayan. Pasó eso en un momento. Creo que ahora ya no. Y después ta, hay cosas que dependen de los lugares y de los profesores que se junten (e5)

Cuando lo ves desde adentro, ves resultados, ves la vida de los chiquilines y ves cómo cambian, ves cómo trabajan y es re gratificante como docente. El que lo ve de afuera, estos chiquilines pasan paseando. Son comentarios que restan y que no conocen que hay horas de coordinación atrás, que hay una actividad, un respaldo teórico, que después de eso, ellos van a ir a la clase, van a hacer el registro. No ven el trabajo que hay atrás de los docentes y de los estudiantes (e3)

Hay un pre concepto, esos son los del Plan 2012, los profes que ganan buen dinero, ellos son un ciclo cinco y por eso lo eligen. Sí, eso es una parte, es real. Pero también todo lo otro. Hay muchos profes que trabajan muy bien, a conciencia, hay otros que van haciendo la plancha y que en un equipo se agarran de otro para trabajar y hacen lo mínimo (e7)

Hay una resistencia de parte del gremio bastante importante, aquí está más aceptado, no hay más que una queja puntual, por ejemplo, la música. Pero no es la percepción que tuve de andar por ahí, en encuentros. Profes que realmente estaban incómodos trabajando, con mucha resistencia, con mucha crítica de sus compañeros, con poco apoyo de la gestión del liceo (e10)

Como todo acontece dentro del centro educativo, hay como un flujo de transitar de un programa a otro, cuando los chiquilines se ve que quedan extra edad y que van repitiendo...Pero hay otros liceos en los que yo trabajo que cuando vos ofrecés la posibilidad del Plan, te miran como diciendo ¿a eso? ¿dónde es una educación para no aprender nada, donde no dan contenidos? Para ellos, lo he vivido en las ATD, es como un plan de segunda (e16)

Costó mucho esa aceptación por parte del resto del colectivo, del Plan. Pero como el liceo tiene tantos planes distintos. El profesor que va a trabajar (...) sabe que se va a encontrar con el grupo de la UTU, con la propuesta, con el plan 2012 y que mal o bien tiene...porque es una salida y una solución para los propios alumnos que hay dentro del liceo (e17)

7.3.3. Rol docente.

En el marco de las entrevistas, surge la importancia del rol docente en lo que respecta a la implementación de la propuesta educativa. En esta línea, se explicitan algunas características que, a la luz de la experiencia, los entrevistados entienden que caracterizan o deberían caracterizar a los docentes, para desarrollar su tarea en el plan 2012. Se hace alusión a un perfil docente, que debe contar con algunas particularidades. Entre ellas se destacan: i) disposición y disponibilidad, ii) apertura y flexibilidad, iii) capacidad de autocrítica, iv) un docente formado.

7.3.3.1. Disposición y disponibilidad

Se destaca la necesidad de contar con disposición para el trabajo con otros. El diseño del plan supone un trabajo colaborativo y articulado desde distintos dispositivos y espacios: planificación y desarrollo de los seminarios praxis, entrevistas a estudiantes, instancias con familias y referentes comunitarios, coordinaciones, pautas de evaluación, entre otras. Se plantea que esto supone un nivel de exposición importante, en una tarea que tradicionalmente se desarrolla en soledad. A su vez, implica la adquisición de una mirada que trascienda la asignatura y habilite la elaboración de una propuesta desde diferentes contenidos curriculares.

Se presenta en los relatos, la necesidad de cierta disponibilidad afectiva, que supone la construcción de una relación educativa desde la cercanía que propone el plan. Se plantea que se sostiene desde lo que denominan empatía con las realidades de los estudiantes, con las situaciones emergentes de la cotidianeidad, la cual altera, cimbra la práctica pedagógica.

Simultáneamente supone la diversificación de estrategias de enseñanza que habiliten los diferentes tiempos y formas en que los estudiantes aprenden. A su vez, busca integrar los saberes que los estudiantes portan, revalorizándolos y aprendiendo de ellos.

El Plan habilita a aprender a trabajar en equipo, tanto para docentes como para estudiantes. Para algunos es un inhibidor, hay docentes que no pueden, les cuesta mucho exponer delante de otros compañeros (e6)

Te está enseñando a vos como manejar una herramienta, que de repente el gurí es un crack manejándola. Esa cuestión que desnivela y no te aleja del muchacho y te enseña (...) Hay que estar disponible, ¿no? Hay que estar dispuesto (e9)

Cuando entré al 2012, mi cabeza se dio vuelta totalmente (...) Necesitás un perfil con tendencia al involucramiento, un perfil social, abierto a posibilidades, a relegar a contenidos para trabajar desde otro lugar (e10)

Es mucho más complicado trabajar en conjunto y ponerse de acuerdo con un grupo para ver qué vamos a hacer, que venir con tu clase y darla... y aquellos que la entienden intentaré explicársela y aquellos que la hicieron bien, les pondré nota (e12)

Nadie piensa en dar una clase (...) cuando se llega a la planificación, mi experiencia actual ya empezamos a hablar en cómo vamos a distribuir ese trabajo y la idea que hay para ese día. Se cuenta con la disposición de la complementariedad de cada disciplina, de repente el que trajo la consigna es el que queda último (e13)

Empatía en relación a los estudiantes, darse cuenta en cómo está el alumno, en qué anda, sin necesidad de que le cuente demasiado (...) lograr que el estudiante se conecte con lo que están haciendo (...) tener la paciencia para encontrar el tiempo de ese alumno para aprender. El alumno tiene que tener la oportunidad de encontrarse a sí mismo estudiando, encontrarse a sí mismo aprendiendo (e21)

Docentes comprometidos y que estén dispuestos a trabajar juntos, que quieran trabajar juntos (...) tienen que estar dispuestos a trabajar fuera de la institución también (e23)

El profesor que asume horas en alguno de estos planes tiene que estar disponible para revisar su identidad profesional, porque no va a cerrar la puerta de su clase, y esta es mi clase y voy a hacer lo que quiera, o lo que me parece que hay que hacer (e24)

7.3.3.2. Apertura y flexibilidad.

En concordancia con el ítem anterior, se explicita la necesidad de un docente flexible, abierto. Dicha apertura se visualiza no solo para el trabajo conjunto con docentes de otras disciplinas, sino que supone una práctica docente que trascienda la organización y la integración de los conocimientos programáticos habituales de este ciclo educativo. Es decir, los relatos dan cuenta de que la modalidad de trabajo en el marco del seminario praxis, supone el abordaje de contenidos disciplinares desde un marco interdisciplinar en función a la temática del proyecto seleccionado.

En este sentido, se plantea un cambio en el ejercicio de su tarea como docente. Por un lado, se hace referencia al desarrollo de la capacidad de negociación y articulación con los pares docentes, para la construcción y planificación de la propuesta. Supone a su vez, la profundización en cada disciplina para poder jerarquizar aquellos conocimientos que habiliten el ensamble de diferentes contenidos curriculares (disciplinares) en función a la propuesta educativa acordada. Implicando en ocasiones el estudio y la indagación en temáticas enmarcadas en la asignatura, pero que no están integradas tradicionalmente en los programas.

Por otro lado, los relatos dan cuenta de que las propuestas pueden situarse en tiempos y espacios que trascienden el aula, o la clase tradicional. Es plausible que la propuesta se desarrolle en otros entornos de la institución o más allá de esta, por ejemplo, en espacios comunitarios.

Es posible inferir que esta modalidad más *flexible*, supone en primer lugar un movimiento personal y profesional, que implica desafíos para la construcción del rol docente, ya que supone alterar el rol y las tareas usuales y tradicionalmente definidas. A su vez, implica la pérdida de algunas certezas, que ofrece a su entender, el ejercicio de la docencia en otros planes.

Tenés que venir totalmente con otra forma de pensar, de actuar, de planificar actividades diferentes. Ni siquiera nos encerramos en la institución, ni en el horario, ni en nada. Tenés que hacer un clic, cuesta salir (e3)

Vas a trabajar con los gurises de otra manera, con los de al lado de otra manera, perdés el claustro, estar cerradito en tu cuadrado, quedás indefenso (e5)

Exponerte, ahh no sabes lo que me costó a mí, el primer año. Era mucho más acartonada antes de entrar al 2012. (...) la típica profesora seria, siempre trataba de usted, un poquito distante (e8)

Propuesta diferente y enriquecedora, mucha de nuestra energía de querer trabajar en forma interdisciplinaria, por proyectos se nos va en sostener, contener, acompañar (...) es otra cosa, es intenso, es movilizador por todos lados (e10)

Apertura, formarse en las nuevas pedagogías, leer mucho, ver experiencias de otros lugares, compartir y coordinar con los otros seminarios y turnos; abrirse, trabajar en redes. Buscar información que no tenés, reconocer como docente que no sabes todo, que a veces tu asignatura no es lo más importante, ser parte de algo más integral. Implica salir de tu disciplina e involucrar a otras (e14)

La propuesta te exige, cambiar el chip, (...) sacarte la asignatura y que el mundo es uno solo y hay que ayudar a comprender el mundo para vivir en un mundo mejor, pero en su globalidad (e16)

Docentes que sean flexibles, el que es muy rígido no dura mucho (...) cuando yo empecé no tenía idea que iba a hacer (...) ¿y esto qué es?, ¿qué hago acá? No tengo idea de por dónde seguir. La profesora de Educación Física me decía podemos ver la historia de no sé qué... pero yo, de esto no tengo idea de dónde voy a sacar información (...) ahh no, yo tengo que encarar el año que viene con otra cabeza. Porque si voy a seguir con mi estructura mental muero acá y ahí fuimos probando distintas estrategias (e17)

7.3.3.3. Capacidad de autocrítica

Junto con la disposición, la apertura y la flexibilidad, se presentan relatos que plantean la necesidad de un docente que realice una constante revisión de las prácticas, lo cual supone el desarrollo de la capacidad de autocrítica. Autocrítica que se da en el marco del trabajo con otros y que implica una mirada atenta a las prácticas pedagógicas teniendo como sustento la concepción de visualizar los aciertos e identificar los errores como oportunidades para aprender.

Este análisis de las prácticas educativas, hace foco particularmente en los modos en que se establece la relación educativa, explicitando como la relación de asimetría que esta implica, supone la existencia de una autoridad pedagógica que conciba al estudiante desde un marco de respeto, como sujeto de derechos, y que profundice la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que colaboren con la generación de procesos educativos. Es decir, buscando diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que habiliten, a su entender, el desarrollo de aprendizajes.

A la luz del diseño y metodología de esta propuesta educativa, esta reflexión a su vez, supone el intercambio entre docentes y también con los estudiantes. La apuesta por una práctica interdisciplinaria, conlleva como se mencionó anteriormente un proceso de articulación, negociación y acuerdo. No obstante, este proceso no está exento de tensiones. Compartir tarea en un mismo tiempo y espacio, supone exposición y tal como plantean algunos relatos, para algunos docentes una devolución o intercambio, puede vivenciarse como una interpelación a su práctica.

Hay gurises que no quieren nada, y son un desafío y que son violentos, agresivos, te tratan mal. Y a veces, vos les hablás, les gritás, tratás que no, pero de repente, ¡ay! O sea (...) tenés que estar todo el tiempo criticándote, en sentido de admirarte. No criticarte a vos sino, también tu práctica docente (e5)

Concibo la educación como algo integral, permanente (...) y queda básicamente apoyada en todo lo que es la parte afectiva, es fundamental. Tiene que ser un aprendizaje permanente tanto para el estudiante como para uno. Todos los días aprendemos muchísimo con ellos y confirmamos o descartamos determinadas posturas (e9)

A veces colabora más alguien que se sabe estructurado y desde ahí actúa sin afectar el funcionamiento, que aquel que se presenta como abierto, pero luego en su

práctica lo es, solo si está de acuerdo. Si algo no le gusta, se pone el balde. (...) Madurez, adultez, no te estamos interpelando, no estamos amenazado...En definitiva, es una disputa de territorio la interdisciplina (e15)

El acercamiento se da desde otro lugar, desde la cercanía; en cómo enganchar a los gurises sin nota. Yo venía del beso con los gurises, no era algo que todos los docentes lo hacen (...) yo compartía el curso con gente que los trataba de usted. No puede ser un docente que quiera poner nota como mecanismo de llegada y de provocación de interés en los gurises. Te tenés que romper el lomo para ver cómo le llegás al que llega tarde, al que trabaja (...) tenés que ideártela (e19)

Era uno de los miedos del 2012. Hay que trabajar en equipo y ¿si te toca con alguien que en realidad no podés trabajar en equipo? Los docentes no estamos preparados porque nuestra formación no se incluye el trabajo con otros. Nosotros trabajamos solos (e20)

7.3.3.4. Docente formado

Otra de las características que surgen en un número importante de entrevistas en relación al perfil docente, es la referencia a la importancia de la formación. Es posible identificar en este aspecto dos momentos claves en la formación: la formación inicial y la formación durante el ejercicio del desarrollo de la profesión.

Se hace referencia a la formación inicial docente y a la pertinencia de incluir otros aspectos que a su entender hoy no están presentes y por ende no es considerada una formación *aggiornada*. En este sentido, se plantea la necesidad de contar con una formación consistente en los contenidos de cada disciplina y a su vez en la integración de otros aspectos, que hacen al desempeño del rol desde un lugar diferente. A modo de ejemplo se señala, el trabajo con otros, haciendo foco en la interdisciplina, el abordaje desde una perspectiva competencial, la formación para el trabajo con la diversidad.

Parece importante señalar, que se reitera la importancia de una sólida formación en la especificidad de los conocimientos que integra cada disciplina, como condición para el trabajo con otros desde un marco interdisciplinario. Se reitera la concepción de que para priorizar contenidos en función a los proyectos que se construyen en los espacios de seminario praxis, es imprescindible una formación sólida, en la disciplina de origen.

Simultáneamente, se señala la necesidad de lo que denominan una formación constante. Se hace alusión en este punto, por un lado, a la formación brindada por el sistema, y, por otra parte, a aquella que refiere a una impronta personal, que hace a la profesionalidad del docente, a la iniciativa y disposición a actualizar y profundizar en su formación; tanto en aspectos que hacen a la especificidad de su asignatura, como en aquellas formaciones que abordan otras perspectivas teórico-metodológicas.

No puede ser que tengamos un plan 2012 y que el Instituto de Formación Docente no tenga formación en el sentido del trabajo colectivo en aula, es medio loco (...) Se llama plan 2012, quiere decir que va a ser 10 años, cuánto tiempo se va a precisar (e13)

La elección del cargo no supone que cuente con las competencias para trabajar en esta modalidad y tengas la capacidad de asumir el desafío pedagógico que supone (...) desafíos grandes en donde no existe un andamiaje para los docentes... Hay gente que se siguió formando y gente que solo pasó el tiempo (e11)

Tenés que involucrarte en ese proyecto y tener un conocimiento de tu disciplina como para decir bueno, ahora acá me involucro yo, como docente con mi disciplina (e14)

Tener la capacidad de trabajar con los conocimientos de otros compañeros, no existe hoy doy la clase yo, mañana vos... acá es el aporte que hace cada asignatura al tema abordado. Se enriquece la temática desde la asignatura, no se da clase (e19)

Al principio me negué totalmente, era tirar por la borda el asignaturismo, todo para lo que nos habíamos preparado (...) El plan significa cambiar la cabeza. Nosotros planificamos, pensamos la clase, desde objetivos de enseñanza (...) puramente contenidista. El plan supone un enfoque por competencias y para eso nos falta formación y estamos tratando de tenerla de alguna manera. Pensar la clase desde las competencias, no desde los objetivos de enseñanza (e20)

Tienen que tener muy buena formación académica, tienen que tener mucho conocimiento para saber cuánto puede hacer para que el nivel de lo que están haciendo suba. No viene con el librito preparado, lo tiene que ir conectando con lo que sale y ver que trae (...) o por lo menos, si no está muy preparado, que tenga una gran curiosidad, un tiempo y apertura para investigar mientras está trabajando con el alumno (e21)

Tiene que saber mucho de su disciplina para poder jerarquizar (e26)

7.3.4. Plan como medio y como fin. Diseño, desarrollo, finalidades.

Al momento de relevar e identificar las diferentes posiciones de los actores entrevistados, en relación a los objetivos señalados por la propuesta Plan 2012, surge de manera reiterada la valoración en torno a considerarla simultáneamente como un medio y como un fin en sí mismo. A la hora de intercambiar sobre aspectos que hacen al diseño, el desarrollo y las finalidades de la propuesta educativa, se presenta esta doble valoración, la cual hace foco por un lado en la propuesta concreta, en sus posibilidades y características. Por el otro, en los procesos educativos que desarrollan los estudiantes en su pasaje por ella.

7.3.4.1. Evaluación/valoración de la propuesta

Complementando lo desarrollado en ítems anteriores, parece importante destacar algunos aspectos que hacen a la valoración de la propuesta, que los actores entrevistados explicitan a partir de su tarea como docente, en relación a considerarla como fin o como medio.

Se reitera en este sentido, el cuestionamiento respecto a los contenidos académicos que abordaría (o no) este Plan. Surge de los relatos que, esto afecta su condición de propuesta educativa, al momento de considerarla como un medio para la re vinculación y continuidad educativa de los estudiantes. Se plantea, a su vez, la preocupación en torno a la preparación - en contenidos y habilidades- que el estudiante se supone debe portar, para cursar un primer año de bachillerato.

No obstante, en varios relatos se visualiza la necesidad de valorizar esta propuesta por su formato en particular. Desde la convicción de que ésta integra otras variables y características, que no están presentes en otras propuestas educativas. En varias entrevistas se reitera la pertinencia de estudiarla, analizarla y eventualmente trasladar su metodología de trabajo a otras ofertas educativas que ofrece el sistema actualmente.

Se hace alusión, particularmente, a la impronta interdisciplinar que promueve este formato de trabajo, y a la posibilidad que ofrece su diseño y metodología para la generación de una relación educativa diferente. En lo que respecta al abordaje de trabajo inter disciplinas, se explicita el interés por parte de los docentes de desarrollar esta propuesta educativa, en otros contextos socio económicos y con otros *perfiles* de estudiantes. Algunos planteos, refieren a que los aspectos relacionados a las situaciones de vida y entornos de origen de los estudiantes, constituyen escenarios que eventualmente podrían condicionar los alcances del plan y al posible potencial de las prácticas pedagógicas que éste promueve.

Creo que tenemos que empezar a tener esta cabeza, interdisciplinaria, multidisciplinaria (...) Capaz haciendo alguna reformulación al plan 2012, pero el trabajo colaborativo, cooperativo, se tiene que replicar (...) Lo extendería a todo ciclo básico y a bachillerato, creo que tiene que haber una reforma educativa, y creo que el Plan es un buen ejemplo (e14)

Me encantaría hacer una experiencia con un grupo de muchachos que terminen 6° año de primaria, pero con tintes de sobresaliente (...). Entonces, transitando por este plan puede alcanzar los mismos logros conceptuales, pero además fortalecerse en otras áreas. Que vos seas sobresaliente no quiere decir que no tengas ocho mil mambos encima (e9)

Quisiera saber, si realmente lo interdisciplinar funciona y hace la diferencia, si manejáramos la misma población o no tuviéramos que enfocarnos nosotros tanto a esos problemas sociales (10)

Simultáneamente, surgen planteos que entienden que este plan fortalece otros aspectos que no siempre se trabajan con aquellos estudiantes que portan trayectorias educativas consideradas exitosas. Se hace referencia a las posibilidades de acompañamiento que ofrece el Plan, a la integración de aspectos emocionales, que se entiende imprescindible abordar en el trabajo con adolescentes; desde una perspectiva de educación integral, que abarque aspectos que promuevan el desarrollo personal.

Hay que valorarlo como formato educativo, no por el éxito o fracaso en 4° año. Colocar a la misma altura lo curricular con las emociones, vincularse emocionalmente con los estudiantes (e6)

Lo importante acá no es lo que le transmita académicamente un docente a un estudiante del 2012, sino en conjunto como puede ensamblarse con los demás docentes para que algo de todo lo que transcurre adentro del seminario le quede a este joven y le signifique algo para más adelante (...) También se les da las herramientas básicas (...) porque si va a seguir 4° año lo va a precisar (e12)

En lo académico-curricular esto de la interdisciplina es como una cosa a destacar y en relación a lo humano, es la concepción de sujeto, en sus necesidades reales, de su abordaje real; de contemplar realmente desde lo curricular lo que le está pasando a ese individuo (e15)

De repente el contenido capaz está bien, estará en menor grado que en otro plan, pero me parece que hay una evolución en lo que es la formación integral en un

estudiante que te lo da este plan. Estos chiquilines, si no tuvieran el apoyo de estos profesores en cercanía, por supuesto que no pisaban un liceo. Además, no se desvinculan, no se desvinculan (e23)

Estos motivos confluyen, en que, para algunos entrevistados, la propuesta educativa en sí misma, constituye un espacio de formación para los docentes que allí desempeñan su rol. Tanto en aspectos que hacen a la profundización en conocimientos relacionados a su propia disciplina, como a aquellos que hacen a la adquisición de otras modalidades en el ejercicio de su tarea docente.

La primera cosa impactante es que trabajas en equipo, pero es tan impactante como que no tenés un programa, es igual de impactante que lo que tú vas a hacer no sabés bien que es, no lo podés planificar en febrero como lo haces en otros planes. Tuve que leer cosas que en mi vida había enseñado (...) la práctica me sorprendió como docente y me hizo estudiar y decir cosas en la clase de lo que ellos les interesaba. Ellos me lo plantean, me tuve que poner a investigar, aprendí un montón (e19)

De alguna manera, el docente, que es el mismo, y el docente que se profesionaliza, que piensa, que comienza a pensar diferente y se siente autor del currículo que gestiona, entonces, ahí se produce una transformación en el docente, que genera de por sí una extensión a sus prácticas, esté donde esté (e26)

Aprendí a dar las clases de distinta manera, aprendí a interpretar situaciones de clase que yo antes no lo podía hacer.... tal vez porque mi asignatura es de las pesadas (...) y eso te predispone al estudiante, pero con los chicos acá aprendí a leer la clase y.... te da la posibilidad de que ellos te enseñen. La idea mía es venir a compartir conocimiento, pero... con los chicos se ha dado un ida y vuelta que he aprendido mucho con eso (e32)

7.3.4.2. **Procesos educativos y personales en los estudiantes**

En este apartado, interesa destacar dos variables que se reiteran en los relatos y que es posible enmarcar en la concepción de la relación educativa en la que se inscribe este documento de tesis, la cual se sustenta en una relación de igualdad, de concepción de sujeto de derechos y de su carácter asimétrico, en donde se destaca la importancia de la transmisión.

Desde este lugar parece interesante identificar algunas constantes que se plantean en relación a esta propuesta educativa como fin en sí mismo y como medio para la re vinculación

y culminación de un ciclo. Estas refieren por un lado a la intencionalidad educativa que transmiten los actores entrevistados y por el otro a las diferentes situaciones que presentan y se suscitan en los estudiantes durante su trayecto por la propuesta.

En lo que respecta a la intencionalidad educativa, es posible inferir desde los relatos, la presencia de posicionamientos desde los docentes que, desde diferentes formas y modalidades se materializa en las prácticas educativas. Estas posiciones parecen ubicarse en la búsqueda de diferentes estrategias, modos y propuestas para acompañar la trayectoria del estudiante, en pro de su permanencia, su culminación de ciclo y su eventual continuidad educativa. Los relatos también permiten interrogarse, si estos posicionamientos responden particularmente a posturas personales y/o colectivas; o es pertinente preguntarse si es plausible de que estas se traccionen a partir del propio diseño y metodología que la propuesta propone, que supone la flexibilidad de formatos y la coexistencia de diferentes formas de acompañar trayectorias educativas diversas.

El eje de la propuesta era de acá no se puede ir ningún estudiante, porque si se van de acá, no hay otro lugar que se les pueda ofrecer a ellos que vienen desertando de Aulas, desertando de FPB, desertando del plan 2006, desertando del programa de Áreas Pedagógicas; chiquilines que pasando por todo esto nunca cerraron el ciclo básico. Si nosotros repetíamos algo de los otros planes, entonces se nos iban a ir (e19)

Si la cosa sale bien, logramos generar alguna cultura de trabajo interesante en lo formativo; si la cosa sale más o menos, logramos que logren hacer algún trayecto que le permita ir hacia algún oficio; si la cosa sale a los tumbos, logramos acuerdos, donde los chiquilines logren ver su propio proceso de aprendizaje, hacer un análisis metacognitivo básico (e11)

Cuando llega al tercer seminario contamos con las evaluaciones de los seminarios anteriores y como por lo general los docentes se mantienen bastante, también tenemos la posibilidad de decidir entre los 3 seminarios, si hay algún tipo de duda de lo que el alumno hizo, poder decidir qué es lo que va a pasar con él (...) cuando sucede algún inconveniente, la flexibilidad que te da el plan para decidir si cambias de rumbo o no. Eso es también algo positivo...no hay repetición, pero capaz este chiquilín necesita pasar de vuelta por el seminario que no pudo concurrir (e17)

Son grupos pequeños. Pero son poblaciones que son jóvenes que cuesta mucho sostener por sus propias situaciones de vida (...) las comunidades docentes tienen que sostener eso, las redes que haya en el centro educativo, la gestión, los

adscriptos, el articulador, todo lo que es equipo de gestión en su conjunto, hasta los administrativos, generar una red de contención importante porque si ese estudiante no culmina y pasa por todos los seminarios, ya está; no le sirvió, digamos, no le sirvió por más que haya sido buena su re vinculación (e27)

En lo que refiere a situaciones y/o vivencias que experimentan los estudiantes, se plantea la generación de procesos que no solo estarían relacionados a lo estrictamente educativo, sino que dan cuenta de la existencia de procesos personales más profundos, que los sustentan.

Vuelve a reiterarse que la integración a esta propuesta educativa supone una alternativa a otras condicionantes relacionadas a su cotidianeidad familiar y /o comunitaria. No obstante, es interesante enfatizar que, los entrevistados profundizan en la necesidad de acompañar a los estudiantes y generar las condiciones para que puedan transitar por un proceso que podría denominarse de *re encuentro* con el aprendizaje formal. Esto incluiría, además de la búsqueda de diferentes estrategias y metodologías de enseñanza, la generación de un vínculo educativo de confianza y particularmente el avance paulatino en la adquisición de auto confianza por parte de los adolescentes y jóvenes, en lo que respecta a sus posibilidades de asistencia y participación a un centro educativo y en su capacidad de aprender.

Es un restaurador de esperanza, de autoestima, de armarse pedacito por pedacito. Que reconozcan que tienen el derecho a estudiar, el derecho a que alguien los atienda y escuche, es una competencia feroz con el narcotráfico (e6)

El Plan genera autonomía, actúan de otra manera, chiquilines de la misma edad en ciclo básico normal, son un abismo. Salen preparados, fortalecidos, con características de líderes (e3)

Salen fortalecidos en su autoestima, con ganas de seguir estudiando. Se animan, creen que se puede (e2)

Genera la posibilidad de que vean que pueden hacer cosas bien...todos tenemos cosas que las hacemos bien (e8)

Alumnos que ya han transitado por varias frustraciones. Hay un trabajo de insistir, de estar, de permanencia, de acompañamiento; que implica una labor muy importante y agotador (...) Me agotaba más que lo más tradicional, porque implica el cuerpo a cuerpo (...) pero al final el resultado es increíble, ves el cambio. Alumnos que arrancaron de una manera, y hoy logran otro tipo de razonamiento, están involucrados, están interesados (e20)

Decidir junto con el docente qué temas van a tratar, que van a estudiar, empodera al estudiante de otra manera distinta al 2006, es parte de la decisión del acto educativo. Eso produce un cambio fundamental, ese cambio que se produce en los alumnos de pasar de un rol pasivo, de creer que no pueden, que son un fracaso, a pasar a sentir que son parte del proceso y que pueden (e21)

7.3.5. El plan 2012, como oportunidad

La concepción del plan como oportunidad para los estudiantes, aparece de manera recurrente. Con el objetivo de identificar y conocer diferentes posiciones, desde una escucha atenta y a partir del intercambio con los actores entrevistados, es posible percibir connotaciones distintas.

Por una parte, la palabra oportunidad está asociada a posibilidad. Esta a su vez puede diferenciarse en dos aspectos diferentes. Uno de ellos, es la mirada del plan como una alternativa concreta para *su* vida, que representa una opción a sus condiciones materiales y relacionales, que los actores entrevistados entienden, que están presentes en la cotidianidad del entorno de los estudiantes. Otro aspecto, es el que hace alusión a la oportunidad desde las posibilidades que el formato (diseño y metodología) ofrece para la re vinculación. Desde el entendido que este habilita la generación de procesos personales y educativos que permiten acompañar, desde diferentes estrategias, el re encuentro con el sistema educativo formal.

Se les dio otra oportunidad para la vida, que es para lo que se creó, les distes herramientas (e6)

Sirve mucho y rescata chiquilines, cumple con los objetivos (e8)

Difundo el Plan porque me parece que tiene esa impronta de poder dar la oportunidad a esos alumnos que quedaron rezagados de poder por lo menos de acreditar un ciclo básico como una herramienta mínima para una inserción laboral. (...) no me paro que estos planes sean para pobres y los otros, hacer un ciclo básico 2006 sea para no pobres, educación A y educación B, me parece que son oportunidades, que, si no están, vuelvo a lo mismo de hoy, ¿dónde están? (e16)

Tenés chiquilinas que son madres, con gurises que están saliendo de la escuela. Entonces esa conjunción de intereses y de vidas diferentes es muy enriquecedora para ellos mismos (...) El que está más grande ya sabe que es la única

oportunidad que tiene. Esto es lo que me queda, por lo tanto, lo tengo que aprovechar (e17)

Por otra parte, con menos presencia en los relatos de los entrevistados y con matices, se visualiza el cuestionamiento al término de oportunidad que brinda el plan, que debe ser aprovechada, sino que se lo enmarca desde el ejercicio del derecho a la educación.

En la misma línea de este posicionamiento, se reflexiona en torno a la oportunidad que brinda el plan de incluir, interpelando a su vez, la existencia de este término. Se enuncia la necesidad de la existencia de políticas de inclusión como un paso intermedio. En este marco, este tipo de propuestas, habilitan el encuentro y la integración de un perfil de estudiantes que no contarían con las posibilidades de ejercitar el derecho a la educación en otras propuestas educativas.

Hay una frase que me rechina (...) no dejes de aprovechar esta oportunidad. No es una oportunidad, es un derecho primero que tienen ellos a estar ahí adentro. Entonces no es que uno le está dando la oportunidad, sino que está habilitando a que continúe con el derecho a estar en un centro educativo, a estudiar (e12)

La inclusión es un paso intermedio fundamental. Porque el hecho de que tenga que haber inclusión, quiere decir que hay un montón de gente excluida (...) hasta que no podamos recuperar ese encontrarnos con otro, otro yo...y vamos a tener que tener que tener políticas inclusivas de todo tipo (e5)

Son alumnos que capaz si se les hubiera ofrecido en su momento, otro tipo de educación, capaz que no habrían fracasado. También creo que tenemos que hacernos esa pregunta: ¿por qué fracasaron en el plan anterior? (...) nunca nos preguntamos que hicimos para evitar que fulanito desertara (e20)

Una muy buena oportunidad, para la población que teníamos, no solo alumnos que repetían de acá, sino que teníamos estudiantes de otros liceos que habían sido rechazados y nos llegaban acá y que ya no teníamos como retenerlos (e 21)

7.3.6. Una nueva figura: el co-articulador.

Como se mencionó en capítulos anteriores, el rol del facilitador generado en el marco de esta propuesta educativa particular, constituye una figura nueva en el sistema educativo. Se genera con el objetivo de promover la articulación en distintos niveles y entre diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Una de las características que más destacan los entrevistados es que constituye una figura externa, perteneciente en ocasiones a otras profesiones y oficios relacionados con los proyectos a trabajar tanto a nivel de cada seminario praxis y /o inter seminarios.

Esta peculiaridad, no está exenta de posiciones diferentes. En ocasiones esta extranjería es considerada como algo positivo, que aporta visiones distintas y complementarias a la mirada docente. En otras, esto constituye una dificultad, un desacierto, planteando la necesidad de una formación docente para el ejercicio de este rol.

Figura externa, no necesariamente docente. Tiene un rol bien específico. Diferente frente a un proyecto, co articular lo práctico con las diferentes visiones que se puedan dar desde cada una de las materias (e2)

En su origen, integrar lo comunitario como contenido. Se piensa en una persona que problematice, que tenga una mirada con la ventana abierta, que no esté asfixiado por el sistema. La alianza entre lo formal y lo no formal (...) Es un oxigenador permanente (e6)

El co-articulador a veces por ser de afuera, hecha luz. A veces tira un comentario y decís, mirá no lo había visto. Para mí, es un miembro más del equipo (e10)

Hay una resistencia al rol en algunos seminarios, que no es solo resistencia a la figura del co-articulador, sino a la forma de trabajar, de que se trabaje colectivamente. Yo creo que el co -articulador no debería existir, está bueno que exista en este período, pero en realidad, si funcionara la cosa como tiene que funcionar, no sería necesario (e13)

En una institución educativa, aparecen actores que no conocen el rol docente. Es muy complicado (...). ¿Cualquiera puede ser co- articulador? Tenes que tener conocimientos desde formación docente, del rol que tiene un docente, para ayudarlos a como planificar, a evaluar. Estamos hablando de una formación en competencias, en rúbricas, no sé si se puede poner a cualquier persona a hacer eso (e20)

Para un número importante de los actores entrevistados (docentes, inspectores, directores y co-articuladores) representa la figura referente por excelencia del vínculo con la familia y la comunidad. A esto se le suma la tarea de promover la articulación entre los contenidos, en diálogo con el proyecto de trabajo definido entre docentes y con los estudiantes, buscando la generación de espacios y acuerdos entre los docentes de cada seminario, entre co-articuladores y con el equipo de dirección de cada centro educativo.

Eso es fantástico (...) si bien terminó tomando una forma de docente participador de aula, la propuesta inicial era que fuera de origen laboral, de algún oficio o asesoría (...) es el vínculo que tenemos con los muchachos, la familia y en toda decisión docente el co articulador está presente (...) es algo a atesorar (e9)

Intento trabajar mucho con los docentes en lo pedagógico y en lo didáctico. Intentar que se logre una temática común, un diseño coherente en la propuesta (...) pensar en una rúbrica, hacia donde queremos ir con tales estrategias, fortalecer esa parte para que el seminario cobre sentido a nivel de la propuesta (e11)

El trabajo mayor que yo siento es que tengo que vincularlos, que no se vuelvan a ir (...) Es un trabajo de conectarse con las familias, de diálogo con el estudiante (...) de hablar con la dirección, hablar con las familias, hablar con los profes, buscar soluciones a las problemáticas que tienen de profundizar en el individuo, de a quién tenemos en frente y por qué reacciona de esa manera (e12)

Se trabaja articulando entre el equipo de dirección, el equipo docente, las redes, el trabajo en territorio y el estudiante (e15)

Es interesante mencionar que, si bien este rol podría ubicarse en una relación de simetría con el colectivo docente, son los docentes de cada seminario quienes seleccionan, evalúan y definen a los co articuladores para cada seminario, por semestre. Definiendo a su vez, la continuidad o no en función a su propuesta o proyecto de trabajo. En este sentido, se destacan las improntas de los diferentes co articuladores que, en su función a sus características, su trayectoria profesional y/o laboral, promueven una mayor articulación, en diálogo a su vez, con las dinámicas de funcionamiento de los centros y colectivos.

Más allá del informe que te hace la dirección, la evaluación que vale es la del equipo docente...si alguno te bocha, quedás fuera. Año a año llegamos a diciembre con la incertidumbre de si volvemos (e7)

Los profesores miran su curriculum, lo llaman y lo pueden entrevistar si son 2 o 3 y después y después eligen a esa persona que los va a acompañar y va a ser como...va a traer ese otro agregado de trabajar co articulando hacia adentro, co articulando hacia afuera y trayendo propuestas de otros ámbitos que de repente no son de la educación formal, que enriquecen muchísimo el trabajo (e16)

El liderazgo del co articulador es muy importante para que este plan se desarrolle de buena forma (...) la coordinación en uno de los liceos (...) no tiene el

mismo funcionamiento que en el otro liceo. Hay como un desarrollo profesional y técnico mucho mejor en uno que en el otro, y para mí la figura del co articulador tiene que ver en eso. La experiencia que tenga, el empuje, los materiales que traiga para trabajar (e23)

No es de interés de este trabajo profundizar en rol del co-articulador, en cuanto a sus tareas y funciones, sino que se focaliza en relevar las diferentes posiciones que emergen a partir de los actores involucrados. No obstante, parece pertinente señalar la necesidad de profundizar, en futuras investigaciones este rol de *extranjería* en el centro educativo, en la propuesta concreta.

Algunos relatos dejan entrever la posición de considerarlo como un par, con saberes diferentes a la hora de la conformación de la propuesta educativa, con una impronta fundamental de articulación y de nexo con estudiante, familias y comunidad. No obstante, para otros, podría significar la presencia de un referente que aporte otros aspectos que los docentes no portan desde su formación de base o inicial, sobre todo focalizado en la temática de la formación en competencias, y no desde lo que se usualmente denominan como una formación esencialmente asignaturista.

7.4. Posiciones docentes en función a los modos y dispositivos desarrollados en las prácticas educativas para la generación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este apartado se pretende desarrollar aquellas posiciones relacionadas a los diferentes modos en que se desarrollan las prácticas educativas en relación a la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así que se incluyen aquellos aspectos que emergen de los relatos de los actores entrevistados, en donde se destacan dos grandes dimensiones: una curricular y una organizacional.

En la dimensión curricular es posible ubicar a su vez, aspectos relacionados a la enseñanza y a la evaluación; integrando diferentes dispositivos, modalidades y estrategias que se desarrollan en las prácticas educativas en el marco del diseño metodológico que sustenta el Plan. Propuesta de seminario praxis, trabajo en proyectos, interdisciplina, seguimiento y evaluación, desarrollo de competencias, vuelven a presentarse en este apartado.

En lo que refiere a la dimensión organizacional, se desarrollan aspectos que hacen a los tiempos, espacios y roles, que se integran en el diseño del plan para el desarrollo de la propuesta educativa; en diálogo con la incidencia de la impronta del centro, los equipos de gestión y la autonomía de los colectivos, para su implementación y funcionamiento.

7.4.1. Dimensión curricular.

En la dimensión curricular, se organizan las categorías en dos grandes grupos. Uno relativo a la enseñanza y el otro a la evaluación.

7.4.1.1. Enseñanza

En este apartado se integran los diferentes aspectos que los actores entrevistados plantean como diferencial en lo que corresponde a las prácticas de enseñanza en la propuesta educativa Plan 2012: propuesta de seminario, el trabajo en proyectos, la interdisciplina, la praxis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los apoyos y estrategias de seguimiento, lo emocional.

7.4.1.1.1. Propuesta de Seminario Praxis.

Como se desarrolló en capítulos anteriores, el diseño del plan 2012, consta de tres seminarios praxis, denominados: Artístico, Tecnológico (TECH) y REDESA (recreación, deporte, salud). Estos seminarios constituyen el dispositivo de enseñanza y aprendizaje por excelencia, ya que en ellos se materializa la propuesta educativa curricular en diferentes áreas, agrupando diferentes disciplinas. Se desarrollan semestralmente y los estudiantes transitan por ellos a lo largo de su proceso educativo en la propuesta.

No cuentan con un orden pre establecido desde el diseño (por ejemplo, como se organiza en el plan 2006: primero, segundo, tercero), por lo que es posible que los estudiantes transiten por los seminarios en diferentes momentos de su trayecto educativo: al inicio, en medio de su trayecto o en su último semestre de cursada. Por este motivo, conviven en los seminarios estudiantes con distintos niveles de avance en la propuesta, es decir, en diferentes momentos de su proceso educativo. De las entrevistas surge, que esto supone una fortaleza, debido a que colabora con la conformación de la grupalidad y con la implementación de la propuesta, ya que varios de los estudiantes conocen su funcionamiento.

Los seminarios tienen que ver con la propuesta: artístico, tecnológico, REDESA; los trayectos con el proceso del estudiante (...) No complica que estén en distintos momentos, porque aquí nunca repitieron nada, todo lo están viendo por primera vez (e10)

Están integrados por estudiantes en diferentes momentos de su trayecto, implica un espacio ganado con los chiquilines, ya conocen el funcionamiento y no se empieza de cero con el grupo (e5)

Es interesante el uso de la sinergia que supone tener en un mismo seminario, gurises que transitan por distintos trayectos (e11)

Los seminarios son liderados por un grupo de docentes, que definen y acuerdan la propuesta educativa y desarrollan su tarea de manera conjunta, en forma cotidiana. Es decir, comparten diariamente tiempos y espacios que co construyen. La propuesta de seminario construida y liderada por el grupo de docentes, supone trascender la modalidad tradicional de *dar clase*. Implica la elaboración de una propuesta que integre los diferentes conocimientos curriculares específicos de cada disciplina, relacionándolos con la temática que se define abordar, una vez definido el proyecto sobre el cual se nuclearán dichos conocimientos. Esto supone un proceso de construcción de la propuesta educativa que se desarrolla en cada seminario, de manera diferente, en función a las temáticas que surgen de los intereses de los estudiantes y de los acuerdos que van realizando los docentes.

Intentar generar que se logre una temática común, un diseño coherente en la propuesta (...) pensar en una rúbrica, hacia donde queremos ir con tales estrategias, fortalecer esa parte para que el seminario cobre sentido a nivel de la propuesta. Lo que debe ocurrir es que vos tengas una propuesta de seminario y no cuarenta minutos de cada materia, ese es el desafío del diseño (e11)

Se priorizan contenidos (...) se usa para introducir herramientas básicas de las áreas, teniendo en cuenta los intereses, que habilidades ya tienen (...) de paso introducimos elementos básicos de cada materia, es como un diagnóstico praxis (...) En la segunda parte se elige el proyecto, relevando lo que les gustaría hacer y repasan las herramientas que se han visto (e8)

Es una construcción diferente del rol docente, con diversas tareas. No es cada semestre lo mismo. Vos decís, con un curso de primero, a ver qué tengo del año pasado, voy a revisar y reciclo. Acá el reciclo es muy relativo (e16).

En los relatos, se hace énfasis en la presencia de varios adultos en situación de *clase* (seminario), a diferencia de los espacios de aula tradicionales que usualmente se desarrollan a cargo de un docente. A los docentes de asignaturas de cada seminario, se le suma la figura del co-articulador, por lo que el seminario se desarrolla con presencia de los docentes y un grupo de estudiantes integrado por un número en torno a los 20 jóvenes. Esto permite, la realización de abordajes personalizados, que viabilizan el conocimiento de cada estudiante, así como sus características. Es valorado como un facilitador a la hora de la existencia de diferentes estrategias de enseñanza, a partir de la presencia de más de un docente en el espacio.

Si vos trabajas con veinte y son cinco, muchas veces nos distribuimos en una actividad (...) cada uno de nosotros trabaja con un grupito reducido, entonces podés ver si no sabe leer, si no sabe escribir, si no interpreta algunos términos, si no decodifica los mensajes en el texto (...) se puede saber la realidad del estudiante en cuanto a su hacer pedagógico en el aula, y revalorizándolo en su forma, y él está pudiéndose ver importante (e9)

Las diferencias que tiene este plan con otros es el vínculo, porque nosotros estamos todos, somos cinco durante esas dos horas, con el PBA y los profes continuamente con ellos adentro del salón y todos los días y no se te escapa nada si el chiquilín o chiquilina viene mal (e7)

Y aparte los estudiantes se destacan en ciertas cosas, las diferentes inteligencias que tienen. Siempre podés valorar o hacerle ver al otro, mirá que por acá le gustan más estas cosas que lo otro. O me dicen a mí, le gusta más dibujar; entonces se buscan estrategias para trabajar con los chiquilines, y sacar lo mejor de ellos (e4)

Al seminario lo integran a su vez, los docentes de PBA (Profundización Básica Académica), son los docentes de las asignaturas de: Formación para la ciudadanía y el trabajo, Idioma Español, Matemáticas e Inglés. Es interesante enunciar, que de las entrevistas se desprende la contextualización en cuanto a su funcionamiento. En los centros en los que se realiza el trabajo de campo, estas asignaturas y su integración a cada seminario se presentan e implementan en diferentes modalidades.

Si bien, no constituye un interés de este trabajo de campo realizar una valoración de estas particularidades, parece pertinente explicitarlas y afirmar la característica de *experimentación* que cada colectivo y cada centro realiza a partir de su experiencia y de la capitalización de sus aprendizajes, definiendo la implementación de esta propuesta desde una impronta situada y contextualizada.

En uno de los centros estas materias se desarrollan de manera transversal, rotando en todos los seminarios, es decir los estudiantes cuentan con dichas asignaturas durante los tres semestres. En otro de ellos, cada materia se anexa a un seminario, definida según diferentes criterios. Por último, se presenta en algunos seminarios, la integración de una de estas asignaturas como parte del seminario. En estas dos últimas modalidades, los estudiantes acceden a una de las asignaturas en cada seminario, a excepción de Inglés, que cuenta con menos carga horaria, y rota por los tres seminarios.

Llegan los profesores, tienen el primer tiempo de coordinación antes de empezar el PBA, empieza el PBA y después viene el seminario praxis, y establecimos una secuencia distinta (...) no hay un modelo puro, es una experimentación constante. Lo que funciona en un seminario no necesariamente funciona en otro. No es posible trasladar modelos, se construye en cada experiencia (e6)

¿Por qué Idioma Español en TECH?, porque las asignaturas Física, Química, son más pesadas, más académicas entonces necesitan a veces alguien que los ayude en la elaboración del proyecto escrito (...) siempre que estemos buscando la parte pedagógica a los estudiantes y buscando lo mejor para ellos, es un plan que se puede ir reformulando, porque todavía es experimental (e14)

Estuvo bueno cambiar eso, que todas las transversales tuviéramos clase con los gurises. Aparte está bueno ver a todos los chiquilines, como también es una población que le cuesta asistir, está bueno que tenga Matemáticas, Idioma Español en los tres, en el año y medio. Si no hay cosas que no daban los tiempos (e4)

7.4.1.1.2. Trabajo en proyectos

Como se planteó en el ítem anterior, el seminario praxis, tiene como metodología de abordaje el trabajo en proyectos. Del intercambio con los entrevistados, es posible visualizar que el desarrollo de esta modalidad de enseñanza lleva implícito la discusión, acuerdo y definición de algunos criterios, tanto en el grupo de docentes que integra cada seminario, como en el colectivo que implementa la propuesta en cada centro.

Por una parte, surgen criterios relacionados a *quién lo elige*. Algunos docentes relatan desde su experiencia el tiempo que insume la selección de un proyecto por parte del grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que el seminario se desarrolla en un semestre. En este sentido, plantean la decisión de enmarcar los diferentes proyectos de los seminarios en un proyecto de

centro, que transversalice a los tres seminarios. Destacando la articulación entre seminarios (denominados por algunos docentes como talleres).

Para otros entrevistados, la definición de un proyecto a partir de los intereses de los estudiantes y en conjunto con ellos, supone una tarea importante y desafiante para el colectivo docente. En este aspecto, se destaca el ejercicio de la escucha, que supone identificar las temáticas que auténticamente surgen de los estudiantes y no responden a los que están habituados a escuchar como importantes y/o necesarios.

Se nos fue la mitad del año, para que lo eligieran los estudiantes, enmarcamos en algo que contextualice (...) Nosotros trabajamos mucho entre los tres talleres. Tenemos ese plan que nuclea a los tres (...) Trabajamos muy interdisciplinariamente (e5)

Un proyecto elegido por los docentes es continuar en una zona de confort (...) provocar proyectos distintos por parte de los gurises supone para el docente investigar en distintas temáticas. El docente no tiene por qué saber todo (e7)

Cuando empiezan los debates acerca de los proyectos que se quieren hacer en el año (...) te empezás a dar cuenta, de que es el cliché nuestro, no es lo que traen los chiquilines. Una de las cosas que tiene que tener el plan, es la escucha, que es una palabra que está por arriba del primer renglón (e13)

Al inicio traen muchas propuestas, muchas dinámicas, muchas puntas por dónde salir y después en aquellas que los chiquilines demuestran más interés se va como yendo hacia ahí. Se procura hacer un trabajo práctico y después de esa parte práctica empezar como a ayudarlos a escribir. Generalmente el proyecto tiene un producto final que es compartible (e16)

En el marco de la metodología de trabajo por proyectos, algunos docentes destacan la finalidad de este, en la concreción de un producto, que materialice la temática abordada y visibilice los aprendizajes alcanzados, en tiempos concretos, en plazos estructurados. No obstante, otros docentes explicitan la oportunidad que ofrece el trabajo en proyectos para la generación de procesos educativos en los estudiantes, instalándose la co existencia de posiciones que lo visualizan como *fin* y como *medio*.

En este sentido, se destaca en algunos relatos, la posibilidad de mediatizar que se desarrolla en los estudiantes, el cual consideran pertinente no solo por las características que supone su franja etaria en relación a lo inmediato, sino que se trae alusión a las condiciones de vida que

presentan la mayoría de los adolescentes y jóvenes que participan de la propuesta, en donde el acceso a satisfacer necesidades básicas, pautan su rutina cotidiana, condicionando la proyección a mediano y largo plazo.

La noción de proyecto que se ve en lo curricular implica una cuestión espacio, temporal y psíquica, que le incorpora la noción al estudiante de proceso. Que la modernidad y estas generaciones nuevas tienen como característica la inmediatez. Y estas poblaciones, y esto sí es característico, como tienen que resolver el día a día para comer, ahí si la inmediatez te llama como práctica cotidiana de tu hacer y ahí no le escapás. Entonces la invitación es vivir un proceso largo de construcción, eso para mí es el proyecto (e15)

A veces la idea es hacer proyectos más cortos, que vayan mirando el resultado. Un chiquilín que está muy desvinculado del sistema, que está intentando volver, vos le tirás una propuesta que sea a muy largo plazo donde no ve los resultados rápidamente o que demora mucho en concretarse los terminás desanimando (e17)

7.4.1.1.3. Interdisciplina

El desarrollo de la tarea docente a partir de seminarios praxis y desde un encuadre metodológico de trabajo en proyecto/s plantea, según los docentes, la concreción de una propuesta educativa con un enfoque interdisciplinar. Para la amplia mayoría de los actores entrevistados, esto supone un desafío en el ejercicio de su profesión.

Por un lado, porque su formación inicial es disciplinar, asignaturista. Por otra parte, porque su trayectoria profesional, generalmente es desarrollada desde los contenidos específicos que cada disciplina integra. Desde este punto, los modos en que se desarrollan las prácticas educativas en esta propuesta concreta, suponen para el docente, además del ejercicio del trabajo con otros, el recorrido constante por aquellos contenidos que se encuentran en su disciplina, desde una perspectiva que permita integrarlos a la temática definida por el proyecto seleccionado en cada seminario.

Desde los relatos surgen, que esto constituye un aprendizaje en los modos de llevar a cabo su tarea como docentes. La propuesta se construye con otros docentes, en diálogo con los intereses de los estudiantes y exige la jerarquización y selección de contenidos de cada disciplina para abordar los temas que define el proyecto. Como se ha mencionado en apartados

anteriores, desde la mirada de los docentes esto supone disposición, flexibilidad y conocimiento de los diferentes contenidos.

El contenido de cada asignatura está presente en la propuesta docente. (...) hay una línea pedagógica de trabajo por áreas interdisciplinar, que puede ser co existente con la línea asignaturista, que no necesariamente tienen que ser antagónicas (e9)

Es un trabajo interdisciplinario, en conjunto, para dar un significado a los contenidos (e4)

Otra cosa que lo distingue de otros planes es el trabajo en proyectos; no ceñirse a un programa, los docentes no tenemos un programa preestablecido. Lo que hacemos primero es ver los intereses o las problemáticas que detectamos en los estudiantes y a partir de ahí se empieza a trabajar en un proyecto y los contenidos curriculares de las distintas asignaturas se corresponden al proyecto que se plantea (...) Es más difícil porque el docente tiene que salir un poquito de ese esquema de dar contenidos un poquito cuadrado, a ver cómo te involucrás vos en ese proyecto (e14)

Vos estás jerarquizando tus contenidos (...) en función a un proyecto que se arma ahí, bien contextualizado (...) con autonomía de poder tomar decisiones (e10)

El formato, desestructurado, en donde las disciplinas... cuestión que no es muy fácil... la capacidad de salirse de la asignatura para pensar en lo interdisciplinario, es un desafío (e16)

A su vez, se destaca una forma de trabajo distinta, que, de alguna manera, altera la tradicionalmente transitada como docentes de asignatura. Desde sus relatos, se infiere, una organización del tiempo y el espacio de *clase*, que no es estático, ni lineal y exige una propuesta que dialogue con lo situacional, desde una impronta contextualizada.

Si siempre abordamos de la misma forma, vamos a tener los mismos resultados, necesidad de cambiar el abordaje. Cambia la forma, la asignatura no existe como tal, se integran a un seminario y se suben a un proyecto (...) El docente tiene que pensar en el alumno, en la propuesta y en el grupo, que cambia semestre a semestre, la propuesta va en función a un proyecto (e6)

La propuesta de enseñanza es diferente, si esperás llegar, hacer una presentación, explicar una consigna y que se trabaje, eso no va a ocurrir (...) hay q

abordar otro montón dimensiones, utilizar otro lenguaje y herramientas, para acercarlo que queremos trabajar con estos chiquilines (e11)

Es lo que más nos cuesta a los profesores, porque como estamos formados en nuestra asignatura y tenemos esa rigidez asignaturista, nos cuesta salirnos del molde y poder armar un proyecto que involucre a todas las asignaturas sin que sea tan acartonado (e17)

Son cuartetos docentes, que trabajan de manera simultánea en un espacio determinado, o sea, tienen todas las horas juntos, y tienen horas para coordinación, y tienen horas para trabajar de manera conjunta con los estudiantes, todo simultáneamente; eso hace una forma distinta de concebir la enseñanza y el aprendizaje (e27)

Se intenta que salga dentro de ese seminario un trabajo en conjunto, se dan clases en conjunto, se trabajan temáticas en conjunto con las diferentes visiones de cada materia o de cada individuo que lleva adelante esa materia (...). Para llegar a proyectos y llegar a cuestiones reflexivas que quede más impreso, más gravado en el joven (e12)

7.4.1.1.4. Praxis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Estrechamente relacionado con los aspectos señalados anteriormente en este apartado, en varios relatos se hace alusión a la praxis que caracteriza la organización de la propuesta educativa por seminarios. Al desafío de trabajo interdisciplinas, se le suma la búsqueda por el diálogo entre teoría y práctica, relacionado con el *hacer*, el *saber hacer*, y el *hacer conjunto*; materializado a partir de la concreción, el desarrollo y la conclusión de un proyecto.

Desde esta posición se desarrollan distintos modos, dispositivos y estrategias que fortalezcan a su entender la diversidad de prácticas de enseñanza y aprendizajes. Un enfoque pedagógico, que integre los contenidos de las diferentes asignaturas con foco en el desarrollo de determinados conceptos que promueve el proyecto, habilitando a su vez la identificación y aplicación de aquellos saberes que portan los estudiantes.

Se hacen registros fotográficos, tutoriales, el proyecto transversaliza las otras asignaturas, por ejemplo, Matemáticas, con la elaboración de gráficas. Se hace una evaluación final, se registra todo el proceso. Supone otras acciones extra liceo: la vinculación con otros actores, la circulación (e3)

Cuando armamos la planificación, la armamos en nodos. Yo le llamo nodos cognitivos (...) son nodos que te aseguran que el proceso de apropiación de conocimiento te genere tanto la herramienta como la dificultad; el desafío que es aprender. Te permite generar las herramientas necesarias para apropiarte del conocimiento y a la vez, determinados conceptos que vos sabés que son la llave para entender cosas más integradas o más globales (e5)

El seminario praxis es una herramienta perfecta para aprovechar los aprendizajes de estos gurises. Pararse desde ahí para ofrecer un diseño capaz de potenciar eso (...) ofrecer a estos chiquilines una propuesta que tenga materias...es como desconocer la evolución propia que tienen los chiquilines a relacionarse con experiencias de vida (e11)

El hacer es importante en el 2012, y por eso además son seminarios praxis, que tienen que ver con una práctica, que tiene que ver con un hacer, con un hacer en formato conjunto. (...) Después es ver cómo desde la asignatura se contribuye a la realización de los proyectos, y los proyectos son realmente los que van sosteniéndose en esos seminarios. (...) son evaluados y permiten seguir, de alguna manera, avanzando y cerrar el ciclo (e27)

7.4.1.1.5. Estrategias de acompañamiento

Del relato de los entrevistados, es posible inferir que el diseño de esta propuesta pedagógica, habilita una modalidad de acompañamiento individual, que se sustenta en la cotidianeidad de la relación educativa que instala una impronta de cercanía.

Los integrantes del colectivo docente, de cada seminario, mantienen una presencia cotidiana en el centro y en la propuesta. Como referentes de una grupalidad, integrada por un número de estudiantes, esta particularidad permite su conocimiento, generando la posibilidad de gestación de un tipo de vínculo docente-estudiante, que difieren del habitual. Además, ofrece insumos y condiciones para el conocimiento e integración de las características de los estudiantes, al momento de planificar los diferentes modos en que se desarrollan las propuestas educativas.

Esta modalidad de trabajo exige a su vez, la mirada atenta, el pienso conjunto entre pares y la articulación con los docentes de los otros seminarios, por donde transitan cada uno de los estudiantes.

Cuando se hace las evaluaciones considerar que realmente sirvan a los que reciben a los estudiantes, a los siguientes seminarios, tenga una información mucho más profunda del chiquilín, eso ahorra un montón y además permite dar el paso siguiente con ese chiquilín (e13)

Se trabaja de lunes a viernes con los estudiantes y se apoya en la presencialidad porque son estudiantes que necesitan una continuidad (...) Qué pasa, si ellos dejan de vincularse con los adultos- que por lo general somos los docentes, porque a veces hay ahí una disfunción familiar, no tienen atrás adultos, entonces nos toman como referentes- dejan el sistema educativo (e14)

Vas a encontrar que todos los que trabajan en el plan 2012, están muy comprometidos, muy mimetizados y te posiciona desde otro lugar. Ese vínculo con el estudiante desde otro lugar, y el desarrollo áulico, al ser tan diferente, va conjugando también en todo eso (e16)

7.4.1.1.6. Lo emocional

La valoración de la importancia de incluir lo *emocional* en la propuesta educativa, se reitera en los relatos de los entrevistados. La referencia a lo emocional puede diferenciarse en dos sentidos. Por un lado, en la propuesta pedagógica concreta, en donde se visualiza la necesidad de integrar aquellos aspectos que hacen al *sentir*, al desarrollo del reconocimiento y el trabajo con las emociones desde la experimentación de los estudiantes. Por otra parte, se hace referencia a lo emocional, en lo que respecta a la vivencia que desarrolla el docente en el ejercicio de su tarea en esta propuesta, en lo que se enuncia como un aprendizaje personal y profesional.

Nuevamente se reitera la particularidad de la relación educativa, que destaca la generación de un vínculo entre estudiante y docente, que supone el involucramiento a nivel personal, tanto en lo que respecta a la preocupación por el otro y su realidad, así como en la generación de estrategias y modos en los que se desarrolla las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario colocar a la misma altura lo curricular con las emociones (...) si no te involucrás emocionalmente con tus estudiantes, difícilmente el estudiante pueda estar en un ida y vuelta, captando y formándose... sino ellos pasan a ser otra vez el depósito de lo que vos vomitás ahí, a veces son contenidos memorísticos (e6)

La educación significa amor, y los alumnos son amores transitorios, de un año. Tienen comienzo y tienen caducidad (e8)

Aprendí que va por otro lado. Que va por enseñarles a proyectarse, a trabajar con las emociones, con la inteligencia emocional. Ayudarlos a ver las cosas desde otra perspectiva, llevándolos a través de una obra de teatro, a través de escribir una historia, de representarla, pensar las diferentes opciones (e10)

Tratar de desarrollar en los muchachos las competencias y habilidades necesarias para la vida y el desarrollo conceptual desde una forma holística en donde involucramos también el sentir, el ver, el pensar (e9)

Mucho mayor compromiso y de entender que la cuestión emocional tiene que ser atendida. A veces hay una demanda de que sea el co articulador el que lo haga; que sea un trabajo administrativo y emocional, paralelo a que ellos den clase, pero eso ha cambiado un montón (e13)

La propuesta te obliga a participar, no poder venir a escuchar. Le pones pienso, le pones cuerpo, le pones compromiso y te desnudas un poco para decir por acá sí, por acá no (e19)

7.4.1.2. Evaluación

En el marco de la dimensión curricular, además de la enseñanza, los actores entrevistados enfatizan en un segundo aspecto, lo que a su entender caracteriza a esta propuesta educativa: su modalidad y estrategia de evaluación.

Particularmente se hace alusión a la evaluación por competencias y a una evaluación formativa, que a su opinión, difiere de la que se aplica habitualmente en la mayoría de las propuestas educativas. Se destaca la selección y definición de competencias generales, pautadas por cada colectivo docente del centro. Y simultáneamente, competencias específicas, que son aquellas que se proponen para cada seminario praxis.

Haciendo foco en las posiciones docentes en torno a los modos y dispositivos que se desarrollan en las prácticas, es interesante enunciar, la mirada de proceso que visualiza el docente al momento de evaluar la trayectoria del estudiante, así como la intencionalidad de singularización y acompañamiento. Simultáneamente, es posible apreciar la existencia de la co construcción en los dispositivos y estrategias que se desarrollan para dicha tarea.

Según los relatos de los entrevistados, la evaluación se enmarca en un enfoque competencial y supone una mirada conjunta del proceso de cada estudiante, por parte de todos los integrantes del colectivo docente. Esto se reitera tanto en lo que respecta a las

competencias y habilidades que se pretende el estudiante adquiera en el desarrollo de cada seminario, así como durante todo su trayecto educativo por la propuesta. Esta mirada - transversal y longitudinal- supone la discusión, el intercambio y el acuerdo, en torno al proceso realizado por cada estudiante. Tanto al momento del cierre de cada seminario, como una vez finalizado el tránsito por los tres seminarios praxis.

Autoevaluación, coevaluación, elaboración de juicios conceptuales, son algunas de los modos que explicitan, se desarrollan en el transcurso de los seminarios. Se hace énfasis en la importancia que supone para el estudiante, la valoración de su propio proceso, así como en la posibilidad de trascender la calificación numérica por juicios valorativos que le permitan al docente pronunciarse en la evaluación. Desde el supuesto que ésta se desarrolla desde una impronta de retroalimentación y devolución personal, la evaluación permite intercambiar con el estudiante, los logros que se pretendía alcanzar y aquellos que permanecen pendientes.

Cuando terminan el ciclo se evalúa, si todo el proceso que hizo fue positivo, si tiene las herramientas, los contenidos, lo que sea para pasar y si no, hace un semestre más. (...) Ningún gurí de los que les decimos tenés que seguir un semestre más, dos semestres más, te cuestiona, se enoja; porque sabe lo que hizo o no. Ahí vos ves, que le creas esa autonomía, esa visión de que es lo que han logrado y que no (e1)

Se evalúa si hubo un proceso, que permita que pueda haber una acreditación del ciclo básico. A algunos les puede llevar tres semestres, a otros les puede llevar cuatro (e2)

Lo específico del plan 2012 es la importancia de devolverle la palabra a los docentes, se pasa de la calificación numérica al juicio valorativo. La valoración va a ser de conjunto, los docentes se tienen que poner de acuerdo (...) abre un formato de mucho intercambio y discusión (e6)

La evaluación que sea más formativa que cuantitativa (...) capaz el resultado no es tan inmediato, pero a la larga se ve más (e10)

Se evalúa en base a competencias y las competencias tienen un proceso, pueden ser que éstas, en el primer semestre, no las cumplió, pero esas mismas competencias las puede cumplir en el segundo o el tercero; entonces lo que se evalúa es el trayecto total, el trayecto de un año y medio (e12)

Nos ponemos de acuerdo en algunas cuestiones que vamos a evaluar los tres seminarios, que son más de índole instrumental y actitudinal y a su vez, cada seminario aparte define sus propios objetivos (e17)

Otro diferencial, son las reuniones de transferencia, donde se transmiten de un docente a otro los procesos de los estudiantes, las características de la evolución del estudiante. No hay nota, lo que se trata es de transmitirle al estudiante cómo se ve su evolución y qué se espera de él, para que él pueda ver en lo que tiene que trabajar (e21)

7.4.2. Dimensión organizacional.

Junto con la dimensión curricular que se desarrolló anteriormente en las que se agrupan los modos y dispositivos de enseñanza y evaluación, es posible inferir la importancia que adquiere para la implementación de esta propuesta lo que corresponde a lo organizativo. Es decir, a las formas en las que el centro educativo desde su impronta y desde las características del cuerpo docente, define para la puesta en marcha de esta propuesta.

A su vez se enuncia, aquellas particularidades que son pautadas desde el propio diseño, que dan cuenta de la existencia de escenarios pedagógicos diversos, los cuales posibilitan la generación de determinadas condiciones para la organización, el funcionamiento y el desarrollo de las prácticas educativas. Se destacan los espacios y tiempos existentes, la presencia de nuevos roles, el nivel de autonomía de los centros, la importancia de la dirección y de la presencia de un colectivo estable, entre otros.

7.4.2.1. Espacios y tiempos, pautados desde el diseño

Uno de los aspectos más señalados por los actores entrevistados, son los tiempos y espacios que incluye la propuesta desde su diseño. Particularmente se hace referencia a las instancias de coordinación que cuentan los docentes y que se integran en su carga horaria diaria y semanal.

La planificación conjunta, el trabajo en proyectos, la construcción de pautas y criterios de funcionamiento, la selección y definición de competencias generales y específicas, son algunas de las acciones que requieren tiempo de discusión e intercambio. En este sentido, se destaca los espacios existentes para la coordinación intra seminario, así como las instancias que suponen el encuentro inter seminarios. Las reuniones de transferencia, constituyen un ejemplo concreto de estas instancias en la que participa la totalidad del colectivo. Allí se plantean y ponen a consideración la trayectoria realizada por cada estudiante, en cada

seminario y/o la totalidad de su proceso de cursada por todos los seminarios, es decir el cierre del ciclo.

Los proyectos, son horas y horas de coordinación. Todo se decide en grupo, la forma de actuar, hacia donde vamos (e3)

Valoro mucho eso, todas las horas de coordinación que hay para poder trabajar en conjunto de verdad, porque si no, no se puede. Es mentira que vamos a trabajar en el taller hora y media si no coordinamos (e4)

Nosotros coordinamos todos los días, así como los estudiantes se ven todos los días nosotros también. Esa relación entre estudiantes, docentes, ese ir y venir, es importantísimo (e14)

No es yo entro a dar la clase y cuando termino me voy y voy a otro grupo y escribo lo que vi. No. Cuando termino o antes, tengo que sentarme con mis compañeros, porque el plan lo que tiene de bueno es que se coordina todos los días el grupo del seminario, por lo tanto, vamos hablando de los chiquilines, vamos hablando de cómo vamos construyendo nuestro trabajo en el día a día (e16)

7.4.2.2. Rol pautado para el contacto con la familia y la comunidad

Como se desarrolló anteriormente, los actores entrevistados mencionan la figura del co articulador. Con diferentes improntas y matices, este rol es definido como la referencia con los estudiantes, la familia y la comunidad.

Generar una red de contención dentro del propio sistema, para lo que demanda la comunidad en donde está el enclave del liceo y que necesita ser atendida (e11)

Integrar a la comunidad, hicimos terrible reunión de padres (...) y no sabés las cosas que salen y la claridad que tiene la comunidad (e13)

No existe esa figura en otro plan. En la medida que vos adjudicás recursos vos estás haciendo viable y real eso (...) Como potencialidad es increíble, podés hacer lo que quieras, yo hago todo (...) Hay una metodología de trabajo, (...) tendremos que pulirla para que sea más interdisciplinaria, pero sí hay un trabajo en conjunto y para mí en eso hay una potencialidad enorme en el rol. Crear se puede (e15)

Sin ánimo de reiterar lo mencionado en ítems anteriores, esta figura es novedosa en el sistema educativo formal, por la definición de su tarea concreta, así como por los requerimientos de formación, ya que no implica necesariamente contar con formación

docente. Si bien para la mayoría de los entrevistados lo valora como un diferencial que complementa la mirada educativa desde otras profesiones, para algunos, esta característica de no requerimiento de perfil docente, es visualizado como una debilidad.

7.4.2.3. Funcionamiento-criterios

Del intercambio con los actores entrevistados, es posible visualizar que cada centro organiza el Plan, integrándolo y/o alterando su dinámica de funcionamiento y pensando su relacionamiento y convivencia con otros planes que desarrolla. En algunos centros, el plan se integra y co existe en turnos con otros planes, en otros funciona a contra turno. A veces por dinámica del centro, por la infraestructura; otras veces para diferenciar propuestas, perfiles y/o edades de los estudiantes.

Las modalidades y acciones que se pautan para el ingreso de los estudiantes, las forma en que se desarrolla la propuesta de seminario, la organización de las materias que se integran en el PBA (profundización básica académica), los horarios y frecuencia de las instancias de coordinación, se acuerdan entre los colectivos y se diferencian en cada centro. Esto es reconocido por varios actores como una experiencia de experimentación constante, en donde a partir de la práctica y desde un ejercicio de capitalización de lo aprendido en cada semestre, se discute, se replantea y se definen acciones.

Hay una constante revisión y atención al funcionamiento y a la organización de la propuesta en pro del estudiante y la permanencia, por ejemplo, los cambios en las materias del PBA (e1)

Elaboración de una hipótesis, discusión, fundamentación académica. Lo llevamos a la práctica, miramos cómo funciona un período, cómo funciona, cómo te anduvo. Nosotros lo dimos vuelta. (...) Es muy experimental todo (e6)

No sé si exista otro en el país que tiene tanto (...) la verdad que adentro del liceo que seas de uno u otro plan no se siente (e10)

Hay criterios generales para todos los seminarios y pautas de evaluación en cada uno de los seminarios. Es el perfil de egreso (e14)

El sistema siempre impone una herencia ordenada, acá no pasa mucho. Depende de los colectivos que se van formando en cada liceo, en mi experiencia y en los encuentros que hemos tenido que es también una característica importante para mí (e13)

Las PBA, en algún momento fueron transversales y rotaban por los seminarios. Recuerdo que, tuvimos un año en que nos dimos cuenta de que esa rotación permanente de esas asignaturas terminaba en que los chiquilines no terminaban como que asimilando ningún conocimiento. Entonces (...) decidimos que quedara una asignatura del PBA fija en cada seminario que en última instancia todos los alumnos iban a pasar por los seminarios. (...) capaz era mejor tener un semestre entero de Idioma Español y no dos días por semana (e17)

Hay una lógica de ingreso y pasaje por los seminarios, el primer año entraban a cualquiera, el segundo fue a través del interés, el área de salud, deporte y recreación, el área más de ciencias, trabajo en laboratorio y en huerta o el área artística, de expresión y comunicación (...) pero luego se sigue una secuencia de REDESA pasa a TECH, de TECH pasa a ARTISTICA, pero podés entrar por cualquiera de los tres (..) es un circuito que permite estructurar esas asignaturas que están solo en algunos lados. (...) se busca que durante el ciclo los docentes y estudiantes se muevan en determinada dirección (e19)

Hubo que hacer un trabajo muy fuerte con esos alumnos (..) dieron vuelta el liceo. Se trabajó mucho con estos chiquilines (...) A veces es mejor no mezclar, con chiquitos que salían de primaria. Si venía un padre del 2006 y veía lo que estaba pasando (...) Al principio fue difícil (e21)

7.4.2.4. Impronta del centro- Autonomía de los colectivos

Cada centro educativo tiene su propia impronta, sus características, su identidad. El origen de este plan y la decisión de su implementación en cada centro es reflejo de esto. A partir de los relatos de los entrevistados es posible inferir que, para algunos de los centros, el desarrollo de esta propuesta, surge de la búsqueda por dar respuesta a situaciones de riesgo de desvinculación de los estudiantes. Para otros, responden a propuestas que nacen en conjunto con otros actores y referentes comunitarios, frente a un número importante de adolescentes y jóvenes que encontraban por fuera del sistema educativo. En otros, se alinea a la definición del colectivo, frente a propuestas institucionales de diversificación de la oferta educativa.

Es un instituto pedagógico, no es un liceo. Fermento del trabajo interdisciplinar. Trabajo social muy intenso, es una filosofía del centro, hasta como surge el liceo, a demanda de la población (e9)

Están muy identificados con el barrio, la zona, el centro, y comprometidos con su tarea. Esos son cualidades de esos docentes (...) hay una cuestión de justicia social, de accesibilidad que eso también me cautivó a mí (e15)

En este sentido, es pertinente visualizar la alusión que se reitera en las entrevistas en relación a la importancia de la autonomía de los colectivos, como una característica que opera en el proceso de implementación de esta propuesta educativa. Esta porta características disímiles, que dialogan con la impronta del centro y las características de su cuerpo docente.

Autonomía que se materializa tanto en la dimensión curricular como la organizacional. En la propuesta que se genera a partir del diseño marco, que se estructura a partir de los colectivos que se conforman en cada centro educativo. Esto supone -como se desarrolló anteriormente- algunas características que deben portar los docentes, que, en el marco de su autonomía, construyen la propuesta educativa y cuentan con la posibilidad de re plantearla, a partir de la revisión y reflexión sistemática.

No hay formato rígido, hay un colectivo que le interesa sostener (e2)

No es un programa a cumplir, se organiza la forma, los contenidos y demás, Hay que tener en cuenta los programas de ciclo básico, porque es lo que acredita (e9)

Cada centro educativo tiene un 2012 a su manera, lo van construyendo los docentes cada año. La contracara que está a la deriva institucional (e12)

Hay tantos planes 2012, como colectivos, eso no es ni bueno ni malo, es una oportunidad. Pero es difícil acercarse al Plan si uno no habla con la gente (e13)

Los docentes empiezan a tomar protagonismo (...) hasta el momento, mi trayectoria estaba muy relegada y condicionada por estructuras programáticas (...) me sentía una hacedora de cosas que me dictaban inspectores o dirección (e10)

Una diferencia básica es no tener un curriculum pre establecido, un programa pre fijado, para mí eso es lo que empieza a darte otras posibilidades de trabajo (e21)

Las instituciones educativas tienen mucha más autonomía de la que creen tener o en el fondo de la que quieren tener (...) hay toda una pose enunciativa de que queremos más autonomía, pero ya tienen unos márgenes de autonomía bien interesantes que muchas veces, no los usan (e24)

A este nivel de autonomía de cada colectivo, es posible graficarlo a su vez con la iniciativa de realización de encuentros entre colectivos que desarrollan esta propuesta, los cuales tienen la particularidad de ser autoconvocados.

El intercambio de experiencias es importantísimo... además para fortalecer dos cosas que además el plan lo pone en su propia currícula: el pensamiento crítico y el crecimiento, el ensanchamiento de posibilidades pedagógicas (e13)

El primer encuentro de colectivos del plan, surge para compartir que estaba haciendo cada uno. El plan tenía 6 años y cada liceo trabajaba como lo interpretó (...) Surgen diferencias en: formas de registro de la trayectoria académica de los chiquilines, procesos de elección de los co-articuladores según los centros educativos. Puesta a punto e intercambio de cómo se resolvían cuestiones administrativas, pedagógicas, de funcionamiento (e16)

Cuando las comunidades toman esas iniciativas y en el ejercicio de su profesión organizan esa reflexión sobre la práctica (...) construir política es de ida y vuelta. Vos podés tener un gran diseño, pero también tiene que dialogar todo el tiempo con el territorio y los actores, y luego se reformulará, y volverá, y será un ida y vuelta, si no lo tenés así, no funciona (e27)

7.4.2.5. Incidencia de un colectivo estable

En el marco de lo organizacional, se reitera entre los docentes aquellas posiciones que rescatan la importancia de contar con un colectivo docente estable, para la implementación de esta propuesta educativa.

La modalidad de trabajo, particularmente aquello que refiera al trabajo con otros y a la co construcción de la propuesta de seminario desde un enfoque interdisciplinar y competencial, así como el reconocimiento de la importancia de la generación de una relación educativa de cercanía, son particularidades que, desde el relato de los docentes, son importantes de capitalizar y no resultan sencillos de transmitir. Implica un tiempo de comprensión, de vivencia y adaptación; que afecta el funcionamiento de la propuesta que es de régimen semestral.

Si vos tenés profes que están hace años, ya saben todo el recorrido que hicieron (e1)

A veces apelan a mi memoria, como estoy hace años (...). Lleva toda una parte de acomodarse, de explicarle al otro profesor todos los cambios que hay en este plan, que no evaluamos igual que en el otro, que no tienen nota, que le ponemos un juicio a los chiquilines, que tenemos una rúbrica para evaluarlo. Lleva todo un tiempo de explicar eso a los profes nuevos (e4)

El núcleo duro se mantiene. Son docentes distribuidos en los tres seminarios praxis, por lo que tenés un hilo conductor a seguir, en cuanto a la línea pedagógica del centro (e9)

El 50% todos los años cambia. Eso no juega a favor, es muy importante tener un equipo estable. Igual también, a veces es bueno un aire y alguien nuevo que viene o alguien nuevo que viene a probar y se adapta enseguida al Plan. Lo importante también es trabajar en equipo (...) eso repercute en el trabajo con los estudiantes, ellos tienen muy buen olfato y se dan cuenta enseguida cuando hay un problema docente (e14)

Se da la interdisciplina cuando se está ahí porque ellos ya juegan como de taquito, porque se conocen mucho lo que pasa, entonces confían en el otro (e 15)

No es fácil formar equipo (...) y viste como es secundaria que cambian cada año. No pueden tomar las horas; los que permanecen, con sus características particulares, lograron hacer un equipo, no sé si es mejor o peor que otro, en lo otro es todo un constante volver a empezar (e21)

A su vez, se reitera la importancia de contar con la disposición y disponibilidad para desempeñar las diferentes tareas que se integran al rol docente. En este aspecto, varios actores mencionan la diferencia que de alguna forma impacta en la cotidianeidad de las prácticas haber pasado de una elección de horas focalizada en determinado perfil docente, a pasar a la elección de horas generales, por las que se rige la DGES.

Se plantea que la remuneración diferencial que se percibe en las horas docentes que corresponde al plan 2012, incide en la elección por este plan. Por otra parte, algunos relatos aluden a que existe un desconocimiento de lo que implica, y que no todos están dispuestos a desempeñar su tarea en las modalidades que supone el Plan. A su vez, se hace referencia a la necesidad de contar con la posibilidad de permanencia del colectivo docente, durante todo el ciclo de una generación de estudiantes. Las horas docentes son anuales, mientras que la totalidad del ciclo de cursada, es de tres semestres o año y medio.

Los primeros tres, cuatro, cinco años trabajaron gente que se había anotado para esos planes y eso para mí fue una de las tantas riquezas(...) era gente comprometida. Hoy hay presencia de gente que elige, pero no está comprometida. Hasta el 2014, trabajaron aquellos que se anotaron para el Plan, fue un concurso de méritos (...). A mí me interesa un abordaje alternativo y no...mucha gente elige por el tema del dinero (e6)

Estos docentes deberían quedar, por lo menos, hasta que la generación termine, son tres seminarios praxis, bueno, un año y medio seguros. De ninguna manera, todo va a la bolsa, porque es el concepto de igualdad mal entendido (...) Te estoy planteando la posibilidad de dejar fijo un colectivo docente para asegurar que el trayecto de esos jóvenes sea completo (e24)

7.4.2.6. La dirección //equipo de gestión

Es recurrente entre los entrevistados la afirmación en torno a la importancia del liderazgo de la dirección, así como la necesidad de acompañamiento cercano a la propuesta. La existencia de diferentes improntas en la gestión, condiciona a su entender, las posibilidades de generar las condiciones para su implementación.

A partir de su propia experiencia, y del intercambio con otros colectivos docentes -tanto en los encuentros autoconvocados, como en los realizados desde una convocatoria institucional- se plantea la constatación de que la disponibilidad y cercanía de la dirección con la propuesta y con el colectivo que la lidera, habilita o no las condiciones que requiere su implementación.

El relacionamiento con los estudiantes, la posibilidad de circulación por diferentes espacios del centro, el apoyo para la generación de escenarios y actividades educativas más allá del aula, constituyen variables que afectan el funcionamiento de la propuesta en sí. Además, los actores entrevistados, plantean que esta habilitación contribuye a la integración y convivencia, con otros estudiantes y docentes, que son parte de la totalidad de la oferta educativa que desarrolla el centro.

No es un plan más, que tengan ese seguimiento de la propuesta en sí, creo que eso hace la diferencia (...) si la dirección está alejada, no funciona tan aceitado (e2)

Doy fe que no en todos los liceos se trabaja igual, acá el cuerpo docente estable y muy comprometido, directora que acompaña, se siente apoyado y dan ganas de hacer, sin palos en la rueda (e3)

Es como una más, cualquier cosa estamos, es una más. Siempre está en la clase, va, viene, está con los gurises. Los conoce (e5)

El apoyo de la dirección es fundamental y también es fundamental que haya varios docentes que se mantengan en la institución y que vuelvan. Hay como un clima de trabajo entre los adultos que hace que el docente quiera volver a elegir las horas en el liceo. El clima institucional que se respira en el liceo es algo fundamental (e14)

La necesidad de una visión pedagógica global, que integre conocimiento y cercanía, se reitera en los relatos de los entrevistados. Se destaca a su vez, una mayor exigencia a la hora de desarrollar la tarea de dirección, liderando tanto aspectos curriculares, como administrativos y organizacionales, que difieren de lo tradicionalmente conocido.

Se necesita una mirada integral de varios aspectos: actividades, marco con los docentes, seguimiento de los gurises (...) una organización y una responsabilidad diferencial, por ejemplo, en el cuidado y acceso al uso de herramientas. Como contracara, está la dirección que cuestiona, te está marcando y no te deja trabajar, (...) no te deja hacer (e1)

Implica escuchar mucho. Me siento un administrador de capacidades (...) conocer a las personas (...) empatizar, (...) trabajar el para qué estamos, cuando surgen problemas, no siempre es todo color de rosa, son problemas multiplicados, porque las decisiones son colectivas (e6)

Tiene que haber una voluntad de las direcciones, hay algunas que no tienen mucha voluntad; que aceptan el plan no sé por qué y después ponen muchos palos en la rueda. Y es un plan que requiere mucha flexibilidad, inclusive para la generación de proyectos (e17)

En uno de los liceos (...) hay una subdirección que tiene ese plan que lo defiende (...) otro liceo por ejemplo lo que hay son problemas (...) estos chiquilines salen, se van de clase, andan en el patio. En realidad, la forma de trabajo es diferente y no lo puede aceptar, o sea, no lo puede comprender...que tiene una funcionalidad, un mecanismo, una metodología distinta. Entonces, ahí corta las alas, y corta los proyectos (...) el liderazgo también de apoyo al plan tiene que ver, con las figuras de gestión (e23)

8. Conclusiones

Para ir entrando en el cierre....

Al momento de iniciar este capítulo, que expresa el cierre de un ciclo de estudio, de investigación, de reflexión y de análisis, enmarcado a lo largo de los diferentes momentos de la Maestría, es inevitable dar cuenta del proceso personal transitado.

Como fuera mencionado en los primeros capítulos, la elección de la temática a investigar surge del interés personal y profesional asociado particularmente a la gestión, vinculada a espacios socio educativos con fuerte énfasis en lo territorial, a los que suman algunos acumulados desde equipos centrales. Desde una trayectoria profesional que particularmente se ha desarrollado desde distintos roles en propuestas, proyectos y programas asociados a la infancia, la adolescencia y la juventud proveniente de sectores populares, orientados particularmente al acompañamiento y la construcción de procesos de re vinculación educativa.

Tomando como punto de partida esta mirada desde la gestión, es que inicio mi recorrido por la maestría, tratando de buscar espacios en donde pensar la propia práctica, para tomar distancia y poder *admirarla* (Freire, 1992.). En este recorrido, marca un hito importante el Seminario de Tesis, lugar en que se empieza a visualizar, delimitar, combinar, los diferentes componentes que conformarán el proyecto de investigación, en donde se integran y coexisten ideas, intereses, supuestos de partida y por qué no ...el acumulado desde las propias experiencias.

En este sentido, es de orden explicitar la importancia de algunas preguntas y orientaciones que realizaran los docentes de Seminario de Tesis y que acompañaron los distintos momentos del trabajo de campo. Estas colaboraron en la toma de conciencia de los *propios* supuestos de partida. Generaron un proceso de pienso, reflexión e interpelación, que fue desarrollándose a medida que profundizaba en el proyecto. Proceso que a su vez fue tomando insumos -en y desde- la implementación de la tarea de investigación, focalizada en la temática de posiciones docentes que se construyen con relación a la tarea de enseñar, en contextos de desigualdad. Proceso en el que se fue aprehendiendo a mirar con los lentes de investigador.

La primera de ellas “¿por qué no elegir una única propuesta?”, buscaba estructurar y hacer foco en la elección de la propuesta educativa en donde materializar el trabajo de campo...Vaya que tuvo importancia a la hora de transitar los cambios que se fueron sucediendo, a partir de situaciones no previstas, entre ellas la Pandemia por COVID -19.

La segunda, “*es importante tener presente tu foco de interés, que no es una evaluación del plan*”, colaboró con evitar acercarse al campo desde una mirada evaluadora, sino buscando conocer, relevar y profundizar en las diferentes posiciones docentes que emergieran tanto de los documentos existentes como en las entrevistas a actores educativos relacionados.

Por último y no menos importante, la pregunta que focalizaba en mi posición personal, que colaboraba en la capacidad de identificar, esa suerte de hipótesis -en ocasiones implícita- que, desde la tarea de investigación, se pretende constatar o rectificar: *¿estás preparada para lo que te puedas encontrar?*

Por supuesto, que al momento de efectuada la pregunta, siempre hubo una respuesta inmediata. No obstante, es pertinente destacar que, a partir del tránsito por este trabajo de investigación, éstas se han modificado. El acercamiento a la realidad, a este recorte en particular, desde los lentes del investigador, es un aprendizaje que se hace en situación; en donde la distancia protege tanto al que investiga cómo a la situación, tema u objeto al que se pretende investigar. A su vez, si el investigador no se *impermeabiliza*, emergen nuevas situaciones, otros escenarios no previstos, que sin duda enriquecen el proceso de investigación y complejizan la mirada, así como los modos en que se realiza la *lectura* del material relevado.

Enfoque del capítulo conclusiones

Desde un lugar de aprendiz y con el objetivo de volver a aquellas interrogantes que dieron lugar a este trabajo de tesis, se retoma el supuesto de partida, el cual se basa en la convicción de que, las posiciones docentes se construyen desde la cotidianeidad de las prácticas. Ellas constituyen un escenario en donde convergen los lineamientos curriculares, las condiciones materiales y organizativas, así como los posicionamientos que dan cuenta de la relación con el saber, con la enseñanza y con los sujetos de la educación: los estudiantes.

En este sentido, este apartado de conclusiones, pretende complementar el contenido desarrollado en capítulos anteriores, particularmente de aquellos que se ocuparon del análisis del material de trabajo de campo, tanto en lo que respecta al trabajo con los documentos, así como a aquel realizado a partir de las entrevistas a los diferentes actores. Se entiende que dichos capítulos, portan un análisis -que pretendió- ser detallado, en función a los diferentes objetivos y preguntas que procuró abordar este trabajo de investigación.

Por este motivo, este capítulo está organizado desde la identificación de algunas temáticas que transversalizan todo el material de campo, las cuales se reiteran y están presentes de manera sistemática en los documentos y particularmente en los relatos de los entrevistados. Desde este enfoque, se pretende agrupar las primeras conclusiones que surgen de todo el proceso de investigación

Se procura trascender la clasificación por objetivos, con la intención de visibilizar - a partir de estas temáticas recurrentes- el diálogo existente entre las diferentes posiciones docentes que se construyen en relación con la tarea de enseñar en contextos de desigualdad. Recuperando la concepción de que las posiciones no son definidas a priori, sino que se van construyendo a partir del desarrollo de la relación con el saber, con la cultura y con el sujeto, en un marco situado, en un contexto socio político cultural concreto. Posiciones que pueden habilitar u obturar la generación de prácticas educativas que conciban y viabilicen escenarios, en donde se materialice el derecho a la educación como derecho a aprender.

8.1. Origen del Plan 2012

8.1.1. Reconstruyendo algunos aspectos del contexto

A partir del trabajo de campo realizado y del material relevado, particularmente de aquel que procede de las entrevistas, surge el interés de recomponer el histórico del Plan 2012 y poder visualizar algunas características del contexto. Este momento de inicio del plan, es traído de manera reiterada por los actores entrevistados y constituye un hito en sí mismo, ya que su origen materializa la confluencia de diferentes posiciones docentes relacionadas con el sujeto de la educación, con la cultura, con los saberes, con la enseñanza y con la concepción de la educación como derecho humano.

Retomar el contexto, reconstruir el histórico, que hace a la existencia y al diseño del plan, permite a su vez, la identificación de marcos políticos institucionales concretos que desde una mirada que permite transitar de lo micro a lo macro, constituyen escenarios para la confluencia de determinadas posiciones docentes.

En primer lugar, como se mencionó en capítulos anteriores, este plan se genera a iniciativa de los colectivos, particularmente de aquellos que desarrollaban su tarea en centros educativos que tenían en su oferta el plan 2009⁴⁷, este constituye su principal antecedente.

Una primera observación es que el plan 2012, en su antesala funciona como piloto en un centro educativo, en donde se desarrolla la primera experiencia de la propuesta: el Plan 2011. En este aspecto, resulta interesante destacar que su desarrollo nace desde la preocupación por los que *estaban en la puerta*.⁴⁸ No obstante, esta preocupación no estaba exenta de tensiones y posiciones diferentes. Algunas de ellas no consideraban pertinente generar una propuesta para un grupo determinado de estudiantes, desde la concepción de que esto colaboraba con su estigmatización. Otras, abogaban por la necesidad de construir una propuesta distinta desde una posición enmarcada en una discriminación positiva o una acción afirmativa, hacia este perfil de estudiantes, entendiendo que en el formato que portaban las propuestas de ciclo básico existentes, no sería posible la re vinculación.

Como contexto de esta convergencia de posiciones, es interesante visualizar las características de este centro en particular. De las entrevistas surge, que este centro contaba (y cuenta) con una fuerte impronta comunitaria en donde se presentaba como una fortaleza el trabajo en red, particularmente con referentes de centros educativos formales, así como con integrantes de propuestas socioeducativas, y con otros actores comunitarios. Desde su propia creación como centro educativo, constituye un centro de referencia para este tipo de experiencias⁴⁹. Un espacio, al decir de los entrevistados, en donde circula una concepción de sujeto de la educación que hace foco en el derecho a ejercerla, así como a buscar integrar a diversas adolescencias en el marco de un centro educativo que trasciende el formato de liceo tradicional. Vale la pena destacar, que se denomina como un centro de *puertas abiertas*, en

⁴⁷ Plan dirigido a personas mayores de 21 años, constituye una propuesta de acreditación del ciclo básico en tres semestres. La dificultad estaba que no cubría la necesidad de dar respuesta a la demanda de un plan/propuesta, al que pudieran acceder adolescentes y jóvenes menores de 21 años; considerados a su vez, como estudiantes con extra edad, para las ofertas universales existentes en ese momento.

⁴⁸ Si bien esto acontece en uno de los centros, es importante explicitar que generalmente aquellos centros que participan de esta iniciativa, cuentan con un colectivo que porta esta sensibilidad en torno a crear una propuesta para este “perfil” de estudiantes, centros que tenían en su oferta el plan 2009.

⁴⁹ En este aspecto es importante señalar que los actores entrevistados que desarrollan su tarea en los tres centros que participan de esta investigación, hacen referencia a este centro, por estas características.

donde co existen diversas propuestas, que portan diferentes formatos y dependencias institucionales, que trascienden al subsistema de origen⁵⁰.

En segundo lugar, parece interesante señalar aspectos que hacen a la habilitación y al acompañamiento institucional en el inicio de esta propuesta. Por un lado, la habilitación institucional a nivel central, por parte de las autoridades del subsistema de acompañar esta iniciativa que surge desde el territorio. A su vez, es importante señalar la creación de la Unidad de Programas Educativos Especiales (PEE), creada en el marco del cumplimiento de la meta de universalización de la educación media. Para el desarrollo de su tarea, dicha comisión mantenía instancias sistemáticas de formación, seguimiento e intercambio con directores de los centros y con los colectivos docentes que desarrollaban estas propuestas educativas consideradas como especiales. Podría inferirse que al igual que los actores presentes en el territorio, las posiciones que circulaban en actores ubicados en niveles más medios y centrales, dialogaban con estas iniciativas, en el marco de los lineamientos institucionales.

Por último, resulta interesante caracterizar la coyuntura política institucional en donde se enmarca el origen del Plan. En este sentido, parece pertinente, destacar la ley de Educación, N°18.437, la cual instala la concepción de educación como derecho humano, fortaleciendo el mandato de obligatoriedad, extendiéndolo a otros ciclos educativos⁵¹. En algunos relatos, surge la posición de que dicha ley colaboró con la *visibilización* de aquellos estudiantes que no estaban incluidos en las propuestas educativas existentes, interpelando al propio sistema educativo. A su vez, traccionó la generación de acciones en diferentes niveles, las cuales favorecieron la integración e inclusión de un número importante de estudiantes, a través de diferentes dispositivos y propuestas educativas alternativas a las habituales.

En la misma línea, es pertinente retomar en este período, el fortalecimiento de programas de gobierno con una fuerte apuesta de articulación inter institucional a nivel central y territorial. Entre ellos algunos destinados a adolescentes y jóvenes perteneciente a sectores

⁵⁰ Propuestas dependientes de la DGES y de la DGETP. A esto se le suma que, en los inicios del Plan, funcionaba una propuesta en convenio con OSC (organización de la sociedad civil) y con MIDES (Ministerio de Desarrollo Social). Integrándose una metodología que trascendía las fronteras institucionales en donde desarrollaban tareas en conjunto integrantes de diferentes propuestas e instituciones. A modo de ejemplo: la entrevista inicial.

⁵¹ Obligatoriedad de la educación media básica, presente desde 1973.

populares⁵². Pertenecientes a una grupalidad *mal* llamada pero reconocida como NINI: adolescentes y jóvenes que no se encontraban estudiando ni trabajando⁵³.

En síntesis, pareció importante integrar en este capítulo, una breve presentación del escenario en el que se desarrolla el proceso de construcción de la propuesta, teniendo en cuenta la perspectiva histórica, la comunitaria, la institucional (la coyuntura del propio subsistema), la política (ley de educación, política de inclusión, el foco en los NINI); desde la convicción de que en ese marco, en esa coyuntura, se han ido construyendo las diferentes posiciones en torno al sujeto de la educación, generando acciones que pretendían avanzar en la concreción del ejercicio del derecho a la educación para todos y todas.

No obstante, es pertinente retomar la presencia de dos grandes concepciones que co existen y están presentes en los discursos y denota tensión: ¿estas acciones surgen a partir del mandato jurídico o por convicción de la necesidad de hacer viable el ejercicio de un derecho humano, como es el derecho a la educación? Quizás ambas sean necesarias y se retroalimenten para avanzar en el proceso de democratización del derecho a la educación, así como para traccionar desde distintos niveles y actores, acciones que fortalezcan la necesaria relación entre educación e igualdad.

8.1.2. Perspectivas teóricas en torno al Plan.

Profundizando en la temática del origen del Plan, en este apartado se hace foco en sus perspectivas teóricas, las cuales ofrecen insumos y sustento para la construcción de diferentes posiciones docentes. Como se mencionó anteriormente, en sus inicios, la propuesta surge a instancia de los colectivos, en el marco de un dispositivo particular: la Unidad de Planes Educativos Especiales (PEE). Tomando en cuenta las entrevistas y algunos registros de encuentros convocados por referentes de PEE, la propuesta 2012, surge a partir de la experiencia del plan 2009, planteado originariamente para mayores de 21 años. Los que

⁵² A modo de ejemplo programa Interinstitucional Jóvenes en Red, destinado a la generación de procesos socio-educativo-labores con adolescentes y jóvenes pertenecientes en situación de vulnerabilidad. Constituyó uno de los programas de gobierno de dicha administración denominado programas de Cercanía. Período: 2010-20215. Segunda administración progresista.

Para profundizar: *Adolecer lo común*. (2017) MIDES-INJU-UNFPA. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/adolecer-lo-comun>

⁵³ Para profundizar: *¿Ni Ni? Aportes para una nueva mirada*. MTSS/ Unidad de Empleo Juvenil - MIDES/DINEM/INJU.

Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/aportes-para-nueva-mirada>

participan de esas instancias particularmente son los integrantes de los equipos de dirección, quienes representan y portan las diferentes posturas y el *sentir* de los colectivos de los centros que estaban desarrollando dicha propuesta.

Es interesante retomar que estas propuestas fueron generadas para determinados perfiles de estudiantes, adolescentes y jóvenes portadores de algunas características, teniendo como uno de sus requisitos su condición de *extra edad*, que no le habilitaba a integrarse a otros planes y propuestas. El foco estaba en aquellos estudiantes que estaban por fuera, aquellos que, por diversas razones, no pudieron acceder y sobre todo permanecer y aprobar el ciclo educativo de educación media básica. Podría interpretarse que toda esta nomenclatura daba cuenta de una posición que tenía como supuesto de partida atender esa diferencia, tratando de buscar alternativas pedagógicas y metodológicas que contrarrestaran aquellas carencias que estos estudiantes portaban. La nominación de *especiales* daba cuenta de a quienes estaban destinados, aquellos que, por distintas circunstancias, no cumplían con las características de perfil de estudiante tradicional esperado. Al que era necesario darle otra oportunidad e incluirlo en el sistema educativo.

A partir de las entrevistas realizadas tanto a referentes de planeamiento, inspectores de gestión, integrantes de equipos técnicos, así como a directores, docentes y co articuladores, se accede a algunos relatos que problematizan la referencia al término *extra edad*, y al de segunda oportunidad (como se desarrolló en capítulos anteriores). Simultáneamente, se presentan planteos en torno al concepto de educación inclusiva, a la perspectiva de género, que no solo hacen foco en el estudiante y sus características de manera exclusiva, sino que denota el desarrollo de argumentos, de otras concepciones, así como de la existencia de posiciones que también abogan por la responsabilidad del sistema educativo en la generación de acciones que habiliten la inclusión de todos, todas y cada uno.

Se posiciona enfáticamente un sentido que suscribe a la concepción de que es el sistema educativo quien debe ajustarse a la diversidad, no es *solo* el estudiante quien debe adaptarse o adecuarse. Es interesante visualizar, que estos planteos se encuentran en la totalidad de los relatos de los entrevistados. No obstante, es pertinente señalar que lo enuncian *conceptualmente* de manera diferente. Mientras que en los relatos de quienes ocupan roles en el nivel medio del subsistema y en referentes de equipos técnicos, se explicita esta posición desde el enfoque de educación inclusiva; estos planteos y posiciones en relación a las

condiciones que el sistema debe proporcionar, se presentan en los integrantes de los colectivos docentes: directores, docentes, co articuladores, desde un enfoque de inclusión educativa.⁵⁴

Conceptualmente, podría pensarse que el Plan 2012 en su origen, se ubica desde un posicionamiento que lo encuadra en el marco de propuestas educativas especiales, las cuales tienen como punto de partida la ley de Educación 18.437, con un fuerte posicionamiento en torno a la inclusión de adolescentes y jóvenes que se encontraban desvinculados del sistema educativo. Desde una demanda que surge del territorio, de los colectivos docentes pero que dialoga con un escenario político institucional que habilita y acompaña esta iniciativa.

Posteriormente, la denominación de Programas Educativos Especiales cambia hacia la de Planes de Exploración Pedagógica.⁵⁵ Los relatos enuncian que esta denominación fue ajustándose y repensándose. Se entendió más adecuado que estos programas dejaran de nominarse como especiales y fueran llamados como programas exploratorios pedagógicos. Se plantea que hubo un corrimiento conceptual en donde el centro ya no consistía en incluir a aquellos que habían desertado (en la actualidad se denomina desvinculado) sino en la exploración y búsqueda de diferentes formatos, metodologías y estrategias pedagógicas, para atender los distintos perfiles de estudiantes.

Actualmente, se plantea el concepto de educación inclusiva, en donde el énfasis está puesto en una educación que atienda a todos los estudiantes en su diversidad⁵⁶. Para UNESCO, la educación inclusiva puede ser concebida como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el

⁵⁴ En el punto 8.4, se profundiza en las variables que parecen incidir en la construcción de diferentes posiciones docentes.

⁵⁵ Esto surge de las entrevistas realizadas, no pudiendo encontrarse una circular o resolución. Se da en el entorno de los años 2015-2016. Sin embargo, es posible referir este movimiento en el siguiente documento de Secundaria, del octubre del 2015: *Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016*. Se enuncia la necesidad de que los centros (liceos) ofrezcan una oferta educativa variada que permita “recorridos diversos para un mismo fin: aprendizaje, permanencia y continuidad”, ANEP/ CES, 2015, p.2. Disponible en: <https://test2023.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/12299.PDF>

⁵⁶ Esta concepción comienza a manejarse de manera sistemática desde la administración anterior (2015-2019). Período en el que se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa quien aborda esta temática de la inclusión a partir de la articulación con los subsistemas, en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). En la actualidad dicha Dirección Sectorial, lidera la política de Educación Inclusiva, considerada como política transversal. (ANEP, 2020, p. 230). Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>

aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p. 14)

Bajo esta concepción de educación inclusiva, residen diferentes posiciones que bregan y pretenden favorecer el ejercicio del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes. No obstante, persisten diferencias en cómo se proyecta su implementación. Mientras que para algunos esto supone la existencia de varios planes con distintos formatos, para otros esta concepción trasciende a cualquier plan, sino que se suscribe a la idea de que las aulas son heterogéneas y siempre han sido integradas por una diversidad de estudiantes, que hoy es importante atender, porque no tiene que ver con uno u otro plan, sino con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Estas diferentes perspectivas dan cuenta de que se ha ido instalando un escenario de debate, de pienso colectivo y diverso, en donde desde supuestos conceptuales en el que coadyuvan diferencias y matices en torno a la concepción del sujeto de la educación, la ley de educación y la política de inclusión, co existen diferentes posiciones en relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa. Un escenario que desde las propias prácticas y en diálogo con los lineamientos institucionales, traccionó la generación de dispositivos, la construcción de diseños y metodologías alternativos al tradicional, que redundaron en el desarrollo de distintos modos de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, en avanzar en la democratización del derecho a la educación y de cumplir el mandato de obligatoriedad.

Si bien no era objeto de estudio de esta investigación profundizar en estas perspectivas teóricas, a partir del análisis de los documentos y del intercambio con los actores vinculados pareció importante señalarlo. Por un lado, para observar los distintos momentos del plan, su proceso de desarrollo desde una mirada histórica. Por el otro para enunciar la coexistencia de estas perspectivas en la actualidad. Generando un escenario de convivencia entre las diferentes posiciones en torno al sujeto de la educación, el saber, la enseñanza y la concepción de la educación como derecho, que no están libres de tensión. En donde se visualizan la incidencia

de los roles, de las trayectorias personales y profesionales, así como los distintos tiempos de permanencia en el plan en la construcción de las diferentes posiciones docentes.

8.2. Escenarios pedagógicos y rol docente

A partir de la lectura y el análisis del material que aportó el trabajo de campo, (documentos institucionales y aquellos facilitados por los colectivos docentes, así como las entrevistas a diferentes actores relacionados con la propuesta), pareció interesante desarrollar un apartado en el marco de las conclusiones, que profundice en las diferentes situaciones educativas que se generan en el Plan 2012, a partir de su propio diseño. Lo cual constituye una temática recurrente en el proceso de investigación.

Sin la intención de reiterar todas las características en torno al diseño que fueron desarrolladas en capítulos anteriores, vale la pena hacer referencia a algunas de ellas que son consideradas por los docentes como particularidades que hacen a la impronta de este Plan, y que, desde el proceso de investigación se entiende inciden en la generación y convivencia de diferentes posiciones docentes con relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad.

En primer lugar, las modificaciones tanto en lo organizacional como en lo curricular, las cuales requieren de una participación docente que trasciende a la transmisión de su disciplina específica, si bien la integra. Desde lo curricular, a partir de una estructura de trabajo compuesta por Seminarios Praxis, en donde no se parte de un programa establecido, sino que éste se pauta y planifica en cada semestre en función a las competencias que se proponga cada seminario, integrando los intereses de los estudiantes y en diálogo con el perfil de egreso. Desde lo organizacional, desarrollando tareas que usualmente no son parte de su rol: entrevistas de inscripción, conformación de grupos y fijación de criterios en conjunto, contacto con las familias, articulación con otros actores más allá de su clase, su turno y su institución.

En segundo lugar, la modalidad de trabajo con otros, con tiempos pautados para la coordinación entre pares que comparten el seminario praxis, para espacios de seguimiento (de los estudiantes) y transferencia entre seminarios, para instancias en donde construir pautas de funcionamiento que hacen a la organización de la propuesta. Modalidad que, de hecho, si bien para la mayoría de los entrevistados es considerada como una fortaleza, no está exenta de tensiones y de temores. Supone transitar desde una forma tradicional de ejercer la tarea docente desarrollada en soledad, hacia un trabajo con otros, en donde el intercambio, la

negociación y el acuerdo son moneda corriente; constituyéndose éste en un ejercicio que -al decir de los entrevistados- se aprehende en situación y constituye una opción que se renueva cotidianamente. Teniendo en cuenta a su vez, que en ese otros, se integran actores no docentes, los co articuladores, que forman parte de la propuesta con la pretensión de aportar una mirada externa al sistema, que complementa desde diferentes saberes y trayectorias.

En tercer lugar, la grupalidad que se conforma entre los docentes, que a lo largo del semestre se constituye como equipo de trabajo, compartiendo tiempo y espacio diario. Simultáneamente, la grupalidad de los estudiantes de cada seminario, con los cuales se accede a un nivel de conocimiento diferente al habitual, el cual se construye a partir del encuentro cotidiano. Esto permite el desarrollo de un vínculo de cercanía, que, desde el relato de los entrevistados, habilita la construcción de una relación educativa diferente a la que es posible desarrollar desde otros formatos y propuestas educativas.

Por último, la existencia de una demanda explícita a partir de la propia experiencia docente, en relación a la necesidad de espacios de formación. Desde una concepción que no solo implica la revisión de la formación inicial, sino que, desde una perspectiva de desarrollo profesional docente, se explicita el interés por la generación de instancias de formación, que habiliten a su vez la retroalimentación con la propia práctica educativa.

Se explicita la necesidad de una formación que profundice en el conocimiento y en el aprendizaje de los docentes en nuevos modos de desarrollar la tarea de enseñar, que favorezcan que los estudiantes no se desvinculen y aprendan. De hecho, para algunos docentes, desarrollar su tarea en esta propuesta ha constituido un proceso de formación, ya que, los saberes, competencias y habilidades que se espera porte el docente para desarrollar su tarea en este plan, no están integrados en la formación de base del profesorado, sino que responde en general a cualidades personales.⁵⁷

Más allá de esta inferencia que surge desde el trabajo de campo en función a estas particularidades de la propuesta, es pertinente explicitar que la referencia en relación al diseño del Plan, es una temática recurrente en cada uno de los relatos de los entrevistados. Al profundizar sobre su funcionamiento, especialmente desde la vivencia relatada por los actores, es posible concluir que el propio diseño, ofrece desde su concepción metodológica nuevos escenarios pedagógicos, en donde tanto desde lo curricular como de lo organizacional, se

⁵⁷ Particularmente se hace referencia al trabajo con otros, al enfoque competencial, a la interdisciplinariedad.

modifica la manera en que tradicionalmente el docente desarrolla su tarea. Ofreciendo un formato (forma escolar), un tiempo y un espacio alternativo al habitual, que colabora con el replanteo del ejercicio del rol docente en este ciclo educativo particular, generando condiciones para el encuentro, el intercambio, la discusión, el acuerdo y simultáneamente, la coexistencia de viejas y nuevas posiciones docentes.

En los siguientes apartados se mencionan algunos aspectos mencionados por los docentes, que se infiere colaboran, aportan y ofrecen otras particularidades para el desarrollo del posicionamiento docente en relación a la tarea de enseñar desde su experiencia de trabajo en esta propuesta.

8.2.1. Un plan que pasa por el cuerpo

A partir del diálogo con los diferentes entrevistados, es posible apreciar que en el trabajo como docente “hay un antes y un después de pasar por el Plan”. Una de las cuestiones que más se destaca es que desde el hacer docente se “posibilita otras formas de estar y de aprender”⁵⁸.

En sus relatos, los entrevistados explicitan que supone cierto nivel de desestructuración por parte del docente a la hora del desarrollo de su tarea. Se pasa de una mirada personal, exclusiva de los contenidos de la asignatura a transferir, a la planificación y desarrollo de una propuesta de trabajo con otros- con pretensión de interdisciplinariedad- en donde cada asignatura es parte. La situación de transmisión, en este encuadre de trabajo, implica una exposición personal y profesional frente a sus colegas pares. A su vez, refieren a que esta modalidad de trabajo requiere el desarrollo de las habilidades para la discusión y el acuerdo en los contenidos a poner en juego desde cada disciplina, en la propuesta (cotidiana) del Seminario Praxis, en cada semestre y para cada grupo de estudiantes.

Es interesante mencionar, los distintos niveles de significación de los docentes en relación a la propia práctica. Diferencias en las construcciones de sentido en torno a la propuesta, en los que parecería que inciden los tiempos de permanencia y de trabajo en este plan. En algunos relatos, se visualiza la movilización que supone el plan desde la práctica concreta en el desarrollo de la tarea, en donde se explicita por parte de los entrevistados la generación de un proceso personal y profesional, a partir del acercamiento a otras posiciones docentes

⁵⁸ Los entrecomillados responden a fragmentos de relatos presentes en las entrevistas realizadas, ya citadas en capítulos anteriores.

relacionadas al sujeto de la educación, a los saberes y a la concepción de la educación como derecho.

“Cambia la cabeza” es una de las frases que ilustra de manera gráfica este proceso, que redonda a su vez-según los propios entrevistados- en cambios en los modos en que desarrollan su tarea de enseñar también en otros planes.

En otros relatos de docentes con más tiempo de trayectoria en el Plan 2012, se plantean otros niveles de reflexión relacionados al desarrollo e implementación del plan. A modo de ejemplo se trae a consideración la experiencia de multigrado, la continuidad educativa, el acompañamiento y la proyección institucional. Podría inferirse que, en los primeros, las posiciones se centran particularmente en su propia vivencia personal como docente en el marco de un proceso de cambio. Mientras que, en los segundos, una vez transitada esa primera experiencia focalizan su reflexión sobre la práctica docente. Integrando en el relato su propio proceso personal, así como sus búsquedas profesionales por el conocimiento, el estudio y la indagación de otras maneras, otras formas de desarrollar la tarea de enseñar.

Por otra parte, se resalta la necesidad de “estar comprometidos”. Se destaca la cercanía que habilita el plan desde el contacto cotidiano con los estudiantes y entre pares (docentes de un seminario, todo el semestre, con el mismo grupo). Al decir de los docentes, esta modalidad permite la generación de una relación educativa diferente a la habitual (docente-estudiante). Se da un conocimiento de las situaciones y de la realidad en las que está insertó cada uno de los estudiantes. Se presenta un “sentir” distinto, que ofrece otras formas de pensar y acompañar las trayectorias educativas, que contrarresta la concepción de igualdad como homogeneidad. Por el contrario, los entrevistados, desde su experiencia plantean, que la propuesta ofrece otras condiciones desde el propio formato, que permiten al docente visibilizar las diferencias individuales y contemplar la diversidad cultural a la hora de desarrollar la tarea de enseñar.

“No es para cualquiera”, es una afirmación que se presenta en varias entrevistas. Se hace referencia tanto la modalidad de trabajo con otros, así como el conocimiento de la realidad de los estudiantes desde la cercanía que ofrece el rol. Las situaciones de vida altamente complejas por las que transitan los estudiantes interpelan al docente, tanto a nivel humano como en el desempeño de su tarea, manifestándose en algunos relatos el desconocimiento de cómo *vivían* y el cuestionamiento hacia lo que se espera que realicen desde el sistema educativo.

En este aspecto, resulta pertinente tener en cuenta y problematizar, cómo impacta esta sensibilización (de los docentes) en torno al conocimiento cercano de las situaciones de vida de los estudiantes, en la propuesta educativa, en la concepción del derecho a la educación, como derecho a aprender. Desde el intercambio con los docentes, se aprecian posiciones que tienen como punto de partida la carencia, que en ocasiones provoca ciertos grados de impotencia en el docente, en las posibilidades en qué efectivamente sea posible aprender más allá de las circunstancias. En otros relatos, surge por el contrario el potenciar esas posibilidades, ir al encuentro de los estudiantes, para “sacudirlos” dicen algunos, para “qué den pelea” dicen otros, haciendo referencia a las oportunidades de acompañamiento de la trayectoria que brinda el plan, para fortalecerlos desde su propia estructura y en su propio ritmo.

En este sentido, tomando en cuenta tanto los documentos como los relatos de los actores entrevistados, parece importante retomar que esta cualidad movilizadora del Plan, también es vivenciada por los estudiantes, donde el conocimiento los atraviesa, los involucra, debido a que la propuesta educativa parte de su cotidianeidad y/o de su contexto. Algunos relatos afirman que los ubica como protagonistas del aprendizaje, desde un posicionamiento que plantea que no todos aprendemos las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo.

Seguramente esta posibilidad esté presente en mayor o menor medida en el desarrollo de la propuesta, en función a las características, posiciones y definiciones que vaya construyendo cada colectivo docente, entendido como comunidad educativa en su totalidad.

8.2.2. Acreditación de ciclo / continuidad educativa. Contenidos versus competencias.

En los relatos de los actores entrevistados es posible apreciar de manera explícita e implícita la tensión que se presenta en relación a los contenidos que se trabajan en el plan y a los que los estudiantes logran efectivamente integrar, frente al cuestionamiento si estos constituyen los contenidos necesarios para la continuidad educativa.

Algunos afirman que, desde su inicio, el plan fue pensado para culminar un ciclo, para habilitar otras posibilidades formativas y laborales, que permitieran otras condiciones para el acceso a una “mejor calidad de vida”. Otros, entienden que lo que se desarrollan son competencias, que estarían las condiciones para la continuidad educativa más allá de los contenidos concretos. Si bien se plantea que posiblemente sea necesario un acompañamiento

a aquellos que se anoten a educación media superior, particularmente porque se vuelve a la misma modalidad que “los expulsó”.

Se sitúa en los relatos la discusión entre contenidos y competencias. A partir del desarrollo del trabajo de campo, de los acercamientos a los relatos de los colectivos y actores, parecería pertinente problematizar esta relación *dicotómica*. En documentos y entrevistas se relevan planteos en donde surgen posiciones en las que se asocia a las competencias con el mercado laboral, resaltando que éste fue su origen. Estas posturas se ubican en una posición crítica en su relación con la educación, destacando que esta tiene como consecuencia el detrimento de los contenidos. Simultáneamente, se presentan planteos que sostienen que no es posible trabajar por competencias sin que existan contenidos, que siempre estuvieron allí pero que éstas no se abordaban explícitamente. Esta posición particularmente pone de manifiesto la influencia de la tradición de la educación secundaria, particularmente *contenidista*⁵⁹, pautada desde sus orígenes desde una impronta selectiva y propedéutica para Universidad, que no da cuenta de la realidad de la educación secundaria actualmente.

Desde el acercamiento a estas posiciones, es posible inferir una tercera posición que enuncia algunas interrogantes que subyacen en relación a esta temática: ¿cuál sería el sentido de la educación Secundaria?; ¿qué contenidos debería integrar?; ¿qué metodología correspondería desarrollar?; en un marco de educación como derecho, de obligatoriedad del ciclo, desde una concepción de formación general (educación media básica) para todos, todas y cada uno.

Si se parte del derecho a la educación cómo derecho a aprender, desde el proceso de investigación surge el interrogante acerca de ¿cómo aterrizan estas discusiones en la cotidianeidad del desarrollo de la tarea de los diferentes colectivos docentes? Particularmente en aquellos colectivos que trabajan con estudiantes, en procesos de revinculación; aquellos que transitan por trayectorias educativas, que son consideradas *permeables* a sus condiciones materiales de existencia.

En este escenario se traen a consideración las preguntas iniciales que suscitaron este proceso de investigación: ¿Qué quiere decir que no aprenden? ¿Qué pasa que no aprenden? ¿Quiénes son los que dicen que no aprenden? ¿Qué es lo que hay que aprender?.

⁵⁹ expresión utilizada por los actores entrevistados. El cual hace referencia a los contenidos de cada asignatura.

Para abordar esta discusión sin duda podría remitirse en próximos trabajos, a insumos teóricos provistos por Fraser (2006) en torno a la justicia social desarrollados en los capítulos iniciales, integrando los aspectos económicos (justicia por redistribución) y culturales (por reconocimiento). En la misma línea, resultaría pertinente integrar los aportes de Plá (2016), en torno a la relación entre justicia social y educación, en donde se hace foco en la selección de los contenidos, analizándolo a través de dos dimensiones: la de relevancia (para qué de la inclusión de determinados contenidos y sus formas de enseñanza) y la de pertinencia (para quién están dirigidos).

La discusión a su vez, debería enmarcarse en el plan en cuestión (2012), en una propuesta en donde el currículo está para construir. Si bien se toman en cuenta los conocimientos que en este ciclo deberían trabajarse, no existe un programa de contenidos a seguir.

8.2.3. El Plan más allá del contexto

“Probar en gurises excelentes, no problemáticos”; “probar en otros contextos donde lo social no reste tanto tiempo a lo pedagógico”; “hincar el diente a lo pedagógico”; “probar lo de la interdisciplina”. Estas frases están presentes en los relatos de los docentes, a partir de su experiencia en el plan y del ejercicio como docente en la modalidad que se instala desde el trabajo conjunto, con otros docentes de distintas disciplinas: el trabajo interdisciplinario.

Explicitan que no siempre se alcanza a desarrollar una propuesta de carácter interdisciplinario, sino que, en ocasiones, ésta puede tornarse en una suma de conocimientos de las disciplinas. Se reitera que es un proceso de aprendizaje, que se realiza desde el hacer, a través de la práctica educativa cotidiana.

En este sentido, surgen posiciones en torno a la tarea de enseñar que explicitan el interés, la voluntad y la necesidad de profundizar en el abordaje desde la interdisciplinariedad, manifestando que no se cuenta con formación en el trabajo interdisciplinario, al menos en la formación inicial. Por el contrario, la formación tiene como eje el desarrollo de la tarea en formato individual, desde cada asignatura. Supone, a su entender, un cambio importante en las formas de realizar la planificación, en el desarrollo de la tarea, en las modalidades de evaluación y hasta en la generación de la relación educativa, ya que están presentes en la propuesta educativa varios docentes en simultáneo, lo cual favorece el conocimiento y la comunicación con los estudiantes.

Resulta interesante retomar y profundizar en esta demanda de formación y de interés de implementar este enfoque interdisciplinario en otros contextos socioeducativos. Esto permite visualizar una posición que hace foco en el interés por el aprendizaje del propio docente, en relación a las búsquedas por desarrollar otras modalidades de ejercer su tarea en una forma diferente a la usualmente transitada. Simultáneamente, permite reconocer el desgaste y el compromiso emocional que supone el conocimiento, acompañamiento y abordaje (en algunos casos) de las situaciones que viven los estudiantes: económicas, familiares, comunitarias, etc.

Desde esta vivencia surge la inquietud de aplicar, “probar” esta modalidad de trabajo interdisciplinario en otros contextos, con estudiantes con otras características que permitan profundizar en la implementación de esta propuesta pedagógica en sí misma, no como una estrategia de re vinculación destinada a adolescentes y jóvenes de determinados contextos. El interés transita en el aprendizaje como docente, en la búsqueda por identificar diferentes estrategias para desarrollar la práctica docente valorando esta propuesta educativa particular, proponiendo la posibilidad de que esta pueda implementarse con adolescentes y jóvenes que se encuentren en el sistema, incluidos en diferentes planes y contextos.

Junto con la formación y el interés por aplicarse esta modalidad en otros contextos, se explicita un fuerte posicionamiento que reconoce las variables que están presentes en esta propuesta educativa Plan 2012 desde su propio diseño, y que ofrecen condiciones para su implementación. Entre ellas se destacan: la diversidad de escenarios pedagógicos en los cuales visualizan diferentes tiempos y espacios para desarrollar la tarea docente más allá del aula, las instancias de intercambio y coordinación existentes, los tiempos y los recursos humanos para el trabajo con las familias y la comunidad.

En síntesis, este apartado relacionado a los escenarios pedagógicos y al rol docente pretendía destacar como se suscriben las diferentes posiciones a partir de la propuesta educativa y su diseño, relacionadas particularmente a las concepciones de sujeto de la educación y en relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social. Determinadas posiciones, parecería que se ubican en un sentido, en donde el foco radica en la dificultad. Posición que puede situarse en estrecha relación con una concepción de sujeto que se sustenta en la desigualdad. No obstante, en la cotidianeidad de la práctica educativa y en el ejercicio de la tarea de enseñar en esta modalidad particular, podría inferirse que el propio diseño genera otras posibilidades para la construcción de posiciones docentes. Particularmente aquellas que se sustentan desde la convicción de la diferencia, no considerándola como dificultad, sino desde un posicionamiento que dialoga estrictamente con la igualdad.

8.3. Una propuesta de experimentación pedagógica, que ofrece alteraciones.

Otro de los temas recurrentes en las entrevistas es la consideración del Plan 2012 como una propuesta de experimentación pedagógica. En sus relatos, los entrevistados explicitan que es un plan que permite alteraciones, que habilita cambios a partir de la propia práctica educativa, los cuales son realizados por las posibilidades que ofrece el plan.

Sostienen que no es posible considerarlo como un modelo a seguir. Por el contrario, entienden que cada centro y cada colectivo le da su impronta y va tomando decisiones y definiciones en la medida que lo va ejecutando, que va capitalizando su propia experiencia, generando su propio proceso de traducción de la política educativa y generando a su vez, política educativa a través de su cotidianeidad (Stevenazzi, 2017).

En diálogo con los relatos de los entrevistados y retomando a este autor, podría plantearse que, en estos centros, que desarrollan esta propuesta educativa cotidianamente

se está debatiendo, poniendo en acto, lo que en forma abstracta podemos llegar a plantear como el proyecto político pedagógico que se plantea desarrollar, pero es allí en ese cotidiano donde ese proyecto se reformula, se vuelve a inventar, no se logra, se supera, se cuestiona, en definitiva todas las variantes que se puedan imaginar sobre aquello que se piensa, con una complejidad y riqueza adicional, todo esto es en colectivo, con otros, por lo cual está atravesado por la pluralidad, no hay posibilidad para la visión única, todo es necesariamente múltiple (Stevenazzi, 2017, p. 4)

Estas decisiones, parten de determinados posicionamientos que dan cuenta de la intencionalidad, de la búsqueda por parte de cada colectivo docente de desarrollar a partir de diferentes modalidades, nuevos modos de ejercer la tarea de enseñar en función a hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación a todos los estudiantes.

8.3.1. El plan 2012 como propuesta de experimentación

Como se ha mencionado en más de una oportunidad, existen muy pocos documentos en torno al Plan 2012. Por lo que la realización de un número importante de entrevistas permitió acercarse al conocimiento de esta propuesta educativa. Este acercamiento a los actores y a sus diferentes posiciones a partir de su propia experiencia, ratificó la afirmación que los entrevistados enunciaban en sus relatos. cada centro educativo hace su proceso de traducción del diseño original.

Este proceso de traducción trasciende la idea de ejecución de la propuesta, sino que ubica al colectivo docente como hacedores de la *bajada* de esta política, para su concreción en una práctica educativa concreta. La discusión y la definición de su funcionamiento se acuerda a partir del contexto territorial, de la situación del centro (características de estudiantes, niveles de repetición, matrícula), y de las diferentes posiciones que se encuentran en el colectivo docente, las cuales se van amalgamando en mayor o menor medida para la generación de una estructura concreta de funcionamiento que habilite diversos dispositivos para la generación y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existe una estructura en la que se basa la propuesta: Seminarios Praxis, integrados por docentes de determinadas disciplinas, materias transversales, denominadas de Profundización Básica Académica (PBA) y la presencia de una figura con un rol diferencial, la de co-articulador. De igual manera, las instancias de acercamiento a las diferentes experiencias de los docentes, podrían dar cuenta de que hay tantos planes 2012 como colectivos y centros en los que se desarrolla. Seguramente esta característica no es exclusiva de este Plan, pero si es de destacar que la fuerte impronta del trabajo con otros, la ausencia de un programa concreto a seguir, instala de hecho un escenario alternativo para el desarrollo de la tarea docente.

La organización de la propuesta supone en cada centro: i) la definición de lo que se aborda en los seminarios, ii) la coordinación entre estos, iii) la integración de las asignaturas transversales desde la perspectiva de la totalidad del proceso, iv) las estrategias de seguimiento a partir de las posibilidades de singularización de la trayectoria educativa, v) la articulación (o no) con otros planes desarrollados en el centro, vi) el diálogo con lo comunitario y otros referentes. Esto supone una capitalización de los aprendizajes que la propia práctica ofrece, la definición de criterios de funcionamiento a partir de éstos, la proyección de actividades y de estrategias de trabajo.

Resulta importante mencionar que esta posibilidad de experimentación es muy valorada por los docentes, debido a que permite hacer foco en la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes, desde una posición que habilita trascender una mirada lineal, sino que está atenta a sus condiciones personales: tiempos, situaciones de vida, y la valoración de otros saberes. Esta flexibilidad en la organización de la propuesta colabora con el fortalecimiento de una posición docente que permite desarrollar una concepción de sujeto de la educación desde la cercanía de la relación educativa, a partir de la posibilidad de integrar tiempos, espacios y referentes para fortalecer y acompañar la singularidad de las trayectorias.

Se aprecia que no existen documentos que releven estas experiencias, ni que las sistematicen. Las mismas se encuentran en la órbita de cada centro, en la vivencia del colectivo. Es posible encontrar registros -que algunos referentes de los centros con larga data en el desarrollo de la propuesta- han acopiado en sus carpetas, correos o registros personales. En este aspecto, se infiere que cada centro, y cada colectivo vivencia el desarrollo de su tarea en el Plan, como una práctica de experimentación pedagógica, en donde existe un encuadre general desde el diseño que resulta esencial, porque ofrece un marco de acción, pero no encorseta.

Este grado de autonomía que conlleva esta flexibilidad en la organización ha impulsado la necesidad de encuentro con otros colectivos. De hecho, los integrantes de los colectivos docentes que desarrollan esta propuesta educativa han generado instancias autoconvocadas, en donde se han organizado instancias de trabajo conjunto, de intercambio de experiencias, de dificultades y de aprendizajes. Nada se repite, todo se acumula. Podría pensarse que con diferentes grados de significación y/o reflexión, según cada colectivo y cada centro educativo. Cada propuesta educativa es específica, presentándose diferentes formas de organizarla.

8.3.2. Un plan que plantea alteraciones

En consonancia con el apartado que refiere a los nuevos escenarios pedagógicos que ofrece el Plan para la construcción de posiciones docentes, interesa señalar algunos aspectos del Plan y su puesta en práctica, para visualizar y proyectar la posibilidad de profundizar en ellos en relación a las diferencias que este presenta en relación a la forma y gramática escolar tradicional de este ciclo educativo particular.

Si bien no es de interés de este trabajo de investigación la realización de un estudio exhaustivo del Plan, la reiteración por parte de los entrevistados de la importancia de la estructura de la propuesta, la incidencia del diseño en las posibilidades de desarrollar diferentes modalidades de organización de la tarea de enseñar llevó a prestar especial atención a estas características. A su vez, los relatos afirman que esta diferencia y alteración de la forma escolar, supuso para la amplia mayoría de los docentes, nuevos escenarios para la generación de posiciones docentes, las cuales se fueron *re* construyendo, modificando, desde y a partir de su experiencia como docente en este plan.

Esto llevó a interrogarme sobre lo interesante que resulta, cuando desde la percepción docente se visualiza que, es desde el propio diseño que se siente interpelado en su rol y en su

tarea, y como esto a su vez, tracciona la posibilidad de generación de posiciones docentes diferentes a partir de la propia práctica cotidiana en esta propuesta, tal como es definido por los actores entrevistados.

En este sentido, integrando los relatos en cuanto a que el *formato*⁶⁰ del Plan permite cambios en la estructura de trabajo y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, parece interesante retomar el concepto de forma escolar⁶¹ planteado por Terigi (2006), y su planteo de perdurabilidad de rasgos determinantes duros del dispositivo escolar y de las prácticas escolares, en las que se presentan

una serie de características que se manifiestan en forma persistente: la estructura graduada y simultánea, el principio de homogeneidad, el carácter colectivo del aprendizaje y la presencia de dispositivos instruccionales organizados -un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades de aprendizaje individuales (Terigi, 2006, p. 195).

A su vez, pareció pertinente retomar el concepto de gramática escolar, desde el planteo de Tyack y Cuban (2001), en donde señalan que la gramática escolar se aprecia en las regularidades organizativas que gobiernan la instrucción escolar.

Estas regularidades se observan en las continuidades en la estructura, en las reglas y prácticas que organizan el trabajo pedagógico, como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento y materias, y el aula con un solo maestro (Tyack y Cuban, 2001, p. 23).

Al cotejar los conceptos planteados en las citas anteriores, con las características que estructuran al Plan, es posible inferir en la posibilidad de alteración a la forma y gramática escolar que éste habilita, con respecto a las propuestas consideradas como tradicionales en la educación media básica. Entre ellas podemos identificar aquellas que son las más recurrentes en el intercambio con los actores entrevistados, particularmente con los integrantes de equipos de dirección y de colectivos docentes.

⁶⁰ Así lo nominan la mayoría de los entrevistados.

⁶¹ Es importante mencionar que este trabajo de investigación se inscribe desde Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) y en el Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual. Proyecto CSIC coordinado por dos grupos de investigación del Instituto de Educación el “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPrEd) y el Grupo “Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza” (PECE).

En primer lugar, la propuesta de cursado consta de 3 Seminarios Praxis, semestrales (cuatrimestrales). Los estudiantes pueden iniciar el ciclo por cualquier Seminario, en dos momentos en el año: marzo y agosto. En algunos casos, se presenta un determinado orden de cursado, de manera que puedan los estudiantes acceder a las materias transversales⁶², ya que en algunos centros estas se organizan “ligadas a determinado seminario”.

A su vez, cada seminario, cuenta con estudiantes que están en distintos momentos del proceso de cursado, denominados trayectos: 1 inicio o primer seminario; 2 en medio o segundo seminario; 3 finalizando el proceso, durante la cursada del tercer seminario. Es decir, el grupo de estudiantes de cada seminario, no transita de forma homogénea al siguiente seminario. El grupo puede constituirse con estudiantes que se ubican en diferentes momentos de su proceso por el Plan (trayectos 1, 2 o 3). A esto se le suma las diferentes edades y trayectorias educativas previas que han transitado los estudiantes.

Esto supone que los seminarios constituyen la propuesta educativa por la que transitan los estudiantes, la cual se construye a partir de un proyecto en donde se consideran los intereses de los estudiantes. Mientras que los trayectos responden a las trayectorias educativas de los éstos. La totalidad de los docentes pueden acceder al proceso (trayectoria educativa) realizado por el estudiante y de ahí definir las condiciones de egreso⁶³.

El pasaje por cada seminario, supone la evaluación y valoración de los logros y dificultades de cada estudiante. El grupo docente referente de ese seminario, transfiere estos insumos a los docentes del seminario próximo a cursar por los estudiantes. En este sentido, los docentes son referentes de un seminario, de la elaboración de la propuesta, del acompañamiento educativo de los estudiantes en el período que transitan por el seminario. Sin embargo, el colectivo en su totalidad es quien define el egreso, haciendo un recorrido transversal y longitudinal al proceso educativo realizado por los estudiantes a lo largo de todo el ciclo (los tres seminarios). Algunos egresan una vez cursados los 3 seminarios, para otros estudiantes se plantean estrategias diferenciales, según las diferentes situaciones.⁶⁴

⁶² Matemáticas, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo, Idioma Español e Inglés.

⁶³ Los docentes eligen anualmente, por lo que no todos tienen la chance de permanecer en todo el ciclo que es de 1 año y medio. En algunos centros el cuerpo docente es estable.

⁶⁴ A modo de ej.: situaciones relacionadas a inasistencias, maternidad, condicionamientos laborales, deportivos (jugadores de fútbol).

En síntesis, es interesante considerar estas lecturas que surgen del intercambio con los diferentes actores entrevistados y considerar su consecuente profundización en futuras investigaciones.

8.4. Algunas apreciaciones finales

Como ya se ha explicitado, el trabajo de campo tuvo su proceso de ajuste. A su vez, la elección de la propuesta educativa Plan 2012, trajo consigo la dificultad de la existencia de un número reducido de documentos institucionales en torno al Plan. Esto supuso una indagatoria más exhaustiva que tuvo como referencia prioritaria a las entrevistas.

Dada la posibilidad de acceder a un número importante de entrevistas es que se toma contacto con información de primera mano, a partir de los relatos de sus protagonistas. Desde distintos roles, ellos forman parte del pienso y la ejecución de propuestas, estrategias, herramientas, modos, que conlleva la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social, en el marco de esta propuesta concreta.

En este sentido, se entiende pertinente señalar algunas variables que parecen incidir en la construcción de diferentes miradas, posicionamientos y sentidos que se desarrollan en torno al plan y a los distintos objetivos que la investigación se plantea. Si bien en su mayoría surgen a partir del trabajo de campo, particularmente desde las entrevistas realizadas con diferentes actores, es importante subrayar la concordancia con los planteos que surgen de los documentos, tanto los institucionales, como aquellos documentos internos, a los que es posible acceder a partir del intercambio en las entrevistas, debido a la generosidad y apertura de los actores participantes.

Entre estas variables se destacan:

- i) el tiempo de conocimiento

Es interesante visualizar la incidencia en las miradas y posiciones en función al tiempo de conocimiento y trabajo en la propuesta, particularmente en los integrantes del colectivo docente. En un primer momento hay un proceso personal, en donde se hace énfasis en una forma diferente de entender la profesión. Un segundo momento, en aquellos que hace un tiempo que trabajan en el plan, en los que se presenta un relato que integra su propio proceso personal y profesional, con un foco particular en la reflexión de la práctica educativa concreta que habilita el plan. A partir de su vivencia a lo largo de los años, constituyen una referencia

para los nuevos y a su vez traen a consideración los cambios en relación a las prácticas educativas en el plan y al acompañamiento institucional, el cual sostienen se ha debilitado en los distintos momentos del Plan.

- ii) la participación/ el ser parte en distintos momentos del proceso de implementación del plan

A esto se le suma que el plan 2012, según el relato de los entrevistados, ha pasado por diferentes momentos a lo largo de su desarrollo. Al día de hoy, son parte del plan 2012 desde diferentes lugares/roles: docentes, co-articuladores, equipos de dirección, inspectores, planeamiento. Algunos de ellos han participado de la propuesta en distintos momentos del desarrollo del Plan: en su *origen*, siendo parte de su construcción y de sus antecedentes, en su *auge*, con un fuerte acompañamiento institucional para la revisión y reflexión sistemática de la práctica, y en la actualidad, en donde lo perciben como *invisibilizado*.

- iii) el desarrollo de la tarea en distintos centros

Es posible percibir a su vez, la incidencia en las posiciones docentes de los entrevistados a partir del desarrollo de su rol y su tarea en distintos centros que cuentan con diferentes tiempos de desarrollo del Plan 2012 en su oferta educativa. La impronta del centro, parecería que incide en una suerte de identidad que suma a la que da trabajar en el Plan. Particularmente en aquellos que llevan más tiempo en el centro y en la propuesta específica.

- iv) los diferentes roles

Se visualiza la incidencia en las miradas que portan los actores entrevistados en función a los distintos lugares que se ocupa en el sistema y de los roles que se desempeña: inspección, dirección, docente, co articulador, etc. A esto se le suma que algunos han transitado por diferentes roles en la propuesta, desarrollando por ende diferentes niveles de participación: docentes-directores, directores-inspectores, de Institutos y liceos- inspectores zonales y otros cargos de mayor jerarquía a nivel central.

Ir cerrando, para seguir abriendo

Al cierre de este documento es interesante enunciar algunas interrogantes que se plantean: ¿podría pensarse que se presentan diferencias cualitativas a nivel conceptual en las diferentes

posiciones docentes según los diferentes roles y las diferentes trayectorias de los actores entrevistados? ¿Qué concepciones manejan los colectivos docentes?; ¿Cuáles son aquellas que se manejan en quienes ocupan otros roles tales como inspectores, referentes de planeamientos, equipos técnicos?? ¿Cómo dialogan estas posiciones que se sustentan en diferentes concepciones? ¿Dialogan? ¿Es posible inferir que principalmente se plantea una concepción de sujeto de la educación desde la posibilidad, a pesar de los vestigios relacionados a la carencia que están presentes en algunos relatos de los entrevistados?

En el marco de consolidación de una educación para todos, todas y cada uno, se plantean orientaciones institucionales en relación a la inclusión y particularmente al concepto de educación inclusiva, presentándose desde los distintos relatos diferentes niveles de acercamiento a esta concepción y a su posterior integración en las prácticas de enseñanza. Educación como derecho- derecho a la educación. Inclusión educativa- Educación inclusiva. Universalización y democratización de la educación secundaria. ¿Qué supone el cambio de paradigma?

Podría inferirse que estas diferentes concepciones, constituyen variables que tienen un peso importante en la construcción de posiciones docentes en relación a las líneas de trabajo que integró esta investigación. En primer lugar, en la concepción de la Educación como derecho humano, en donde jurídicamente ya no es una opción el ejercicio de este derecho por parte de los adolescentes y jóvenes. En segundo lugar, en el posicionamiento hacia el sujeto de la educación que avanza en considerarlo como sujeto de posibilidad, a pesar de que en algunos discursos está presente la carencia. Por último, el proceso de búsqueda de diferentes modos y formas de enseñanza, para que el aprendizaje tenga lugar, íntimamente relacionado con el cuidado por el funcionamiento del centro educativo, como lugar de referencia para los estudiantes, un espacio educativo para las adolescencias. Destacándose un corrimiento hacia la responsabilidad del sistema educativo y sus actores de ofrecer las condiciones para que el hecho educativo acontezca. Para que los estudiantes accedan, permanezcan y aprendan.

Retomando el planteo de Rancière, el cual sostiene que en el acto de aprender existen dos facultades en juego: la inteligencia y la voluntad. Que parte de la ficción de la igualdad de las inteligencias, considerando el principio de igualdad como un punto de partida, parece pertinente subrayar que la concepción de una educación para todos, todas y cada uno entendida como derecho a aprender, es importante asociarla a la segunda facultad, la voluntad. Si se parte de una premisa que todos pueden aprender es interesante profundizar en la voluntad presente en dicho acto, que- retomando al autor- no radica exclusivamente en la voluntad del

estudiante sino en “el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno (...) vínculo sujeto a una pura relación de voluntad a voluntad”. (Rancière, 2018, p. 36). El cual supone la co construcción de diferentes posiciones docentes que aborden esta relación de voluntad a voluntad desde una concepción de igualdad.

Este trabajo de tesis surge del interés por profundizar en torno a la multiplicidad de variables y factores a considerar para el ejercicio del derecho a la educación como derecho a aprender, retomando y subrayando la importancia de las posiciones docentes con relación a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad educativa y social.

El tránsito por este proceso de investigación lleva a la conclusión de que para trascender la discrecionalidad de las prácticas que contrarresten la posición de que no aprenden, resulta necesario articular los distintos niveles de la política educativa integrando aspectos que van de lo macro a lo micro, de lo central a lo territorial y viceversa. Así como ofrecer las condiciones pedagógicas e institucionales para que el hecho educativo acontezca.

Esto incluye profundizar en el acompañamiento institucional que permita admirar la práctica. Que habilite el pienso conjunto, el intercambio y la reflexión para el fortalecimiento de aquellas posiciones docentes que se focalicen en el sujeto de la educación como sujeto de derecho, una posición que se sustente en una voluntad que lo considere como sujeto de posibilidad.

Creo que en esto hay una clave. Mirar las posiciones que desplegamos los adultos, cómo nos paramos –aun tensionados en posiciones dilemáticas y provisionarias– y cómo estas habilitan determinadas posiciones de los y las estudiantes, permitirá seguir ahondando en la necesaria –aunque más no sea intermitente– democratización de la escuela. (Southwell, 2019, p. 38).

9. Bibliografía

9.1. Referencias bibliográficas

- ANEP (2007) *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. República Oriental del Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. Documento para la discusión. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Acosta, F (2009) Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes. *Revista de Pedagogía*. Vol. 30, N° 87, (p.217-246). Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Antelo, E. (2016) Igualdad, consideración y el oficio de enseñar. *Ponencia en enlaces Institucionales, Pedagogía y Política*. UEPC/ICIEC- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Secretaría de Educación. Argentina. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/igualdad-consideracion-y-el-oficio-de-ensenar-estanislao-antelo/>
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Baquero, R. (2001): La Educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, N°9, Universidad de Quilmes.
- Birgin, A. (2011). *Entrevista a Philippe Meirieu*. (info:eu-repo/semantics/article). En: Revista del IICE; Núm. 30 (2011); 5-16. Subsecretaría de publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Disponible en: Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>
- Bordoli, E. Martinis, P. (2010) Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno. En Miguel Serna (Coord. 2010) *Pobreza y(des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. CLACSO. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología
- De Armas, G., Retamoso A. (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Disponible en: http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=12
- Dubet, F (2017). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de las oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: *Desigualdades sociales y desigualdades*

escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, 2004.

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

- _____ (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. Bs. As.: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE (mimeo).
- _____ (2011) Desigualdad social y desigualdad educativa. *Publicado en Pedagogía y Política*. UEPC/ICIEC- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Secretaría de Educación. Argentina.
Disponible en:
<https://www.uepc.org.ar/conectate/desigualdad-social-y-desigualdad-educativa-ines-dussel/>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth. *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Editorial Siglo XXI. Méjico.
- _____ (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo. Editorial Paz y Tierra.
- Frigerio, G. (2005). “En la cinta de Moebius”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, del estante.
- _____ (2007) Las Inteligencias son Iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en Educación. *Revista Educarnos*.
Disponible en:
http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html
- _____ (2018) Entrevista en *La Diaria*.
Disponible en:
<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>
- Gentili, P (2009). Marchas y Contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, pp. 19-57.
- INEE (2016), *Apuntes sobre educación 2, Una brecha anunciada: trayectorias en educación media*, INEE, Montevideo.
Disponible en:
https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Apuntes-sobre-educacion-2_0.pdf
- INEE (2016). *Ciclo Básico 2012, la mirada de los actores*, INEE, Montevideo.
Disponible en:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ciclo-basico-2012.pdf>

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y Redondo P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, (p.p.13-31). (Buenos Aires, Argentina, del Estante editorial)
- _____ (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 105-126.
Disponible en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-4852015000100008&lng=es&tlng=es
- Martinis, P, Falkin, C. (2017). “Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación”. En Martinis P, Miguez M., Viscardi N., Cristóforo A. (coordinadores) *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (p.p. 3599). Montevideo, UDELAR, CSIC.
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Colección Educción. Otros lenguajes. Argentina.
- Ministerio de Educación y Cultura, (1973). *Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial*, denominándola Consejo Nacional de Educación. Ley 14.101.
Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3675243.htm>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2008)- *Ley General de Educación, Ley N°18.437*. IMPO, Dirección General de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Nuñez, V. (1999) *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editorial Santillana.
- Nuñez, V. (2005) *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la pedagogía social*. Editorial Barcelona
- OPP, AGEV (2014). *Plan 2012 Ciclo Básico*. Oficina de Planeamiento y Presupuesto Dirección de Gestión y Evaluación (AGEV). División Análisis y Evaluación de Políticas Públicas, Montevideo.
Disponible en:
<https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/sites/default/files/evaluacion/Ciclobasico2012.pdf>
- OPP, AGEV (2014). Ficha técnica de la Evaluación de Diseño, Implementación y Desempeño (DID) del Plan 2012 de Ciclo Básico.
Disponible en:
<https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/sites/default/files/evaluacion/Ficha%20Plan%202012%20Ciclo%20B%C3%A1sico.pdf>
- Plá, S. (2016). *Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina*. En: *Revista Colombiana de Educación*, N° 71, (p.p. 53-77). Segundo semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los Territorios de la Desigualdad. En Martinis, P. y Redondo P.(comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, (p.p.103-122). Buenos Aires, Argentina, del Estante editorial.
- _____ (2016) *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.
Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>,
- Ranciere, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Edhasa, Libros del Zorzal
- Romano, Antonio (compilador) 2013. *La tradición escolar. Posiciones*. Montevideo, UDELAR, CSIC, Biblioteca Plural
- Saraví, G. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. (México, FLACSO/CIESAS).
- Sautu, R. (2001). Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales. En Wainerman C, Sautu,R. (comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- Skliar,C. (2018). Entrevista en *La Diaria*. Disponible en:
<https://psico.edu.uy/presencias-en-medios/academico-considera-que-se-debe-poner-el-foco-en-como-enseñar-cualquiera-antes#:~:text=https%3A//educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/academico%2Dconsidera%2Dque%2Dse%2Ddebe%2Dponer%2Del%2Dfoco%2Den%2Dcomo%2Denseñar%2Da%2Dcualquiera%2Dantes%2Dque%2Den%2Daprendizajes%2Dsingulares/>
- Southwell, M., Vasilliadis,A.(2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XI N° 11, (pp. 163-187).
Disponible en:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>
- Southwell M. (2013) *El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación*. Simposio, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, Xmo. Aniversario. Lugar: México D.F.
- _____ et al (2019) *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Compilado por Pedro Núñez; Lucía Litichever; Denise Fridman. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba.
- _____ (2020) *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Devenir Docente Biblioteca, Instituto de Formación Docente. Ministerio de Educación, Argentina.
- Stevenazzi, F. (2017) Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, Disponible en:
<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2017/08/Felipe0108.pdf>

- UNESCO, SITEAL (2019) - *Inclusión y Equidad Educativa*. Disponible en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf
- UNESCO, SITEAL (2024)- Bases de Información. Indicadores estadísticos. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- UNICEF - CES (2017). *Renovación curricular para la educación secundaria. Aportes del seminario/taller: Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI*. Montevideo, 3 y 4 de noviembre de 2016. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. Consejo de Educación Secundaria. Dirección de Planeamiento Educativo. Disponible en: https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=170
- Valles,M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (p.p.23-60). Barcelona, Editorial Gedisa.

9.2. Antecedentes.

- Cardozo Politi, S. (2015.). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. UR. FCS.
- Dibot, G. (2015.). *Tendencia no es destino: jóvenes en programas de inclusión de educación media en Uruguay*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Filardo, V y Mancebo, M. (2013.). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. UR. FCS: CSIC.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. UDELAR.CSIC. Biblioteca plural.
- Monza, A. (2015.). *Los colectivos docentes como equipos de trabajo en los centros de educación media pública de Montevideo-Uruguay: tránsitos de la invisibilidad a la enunciación*. Tesis de maestría. UR. FP.
- Píriz, V. (2015.). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes*. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

- Redondo, P.R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Ruiz, M. et al (2015). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes. En Fachinetti, V. Plachot, G (coord.). *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol.2. UDELAR.CSIC. Biblioteca plural.
- Romero, P. (2018) *Generación Inédita. Sentidos de la experiencia liceal en jóvenes de Casavalle, que continúan estudiando y son primera generación en educación media*. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Facultad de Psicología.
- Saldivia, A. (2015.). *Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FPB 2007, CETP-UTU*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Vassiliades, A. (2013). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 10 (20). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9209/pr.9209.pdf

9.3. Páginas web consultadas:

- ANEP (2015). Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- ANEP-CODICEN- Educación en el territorio Uruguay, agosto 2019. Disponible en: <https://ccdd.anep.edu.uy/sites/default/files/2019-08/Informe%20pa%c3%ads.pdf>
- ANEP-DGES- Modelo Curricular RC81/5/11 Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/Modelo_Curricular_PLAN_2012_Aprobado_por_RC_81-5-11.pdf
- ANEP-DGES- Reglamento de evaluación y pasaje de grado. REPAG Plan 2012. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20100>
- ANEP-DGES- Programas Educativos Especiales implementados en el marco de la universalización de la educación media. Circular N° 2976. R.C. 9/37/10. 10 de marzo 2010. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2976.pdf>

- ANEP-DGES- *Información para los profesores que aspiran a cargo docente en los liceos que implementan el Modelo Curricular 2012 de Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años*. Oficio N° 704/11. R.C. 87/14/2011. 23 de diciembre 2011.
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/2016/Normativa%20y%20Comunicaciones/Anteriores%20a%2017_5_12/Oficios/704.pdf
- ANEP-DGES- Libro ATD XXXI, agosto 2012.
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/LIBRO_XXXI_ATD_agosto_2012_.pdf
- ANEP-DGES- Libro ATD XXXII, marzo 2013.
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/libro_XXXII_ATD_nacional_compressed.pdf
- ANEP-DGES- Libro ATD XXXIII, octubre 2013
Disponible en:
<https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/37-atd?download=242:libro-xxxiii-asamblea-nacional-i-extraordinaria>
- ANEP-DGES- Libro ATD XXXV, febrero 2015.
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/LIBRO_DE_LA_XXXV_ATD_NACIONAL_ORDINARIA_.pdf
- ANEP-DGES- Libro ATD XXXVI, setiembre 2016.
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/Libro_XXXVI_ATD_set_2016-1.pdf
- ANEP-CES- *Sistematización de prácticas educativas en liceos públicos del Uruguay*. ANEP/CES/ Dirección De Planeamiento y Evaluación Educativa. 2019
Disponible en:
https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Publicaciones/Libro_Sistematizacion_de_practicas.pdf

10. Anexos.

10.1. Anexo 1.

Pauta de entrevista utilizada con referentes institucionales en el marco del programa de investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”

Objetivo: conocer los modos en que el desarrollo de las **políticas de inclusión educativa** ha afectado o puesto en tensión las formas escolares a nivel de primaria y media básica.

Inclusión educativa

- ¿Qué entiende por políticas de inclusión educativa?
- En el subsistema correspondiente, ¿a qué población se han dirigido estas PIE?
- ¿Cuáles son las políticas de inclusión educativa que considera más significativas en el CEIP, CES, CETP (según corresponda)?

Políticas de inclusión educativa y forma escolar tradicional

- ¿Qué relación tienen estas propuestas respecto a la forma escolar tradicional del subsistema?; ¿interpelan/cuestionan/modifican elementos de la forma escolar?

Profundizar en las siguientes dimensiones:

- Dimensión organizacional

Las políticas de inclusión educativa, ¿afectan distintos aspectos del funcionamiento organizacional de una institución educativa? Específicamente, ¿modifican los espacios o tiempos escolares?

¿Cuál es la relación de estos elementos con la forma escolar?

- Dimensión curricular

¿Las propuestas generan modificaciones en los aspectos curriculares?, ¿en qué sentidos? (nuevo curriculum, modificaciones a la propuesta curricular hegemónica, mantienen propuesta hegemónica).

¿El curriculum se organiza en torno a competencias o contenidos? ¿Por qué?

Formas de enseñanza y evaluación. Estas PIE, ¿proponen formas de enseñanza o de evaluación docente específicas?

- Consideraciones sobre posiciones docentes

¿Las propuestas promueven modificaciones al rol docente?

¿Se crean nuevas figuras educativas?

Indagar en las características de estas nuevas figuras. La propuesta general o estas nuevas figuras educativas, ¿proponen nuevos vínculos con el territorio, las familias, los colectivos docentes y/o los estudiantes?, ¿dónde está el énfasis?

Experiencias que surgen de colectivos docentes

- ¿Cómo visualiza las experiencias que surgen de los colectivos docentes?
- ¿Tienen incidencia en la configuración de diseños de política educativa?

En función del entrevistado, contextualizar estas dimensiones en función de las propuestas educativas seleccionadas para cada subsistema.

Posibles entrevistados/as:

i. CODICEN

Referentes CODICEN:

Referentes Planeamiento Educativo

Referente DSIE

ii. CEIP

Consejeros

Referente de Planeamiento en CEIP

Referente de cada programa

- Integrante equipo coordinador PMC
- Referente CEA

iii. CES

Consejeros

Referente propuesta Tiempo Extendido

Directora Planeamiento Educativo

iv. CETP-UTU

Consejeros

Planeamiento Educativo

Programa Educación Básica

Programa Gestión Educativa:

10.2. Anexo 2

Pauta de entrevista utilizada para integrantes de los colectivos docentes y otros actores vinculados la propuesta, en el marco de la investigación específica de la Tesis.

Foco temático:

Derecho a la educación-derecho a aprender. Posiciones docentes que se construyen en torno a la tarea de enseñar en contextos de desigualdad social y educativa.

Comprender y analizar la construcción de diferentes posiciones docentes en torno a la tarea de enseñar en propuestas enmarcadas en la política de inclusión educativa; desarrolladas a partir del proceso de expansión de ciclos educativos, desde una perspectiva que concibe el derecho a la educación como derecho a aprender.

Algunas consideraciones previas.

Se plantea la realización de entrevistas al menos a cuatro actores diferentes, ubicados en distintos niveles o estamentos del sistema; con tareas, roles y responsabilidades distintas con relación al Plan 2012, teniendo en cuenta su diseño e implementación. Se pretende que, a partir de las mismas, se pueda acceder a una mirada integral sobre el Programa, que permita identificar las diferentes variables que eventualmente podrían colaborar con la construcción de diferentes posiciones docentes y sus prácticas educativas. Y viceversa.

Si bien el foco de interés radica en las posiciones docentes, se parte de la convicción de que estas se construyen de manera relacional, a partir de la interacción con los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, desde la cotidianeidad de las prácticas; otorgándole sentido a las mismas.⁶⁵

A esto se le suma las características del propio plan de estudios, que supone en su diseño la generación de escenarios pedagógicos que alteran la forma tradicional que desempeña su tarea el docente de Secundaria, planteando una fuerte impronta de trabajo con otros.⁶⁶

⁶⁵ Si bien integran la comunidad educativa, los adolescentes y jóvenes participantes del plan, así como a sus familias, por razones de economización de tiempos, no son incluidos en el listado de actores a entrevistar. Seguramente podrían aportar desde sus relatos al tema de interés que persigue el trabajo de tesis.

⁶⁶ Se desarrolla esta idea en documento realizado en el marco de Proyecto CSIC: "Derecho a la Educación y posiciones docentes. El Plan 2012: nuevos escenarios, viejas tradiciones, ¿nuevas construcciones?"

En las diferentes entrevistas se buscará indagar, profundizar acerca de: los orígenes del plan; los objetivos que persigue; a quien/es está dirigido; en que radica su diferencial, qué lo diferencia de otros planes; que condiciones supone para su implementación, particularmente en lo que respecta a los colectivos docentes.⁶⁷ Se pretenderá acercarse a la percepción de los entrevistados en torno a las políticas educativas, a su concepción de educación y de sujeto.

Las entrevistas se llevarán a cabo al menos tres centros educativos en donde se implemente el Programa, teniendo en cuenta: diferentes tiempos de implementación de este, distintos territorios y/o características locales, disposición de los actores. A esto se le suma las posibilidades personales e institucionales de acceso a estos.⁶⁸

Actores a los que se pretende entrevistar:

referentes de planeamiento educativo; inspectores referentes de los centros seleccionados; equipos de dirección; integrantes del colectivo docente (un docente referente de cada seminario), co-articulador; otro integrante de la comunidad educativa con referencia para el programa: educador social, adscripto, integrante de equipo psicosocial, etc.

Pauta de ítems a desarrollar en la entrevista

1- *Referentes de Planeamiento Educativo-*

Se tomará en cuenta la pauta realizada por el grupo de investigación de ambas líneas. Se pretende unificar los intereses y objetivos de ambas líneas al momento de concretar las entrevistas. De igual manera se buscará incluir la mirada que persigue la temática de la Tesis en relación con las posiciones docentes en relación con la tarea de enseñanza en contextos de desigualdad. (anexo 1).

2- *Inspectores referentes de los liceos seleccionados*

- **Datos personales**

⁶⁷ Es posible que en el marco de la entrevista puedan surgir otras condiciones referidas a la organización del centro, los soportes materiales, los tiempos administrativos- burocráticos que inciden, la formación docente.

⁶⁸ Uno de ellos es el liceo con el que ya se ha hecho un primer contacto y que se encuentra en fase de egreso de su primera cohorte de estudiantes que cursaron el Plan. Si bien ya se han realizado entrevistas, se han integrado nuevos docentes al colectivo a partir de este semestre. A esto se le suma los posibles cambios que puedan introducirse en los relatos de los actores anteriormente entrevistados, luego de un tiempo transitado.

Trayectoria en el sistema. Roles que ha desempeñado.

Tiempo en el cargo y con ese liceo en particular.

- **Características del Plan**

Definiciones que llevaron a que los liceos que refiere el inspector implementen este plan en particular.

Diferencias con otros planes.

Opinión sobre el plan (diseño e implementación)

Condiciones que supone que este se lleve a cabo.

- **Concepciones en torno a los docentes del Plan**

Características de los docentes. Que supone desempeñar su tarea en este plan. Diferencias con otras propuestas en este aspecto, si las hubiere.

- **Concepciones en torno al sujeto de la educación.**

Características de los estudiantes que asisten al plan o a quienes está dirigido.

- **Requerimientos del rol**

Que supone para su tarea como inspector: diferencias en los requerimientos a su rol en función a la especificidad del plan: ¿acompañamiento a equipos directivos, colectivos docentes, trabajo con otros inspectores?

- **Perspectiva en relación a Políticas educativas**

Conocimiento, valoración de las políticas impulsadas en los últimos períodos, en donde se enmarca el Plan.

- **Perspectivas en torno a la educación.**

Concepción.

3- Equipos de dirección

- **Datos personales**

Trayectoria en el sistema. Roles que ha desempeñado.

Tiempo en el cargo y con ese liceo en particular. Razones por las que permanece.

- **Plan 2012, en el centro educativo.**

¿Por qué el plan en el centro educativo? Su origen en el liceo. Tiempo de implementación.

Lo distintivo de la propuesta: ¿cuáles son los objetivos?; ¿que lo diferencia de otras propuestas? ej del plan 2006.

Opinión sobre el plan. Diseño e implementación.

Condiciones que supone que este se lleve a cabo.

- **Concepciones en torno a los docentes del Plan**

Características del colectivo (estable, nuevo).

Que supone para los docentes desempeñar su tarea en este plan. Diferencias con otras propuestas en este aspecto, si las hubiere.

- **Concepciones en torno al sujeto de la educación.**

Características de los estudiantes que asisten al plan o a quienes está dirigido.

- **Requerimientos del equipo de dirección**

Tareas que demanda el Plan del equipo de dirección. Diferencias en los requerimientos a su rol en función a la especificidad del plan: trabajo con el colectivo docente, funcionamiento del plan, convivencia con otros planes implementados en el centro.

- **Perspectiva en relación a Políticas educativas**

Conocimiento, valoración de las políticas impulsadas en los últimos períodos, en donde se enmarca el Plan.

- **Perspectivas en torno a la educación.**

Concepción.

4- *Docentes referentes de seminarios*

- **Datos personales**

Trayectoria en el sistema. Roles que ha desempeñado.

Tiempo en el cargo y con ese liceo en particular. Cómo llega a trabajar en esta propuesta en particular. Razones por las que permanece.

- **Plan 2012, en el centro educativo.**

Como llega a implementarse el plan en el liceo.

Lo distintivo de la propuesta: ¿cuáles son los objetivos?; ¿que lo diferencia de otras propuestas? ej del plan 2006.

Cómo es su funcionamiento.

Opinión sobre el plan. Diseño e implementación. Funcionamiento en el centro.

- **Concepciones en torno a los docentes del Plan**

Características del colectivo (estable, nuevo).

Que supone para los docentes desempeñar su tarea en este plan. Diferencias con otras propuestas en este aspecto, si las hubiere.

- **Concepciones en torno al sujeto de la educación.**

Características de los estudiantes que asisten al plan o a quienes está dirigido.

- **Perspectiva en relación a Políticas educativas**

Conocimiento, valoración de las políticas impulsadas en los últimos períodos, en donde se enmarca el Plan.

- **Perspectivas en torno a la educación.**

Concepción.

- **Perspectivas en torno al Plan y a los docentes**

Valoración que percibe se realiza del Plan, por parte de la comunidad educativa del centro.

Valoración sobre el colectivo docente.

5- Co-articulador

- **Datos personales**

Formación profesional. Trayectoria en el sistema. Roles que ha desempeñado.

Tiempo en el cargo y con ese liceo en particular. Cómo llega a trabajar en esta propuesta en particular. Razones por las que permanece.

- **Plan 2012, en el centro educativo.**

Como llega a implementarse el plan en el liceo.

Lo distintivo de la propuesta: ¿cuáles son los objetivos?; ¿que lo diferencia de otras propuestas? ej del plan 2006.

Cómo es su funcionamiento.

Opinión sobre el plan. Diseño e implementación. Funcionamiento en el centro.

- **Especificidad del rol**

Tareas diferenciales. Proceso de elaboración de los proyectos para los seminarios.

Relacionamiento con la comunidad educativa: el colectivo docente, los estudiantes, con equipo de dirección, otros actores comunitarios.

- **Concepciones en torno a los docentes del Plan**

Características del colectivo (estable, nuevo).

Que supone para los docentes desempeñar su tarea en este plan. Diferencias con otras propuestas en este aspecto, si las hubiere.

- **Concepciones en torno al sujeto de la educación.**

Características de los estudiantes que asisten al plan o a quienes está dirigido.

- **Perspectiva en relación a Políticas educativas**

Conocimiento, valoración de las políticas impulsadas en los últimos períodos, en donde se enmarca el Plan.

- **Perspectivas en torno a la educación.**

Concepción.

- **Perspectivas en torno al Plan.**

Valoración que percibe se realiza del Plan, por parte de la comunidad educativa del centro.

Así como a los diferentes actores que son parte del mismo.

6- Otros posibles actores.

A definir.