

Análisis y caracterización de la propuesta de los Centros María Espínola.

**Las representaciones discursivas de los sujetos de la
educación y ¿una propuesta de alteraciones a la forma
liceal?**

Agustina Sidi

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Psicología y Educación
del Programa Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la
Universidad de la República

Maestría en Psicología y Educación, Universidad de la República

Montevideo, 17 de febrero de 2025

Análisis y caracterización de la propuesta de los Centros María Espínola.

Las representaciones discursivas de los sujetos de la educación y ¿una propuesta de alteraciones a la forma liceal?

Autora: Agustina Sidi

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Psicología y Educación del Programa Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República

Directora de tesis: Dra. Eloísa Bordoli

Directora académica: Dra. Claudia Lema

Montevideo, 17 de febrero de 2025

Resumen

La presente tesis busca estudiar el discurso oficial en relación a los componentes de la propuesta de los Centros María Espínola focalizando en las representaciones sobre los sujetos de la educación desde una perspectiva de derecho a la educación. Para ello, se lleva a cabo el análisis del discurso de los documentos oficiales sobre la propuesta que plantean con el fin de comprender la construcción sobre los sujetos de la educación a nivel prescripto en esta propuesta.

Estos centros presentan un conjunto de propuestas que se alejan de la forma liceal tradicional, y desde el discurso oficial son presentados como una innovación educativa. En esta investigación se analizan dichas propuestas respecto a los sujetos de la educación y desde la noción de alteración, lo que conlleva a poner en juego la idea de innovación. Para ello, en primer lugar, se analizan cómo se presentan los componentes de la forma liceal en la propuesta Centros María Espínola focalizando en los efectos sobre los sujetos de la educación. En segundo lugar, se busca analizar los discursos pedagógicos oficiales y de las Asambleas Técnico Docente (ATD) sobre los componentes de la propuesta de los Centros María Espínola y el lugar de los docentes. Y en tercera instancia, se propone analizar las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación que se ponen en juego en las variaciones a la forma liceal en los Centro María Espínola.

Palabras clave: representaciones discursivas, sujetos de la educación, alteraciones a la forma liceal.

Abstract

This thesis seeks to study the official discourse in relation to the components of the proposal of the María Espínola Centers, focusing on the representations of the subjects of education from a perspective of the right to education. To do so, a discourse analysis of the official documents of the proposal is carried out in order to understand what the construction of the subjects of education is at the level prescribed in this proposal.

It is understood that these centers present a set of proposals that are far from the traditional high school form, even from the official discourse they are presented as an educational innovation. In this research, these proposals are analyzed with respect to the subjects of education from the notion of alteration, which leads to putting the idea of innovation into discussion. To do so, firstly, this thesis analyzes how the components of the high school form are presented in the María Espínola Centers proposal, focusing on the effects on the subjects of education. Secondly, it seeks to analyze the official pedagogical discourses and the Technical Teaching Assemblies on the components of the María Espínola Centers proposal and the place of teachers. And in the third instance, it is proposed to analyze the discursive representations about the subjects of education that are put into play in the variations to the high school form in the María Espínola Center.

Keywords: discursive representations, subjects of education, alterations to the high school form.

Índice

Capítulo I.....	10
Fundamentación	
 Capítulo II.....	 13
Antecedentes	
 Capítulo III.....	 18
Problema de investigación	
1. Objetivos.....	19
1.1. Objetivo general.....	19
1.2. Objetivos específicos.....	19
2. Preguntas de investigación.....	19
 Capítulo IV.....	 20
Contextualización de los Centros María Espínola	
 Capítulo V.....	 23
Diseño metodológico	
1. Reflexiones preliminares sobre la emþrea de la investigación.....	23
2. Investigación cualitativa.....	24
3. Análisis documental.....	25
4. Análisis del discurso.....	29
 Capítulo VI.....	 32
Marco teórico	
1. Discurso pedagógico.....	32
2. Forma liceal tradicional: un modo de socialización.....	35
2.1. Tiempos pedagógicos tradicionales y fragmentación disciplinar.....	38
3. Alteraciones: un dispositivo que dista de la forma tradicional de hacer liceo.....	41
4. Sujetos de la educación.....	45
5. Derecho a la educación.....	48
 Capítulo VII.....	 51
Introducción al análisis	
 Capítulo VIII.....	 53
Análisis del diseño de la propuesta de los Centros María Espínola en tanto propuesta focalizada	
1. Reflexiones preliminares.....	63
 Capítulo IX.....	 67
La propuesta de los Centros María Espínola y ¿la inclusión y atención a la diversidad?	
1. Reflexiones preliminares.....	78

Capítulo X.....	81
Cambios en la forma tradicional de hacer liceo: el trabajo colaborativo y la interdisciplina, currículum basado en competencias y el tiempo pedagógico	
1. Abordaje interdisciplinario.....	83
2. El trabajo por proyectos y un currículum basado en competencias.....	86
3. El tiempo pedagógico.....	91
4. ¿Alteraciones a la forma liceal?.....	95
5. Reflexiones preliminares.....	96
Capítulo XI.....	98
Docentes en el diseño de los Centros María Espínola: entre alteraciones y posiciones docentes	
1. Los docentes en el diseño de los Centros María Espínola.....	98
2. ¿Presentan los Centros María Espínola alteraciones a la forma liceal?.....	104
3. Reflexiones preliminares.....	105
Capítulo XXI.....	107
Reflexiones finales	
1. Modificaciones sobre la forma liceal: ¿alteraciones?.....	107
2. ¿Dónde están los docentes?.....	109
3. Sujetos de la educación ¿“distintos” y competentes?.....	110
4. Palabras finales.....	113
Referencias bibliográficas.....	115
Fuentes consultadas.....	128

Introducción

La presente investigación se enmarca en la tesis de Maestría en Psicología y Educación, en la línea de investigación Trabajo con niños y adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Asimismo, fue parte del programa de investigación CSIC I+D “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, y actualmente se inscribe en el programa de investigación CSIC I+D “Políticas Educativas y derecho a la Educación en Uruguay. Disputas y tensiones público/privado en el territorio de Plan Cuenca Casavalle (2010-2025)”, ambos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Udelar.

El objetivo de esta investigación es analizar y caracterizar la propuesta de los Centros María Espínola, desde la perspectiva del derecho a la educación. En este sentido, esta investigación pretende profundizar sobre el área temática en la que me he desarrollado como investigadora: propuestas pedagógicas que distan de la forma tradicional de hacer liceo¹ y el derecho a la educación. Surge como una continuidad por mi interés de investigar sobre alteraciones a la forma liceal y el derecho a la educación, temática que comencé a investigar en la Licenciatura en Educación.

En la investigación de grado el tema se abordó a través de las posiciones docentes en relación a las alteraciones implementadas en un liceo en particular, haciendo un estudio de caso a partir de entrevistas y observaciones. Partiendo de los hallazgos previos, en esta instancia se pretende seguir contribuyendo en esta temática, pero ubicando el enfoque sobre los Centros María Espínola. Esta propuesta se presenta como una innovación pedagógica y se enmarca en un proceso que está siendo implementado en la actualidad, en la denominada Transformación Educativa.

Esta investigación busca analizar desde una perspectiva crítica que se asienta en la necesidad de garantizar el efectivo derecho a la educación, las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación que se consignan en los documentos oficiales de los Centros María Espínola. Asimismo esta propuesta presenta características que distan de la forma tradicional de hacer liceo; por ello en este sentido se analizan si estas variaciones constituyen una genuina alternativa pedagógica. Se va a indagar sobre dichas representaciones en el discurso pedagógico presente a nivel de documentos, intentando interpretarlas en profundidad, desde la mirada construida por el marco teórico de esta investigación. Para ello se estudian las variaciones sobre la forma liceal que la propuesta

¹ La expresión “forma de hacer liceo” es tomada del artículo “De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media” (2020), de la autora Agustina Sidi en coautoría con Marcelo Morales y Clarisa Flous.

propone y cómo se posiciona a los educandos dentro de ellas, desde la perspectiva del derecho a la educación.

Para abordar dichas modificaciones esta investigación se posiciona desde la noción de alteraciones (Stevenazzi, 2017) de modo que a lo largo de la tesis se pondrá en discusión si la propuesta analizada realmente se basa en un conjunto de alteraciones que trascienden un mero cambio. La idea de alteración - que se abordará con mayor detalle en el marco teórico - se compone de dos grandes niveles ya que refiere a aquellos movimientos que se realizan sobre las propuestas pedagógicas más tradicionales (organización espacio-temporal, propuesta pedagógica y curricular, etc), pero a su vez implica un posicionamiento político-pedagógico docente. En otros términos esto implica que para que exista una alteración tiene que haber un docente que se encuentre frente a la necesidad de llevar a cabo la educación de una forma diferente y que se posicione como hacedor de la política educativa en el cotidiano de lo escolar. Por consiguiente, una alteración tiene un nivel de índole más estructural que corresponde a la modificación que se puede hacer sobre una propuesta organizativa y también presenta un nivel más profundo que se vincula con una intencionalidad político-pedagógica por parte del docente. Previo al análisis de los Centros María Espínola, desde esta noción se hablará de las propuestas que distan de la forma liceal tradicional como movimientos, variaciones o modificaciones sobre las propuestas tradicionales.

Cabe destacar que uno de los grandes desafíos que conlleva esta investigación es llevar a cabo un abordaje de carácter interdisciplinario construyendo una mirada desde el campo de la Educación y la Psicología. En este sentido, se intenta realizar un entretelado conceptual entre estos dos campos de conocimiento. El objetivo de esto no es simplemente agrupar miradas de diferentes disciplinas sino poder realizar una articulación integrada. Esto permite tener una perspectiva más completa sobre la noción de sujetos de la educación entendiendo su multidimensionalidad y posibilita llevar a cabo el análisis de los documentos desde dicha perspectiva. A partir de lo expuesto, se espera que esta investigación aporte al conocimiento tanto en el campo de la Educación como en el de la Psicología, así como también al campo de conocimiento que resulta de esta articulación.

El primer capítulo de la tesis explicita su fundamentación. En el capítulo dos, se lleva a cabo un relevamiento de antecedentes nacionales, regionales e internacionales para poder comprender el estado del arte de la temática a tratar. Luego se dedica el tercer capítulo a la definición específica del problema de investigación junto con los objetivos y preguntas de investigación que son quienes guían su desarrollo. El cuarto capítulo expone una contextualización de la propuesta de los Centros María Espínola. El capítulo número cinco

aborda el diseño metodológico explicitando tanto el enfoque como la metodología a desarrollar.

En lo que respecta al marco teórico - capítulo seis -, que se implementa para analizar los documentos, en primera instancia aborda el concepto de discurso pedagógico para entender a qué nos enfrentamos a la hora de analizar los documentos seleccionados. Luego se construye un abordaje teórico que fue desarrollado de manera tal que pueda plasmar en primera instancia la forma tradicional de hacer liceo y después una forma liceal alterada. Posteriormente se dedica un apartado para desarrollar la noción de sujeto de la educación presente tanto en la forma liceal tradicional como en las alteraciones a la misma. Seguidamente se plantea una mirada sobre el derecho a la educación, el cual puede entenderse como la gran perspectiva desde la cual se posiciona esta investigación. Por último se aborda la noción de dispositivo, entendiendo este concepto como una herramienta para tratar el problema de investigación así como también las otras categorías del marco teórico.

En el capítulo siete se presenta una introducción al análisis en donde se pone de manifiesto su estructura organizacional, el cual se desarrolla desde el capítulo ocho hasta el número once. En estos capítulos se refleja el análisis de los documentos seleccionados que resultan de la articulación entre la empiria, los objetivos y las preguntas de investigación, el diseño metodológico y el marco teórico. Asimismo, cada uno de estos capítulos presenta un cierre que plasma reflexiones preliminares y preguntas que surgen como nuevas posibilidades para seguir investigando en la temática.

Finalmente, la tesis concluye con el capítulo doce el cual corresponde a las reflexiones finales. En este se retoman las reflexiones planteadas a priori en los capítulos del análisis y expone dichas consideraciones en relación a los objetivos de la investigación.

Capítulo I

Fundamentación

La universalización de la enseñanza media es un objetivo que aún no se ha cumplido. Indudablemente, este es un fenómeno multicausal y existen investigaciones que plantean diferentes explicaciones al respecto. Una de ellas entiende que uno de los factores es la rigidez de la forma liceal tradicional para recibir la diversidad que tienen las nuevas generaciones. En este sentido, se visualiza la problemática de no poder implementar la universalización de la educación, si bien el sistema educativo obligatorio es gratuito y ofrece acceso para todos, no todos logran acceder y mucho menos culminar el ciclo. Se observa que en 2022 la tasa de egreso en bachillerato a los 19 años de edad es de 43,9% mientras que en el mismo año el egreso de los jóvenes de entre 21 y 23 años es de 50,9% (INEEd, 2023). Asimismo, cabe destacar la presencia de grandes inequidades en lo que refiere a quienes culminan la educación obligatoria:

Si bien el promedio nacional se ubica en el 50,9%, este guarismo alcanza solo al 22,5% de los del quintil 1 de ingresos, mientras que entre los que viven en hogares del quintil 5 alcanza al 82%. A su vez, en Montevideo el porcentaje llega al 58,4% y en el interior al 45,5%. (INEEd, 2023).

Actualmente Uruguay se encuentra bajo un cambio de paradigma educativo dado que está transitando un período de Transformación Educativa, es decir, a nivel discursivo se plantea la idea de hacer Educación de una forma diferente a la que ya estaba en práctica. Esta idea tiene como punto de partida los resultados educativos mencionados anteriormente, los cuales conllevan el no poder cumplir con la universalización de la educación propuesta por la Ley General de Educación de Uruguay. No obstante, dicha universalización no puede ser entendida como algo lineal, como una simple relación de causa y efecto, sino que es una cuestión compleja en tanto el sistema educativo en sí mismo es complejo.

Terigi (2009) sostiene que “cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, (...) jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden a los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela” (p.13). Por consiguiente, se entiende que el no poder lograr la universalización de la educación es una cuestión multicausal. En esta línea, la autora plantea que en el escenario de búsqueda de soluciones de este problema se instala el discurso de estar frente a la necesidad de implementar nuevas formas de escolaridad (Terigi, 2011).

En esta tesis se busca estudiar el lugar que se les otorga a los educando en propuestas que distan de la forma liceal tradicional. A partir del planteo de Terigi, se puede pensar en estas nuevas propuestas como un camino posible que contribuya a la universalización de la educación. En este sentido, se trata de una investigación que busca generar insumos para repensar sobre lo que sucede en todos los liceos con respecto a la universalización de la educación.

Para ello se analizan las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación presentes en la propuesta de los Centros María Espínola. Se tiene como objetivo indagar sobre qué tipo de sujeto de la educación es el que se plantea en esta propuesta, y qué relación se espera de él con el sistema educativo formal. Se realizará un análisis de la propuesta de los Centros María Espínola² desde la perspectiva del derecho a la educación. Dicha propuesta consta de un conjunto de elementos que distan de la forma tradicional de hacer liceo. Esto conlleva a analizar la perspectiva que trae consigo la Transformación Educativa, dado que los Centros María Espínola no son una propuesta aislada, sino que son parte de una propuesta de cambio de la educación en general³.

Es una investigación que adquiere relevancia tanto para el campo de la Educación como para el de la Psicología ya que los educandos son sujetos multidimensionales y no transitan el sistema educativo únicamente desde un lugar curricular, sino que hay implicancias psicológicas fuertes en tanto son seres humanos. Se entiende que la Educación se trata de un proceso socio-psico-educativo.

El presente trabajo pretende analizar al sistema educativo que no logra cumplir con la universalización de la educación y por lo tanto no garantiza el derecho a la educación. Por consiguiente, se espera que de este trabajo surjan elementos que contribuyan a reflexionar sobre la necesidad de revisar la forma liceal para acceder a mayores niveles de universalización de la educación y a analizar la distancia que hay entre los sujetos de la educación desde la propuesta prescripta y los sujetos de la educación de la vida real.

Se trata de una investigación de carácter cualitativo, en donde se lleva a cabo la metodología del análisis documental junto con el análisis del discurso en tanto que se busca estudiar qué es lo que se formula a nivel de los diseños prescriptivos. Dicha elección se debe a que los documentos oficiales pasan a ser aquello que hay que seguir, lo autorizado, lo determinado. Por lo tanto, considero que es interesante realizar un análisis de estas

² Si bien los Centros María Espínola se encuentran tanto en centros liceales como en UTU, en este trabajo se abordará solamente desde la mirada de la forma liceal.

³ En marzo de 2020 asume el nuevo gobierno el cual trae consigo la propuesta de una Transformación Educativa. En esta línea, se plantea a los Centros María Espínola como una especie de prueba piloto de la primera.

características ya que también permite estudiar el valor de lo documental y del discurso que se encuentra en este nivel en el ámbito educativo.

A su vez, se pretende que esta investigación pueda ser difundida a través de diferentes publicaciones con el fin de que lo investigado pueda llegar a distintas áreas de conocimiento y contribuir al abordaje de esta problemática. Por consiguiente, se considera que los insumos generados pueden ser de gran utilidad para elaborar diversas propuestas que contribuyan a la universalización de la educación en Uruguay.

Capítulo II

Antecedentes

La temática particular de las representaciones de los sujetos de la educación en propuestas que distan de la forma tradicional educativa no ha sido abordada desde la articulación teórica que se plantea en esta tesis. Los antecedentes recogidos demuestran que la temática ha sido estudiada de manera indirecta, ya que el foco está en las propuestas propiamente dichas, propuestas que varían sobre la forma tradicional de hacer educación.

A nivel internacional, es importante destacar la investigación de Cortina García, García García & Caparrós Martín (2017), quienes abordan propuestas entendidas como variaciones a la forma tradicional de enseñanza en tanto investigan sobre el trabajo en duplas o lo que ellos denominan como “pareja pedagógica”. Los autores estudian esta temática a nivel de formación docente y destacan que el trabajo colaborativo entre docentes enriquece la práctica pedagógica y a su vez puede ser entendida como una herramienta para la inclusión. Se trata de una investigación relevante que permite reflexionar sobre la importancia de este tipo de variaciones en una instancia previa a la que se va a indagar en esta investigación, ya que dicho antecedente se centra en la formación docente mientras que en este trabajo de investigación el foco está en los documentos que exponen las propuestas de variaciones implementadas en enseñanza media.

Otro de los antecedentes relevantes a nivel internacional es el trabajo de Fernández-Terol & Domingo (2021) en donde se analiza la percepción docente sobre una propuesta que se entiende como modificación a la forma escolar: el aprendizaje basado en proyectos. Los autores destacan a esta propuesta como una metodología que impacta positivamente en las relaciones educativas, en la implicación estudiantil respecto a su aprendizaje así como también en el vínculo entre la escuela y la comunidad. Se puede pensar que se trata de una variación que hace foco en los educandos de manera activa en tanto intenta propiciar su autonomía, las investigaciones constructivas junto con la elaboración de objetivos, el trabajo colaborativo y la reflexión respecto al mundo real (Fernández-Terol & Domingo, 2021). Este trabajo contribuye a reflexionar sobre propuestas que ponen en el centro al educando y que lo conciben como sujeto principal de su aprendizaje.

A nivel regional existen diversas investigaciones que se vuelven relevantes para el problema de investigación a desarrollar. Los hallazgos recogidos se centran en la interdisciplinariedad y su relevancia para el aprendizaje. En primer lugar, se destaca la investigación de Espinoza-Frerire (2018), quien sostiene que el trabajo interdisciplinario entre docentes es

una consecuencia de la cooperación entre los trabajadores educativos que vinculan los conocimientos de sus respectivas disciplinas como forma de promover una formación profesional integral. Se trata de un antecedente que estudia un tipo de variación a la forma tradicional de educación formal, que se focaliza en la formación de los profesionales de la educación.

En esta línea, diversos estudios (Teófila, 2019; Pineda Martínez & Orozco Pineda, 2016) abordan la temática de las variaciones, afirmando la necesidad del trabajo interdisciplinario entre los docentes como una vía para transformar la acción pedagógica provocando un aprendizaje integral y por consiguiente un mejor entendimiento del mundo. Estos trabajos sostienen que para que esto se pueda llevar a cabo el docente debe estar en constante cuestionamiento lo que posibilita encontrar acciones innovadoras. Si bien estas investigaciones se centran en el trabajo docente, también aluden al aprendizaje basado en el enfoque interdisciplinario, es decir, aquel que desarrollan los estudiantes como consecuencia de la enseñanza por parte del docente. Se puede decir, que brindan insumos para continuar investigando sobre el lugar de los sujetos de la educación en la práctica pedagógica interdisciplinaria.

Por su parte, los trabajos de Borromeo Ferri (2019), García Gómez (2017) y Heano Hueso & Sánchez Arce (2019) abordan la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo el foco en los sujetos de la educación, aludiendo al entramado que se forma con los contenidos en esta modalidad de modo tal que genere un aprendizaje no solo académico, sino que también aborde diferentes áreas del ser humano. Los autores aluden a la necesidad de ir más allá de la integración de las disciplinas y conformar una pluralidad de perspectivas ya que entienden que es fundamental para que haya un aprendizaje integral y una práctica pedagógica que promueva un entendimiento del saber a través de su relación con el mundo. En esta línea, plantean la idea de que a través del trabajo interdisciplinario los educandos pueden visualizar la utilidad de los conocimientos en la vida cotidiana lo que permite llevar a cabo reflexiones que van más allá de contenidos de tipo académicos. Asimismo, plantean la idea de que a través de la interdisciplinariedad se puede lograr una mejor comprensión de los contenidos.

Por su parte, Cóndor Chicaiza, Chimba Santillán, Cóndor Chicaiza, Romero Obando & Posso Pacheco (2021) agregan la noción de que los proyectos educativos “invitan al estudiante a ser artífice de su proceso de aprendizaje, y cambia el rol del docente de un transmisor de la información a un mediador para la construcción del conocimiento o forma de entender la realidad” (p.310). En este sentido se destaca la investigación de Bone Vasquez (2021) quien encontró en su muestra de estudio que el nivel de responsabilidad

que los estudiantes presentan sobre el desarrollo de los proyectos interdisciplinarios es alto, así como también lo es el grado de autonomía que los educandos presentan frente a esta propuesta. Otro aspecto que el autor destaca como uno de los ejes centrales de este tipo de proyectos es el apoyo docente.

Por otro lado, Granda Vidal (2021) resalta que para que el trabajo interdisciplinario tenga buenos resultados se deben poder sortear ciertas limitaciones que en la actualidad siguen apareciendo. La autora plantea que en ocasiones hay docentes que no terminan de comprender el concepto de interdisciplina o se encuentran con la dificultad de no saber cómo generar la interdisciplinariedad con asignaturas tan diferentes a las que ellos dictan.

En lo que respecta a nivel nacional se destacan investigaciones pertinentes para el problema de investigación de esta tesis. En esta instancia parece relevante plantear los antecedentes a través de un lineamiento teórico que configure el problema de investigación a desarrollar.

La perspectiva principal a través de la cual se va a desarrollar la investigación es el derecho a la educación. En esta línea, Martinis & Falkin (2017) plantean el hecho de que para promover el derecho a la educación se debe democratizar el sistema educativo de modo que realmente todos los individuos, además de tener acceso a este, puedan culminar la educación obligatoria. Sin embargo, se presentan dificultades detrás del mandato de universalización de la educación, y una de las principales está relacionada con “la ausencia de una discursividad pedagógica que pueda ubicarse como correlato de aquellas que desde los campos socio-políticos y jurídicos sostienen el mandato de la universalización” (Martinis & Falkin, 2017, p. 1).

Estas dificultades se visualizan a través de la situación que la enseñanza media – regida principalmente por la forma liceal tradicional – está atravesando. Con respecto a esto, es importante mencionar los siguientes datos de investigaciones realizadas por el INEE. Diecinueve años es la edad en la que se espera que todos los individuos hayan culminado la enseñanza media, sin embargo, datos estadísticos demuestran que a esta edad “el egreso de educación media superior aumenta de 24% a 36% entre 2006 y 2018” INEE (2019, pp. 86 - 87). No obstante, en 2018 el 51% de las personas de 23 años no han culminado la educación obligatoria y se encuentran fuera del sistema educativo. Menos de la mitad de los jóvenes logra culminar dicho ciclo educativo, de hecho, en el año 2019 la tasa de egreso de enseñanza media superior para los jóvenes de entre 21 y 23 años fue del 42,7% (INEE, 2020).

Por su parte, Peppe Mileo (2021) plantea que nuestro país aún se rige por un sistema educativo basado en la noción del sujeto pedagógico universal por lo cual surge la necesidad de cambiar el formato escolar tradicional con el fin de poder atender la diversidad de los sujetos de la educación que conforman el sistema educativo.

En lo que refiere a antecedentes sobre las modificaciones a la forma liceal propiamente dicha, en primer lugar se destaca la investigación llevada a cabo por Stevenazzi (2017) “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo - Uruguay”, en el marco de su tesis de doctorado. Se trata de una etnografía realizada, como indica su título, a nivel de educación primaria, que genera insumos para continuar con la investigación sobre la forma escolar tradicional y las variaciones que puedan surgir sobre ella. Este estudio realiza su abordaje desde la perspectiva del “cotidiano escolar”, lo cual permite comprender los movimientos realizados en la forma escolar desde adentro de la propia institución y desde la vivencia de sus actores. Las modificaciones propuestas en este trabajo se apoyan en la idea de que “todos pueden aprender”, de manera que se considera a todos los estudiantes como sujetos capaces de llevar a cabo el proceso de aprendizaje; para contribuir a este fundamento se efectúan variaciones a la forma escolar que ayudan a que todos puedan aprender. Este antecedente es esencial para esta investigación ya que introduce la noción de alteración a la forma tradicional educativa, perspectiva desde la cual se analizará la propuesta de los Centros María Espínola.

En esta línea se destacan las investigaciones de Díaz, Stevenazzi & García (2020) y Flous, Morales & Sidi (2020), en donde se analizan y problematizan diversas variaciones llevadas a cabo por diferentes instituciones. En el caso de la primera investigación, su foco se encuentra en enseñanza primaria, mientras que la segunda se realizó en base a experiencias de enseñanza media. En estos estudios se afirma la necesidad de cuestionar la forma escolar y liceal actual y proponer otras dinámicas pedagógicas que pongan en cuestión la homogeneización en el aprendizaje. Estos artículos dejan entrever que la forma escolar y liceal están basadas sobre la representación de un tipo único de alumno, homogéneo, mientras que en la realidad cada alumno tiene sus propios tiempos y modos de aprendizaje.

Otro antecedente a destacar a nivel nacional es el trabajo de Acuña Gorriti (2020) quien aborda el trabajo docente en duplas y plantea esta modalidad como una forma de llevar a cabo la práctica educativa que da lugar a la reflexión, al compromiso docente y a generar espacios de diálogo. Se trata de una investigación que estudia un tipo de modificación en el

sistema educativo y que brinda insumos para continuar investigando sobre las posiciones docentes en este tipo de propuestas.

Por otra parte, se destacan los trabajos de Bordoli & Conde (2018) y Conde (2019) en donde se analizan propuestas de variaciones a la forma escolar tradicional desde políticas de inclusión educativa. En sus trabajos las autoras destacan como a través de diferentes políticas de inclusión educativa los sujetos de la educación son concebidos como “sujetos de posibilidad”. De este modo, ambos trabajos contribuyen a seguir pensando sobre representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación desde la noción del derecho a la educación, así como también brindan elementos que ayudan a seguir construyendo la idea de alteración, ya que esta noción puede corresponder tanto a una propuesta pedagógica determinada así como también a una propuesta como parte de una política educativa más general.

Por último, es importante destacar dos antecedentes propios de los Centros María Espínola. El primero es el artículo de Demedice, Flous & Sidi (2022). Las autoras analizan la propuesta a través de algunos documentos oficiales. Se trata de un antecedente temático y metodológico. En este artículo se aborda a los Centros María Espínola como una propuesta distinta a la forma liceal tradicional, en tanto propone ciertos movimientos sobre la forma tradicional de hacer liceo. No obstante, las autoras se plantean si se trata realmente de una alteración en tanto la construcción del concepto de alteración planteada por Stevenazzi (2017) sostiene que para que haya alteración la propuesta debe surgir como consecuencia de la necesidad docente de llevar a cabo otra forma educativa y repensar las formas de representar al sujeto de la educación en el marco de sus particularidades y singularidades y no de un modo estandarizado.

El segundo antecedente sobre los Centros María Espínola es el trabajo de Sosa (2023) en donde se realiza un análisis político del discurso de algunos de los documentos oficiales elaborados hasta ese momento. Sosa analiza el proceso de elaboración de la propuesta destacando el énfasis que tiene en cuestiones relacionadas a la gestión, las competencias y la capacitación docente, lo cual da lugar a una visión de la educación vinculada principalmente a lo empresarial. Dicho trabajo contribuye a la construcción de las posibles representaciones de los sujetos de la educación a nivel prescriptivo en estos centros.

A modo de cierre, se puede decir que en las investigaciones presentadas se analizan elementos propios del problema de investigación. Es en esta línea que se pretende llevar a cabo la investigación y así contribuir a ampliar el conocimiento en esta área temática.

Capítulo III

Problema de investigación

Se puede decir que los educandos son la población objetivo del sistema educativo, en tanto se trata de un sistema que tiene como herramienta la enseñanza hacia los sujetos de la educación. Desde sus comienzos la forma tradicional de hacer liceo ha sido diseñada para un tipo único de alumno, dado que su objetivo era la homogeneización. Esto entra en contradicción con el mandato de universalización de la educación que pretende una educación para todos, pero con un modelo educativo que no contempla que los modelos internos de aprendizaje son subjetivos en tanto el proceso de aprendizaje es diferente para cada individuo.

No obstante, desde hace un tiempo se llevan a cabo modalidades de la práctica educativa que distan de la forma tradicional de hacer liceo, entendidas como variaciones a la forma liceal ya que generan movimientos sobre las prácticas más tradicionales. A partir de esto se busca indagar desde la mirada del derecho a la educación cómo se representa a los sujetos de la educación en propuestas que modifican la forma liceal en Uruguay. Para ello, es necesario indagar sobre los cambios que se han implementado sobre la forma tradicional de hacer liceo entendiendo sus características así como también las intencionalidades que están detrás de estas propuestas y cómo representan al sujeto de la educación. En este sentido, se busca comprender de qué forma estos movimientos sobre la práctica educativa tradicional contribuyen al avance del derecho a la educación.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se vuelve relevante el análisis del discurso, en tanto estos no son neutros y no se reducen al contenido, por lo cual es importante averiguar sobre las perspectivas educativas que se encuentran detrás de los discursos que promueven las variaciones a la forma liceal, en este caso los Centros María Espínola.

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Estudiar el discurso oficial en relación a los componentes de la propuesta de los Centros María Espínola focalizando en las representaciones sobre los sujetos de la educación desde una perspectiva de derecho a la educación.

1.2. Objetivos específicos

- 1.2.1.** Analizar cómo se presentan los componentes de la forma liceal en la propuesta Centros María Espínola focalizando en los efectos sobre los sujetos de la educación.
- 1.2.2.** Analizar los discursos pedagógicos oficiales y de las Asambleas Técnico Docente sobre los componentes de la propuesta de los Centros María Espínola y el lugar de los docentes.
- 1.2.3.** Analizar las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación que se ponen en juego en las variaciones a la forma liceal en los Centro María Espínola.

2. Preguntas de investigación

- A. ¿Cómo se presentan los componentes de la forma liceal en la propuesta de los Centros María Espínola?
- B. ¿Cuáles son las construcciones de sentido que se le otorgan a las modificaciones a la forma liceal?
- C. ¿Cómo se representan a los sujetos de la educación desde el discurso oficial consignado en los documentos analizados?
- D. ¿Sobre qué perspectivas se fundamentan las representaciones discursivas de los sujetos de la educación?
- E. ¿Qué lugar ocupan los docentes desde el discurso oficial que se prescribe en los documentos de los CME que modifican la forma escolar?

Capítulo IV

Contextualización de los Centros María Espínola⁴

En marzo de 2020 en Uruguay asume un nuevo gobierno nacional de derecha que desplaza a los gobiernos de izquierda que gobernaron el país durante los últimos quince años⁵, lo cual conlleva a un cambio de paradigma educativo. A los pocos días de dicha asunción comienzan a diagnosticarse los primeros casos de COVID-19, lo que da lugar a que el país pase a estar bajo el decreto de emergencia sanitaria. En este escenario la presencialidad disminuyó radicalmente y la virtualidad pasó a ser la modalidad principal bajo la cual se llevaron a cabo la mayoría de las actividades, incluyendo el día a día del sistema educativo.

En una coyuntura sanitaria, social y económica de incertidumbres y precariedades, la pandemia coloca a docentes, niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus familias teniendo que reinventar sus cotidianidades para combinar en los espacios de sus viviendas, tiempos y espacios para los cuidados, el estudio, la asistencia virtual a los centros educativos, muchas veces el trabajo virtual, la alimentación y el ocio. (Díaz & Stevenazzi, 2023, p. 232).

Con este nuevo gobierno se instala la idea de llevar a cabo un cambio radical en la educación del país a partir de la implementación de la denominada Transformación Educativa la cual es parte del Proyecto de Presupuesto para el período 2020-2024 (ANEP-CODICEN⁶, 2020c), en donde se plantea como uno de los lineamientos principales “reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (p.129). Desde los documentos oficiales esta propuesta se define como iniciativas que son atravesadas por un diseño curricular basado en la innovación que “se enmarcan en una acción conjunta de políticas públicas destinadas a generar condiciones de vida que hagan posible el desarrollo integral de la sociedad” (ANEP-CODICEN, 2022a, p.21). Por otra parte, desde una perspectiva crítica, se plantea la preocupación por el hecho de que esta propuesta pone el énfasis en la gestión y autonomía de los centros y a su vez se caracteriza por la falta de participación docente y de profesionales de la educación en su diseño (Conde & Sánchez, 2022).

⁴ Para una contextualización más detallada se recomienda la lectura del artículo de Demedice, Flous & Sidi (2022): El escenario de las políticas educativas en enseñanza media hoy: aproximación a la propuesta de los Centros María Espínola (Uruguay).

⁵ Desde el 2005 hasta el 2020 gobernó en Uruguay el Frente Amplio desde una mirada de izquierda. En 2020 asume la coalición multicolor liderada por el Partido Nacional que conlleva una perspectiva política de derecha.

⁶ Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo Directivo Central (CODICEN).

Como parte del movimiento de la Transformación Educativa, surge en 2020 la propuesta de los Centros María Espínola que empieza a ser implementada en el 2021. Desde ANEP-CODICEN (2020a) presentan a los Centros María Espínola como una propuesta en educación media básica (tanto en Educación Secundaria como en Educación Técnico Profesional-UTU) que se caracteriza por la jornada completa y el objetivo de mejorar:

Los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes mediante una reestructuración del uso del tiempo escolar. En tal sentido, se propone modificar las prácticas educativas, las condiciones de trabajo de los docentes, el currículum, la gestión y la cultura institucional en aquellos centros con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social. Asimismo, tiene por objetivo dirigirse a la consecución de centros cada vez más autónomos, con capacidad de responder en forma oportuna y pertinente a la heterogeneidad de estudiantes y contextos, así como a los retos de la educación del siglo XXI. (p.20).

Es plausible decir que desde la propuesta oficial se plantea a los Centros María Espínola como una opción pedagógica que pretende distanciarse de la forma tradicional de hacer liceo en tanto plantea realizar modificaciones sobre la misma. Por otra parte, pretende ser una propuesta dirigida a un contexto socio-económico determinado, caracterizado por la vulnerabilidad tanto educativa como social y económica, lo cual hace que sea una propuesta focalizada. Finalmente, se destaca un aspecto central para esta investigación que son los sujetos de la educación, dado que se plantea como objetivo llevar a cabo una propuesta pedagógica que permita atender la heterogeneidad de los estudiantes debido a que el sistema educativo está compuesto por una población diversa de estudiantes.

Siguiendo esta línea, a nivel prescripto se presenta a estos centros como parte de propuestas que “apuestan a experiencias formativas situadas, que van más allá del aula y que a la vez la atraviesan, posibilitando el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes” (ANEP-CODICEN, 2020a, p. 14). Desde ANEP-CODICEN (2020a) se plantea que esta propuesta integra “la extensión del tiempo pedagógico, el acompañamiento socio-emocional-educativo, una adaptación curricular orientada al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos” (p. 7). Se trata de una propuesta que en su definición sostiene la idea de abordar:

El problema desde adentro de las instituciones, poniendo en consideración la calidad educativa en cuanto al modo en que se reconoce la diversidad para garantizar la equidad, la integración, la permanencia o continuidad, el logro de aprendizajes significativos y la culminación de ciclos. (ANEP-CODICEN, 2020a, p. 14).

ANEP-CODICEN (2020a) entiende que a través de esta propuesta se apuesta a fomentar una concepción de educación como proceso integral que reúne el ámbito formal con el no formal de la educación, así como también a la institución educativa con la familia y la comunidad a través de la construcción de red de interacciones.

Desde la voz oficial se ha aludido a los Centros María Espínola como una propuesta de innovación pero no se la puede categorizar como tal, dado que como bien se pone de manifiesto en el documento del Monitoreo María Espínola 2022, para implementar esta propuesta “se parte de los planes, modalidades y orientaciones existentes en cada centro y se los adapta mediante la incorporación de los componentes de la nueva propuesta educativa” (ANEP-CODICEN, 2022b, p. 9). A su vez, ANEP-CODICEN (2020a) tenía previsto implementar esta propuesta a partir del año 2021, “simultáneamente en primero, segundo y tercero de EMB en cada uno de los centros seleccionados por las autoridades educativas y acordados con sus equipos directivos y docentes” (p. 28). Esto, no implicaría “ningún cambio en los contenidos respecto de la propuesta curricular vigente” (ANEP-CODICEN, 2020a, p.28).

Esta última aseveración es la que más llama la atención en tanto alude a que no habrá modificaciones respecto de los contenidos. Si bien esto no excluye la posibilidad de que realmente haya cambios, se puede descartar a priori que existan modificaciones a nivel de contenidos. Por consiguiente es posible pensar al igual que lo han planteado algunos investigadores, que no hay innovación respecto a propuestas similares, no se está frente a la “búsqueda de hacer algo nuevo porque de nuevo no tiene nada, sino es una búsqueda por generar un alteración a lo que viene siendo” (Stevenazzi, 2017, p. 68).

Capítulo V

Diseño metodológico

En este capítulo se pone de manifiesto el tipo de investigación que se va a desarrollar y la metodología empleada. Este diseño se construye en base a los objetivos de esta investigación y la metodología es el medio a través del cual esta se lleva a cabo. Se parte de un planteo de carácter cualitativo en esta investigación para luego orientar el foco en la descripción y explicación de las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación consignadas en los documentos oficiales de los Centros María Espínola.

Posteriormente, se explicita que se trata de una investigación de tipo documental donde el análisis de documentos es la estrategia a través de la cual se construyen los datos. Este proceso se lleva a cabo a través del análisis del discurso, enfoque que también es explicitado en este capítulo.

1. Reflexiones preliminares sobre la empírea de la investigación

Resulta interesante desarrollar un apartado propio en donde se aborde una reflexión en torno al material empírico protagonista del análisis de esta investigación. La decisión de llevar a cabo una investigación cualitativa a través del análisis del discurso de un corpus documental responde a dos cuestiones. La primera corresponde a un interés como investigadora de emplear una técnica de investigación diferente a la desarrollada en la tesis de grado, la cual consistió en una investigación cualitativa basada en entrevistas. En segundo lugar, la elección de esta técnica de investigación responde al interés por resaltar el valor de lo documental y ver qué sucede a nivel prescriptivo con una propuesta pedagógica caracterizada desde ANEP como innovadora, pero puesta en discusión desde el colectivo docente.

El análisis del discurso de los documentos oficiales implicó una lectura minuciosa de los mismos para luego llevar a cabo un análisis detallado desde el marco teórico elaborado. A través de este análisis se buscó poner de manifiesto dos miradas sobre una misma propuesta: la mirada de ANEP - quienes diseñaron la propuesta de los Centros María Espínola - y la mirada del colectivo docente que se refleja en las Asambleas Técnico Docente (ATD). Ambas fueron abordadas desde los lineamientos teóricos seleccionados.

Si bien son varios los documentos oficiales elaborados por ANEP-CODICEN y abordados para este análisis, me encontré frente a la dificultad de que la información presentada en los mismos era un tanto escasa. Esto se visualiza en el hecho de que los textos son de índole más bien descriptiva pero no se fundamenta la propuesta, en tanto no se aborda un motivo claro ni perspectivas teóricas que apoyan la misma. Por consiguiente, en una segunda instancia, con el fin de intentar ampliar lo dicho en los documentos de texto, se optó por incorporar otro tipo de documento: una entrevista a Robert Silva quien fue el presidente de CODICEN durante la implementación de esta propuesta⁷. Dado que se trata de una entrevista ya elaborada y publicada, esta fue abordada como un documento audiovisual. En este documento se pudo visualizar que Silva brinda información adicional sobre la propuesta que en los documentos oficiales no están expuestos.

2. Investigación cualitativa

La investigación a desarrollar es de índole social ya que consta de una articulación que a través del empleo del “método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social” (Ander-Egg, 1979, p. 29). Por su parte, Sautu (2011) sostiene que este tipo de investigación es “una forma de producir conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de una teoría aplicando reglas de procedimientos explícitas. (...). Una investigación social es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos” (pp. 58-63). En este sentido, se trata de construir evidencia científica en base a los objetivos que la investigación se propone como lineamientos, lo cual se llevará a cabo a través de la caracterización, producción y sistematización de circunstancias, procesos o fenómenos sociales (Sautu, 2011).

Esta investigación social, tiene como objetivo investigar una parte de la realidad social de enseñanza media, en tanto se pretende conocer cómo se representa a los sujetos de la educación en la propuesta pedagógica seleccionada, desde un nivel prescripto.

Asimismo, Sautu (2011) plantea la idea del carácter temporal en la investigación científica, lo que refiere a la idea de que el conocimiento es acumulativo y se encuentra en constante renovación, por lo que “no existe verdad definitiva en la investigación social empírica. La búsqueda de una verdad definitiva o de resultados inmutables no es una meta para el investigador social” (p. 60).

⁷ Robert Silva fue presidente del CODICEN desde que asume este gobierno en marzo de 2020 hasta octubre de 2023, cuando renuncia a su cargo para presentarse como precandidato a la presidencia en el Partido Colorado. Por lo tanto, los documentos analizados fueron elaborados bajo la gestión de Silva.

En esta investigación se abordará el sentido de las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación que plantean los documentos oficiales y las ATD sobre la forma liceal presente en los Centros María Espínola. No obstante, se trata de una investigación que pretende generar conocimiento para abordar esta temática en otras propuestas más allá de la seleccionada en particular. Geertz (2003, p. 301) plantea la idea de que “los problemas, siendo existenciales, son universales; sus soluciones, siendo humanas, son diversas”. En esta línea, el autor sostiene que es la única forma por la cual, “puede ser realmente comprendida la naturaleza de los problemas subyacentes de los que dichas soluciones son una respuesta comparable” (Geertz, 2003, p. 301). De esta forma, se entiende que a pesar de estar haciendo foco en una propuesta en particular, los conocimientos generados a partir de esta investigación pueden contribuir a repensar la forma liceal.

La investigación a desarrollar será de índole descriptiva en tanto busca “caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Ander-Egg, 1987, p. 61) como son las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en los Centro María Espínola. Por lo tanto, en este tipo de investigaciones se “seleccionan una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin de describirlas. Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno” (Cazau, 2006, p. 27).

Esta investigación también es explicativa, en tanto se pretende desarrollar un análisis del lugar que ocupan los sujetos de la educación en los documentos de los Centros María Espínola, va más allá de la mera descripción ya que se busca su sentido. Este tipo de investigaciones “proporcionan además un ‘sentido de entendimiento’ del fenómeno en estudio, es decir, procuran entenderlo a partir de sus causas” (p. 28). Por su parte, Ander-Egg (1987) sostiene que las investigaciones explicativas intentan:

Dar cuenta de la realidad o de hacerla comprender a través de leyes científicas o de teorías. (...). Cuando el investigador se plantea la búsqueda de respuestas a algunos de los porqués de los fenómenos y hechos de la vida social (...) se está trabajando a nivel explicativo. (p. 63).

3. Análisis documental

Se llevará a cabo una investigación basada en el análisis documental. Un documento es entendido como “un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe

con independencia de la acción del investigador” (Corbetta, 2007, p.376). Dicha independencia puede comprenderse como un factor positivo en tanto evita que su contenido sea distorsionado como consecuencia de la interacción con el investigador, sin embargo, también implica que el investigador no puede realizar preguntas al documento en caso de ser necesario (Corbetta, 2007). Por su parte, Erlandson (1993) sostiene que:

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, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuenta, 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. (En Urraco Solanilla, 2007, p.99)

A través de lo expuesto se destaca el valor del análisis documental, dado que generalmente se entiende que para llevar a cabo una investigación cualitativa es necesario implementar entrevistas u observaciones, sin embargo, los documentos pueden brindar información de igual calidad que una entrevista o una observación.

Existen diferentes tipos de documentos, entre ellos los oficiales y/o institucionales que serán los utilizados principalmente en la investigación. Estos son entendidos como “el producto de la vida institucionalizada de nuestra sociedad. (...). No recogen sólo los hechos <memorables> que se producen en una sociedad o cultura (...), sino que proceden también y sobre todo de la vida cotidiana de las personas comunes” (Corbetta, 2007, p.389).

Estos documentos son fundamentales en esta investigación dado que “permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor & Bogdan, 1987, p.149); es decir, posibilitan abordar los sentidos que tienen sobre determinada temática quienes los elaboran. En este caso, los documentos oficiales sobre las alteraciones a la forma liceal en los Centros María Espínola, permiten analizar diferentes elementos como por ejemplo la importancia que se le otorga a estas propuestas, cuál es su fin último, desde qué perspectiva se trabajó para elaborarlas, y la pregunta central de la investigación: ¿cómo se posiciona a los sujetos de la educación?

Tancara (1993) define a la investigación documental como “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y

suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (p. 91). En este sentido, se trata de una investigación que pretende construir nuevos conocimientos.

De esta forma se resalta el valor de la investigación documental, investigación que si bien se basa en documentos elaborados por otras personas u organismos, se está construyendo un conocimiento nuevo ya que se analizan desde un nuevo marco teórico construido en base a objetivos de investigación determinados.

La investigación documental se apoya en dos procesos centrales: lectura y escritura, los cuales consisten de “procesos de construcción de significados, vistos en su función social” (Morales, 2003, p. 2). Por consiguiente, se entiende que en este tipo de investigación no se hace una mera reproducción de lo que se encuentra en los documentos abordados, sino que se trata de un proceso de construcción nuevo. En esta línea:

En cuanto a la lectura, se tiene la posibilidad de elegir los textos que se desean leer y aquellos que son pertinentes y significativos para las investigaciones. No se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia. La lectura es, en este sentido, un instrumento de descubrimiento, de investigación, de esparcimiento y de aprendizaje; por lo tanto, es fundamental para el desarrollo de los proyectos. La escritura, al igual que la lectura, está presente permanentemente en el desarrollo de los proyectos. En este proceso, escribir es construir significados, es compartir, por escrito, el producto de la indagación, las reflexiones, observaciones, vivencias, lecturas, entre otras. (Morales, 2003, p. 2).

A través de lo expuesto se destacan diferentes cuestiones. En primer lugar, la selección de documentos es muy importante ya que son la empírea de la investigación, por lo tanto en lo que respecta al problema de investigación de esta tesis resulta interesante abordar documentos que den cuenta de la perspectiva de la voz del discurso oficial. Asimismo, para poder llevar a cabo una comprensión más crítica del tema también se abordan documentos que representan el punto de vista del colectivo docente, actores esenciales en cualquier propuesta educativa.

En segundo lugar, se destaca el tema de la comprensión del documento. En este caso, previo al abordaje de los documentos, se elaboró el marco teórico a través del cual se realizará la lectura de los mismos. Por lo tanto, el marco teórico construido será “el lente” a través del cual se lean los documentos seleccionados. Esto llevará a un análisis

determinado. Cabe destacar, que dado que se está frente a una investigación cualitativa, el marco teórico puede seguir en construcción hasta el final de la investigación.

Otro de los puntos que es interesante resaltar es la idea de que es el investigador quien construye la información, dado que la lectura que realiza cada individuo sobre un mismo documento puede ser muy diferente. Más allá de un marco teórico explícito, cada individuo trae consigo un marco que es producto de sus experiencias personales y profesionales.

Por último, pero no menos importante, es necesario resaltar el lugar de la escritura. Se trata de que esta sea lo más congruente posible con la lectura realizada, en tanto la escritura tiene como objetivo reflejar dicha lectura. No obstante, la escritura va a poner en palabras un análisis compuesto de una lectura inicial, junto con la articulación del marco teórico en pos de responder las preguntas de investigación y los objetivos establecidos inicialmente.

Por su parte, Gómez (2011), sostiene que en el análisis documental:

Cuando el investigador indaga una fuente, intenta entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento. Busca de alguna manera establecer un diálogo con el autor pero sin pretender desde allí construir por ejemplo marcos teóricos, o explicaciones puntuales de una situación, sino permitir que sea la realidad misma la que se exprese, con lógica y con argumentos, construyendo así nuevos conocimientos. (p. 229).

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede decir que en el análisis documental el investigador interpreta lo dicho en el documento pero también realiza su propia reflexión al respecto. Dado que el autor no se encuentra presente sino solo su discurso, el investigador es quien tiene que desandar por sí mismo el camino de entender qué quiso decir el autor y sus intenciones detrás de lo dicho. En otras palabras, a través del análisis documental “se intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (Gómez, 2011, p.230).

En esta investigación se analizan diferentes documentos oficiales en donde se aborda la propuesta de los Centros María Espínola – propuesta entendida como un conjunto de modificaciones – haciendo foco en las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación. Estos documentos comprenden desde el Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024 de ANEP, Fundamentos de la propuesta, Monitoreos de los Centros María Espínola, rendiciones de cuenta, circulares, documentos de las ATD y una entrevista realizada a Robert Silva (presidente de CODICEN durante este gobierno) la cual es tomada como un documento en tanto se trata de una entrevista publicada en formato de video y no ejecutada por la investigadora de este trabajo.

4. Análisis del discurso

El análisis documental se realizará a través del análisis del discurso, en tanto se pretende relevar sentidos e intencionalidades por parte del interlocutor sobre los sujetos de la educación, se busca ver más allá de las palabras expuestas en dichos documentos. Se parte de la idea de la opacidad de los discursos, sosteniendo que el lenguaje no es algo transparente: “los signos no son inocentes, (...) la connotación va con la denotación, (...) el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, (...) a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, clínico. (Santander, 2011, p. 208). Por su parte, Schiffrin (2011) plantea que el análisis del discurso “es necesariamente el estudio de la lengua en uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones que se les ha asignado en el quehacer humano” (p. 15).

El discurso es algo complejo y multidimensional en tanto el lenguaje utilizado “no sólo se emplea para transmitir pura y simplemente información, sino que, en toda utilización del lenguaje, existe una comunicación intersubjetiva que revierte, en última instancia, en acciones o intenciones” (Otaola Olano, 1989, p.83). En esta línea, Van Dijk sostiene que “poco puede comprenderse de las diferentes propiedades ‘internas’ del discurso en los niveles semánticos, pragmático y estratégico si ignoramos el papel de las condiciones, las funciones, los efectos y las circunstancias de la producción de la comprensión del discurso” (1986, p.113).

En este sentido, Santander (2011) plantea que para analizar los discursos hay que hacer foco en la:

Distinción entre las formas presentes en la superficie discursiva y los procesos opacos en el lado de la producción, entre el síntoma y el núcleo oculto que le da origen y forma, como debemos analizar los discursos, es decir, entenderlos como síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas. Así, lo que ocurre en el nivel de la circulación de los discursos no es necesariamente un reflejo de lo ocurrido en el nivel de su producción, lo que quedan son huellas, pistas, hebras, síntomas que el analista debe saber describir e interpretar. (...) Al entender la opacidad llegamos a la justificación del análisis, y al comprender que el discurso es una forma de acción, encontramos el sentido y el propósito del análisis. (p.210).

Haciendo foco en un documento escrito, se puede pensar a priori que solo se está frente a palabras escritas y que no se puede ver más allá de ellas. Sin embargo, en el lenguaje

escrito también se puede visualizar intencionalidad detrás de lo dicho. Se trata de no quedarse en un nivel de análisis de contenido en donde se describe objetivamente lo presentado (Berelson, 1952). En esta investigación se propone sacar a la luz las ideas que realmente se encuentran en el fondo del discurso, “conocer expresiones de la realidad social de pertenencia; advertir recursos manipulativos; advertir expresiones subliminales; reconocer estilos de presentación de contenidos y mensajes; evidenciar patrones culturales; conocer el proceso comunicativo y por último determinar las ideas esenciales y sus motivos” (Sánchez Díaz & Vega Valdés 2003, p. 52).

A partir de lo expuesto por los autores es posible visualizar que se busca abordar el nivel de la enunciación analizando el sentido que está detrás de lo dicho. El objetivo del análisis del discurso “no es solamente conocer los mecanismos lingüísticos utilizados por el emisor, sino también el contexto social en que se inscribe el discurso y sus mecanismos de reproducción” (Karam, 2005, p.36). De forma precisa el análisis del discurso:

Consiste en develar, describir y comprender los efectos y modos en la producción social del sentido (que se da no solamente en la materialidad ideológica). Dicha producción no depende únicamente de una semántica lingüística, sino discursiva, esto es procesual en la que es necesario al mismo tiempo que se analiza un cuerpo de prácticas textuales, las relaciones con los procesos de producción-distribución y de interpretación. (Karam, 2005, p.38).

Se trata entonces de ir más allá del mero significado de las palabras, se intenta analizar aquello que se encuentra implícito y que es una parte muy importante del discurso. En este sentido, el discurso refleja un contexto y determinado posicionamiento político y social respecto de lo que se está planteando. Para poder realizar este tipo de análisis donde se busca estudiar el sentido de lo expresado se utilizará la teoría de la enunciación. Benveniste (1999) define a la enunciación de la siguiente forma:

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. El discurso -se dirá-, que es producido cada vez que se habla, esa manifestación de la enunciación. (...). Hay que atender la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta. La relación entre locutor y lengua determina los caracteres lingüísticos de la enunciación. Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento, y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación. (p. 83).

En el mensaje que emite el interlocutor están presentes sus intenciones. Esto corresponde a la idea de que en la enunciación se emiten los sentidos e intencionalidad que se encuentran detrás de las palabras empleadas en dicho mensaje. Se trata de identificar el porqué de las palabras seleccionadas, cuál es el propósito detrás de lo dicho, a quién está dirigido el mensaje y por qué ha sido emitido de determinada manera. Esto se vincula con la idea que Filinich (2011) plantea sobre los niveles de la enunciación. El autor entiende que:

En toda enunciación (...) es posible reconocer siempre dos niveles: el nivel de lo expresado, la información transmitida, la historia contada, esto es, el nivel enuncivo, o bien, lo enunciado; y el nivel enunciativo o la enunciación, es decir, el proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible a un yo que apela a un tú. (p. 10).

El objetivo de esta investigación es traspasar el nivel superficial de análisis denominado como lo enunciado y llegar al nivel enunciativo en donde se puede abordar lo que se encuentra detrás de lo dicho. Cuando un interlocutor emite un mensaje pone en juego el lenguaje siendo este algo más que meras palabras; a través del lenguaje el individuo se establece como sujeto. El lenguaje va más allá de la dimensión verbal, los individuos comunican y transmiten sentidos además de palabras. Benveniste (1978) sostiene que:

Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de “ego”. La “subjetividad” de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”. (...). El lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en su discurso. En virtud de ello, yo plantea otra persona, la que, exterior y todo a “mí”, se vuelve mi eco al que digo tú y que me dice tú (pp. 180 - 181).

De acuerdo a lo expuesto se puede vislumbrar la idea de que en el lenguaje siempre hay más de un individuo ya que quien lo emplea siempre se está dirigiendo a otro. Esta estructura del lenguaje está presente siempre, sin importar la modalidad en la que el lenguaje sea expresado (oral, escrito, lenguaje no verbal, etc.). A través del lenguaje el interlocutor-lector se posiciona a través de un “yo” y a partir de allí posiciona a un otro.

Esto se vuelve relevante en la investigación ya que las propuestas que modifican la forma liceal tradicional son elaboradas para que sean llevadas a cabo con los agentes y sujetos de la educación, sin embargo, no son estos últimos quienes las diseñan. Por consiguiente, en los documentos a analizar la voz que aparece no es la de los educandos sino la de las autoridades que los diseñan. Por lo tanto, es interesante estudiar en dichos documentos de qué manera el “yo” plantea a las otras personas, en este caso, a los sujetos de la educación.

Capítulo VI

Marco teórico

En este capítulo se desarrollan las nociones conceptuales elementales a través de las cuales posteriormente se llevará a cabo el análisis. En este apartado se plantean definiciones y abordajes teóricos según diferentes autores, y se los analiza resaltando su conexión e importancia con el problema de investigación.

1. Discurso pedagógico

Para entender las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en la propuesta oficial de los Centros María Espínola se realiza un análisis de los documentos oficiales, desde una perspectiva del análisis del discurso. Para ello es importante definir qué se entiende como discurso, partiendo de la base de que se trata de algo complejo y que conlleva cierta dificultad definirlo.

Para comenzar a construir el concepto de discurso, Bernstein & Diaz (1985) plantean que “el discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales” (p. 2). En este sentido, se entiende que el discurso es un elemento complejo, y que no es por sí mismo, sino que es un producto, un efecto. El discurso resulta de un entramado de relaciones sociales, en tanto no es algo aislado, sino que se trata de una construcción de carácter social. Asimismo, los autores sostienen que:

El discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce. (Bernstein & Diaz, 1985, p. 2).

A partir de lo que establecen los autores se puede visualizar que el carácter del discurso no es neutro, dado que no se trata simplemente del significado de las palabras puestas en juego, sino que la selección de determinados términos tiene una justificación: decir las cosas

de una u otra forma demuestra una intención que va más allá del sujeto que las pone en juego. En este sentido, el discurso de un sujeto es en realidad el resultado de un orden discursivo determinado, de un discurso que va más allá del individuo ya que pertenece a determinados grupos sociales. Por lo tanto, se puede decir que los sujetos siempre estamos atravesados por cierto posicionamiento que hace a la construcción de nuestro discurso.

Esta primera aproximación al discurso contribuye a comprender aquel discurso objetivo en esta investigación: el Discurso Pedagógico. Bernstein & Díaz (1985) sostienen que el Discurso Pedagógico puede concebirse como “un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (p. 3). En otras palabras, en el discurso se emite un tipo de orden que establece las posiciones de los sujetos así como también las relaciones sociales (Bernstein & Díaz, 1985).

Es plausible entender que el Discurso Pedagógico reproduce normas y categorizaciones de relaciones sociales determinadas, por lo cual, a través de un Discurso Pedagógico se pueden reflejar determinadas concepciones sobre los roles educativos mientras que desde otro tipo de discurso se ponen en juego nociones diferentes. En este sentido, es a través del Discurso Pedagógico que se pueden observar los diferentes posicionamientos sobre los participantes educativos que reflejan la concepción de educación que se tiene. Haciendo foco en los Centros María Espínola, analizar el Discurso Pedagógico presente en los documentos oficiales sobre la propuesta, implica analizar el cambio de paradigma de educación que se propone, en tanto la voz oficial alude a esta propuesta como parte de una transformación educativa que pretende llevar a cabo otro tipo de educación de la que se viene desarrollando.

En los documentos a analizar el Discurso Pedagógico presente se plantea a través de lo que Bernstein & Díaz (1985) entienden como discursos institucionales. Estos discursos cumplen funciones constitutivas y regulativas determinadas las cuales:

Consisten en la orientación del sujeto a posiciones deseadas; a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras, el discurso se convierte en el soporte y en el lugar de emergencia de los textos y de las prácticas realizadas como, o en, relaciones sociales específicas. (Bernstein & Díaz, 1985, p.3).

De acuerdo con Bernstein & Díaz, el Discurso Pedagógico se pone en juego a través del discurso institucional. En este caso, se trata del ANEP-CODICEN que como institución elabora una propuesta educativa determinada y es quien decide los posicionamientos que

se exponen, los cuales se enmarcan en la denominada transformación educativa que es parte de lineamientos políticos. En esta línea se vuelve pertinente el aporte de Foucault (1970) quien considera que los sistemas educativos son “una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” (p. 45).

La importancia de los documentos oficiales que presentan la propuesta de los Centros María Espínola radica en la intención, valor y poder que tienen sobre el sistema educativo en tanto suponen ser el dispositivo que expone los lineamientos que rigen en esta propuesta educativa, independientemente que luego se cumplan o no. A partir de esta mirada, los documentos plasman el Discurso Pedagógico que está detrás de esta propuesta. La importancia y el valor del Discurso Pedagógico consiste en que es este el que “controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo que denominamos ‘contexto de reproducción’” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 10).

Esta investigación intenta comprender y analizar el código pedagógico que es parte de esta propuesta, el cual expone la dinámica de la propuesta así como también el concepto de Educación y de sujetos de la educación que forman parte de esta investigación. En este sentido, Bernstein & Díaz (1985) sostienen que “el código sería, el regulador del cómo de una práctica discursiva. ‘¿Qué significados pueden ser legítimamente agrupados y cómo pueden estos significados ser realizados legítimamente’ (p.10). En esta línea, se puede especificar aún más el discurso que se encuentra en los documentos objeto de análisis, pudiendo hablar de lo que los autores plantean como Discurso Pedagógico Oficial, el cual:

Puede considerarse como el efecto del trabajo de las prácticas políticas del estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. (...). Así, con respecto a la educación, la estructura organizativa dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización, la reubicación del niño en alumno, del alumno en trabajador, la pedagogización del hogar, la especialización de los currículos para niveles y grupos sociales; la selección y legitimación de teorías de transmisión, adquisición y evaluación; todo eso, puede muy bien revelar los diferentes grados de penetración (regulación, esto es, la expansión del poder) del discurso oficial de diferentes sociedades en la educación. (Bernstein & Díaz, 1985, pp. 14 – 15).

En este sentido, a través de los elementos que componen la propuesta de los Centros María Espínola se puede vislumbrar la política del discurso oficial. Se entiende entonces que ningún componente de la propuesta es de carácter neutro, sino que tiene un trasfondo

intencional lo que conlleva a plantear interrogantes como qué es la Educación, para qué se educa y a quién se dirige esta propuesta educativa. En este trabajo, se intentará ir más allá del contenido de los documentos y analizar el discurso, ese discurso oficial que construye la propuesta de estos centros y desde allí analizar cuáles son las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación.

Desde la voz oficial, esta propuesta como parte de la Transformación Educativa, propone un cambio de paradigma sobre la educación. Por consiguiente, se puede decir que trae consigo una intencionalidad de lo que Bernstein & Díaz (1985) denominan como “reconstitucionalización oficial”, la cual:

Ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. (...). Estos nuevos textos producidos están, o deben estar en correspondencia con ideologías políticas definidas y objetivos políticos específicos. (...). La recontextualización oficial no proporciona solamente regulaciones; también proporciona los límites de lo que puede entrar en contexto de reproducción, es decir qué puede entrar en el espacio pedagógico. (p.16).

Los Centros María Espínola podrían ser entendidos como una continuidad de propuestas pedagógicas que ya estaban presentes previo a la Transformación Educativa, por lo cual es interesante pensar hasta qué punto realmente se puede hablar de una recontextualización oficial en tanto hay cosas que no se están transformando, pero sí hay un cambio de ideología que permea la propuesta. En este sentido, en los Centros María Espínola “se parte de los planes, modalidades y orientaciones existentes en cada centro y se los adapta mediante la incorporación de los componentes de la nueva propuesta educativa” (ANEP-CODICEN, 2022b, p.9).

2. Forma liceal tradicional: un modo de socialización

La forma liceal tradicional, refiere a la forma tradicional de hacer liceo, es decir, a una estructura rígida que determina los espacios, tiempos e interrelaciones educativas disciplinares, organiza los contenidos en función a la fragmentación disciplinar y el establecimiento de los tiempos en base a asignaturas y plantea una relación entre educadores y educandos a través de una jerarquía vertical. Por consiguiente, en primer

lugar se puede destacar la inflexibilidad y particularidad de la forma liceal tradicional. Citando a Southwell (2011) se puede decir que la forma liceal tradicional representa:

(...) una configuración histórica particular, surgida (...) en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas (...) una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales, (...) se realiza en un espacio y tiempo, (...) un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan actividades sociales (...) espacio cuidadosamente concebido y organizado. (p. 68).

En este sentido, Grupo Viernes (2008) en Ziegler (2011) sostiene la idea de que los liceos presentan "(...) un núcleo duro de alterar (...) la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo" (p. 72). Por consiguiente, es plausible decir que la forma liceal tradicional refiere a una organización espacio-temporal determinada que rige la dinámica de lo que sucede allí. Se trata de una forma propia en tanto fue creada específicamente para el ámbito educativo formal. Desde la mirada de Foucault (2012) se puede construir la imagen de la forma liceal tradicional:

Hileras de alumnos en los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros (...). Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, unas ideales, que marcan una jerarquía de saber o de la capacidad, otras, que deben traducir materialmente en el espacio de clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. (p. 170).

Lo expuesto por Foucault permite pensar a la forma liceal como una estructura que implica determinada arquitectura, que categoriza a los educandos según un rango etario al cual se le asignan conocimientos específicos como aquellos necesarios a saber en dicha edad. Se está frente a una estructura que espera determinado comportamiento por parte de los sujetos. Dicho de otra forma, es una estructura que categoriza y ordena en base a una jerarquía de conocimiento. Por su parte, Vincent, Lahire y Thin (2001) definen a la forma escolar - aquí extrapolada a la forma liceal - como:

La forma que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos –entre los que deben citarse, (...) la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización

racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo como fin su propio fin- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. (...). Progresivamente, el modo escolar de socialización, es decir, la socialización pensada y practicada como “educación”, “pedagogía”, etc., se impuso como referencia (no consciente), como modo de socialización reconocido por todos, legítimo y dominante. (pp. 6 y 8).

Se entiende entonces, que la forma liceal se caracteriza por la rigidez que presentan sus componentes y se resume como el modo escolar - en este caso llamaremos liceal - de socialización. En este sentido, se vuelve relevante el lugar de la socialización en los procesos de construcción sociocognitivos. En esta línea, se encuentra la perspectiva de Vigotsky quien plantea la idea de la mediación social. Al respecto, Álvarez & Del Río (1990) sostienen que la teoría vigotskiana aborda a dicha mediación como “la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual” (p.99). A partir de lo planteado por los autores, surge la idea de la mediación social como eje central del aprendizaje, en tanto desde la perspectiva de Vigotsky, el aprendizaje se puede llevar a cabo si hay un otro involucrado en el proceso. El propio autor plantea que “el camino de la cosa al niño y de éste a aquélla, pasa a través de otra persona (...). El camino a través de otra persona es la vía central de desarrollo de la inteligencia práctica” (Vigotsky, 1984, p.29).

La socialización es algo transversal en la forma liceal tradicional, en tanto en ella se dan diferentes tipos de aprendizaje en todo momento. Dentro de un aula se pueden dar aprendizajes de índole académica junto con los pares y docentes. Fuera de esta se pueden desarrollar aprendizajes “para la vida” a través de la interacción con los diferentes agentes y sujetos de la educación. Desde esta perspectiva, la socialización está siempre presente en todo proceso de formación. Vigotsky sostiene que:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas -interpsicológica- y después en el interior del propio niño -intrapsicológica-. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1978, pp. 93-94).

Uno de los componentes de la mediación social es el qué, es decir aquello que se transmite. Con respecto a esto, se puede pensar a la forma liceal como una estructura determinada que transmite contenidos - tanto de índole académicos como para la vida - seleccionados específicamente. Dado su carácter rígido, se desprende la idea de que se espera que el educando se adapte a la misma. Se trata de una organización que está pensada para un único tipo de sujeto de la educación, ya que no contempla la diferencia. De hecho, sus pilares son la selección, la meritocracia y la producción de diferencia. Esto se contrapone con la intención de la universalización de la educación. Por consiguiente, se trata de llegar a la universalización de la educación a través de un sistema educativo que no se encuentra preparado para ello en tanto su configuración no posibilita alcanzar la universalización educativa. En esta línea, Pineau (2007, p. 45) sostiene que “la escuela (...) ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización”.

2.1. Tiempos pedagógicos tradicionales y fragmentación disciplinar

Pensar en los tiempos pedagógicos implica pensar en los tiempos que rigen la organización del liceo. Martinis & Stevenazzi (2014) sostienen que el tiempo pedagógico es una de las principales características de la forma liceal, el cual es determinado como “una construcción unidimensional del tiempo propia de la escuela moderna en la cual la única manera de considerar este aspecto pareciera estar dada por los tiempos administrativos en función de los cuales se organizan las secuencias de enseñanza” (pp. 102 - 103). En efecto, el tiempo “administrativo (monocrónico, objetivo, técnico-racional) puede llegar a ser contemplado como la única forma razonable y racional de organizar el tiempo” (Hargreaves, 1992, p. 51).

Los tiempos de la forma tradicional de hacer liceo se caracterizan por la fragmentación disciplinar, dado que cada asignatura tiene su tiempo asignado. A través de la currícula se puede observar cómo cada asignatura se plantea como algo separado, como un mundo propio y apartado del resto de los saberes que se engloban en el nombre de otra asignatura. En este sentido, la descripción que Husti (1992) realiza sobre los tiempos escolares es de carácter gráfico y representativo:

Suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde, el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas

las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso. El sentido que la escuela da al tiempo es el newtoniano: un ente «absoluto, verdadero y matemático». (p. 273).

Se puede pensar en que el tiempo liceal responde a una organización rutinaria y que parecería que se llevara a cabo en piloto automático: los estudiantes saben que cada determinado período de tiempo cambian de asignatura, lo que implica cambiar de docente y de contenidos abordados. En este sentido, Hargreaves (1992) sostiene que “el tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios” (p. 31).

En esta línea, Vázquez Recio (2007) plantea que “los agentes educativos se convierten en ‘prisioneros del tiempo’ de la organización” (p. 3). Esto es una consecuencia de que el tiempo es “objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa” de la institución educativa y está orientado “a la búsqueda de la racionalización en su uso en las instituciones educativas” (Vázquez Recio, 2007, p. 3). En este sentido, el autor sostiene la idea de un tiempo que termina siendo interiorizado por los sujetos y agentes educativos: se trata del tiempo disciplinario, el cual se caracteriza por ser regulador y dosificar las actividades liceales así como también “las conductas de los sujetos, especialmente las del alumnado, porque a quienes hay que disciplinar en la organización escolar no es al profesorado sino a los discentes; disciplinados éstos, el orden en la institución parece que está garantizado” (Vázquez Recio, 2007, p.4).

Los tiempos por asignatura son acotados, en un mismo día los estudiantes pasan por diferentes asignaturas pero poco tiempo por cada una de ellas. En esta línea Husti (1992) plantea que en la enseñanza secundaria:

La hora permanece como la unidad pedagógica básica de la enseñanza. La clase se corresponde con la duración de la hora; la planificación del tiempo se estructura, por tanto, en función de este parámetro, quedando dividida en horas. Desde hace más de un siglo, una larga práctica ha ajustado y puesto a punto el mecanismo metodológico de la clase (contenido y tiempo fragmentados, desarrollo normalizado, en el que el papel del alumno consiste en «seguir» la clase. En la situación «frontal», el alumno tiene muy pocas posibilidades de ser activo, de participar, de buscar, de descubrir o de producir conocimientos, de enfrentarse a tareas cada vez más personalizadas. (p. 275).

Lo expuesto lleva a pensar si realmente se puede hablar tanto de enseñanza como de aprendizaje dentro de la hora de clase, ya que parecería que dentro de este tiempo acotado

se podría dar un proceso de enseñanza, pero se necesitaría ir más allá de eso para que los educandos puedan realmente aprehender lo transmitido por el docente. Esto lleva a cuestionarse en qué lugar se posiciona a los educandos en el sistema educativo: si bien parece ser que ellos son los destinatarios de este sistema, también se puede notar que la representación de los sujetos de la educación en la forma tradicional de hacer liceo se encuentra ligada a la figura de un sujeto pasivo.

La distribución del tiempo en la forma liceal refleja la fragmentación disciplinar. Morin (2010) define que:

La disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. (...). Una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias. (p. 9).

A partir de la mirada de Morín se entiende que la distribución fragmentaria es parte de la noción de disciplina, así como también la idea de que cada disciplina representa un mundo propio, se trata de una estructura con una delimitación definida. Esto lleva a pensar la distribución de los tiempos liceales representados por la fragmentación disciplinar. En este sentido, Husti (1992) plantea la idea del:

Sistema de yuxtaposición de una hora de clase tras otra revela que la jornada escolar no está considerada ni construida como una entidad pedagógica, biológica, psicológica y social, puesto que el único parámetro que se administra es la hora. Aplicando al dominio de la enseñanza la implacable lógica de Aristóteles, según la cual «el todo no es igual a la suma de las partes», se evidencia que el efecto acumulativo de 5 a 6 horas de clase separadas no equivale a la jornada escolar, si por ésta se entiende la unidad temporal de enseñanza y aprendizaje. (p. 276).

El planteo citado lleva a cuestionar el sentido de la organización temporal de la forma liceal, el cual al menos a priori, no refleja una intención de unidad en lo que respecta a la construcción de conocimiento. Esto da el indicio de que no se trata de transmitir un conocimiento integral sino “separado en partes” y que luego estará en el educando la intención de articularlo o no.

3. Alteraciones: un dispositivo que dista de la forma tradicional de hacer liceo

Si bien la forma liceal tradicional sigue siendo la forma predominante de hacer liceo, esta se encuentra en tensión dado que no fue configurada para el mandato de la universalización, el cual es el que se pretende que rija en la educación actual. Esto impacta en todas las dimensiones de la forma liceal: espacio, tiempo e interrelaciones disciplinares. En este sentido, Grinberg (2016) y Husti (1992) lo plasman de manera clara en las siguientes citas:

Hacer escuela desde fines del siglo XX se vuelve una tarea cada vez menos evidente. Hasta poco tiempo atrás, pensar en una institución destinada a la educación de los que llegan al mundo suponía contar con aulas, bancos, patios, pizarrones dispuestos de un modo tal que alrededor de veinte niños y niñas se pudieran sentar junto con el docente pensando en que allí se produjera la transmisión de aquella cultura definida como válida y necesaria para el ingreso a la vida adulta. En los últimos años, cada vez más, esa infraestructura, así como los supuestos respecto de cuál es la cultura válida que debe ser enseñada, han vivido no sólo procesos de cuestionamiento, sino que en sí mismos son permanentemente reformulados. (Grinberg, 2016, pp. 49 – 50).

La institución escolar está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos -como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos -; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil. (Husti, 1992, p.273).

Lo expuesto por Grinberg y Husti refleja el cuestionamiento por el cual está transitando la forma liceal tradicional ya que se está poniendo en duda el fundamento de los tres ejes de la forma liceal. Esto es interesante en tanto se entiende que para que se dé un cambio los ejes se tienen que mover en bloque y no producir cambios aislados. Sin embargo, se puede hablar de una reconfiguración en base a una resignificación de la forma liceal, en tanto no se pretende destruirla en pos de construir una nueva forma, sino que se intenta resaltar el valor de la misma pero adaptándola a la educación actual que va en correlación con las necesidades del mundo actual.

En este sentido, se vuelve relevante la noción de Conde (2018) quien plantea un proceso de deconstrucción para luego construir, pero sin que necesariamente haya una destrucción, haciendo alusión a un proceso reflexivo y de índole positiva. Es plausible pensar este proceso de resignificación de la forma liceal como un “acto de deshacer, descomponer y desedimentar estructuras, que no consiste en una operación negativa, pues más allá de destruir es necesario comprender cómo se ha construido un conjunto y, para ello, es preciso construirlo” (Conde, 2018, p. 23).

En este proceso de resignificación de la forma liceal surgen nuevas propuestas que distan de la forma tradicional de hacer liceo como lo son el trabajo en duplas y ternas docentes, llevar a cabo la práctica pedagógica fuera del aula, realizar talleres y el trabajo interdisciplinario. Se puede entender a estas propuestas bajo la noción de alteración en tanto constan de:

Alterar algo que viene dado. Alteración tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma, particularmente en el discurso médico la idea de alteración remite a lo que es necesario intervenir, para corregir, para normalizar. La alteración frente a lo que viene dado, surge también como una necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable, en definitiva, tiene que ver con la propia identidad del ser docente, modificar, alterar, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes” (Stevenazzi, 2017, p.67).

A partir de lo que establece Stevenazzi es plausible entender que las propuestas a abordar se caracterizan por los movimientos que se producen sobre este modo liceal de socialización y así salen de la norma establecida. Esto conlleva a que “en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante” (Puiggrós, 1990, p. 17). Por lo cual, se puede decir que “lo alter estará dado por los procesos de mudanza, como movimiento en el modelo dominante, y esto último enviste a la perspectiva conceptual su carácter ético-político” (Stevenazzi, 2017, p. 69).

El concepto de alteración permite pensar en la posibilidad de generar modificaciones en la forma liceal en pos de que lo normal no sea la homogeneización, ni la selección y la expulsión, sino lo contrario; se abre la posibilidad de cambiar dichos elementos para que todos los individuos puedan ser parte del sistema educativo y ejercer su derecho a la educación. Para ello es importante poner en práctica la mirada crítica y “el desmontaje de los discursos de la estigmatización y su sustitución por una perspectiva política centrada en

la efectivización material de los derechos tantas veces negados (...)” (Martinis & Redondo, 2015, p. 18).

A través de lo expuesto en este apartado es posible pensar que una alteración tiene dos niveles, uno de índole más operativo que es la modificación que se puede realizar sobre una propuesta pedagógica y otro que presenta un nivel más profundo que se corresponde con una intencionalidad político-pedagógica por parte del docente, ya que se entiende que una alteración es tal cuando surge de la necesidad docente. Este segundo nivel está compuesto, en primer lugar, por la idea de una construcción colectiva ya que son los colectivos docentes quienes construyen las propuestas, en este caso propuestas que distan de lo tradicional. En segundo lugar, dentro de este nivel, se encuentra el sujeto de la educación que se configura bajo una alteración, es decir, aquel que no responde al mandato de la homogeneización sino que contempla la particularidad del grupo y la singularidad de los estudiantes y se construye en clave del derecho a la educación, es decir, el sujeto de la educación “real”.

3.1. Tiempos pedagógicos alterados y abordaje interdisciplinario

Alterar los tiempos de la forma liceal tradicional implica romper con la lógica de la fragmentación disciplinar, con la idea de sujeto universal en tanto no todos aprenden al mismo tiempo. Asimismo, es necesario entender que el proceso de aprendizaje no termina en la hora de clase de la asignatura sino que se trata de un proceso que continúa fuera de la institución educativa.

En pos de alterar la noción de sujeto de la educación universal Husti (1992) plantea que se le exige al sistema educativo una serie de cambios de raíz a través del planteo de determinados objetivos, como el abrir la institución educativa “a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos” (p. 273). Por consiguiente, si se quiere alterar la forma liceal de modo tal que contemple la diversidad de los educandos, se debe cambiar la perspectiva sobre los tiempos liceales tradicionales.

Por otro lado, aparece el punto de los tiempos fragmentados en tanto se estructuran en base a la fragmentación disciplinar. Con respecto a este punto, Husti (1992) sostiene que:

Una estructura temporal como la existente, contradictoria con sus objetivos, debería ceder su lugar a una organización de las enseñanzas basada en principios como: la variabilidad de la duración de las secuencias de enseñanza, sustituyendo la duración única de la hora de clase; la diversidad en los ritmos de progresión de las disciplinas, para evitar la atomización sistemática de las materias estudiadas y para crear una

coherencia entre las diferentes disciplinas que el alumno aprende de forma paralela; la alternancia de períodos de tiempo acentuado y de tiempo atenuado a lo largo del curso o durante un ciclo escolar. (p. 274).

Esto implica comprender al tiempo liceal como algo que va más allá de los horarios establecidos, en tanto este tiempo no corresponde únicamente con el tiempo asignado para cada asignatura. Por lo tanto, según Vázquez Recio (2007) aquello que completa al tiempo liceal es “lo que siempre se ha omitido o ignorado, a saber, el tiempo de la conciencia, de la vivencia y de la experiencia; el tiempo de la historia, del diálogo, del conflicto” (p. 2). El autor plantea que esta mirada sobre el tiempo corresponde con la idea de abordar el tiempo liceal como la vida cotidiana del centro educativo, por lo cual, este tiempo refiere a “la vida que circula por todos los rincones de la organización escolar, sin atender a normas ni a regulaciones” (Vázquez Recio, 2007, p.2). Por su parte, Escolano (1992) plantea que más allá del factor de la planificación, la organización del tiempo liceal corresponde a “una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia” (p. 77).

Romper con esta estructura del tiempo, implica reestructurar la currícula. En esta línea, surge como una de las posibilidades el trabajo interdisciplinario. Ander-Egg (1999) sostiene que la interdisciplinariedad es “la idea de interacción y cruzamiento entre disciplinas y en orden a la comunicación de conocimientos” (p. 31). Por consiguiente, se lleva a cabo el trabajo interdisciplinario cuando se logra establecer aquel punto en donde diversas piezas “realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes. Para aquellos involucrados en la educación, los diálogos y los intercambios para lograr interdisciplinariedad deben tomar lugar en diferentes niveles pedagógicos, durante la planificación de una experiencia de enseñanza - aprendizaje” (Van Der Linde, 2007, p. 11). Por su parte, Martínez (1997) sostiene que:

La interdisciplinariedad es un viejo concepto que se basa en valores muy aceptados, como la integración, la síntesis y la unidad del conocimiento (...) es también parte de una evolución general del conocimiento, que emerge a través de un proceso tanto de diferenciación -división de un objeto en nuevas y más pequeñas especialidades- como de fusión de perspectivas separadas en relaciones comunes y, a veces, nuevas. Finalmente, funciona como un medio de solucionar problemas “prácticos” dentro de la sociedad. Aunque algunas actividades interdisciplinarias pueden ser muy diferentes de otras, todo el trabajo de esta naturaleza se apoya en una epistemología

fundamental de convergencia, en una síntesis integradora que tiende a producir diferentes tipos de interacción disciplinaria (p. 110).

A partir de lo que establece Martínez, se entiende que para que haya un abordaje interdisciplinario, las diferentes disciplinas que participan en un determinado trabajo deben converger en pos de un objetivo en común. Por lo tanto, los profesionales de las disciplinas que son parte de ese trabajo no deben trabajar de manera aislada e individual, sino que se trata de generar un entramado, una articulación entre las diversas miradas para abordar determinados saberes. De esta manera, se puede brindar una perspectiva más integral y más completa de un saber.

Como bien indica Rengifo (2021), para que se pueda llevar a cabo un trabajo interdisciplinario, los involucrados deben estar dispuestos a una “apertura mental”, en tanto se produce un cambio de paradigma, teniendo en cuenta que los docentes son formados cada uno en su disciplina.

4. Sujetos de la educación

Esta investigación indaga sobre las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en los Centros María Espínola. Estos sujetos, también conocidos como educandos, se los define – mayoritariamente – en relación a su posición como aprendices. En este sentido, se percibe que se define a los sujetos de la educación en función de un sujeto que enseña y de un conocimiento, y a su vez como un componente esencial de la práctica educativa. Guyot (2011) sostiene que la práctica educativa es el resultado de la articulación de un sujeto que enseña determinados saberes a un sujeto que aprende, de modo que el valor y posición de uno es a partir del otro. Por consiguiente, la significación de uno de los elementos de la práctica educativa se da a partir del vínculo que surge de la tríada mencionada: del sujeto “que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña” (Guyot, 2011, p. 43). De esta forma se conforma la tríada sujeto de la educación (educando) - conocimientos - agentes de la educación (educador).

A partir de lo expuesto se puede entender al sujeto de la educación como un componente fundamental de la tríada de la práctica educativa. Para que haya un sujeto que aprende debe haber un sujeto que enseñe el conocimiento a través del cual se vinculan. Este sujeto que aprende es denominado por Núñez (1999) como sujeto de la educación, quien lo entiende como aquel que corresponde:

Primero, a disponerse al trabajo educativo; segundo a realizar el trabajo educativo propiamente dicho, o sea: interpretar y hacer propio el acervo cultural que se le enseña, transformando los contenidos de la cultura en objetos de estudio y trabajo preponderantemente intelectual; disponerse a enfrentar una aventura hacia lo desconocido o a cambiar el propio posicionamiento ante los otros, ante el mundo: conceptualización y reconceptualización del mundo; establecer categorías de análisis para el procesamiento de las informaciones. (p. 28).

Por consiguiente, se entiende que el sujeto de la educación se caracteriza por la apropiación de los contenidos que le son transmitidos, apropiación que, a través de lo expuesto, es entendida como un proceso personal de cada individuo. En este sentido, Quiroga (2009) plantea que “cada uno de nosotros se constituye en una praxis, en una dialéctica de transformación de sí y de lo real, o sea, en aprendizaje, como esencialmente no sólo seres sociales sino sujetos cognoscentes” (p. 34).

Desde la perspectiva foucaultiana se entiende que “lejos de portar una esencia, de resistir a los cambios del tiempo, el sujeto es resultado de un conjunto de prácticas que intervienen en él, lo atraviesan y en definitiva lo constituyen” (Santiago Muñoz, 2017, p. 318). En este sentido, Martiarena (1995) plantea la idea de que la construcción del sujeto se lleva a cabo dentro de los entretejidos de las relaciones de poder de las que es parte y como consecuencia emerge un sujeto con determinados saberes y con lineamientos definidos sobre la norma.

En este sentido, es interesante abordar esta noción de sujeto desde la perspectiva de la Psicología a partir de la noción de configuración subjetiva. Díaz Gómez & González Rey (2005) plantean que una configuración subjetiva es “una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura” (p. 375). Por consiguiente, se puede pensar que el sujeto de la educación es un espacio simbólico que se constituye a partir de la configuración subjetiva que el individuo tiene de dicho posicionamiento. En esta línea, se entiende que los individuos se posicionan como sujetos de la educación, en tanto uno no es el sujeto de la educación sino que se sitúa en dicha categoría.

Se puede decir entonces que el sujeto no es algo predeterminado sino que es una construcción, producto de determinado contexto. Por consiguiente, se puede pensar en la idea de que el sujeto de la educación de la forma liceal tradicional fue construida particularmente para dicha forma bajo la imagen de sujeto universal. En sus inicios, se esperaba que los educandos se ajustaran a ese sujeto de la educación universal. En este

sentido, Tadeu Da Silva (1997) sostiene que “la posibilidad de la educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su autonomía, independencia y emancipación” (p. 274). Sin embargo, esta perspectiva se contrapone con algunos elementos de la realidad ya que la forma liceal tradicional fue diseñada con el fin de homogeneizar y no de promover la diversidad que todos los sujetos de la educación traen consigo.

También es importante abordar la noción de sujeto pedagógico de Puiggrós, quién lo entiende como “la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...). El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educativo” (2006, p. 30). Vuelve a aparecer la noción de que el sujeto de la educación no es algo estático, sino que es algo que se construye, que se pone en juego en determinado contexto social-histórico.

En tanto se construye al sujeto, se vuelve relevante la idea que plantea Redondo (2004) quien sostiene que las oportunidades que el sistema educativo pone a disposición son congruentes con la construcción política y pedagógica del sujeto de la educación, dado que si se entiende que los educandos tienen futuro se trabajará en pos de ello y viceversa.

En este sentido se destaca la perspectiva psicológica sobre los educandos, a través del concepto de matriz o modelo interno de aprendizaje. Quiroga (2009) define este concepto como:

La modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. (...). Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una Gestalt-gestaltung, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología. (pp. 35-36).

Articulando la perspectiva de Quiroga junto a la de Núñez, se puede decir que cada sujeto de la educación tiene su propia matriz o modelo interno de aprendizaje, siendo este un proceso complejo y multidimensional, en tanto no aborda solo la parte académica sino que implica al sujeto como ser humano en su totalidad. En esta línea, se vuelve importante romper con la idea de “sujeto universal” y abordar las individualidades que responden a la diversidad de los educandos.

Di Caudo (2007) define al educando como un individuo que es parte de un número en general con el resto de los educandos y que se diferencia por características particulares como son el sexo, la edad, entre otros, pero es por sobre todo una persona por lo tanto se trata de alguien único y que no puede ser remplazado como tal. Por consiguiente, “esto implica que el educando, es mucho más que un apellido, un número de matrícula, una nota. Es igual a sí mismo y nada más. Esta manera rigurosamente singular de ser persona es la ‘unicidad’” (Di Caudo, 2007, p. 99). De esta forma, se entiende que cada sujeto de la educación es único, lo cual se contrapone con la concepción que propone la forma liceal tradicional de promover la homogeneización y la idea de que los educandos deben encajar en la concepción de sujeto de educación como sujeto universal. En esta línea, Di Caudo (2007) destaca que el carácter de unicidad se basa en la interioridad, es decir, en “la capacidad del ser humano de pensar y obrar conscientemente y de decidir en forma autónoma y libre. Estas características son propias de todo ser humano aunque no siempre aparezcan explícitamente en el accionar pedagógico” (p. 99).

Sin embargo, la construcción del sujeto de la educación no termina en su unicidad, sino que también su historia personal es parte de ella, su contexto y demás, por lo que el sujeto de la educación se construye con otros. Se entiende entonces, que “el educando no es un espectador pasivo en el mundo, sino que está en diálogo con él, con el mundo físico y el simbólico” (Di Caudo, 2007, p. 99).

5. Derecho a la educación

Desde hace un tiempo en nuestro país se encuentra instalado el discurso de la universalización de la educación, a través del cual se entiende que todos los individuos deben tener acceso al sistema educativo. De hecho, por ley todos los individuos tienen tanto el derecho como la obligación de culminar la enseñanza media: “todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. (...). Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media”(Ley N° 18.437, 2009). Desde la Ley General de Educación se plantea a la educación como un derecho humano fundamental:

Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de la vida, facilitando la continuidad educativa (Ley N° 18.437, 2009).

Por lo tanto, es el Estado el responsable y garante de que todos los individuos del país cumplan con ejercer su derecho de la educación obligatoria, en tanto además de derecho es obligatoria desde los cuatro años hasta la enseñanza media superior (Ley N° 18.437, 2009). La ley 18.437 menciona dos elementos importantes. El primero es la calidad, ya que no se pretende el acceso a cualquier clase de educación sino que sea de calidad y la misma para todos. En segundo lugar, se destaca el aspecto de la continuidad, por lo tanto, para que se cumpla con el derecho y la obligatoriedad de la educación no basta con que todos tengan acceso a la misma, sino que es necesario la culminación del ciclo propuesto y que a su vez se trate de un proceso continuo.

La educación es uno de los derechos humanos más importantes para los individuos y se caracteriza por ser fundamental en la vida de todos. Esta es necesaria para llevar a cabo una vida digna en diversos aspectos: en el área laboral y en la formación ciudadana (OREALC/UNESCO Santiago, 2007). Por consiguiente, la educación es importante en sí misma como derecho fundamental pero también se la entiende como un medio a través del cual el ser humano se desarrolla en diferentes áreas de la vida.

De este modo es posible entender que la educación contribuye de manera esencial a la vida de los seres humanos y su carácter de derecho implica que todos deben tener la posibilidad de acceder a la educación y esta debe ser de calidad. En esta línea es importante destacar que “el ejercicio del derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad y en el de la no discriminación y plena participación” (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 8).

La Ley General de Educación aborda al sujeto de la educación de manera tal que contempla la diversidad en tanto “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Ley N° 18.437, 2009). Se entiende que la ley no percibe la idea de sujeto universal sino que se tiene en cuenta, al menos a nivel prescripto, los diferentes contextos que pueden traer consigo los educandos. Este intento por contemplar la diversidad tiene como objetivo que los individuos:

Adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. (Ley N° 18.437, 2009).

A partir de lo expuesto, se puede decir que se trata de una formación ciudadana que contempla a la sociedad desde la diversidad. En esta construcción del sujeto de la educación, el elemento de la participación aparece en la ley como base esencial del concepto de educación, “en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas” (Ley N° 18.437, 2009).

Sin embargo, universalizar el acceso no es sinónimo de universalizar la trayectoria completa en el sistema educativo. En nuestro país no todos los individuos tienen la posibilidad de ejercer ese derecho ya que hay diversas circunstancias a las que se enfrentan que no son compatibles con la posibilidad de culminar sus estudios.

El derecho a la educación es lo que sustenta la perspectiva de la universalización de la educación: una educación de igual acceso y calidad para todos. Sin embargo, esta idea se encuentra bajo un escenario de tensión ya que la enseñanza media no ha sido configurada con dicho fin sino que en su origen fue diseñada para los sectores élites (Martinis & Falkin, 2017). Aquello que sustenta la organización de la enseñanza media es lo que se denomina como forma liceal tradicional.

Capítulo VII

Introducción al análisis

En los siguientes capítulos se busca llevar a cabo una articulación entre el marco teórico y la empírea. Para ello se toma como punto de partida los objetivos de la investigación y a partir de allí se generan los diferentes capítulos a través de los cuales se analizan los documentos seleccionados desde la perspectiva teórica abordada. A su vez, cada capítulo cuenta con una sección de reflexiones preliminares las cuales serán retomadas en el capítulo de las reflexiones finales.

En el capítulo 8 se aborda el análisis de los Centros María Espínola como una propuesta de carácter focalizado, que está pensada para una población particular y no es parte de las propuestas educativas de carácter universal. En esta sección se pone en juego la idea de focalización contraponiendo diferentes perspectivas con sus respectivos fundamentos y sustentos.

El capítulo 9 corresponde al eje diversidad e inclusión, nociones que suponen ser parte de esta propuesta educativa. Se busca analizar de qué modo son parte de esta y cuáles son las perspectivas detrás de estas nociones. Se intenta ver en los documentos analizados, el rol e importancia que tienen estas concepciones en la propuesta y cómo conviven con la idea de focalización que esta conlleva.

El capítulo 10 corresponde al área curricular de la propuesta: la interdisciplina, el trabajo por proyectos, las competencias en la currícula y cómo se aborda el tiempo pedagógico. Este conjunto de propuestas pueden llegar a ser entendidas como alteraciones a la forma liceal en el sentido que distan de la forma tradicional de hacer liceo. Sin embargo, en la definición de alteraciones utilizada - planteada por Stevenazzi (2017) - para que se trate de una alteración la propuesta tiene que surgir como respuesta a la necesidad docente de hacer algo diferente. Por lo tanto en este apartado se aborda este conjunto de enunciados que son modificaciones a la forma liceal desde el componente operativo de la noción de alteraciones, es decir, se analiza estas propuestas entendiendo que pueden llegar a ser alteraciones dado que presentan variaciones sobre la forma liceal tradicional. Posteriormente, en el siguiente capítulo se retoma la noción de alteración desde su componente de posicionamiento político-ideológico, es decir, la idea de alteración como consecuencia de una necesidad docente frente al hacer educativo.

En el capítulo 11 se aborda el rol docente dentro del diseño de la propuesta. Asimismo, se estudia la relación entre alteraciones y posiciones docentes.

Finalmente, los sujetos de la educación serán abordados a lo largo de todos los capítulos del análisis de manera transversal, analizando y caracterizando las representaciones discursivas de los mismos en relación a los componentes centrales de cada capítulo.

Cabe aclarar que en el desarrollo de los siguientes capítulos se verán extractos destacados en cursiva. A efectos de generar mayor claridad en la lectura del texto, se decidió que los extractos obtenidos de los documentos analizados, es decir de la empírea de esta investigación, estén en formato itálica y de esta forma evitar confusión con las citas que se tratan de aportes teóricos de otros textos.

Capítulo VIII

Análisis del diseño de la propuesta de los Centros María

Espínola en tanto propuesta focalizada

Desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CODICEN, 2020c) se plantea que durante este período de gobierno (2020 - 2024) se pretenden desarrollar propuestas educativas tanto de carácter universal como de carácter focalizado. En términos generales se entiende que *“las políticas universales garantizan una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, sin diferenciar ningún aspecto de esta; mientras que las políticas focalizadas permiten llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado”* (ANEP-CODICEN, 2020c, p.147). Por consiguiente, se puede decir que las políticas de carácter universal están pensadas para la población educativa en general, es decir que no se distingue ninguna particularidad. Por otra parte, las políticas de carácter focalizado son configuradas particularmente para poblaciones específicas que necesitan de una propuesta que se alinee con sus particularidades.

Las autoridades actuales entienden que la implementación de una política de tipo focalizada conlleva desarrollar *“herramientas de autogestión, la capacitación en los sistemas informáticos para la gestión, y el desarrollo de procesos de evaluación y cambio de diferente tipo, por parte de los equipos directivos de algunos centros”* (ANEP-CODICEN, 2020c, p.147). A partir de lo expuesto se puede decir que, no se trata solamente de una propuesta educativa diferente y particular, sino que también refiere al uso de las herramientas con las que se cuentan y estas deben ser pensadas específicamente para este tipo de propuesta y los profesionales educativos que participen deben llevar a cabo un trabajo que se adecue a esta.

Es posible pensar que se está frente a una propuesta que no se basa solamente en un cambio de dinámica, sino que también se funda en un cambio organizacional que trae consigo intencionalidades de carácter político, cultural y laboral. Esto pone de manifiesto, como bien indica Fattore (2023), que los procesos que se desarrollan en el sistema educativo son *“el resultado del modo en que los actores procesan, transforman e intervienen sobre estas intenciones, atravesados siempre por saberes, experiencias, posicionamientos ideológicos, representaciones de su práctica y de la población con la que trabajan”* (p.18). Es decir, el discurso pedagógico (Berstein & Díaz, 1985) detrás de la propuesta se encuentra en

todos los niveles y rincones de la misma, ya que cada elemento que la compone fue seleccionado desde una intención determinada.

En este caso, el discurso pedagógico está impregnado de una necesidad de transformación e innovación ya que el gobierno de turno plantea la necesidad de una Transformación Educativa; esto lleva a pensar en que se está frente a una intencionalidad de una “reconstitucionalización oficial” (Bernstein & Díaz, 1985) a nivel educativo. Como bien indica Sosa (2021) se puede entender a los Centros María Espínola como una experiencia piloto de la misma. De hecho, Silva sostiene que *“los Centros María Espínola están desarrollando un conjunto de estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que las mismas sean vistas, sean consideradas y se expandan a la generalidad de la educación media”* (En Perspectiva, 2022, 12m58s).

ANEP-CODICEN (2020a) sostiene que el propósito de la propuesta de los Centros María Espínola está orientado *“a reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social”* (p. 20). Se trata de una propuesta de carácter focalizado, ya que tiene una población objetivo determinada que es la que denomina como “sectores de mayor vulnerabilidad”; esta población corresponde a los quintiles 1 y 2⁸ (ANEP-CODICEN, 2020a). Esta propuesta surge a raíz del hecho de que en los quintiles más bajos la tasa de egreso es sustancialmente menor que la de los quintiles altos: *“en 2019 entre los jóvenes de 21 y 23 años el 81,9% había egresado de la educación media superior en el quintil 5, mientras solo el 18,5% lo había logrado en el quintil 1”* (ANEP-CODICEN, 2020a, p.10).

ANEP-CODICEN (2020d) sostiene que el llevar a cabo propuestas pensadas particularmente para esta población objetivo se fundamenta en el hecho de que los contextos de los niños y jóvenes pueden ser muy dispares y dicha desigualdad se intensifica o no es contemplada de la manera necesaria debido al propio sistema educativo. En este sentido, las autoridades plantean la necesidad de que para que haya una educación de calidad la equidad debe estar contemplada como elemento indispensable en tanto se debe *“brindar todos los recursos y ayudas necesarias para que los estudiantes lleguen o logren el máximo de sus potencialidades logrando las competencias necesarias que les permitan ser plenamente libres, ejerciendo sus derechos ciudadanos insertándose en la actual sociedad del conocimiento”* (ANEP-CODICEN, 2020d, p. 124). De acuerdo con lo expuesto se entiende que los Centros María Espínola son una propuesta que surge a partir de la intención de brindar una educación de calidad, equitativa y con carácter focalizado.

⁸ Según el Monitoreo Educativo de la DGEIP “El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable”.

A partir de esto surgen dos cuestiones. La primera corresponde a la idea de que las propuestas focalizadas “legitiman el desarrollo de procesos de clasificación social, ya que es necesario identificar claramente aquellos sujetos en relación con quienes es necesario intervenir” (Martinis, 2012, p.180). Esta selección y clasificación sobre las poblaciones a intervenir se ven reflejadas en las siguientes palabras del ex Presidente del CODICEN Robert Silva:

Se estableció en el medio urbano y en el medio rural lo cual también constituye una novedad porque siempre las propuestas innovadoras van al medio urbano. Nosotros entendimos que teníamos que llegar al medio rural en una primera etapa también y por eso los 12 primeros centros son centros educativos de Secundaria y UTU en contexto que además tienen particularidades importantes en cuanto a los resultados educativos, no eran buenos, la desvinculación era trascendente y la repetición también. (En Perspectiva, 2022, 5m12s).

A partir de lo que expresa Silva se visualiza que la selección de la población se lleva a cabo en base a centros, tanto rurales como urbanos, donde los resultados educativos no son los esperados. A su vez, el medio urbano es doblemente resaltado ya que también destaca que propuestas - denominadas como innovadoras lo cual más adelante se cuestiona si terminan siendo de tal índole - que distan de la forma tradicional de secundaria no llegan a dichos contextos ya que se aplican principalmente en el medio urbano.

La segunda cuestión corresponde a la idea de la equidad educativa. La equidad educativa está relacionada con la igualdad de oportunidades, es decir, que todos tengan acceso a la misma calidad educativa, como bien lo indica la Ley General de Educación en nuestro país:

(De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.

El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos. (Ley N° 18.437, 2009).

A partir de la importancia de la igualdad de oportunidades y la equidad, surge pensar en la importancia de la implementación de un currículum común. Terigi (2008) sostiene que un currículum común es mucho más que un currículum unificado. La autora plantea que para que realmente se esté frente a un currículum común, este tiene que haber sido y continuar estando “sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales” (p.214). Por consiguiente, surge la pregunta de si realmente una propuesta educativa de carácter focalizado puede tener un currículum común, en tanto lo focalizado no parecería pertenecer a la idea de lo común.

Una propuesta focalizada se opone a la educación de los Estados Modernos, dado que esta es creada como un espacio y tiempo para todos por igual, en donde se ofrecen las mismas oportunidades para todos (Bordoli, 2006). En este sentido, el sistema educativo fue configurado como:

Espacio físico y simbólico que habilitaría un lugar de encuentro e intercambio entre los diversos sujetos. A su vez, el tiempo presente común permitiría generar instancias para resignificar el pasado y así abrir proyectos hacia el futuro. La escuela construida sobre esta base albergará un currículum general, el cual también es obligatorio y común. La selección cultural, el recorte y la distribución de contenidos, aunque arbitrario y determinado por la ideología y las relaciones de poder, tendrá como principio la provisión igualitaria de los saberes/conocimientos. Los sujetos pedagógicos, que surgen como efecto de este constructo de sentido, ubican a docentes y educando en determinados lugares con relación al saber/conocimiento. (...). El discurso pedagógico moderno configura a los sujetos pedagógicos en relación al currículum escolar; o sea, en relación a los conocimientos legitimados socialmente (...). A su vez, la escuela se construye como un lugar - topogénesis - habilitante de la cronogénesis didáctica y, por lo tanto, de la transmisión cultural. (Bordoli, 2006, p. 190).

Bordoli pone de manifiesto la configuración del sistema educativo moderno. Se puede decir, que este consta de la unión y la unicidad. La unión de todos los sectores en un mismo espacio y tiempo y la unicidad en tanto los saberes y conocimientos impartidos son únicos ya que son los mismos para todos. Sin embargo también sucede que:

La modernidad instala la idea de que la expansión escolar, en forma progresiva y continua, brindaría igualdad a toda la población. Esto lo lograría otorgando la posibilidad de acceso a la misma educación a todos los niños y jóvenes,

imprimiéndoles una identidad común que pocas veces consideró la diversidad cultural de esa población; más bien tendió a uniformarla. La homogeneización de la población es el revés de la igualdad. La idea de incluir en un mismo formato escolar a todos los niños y jóvenes implicó, e implica aún en muchas ocasiones, el encorsetamiento en una identidad particular, la integración en un grupo con características determinadas a las que no todos los jóvenes responden necesariamente. (Sendón, 2011, p.157).

Por consiguiente, se puede decir que esta educación se opone a la educación focalizada en tanto esta última se centra en características de determinada población. A su vez al no contemplar la diversidad y las singularidades que hacen a la diversidad, la educación de la modernidad parece haber dado luz para que se lleven a cabo propuestas de carácter focalizado concibiendo en este caso a la focalización como un medio para abordar las particularidades de los sujetos. De esta forma, surge el juego tensionado entre universalización y focalización y a su vez entre homogeneización y diversidad.

Las propuestas focalizadas se centran en las diferencias ya que son pensadas para ser desarrolladas en un conjunto de individuos que se caracterizan por determinadas cualidades. A su vez, esas características son consideradas particulares y singulares por un otro que no pertenece a dicha población. En este sentido, mientras el discurso de la educación moderna pretendía generar un nosotros, el discurso de las propuestas focalizadas genera “varios nosotros - que está implicado en los conceptos de diferencia y discriminación - instituye uno o varios ellos, uno o varios otros. En esta dinámica se configura una lógica de nosotros/ellos, de inclusión/exclusión, de adentro/afuera” (Bordoli, 2006, p. 195). En esta línea, se deja entrever también las lógicas de poder en tanto se da una relación de dominación/sujeción (Bordoli, 2006).

Es plausible pensar que detrás del Discurso Pedagógico Oficial (Berstein & Díaz, 1985) que formula propuestas educativas de carácter focalizado hay un grupo que elige “incluir” a otro, lo cual pone de manifiesto una cuestión de poder ya que quien incluye parece que se le otorga la legitimidad de clasificar a otros para que sean incluidos en su propia definición de inclusión. Si se analiza el mensaje que está latente, se puede pensar que de cierta forma se está frente a la ideología de la normalidad, la cual “opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser” (Rosato & Angelino, 2009, p.96). Desde ANEP (2015) se plantea que:

(...) tanto la investigación como la experiencia muestran que no es posible pensar abordajes separados para aquellos jóvenes en los que se detecta riesgo de abandono, puesto que ello puede contribuir a su propia autodesvaloración, a la

estigmatización por parte de los demás estudiantes y hasta de los propios docentes, familias y adultos en general. Es decir, tipificar en subgrupos a los estudiantes más vulnerables puede adelantar profecías de fracaso, bajo rendimiento o bajas expectativas de aprendizajes de calidad. Por lo expuesto, deben ser las propias instituciones educativas las que tienen que asumir esta responsabilidad y transformarse, no seguir propiciando y sosteniendo apoyaturas focalizadas o pedirle al estudiante que se adapte (p.188).

Desde esta perspectiva se entiende la necesidad de llevar a cabo una educación donde no se profundicen las diferencias y por consiguiente la estigmatización. Esto no quiere decir que se ignore el hecho de que todos los sujetos de la educación son diferentes o que no se considere la existencia de individuos que presentan dificultades en su proceso educativo. Lo que sí se trata es de llevar adelante una educación equitativa, lo que implica que sea de igual calidad y acceso para todos. En este sentido, se vuelve relevante el planteo de Dussel (2004) quien reflexiona sobre la pregunta por la justicia como aquello necesario para poder debatir adecuadamente sobre la diversidad en la educación. La autora entiende que esto no se soluciona a través de la llamada “educación para los pobres” sino que se debe reclamar el poder replantearse la efectiva igualdad que se le está planteando a las nuevas generaciones y que compromete a todo el sistema.

En esta línea, se puede pensar que para que haya una educación equitativa se debe repensar el sistema educativo como algo más democrático todos tengan acceso a las mismas oportunidades educativas. Es decir, que todos sean parte de la misma educación, siendo esta una educación que contemple la diferencia. Esta idea parece contraponerse con la educación focalizada, ya que esta está pensada para una población en particular haciendo énfasis en dichas singularidades pero de una forma que no las integra en la educación universal, sino que se crea una propuesta particular para dichas particularidades.

Se puede decir que si bien desde el discurso pedagógico impartido por la administración actual de ANEP los Centros María Espínola se tratan de una propuesta que pretende disminuir la brecha educativa esto lo hacen en base al dispositivo de la focalización, dispositivo que se basa en la diferencia. Desde el discurso pedagógico oficial se habla de una educación asentada en la equidad, por lo tanto surge preguntarse, en términos de Dubet, ¿una propuesta basada en la equidad promueve la igualdad de oportunidades o la igualdad de posiciones? Dubet (2011) sostiene que:

La igualdad de las posiciones está asociada a una representación de la sociedad en términos de estratificación socioprofesional y de clases sociales: las posiciones se definen con independencia de quienes las ocupen. Por el contrario, la igualdad de las

oportunidades conduce a definir grupos sociales en términos de discriminaciones y desventajas, es decir, en función de sus chances objetivas de acceder a todas las posiciones. (p.58).

En este sentido, se entiende que una propuesta educativa basada en la equidad radica en la idea de igualdad de oportunidades. Es decir, el argumento se basa en que a todos los sujetos se les está brindando las mismas oportunidades pero sin tener en cuenta la distancia entre las clases de quintiles más bajos y las de quintiles más altos para cumplir con el objetivo. Los obstáculos a que puedan enfrentarse los sujetos de clases más bajas pasan a ser comprendidos como características que dificultan su ascenso en cuanto a posiciones. En esta línea, Dubet (2011) sostiene que “se observa una ‘desobrerización’ de las categorías populares, en provecho de nociones más vagas en las cuales factores económicos, culturales y sociales les privan a los individuos, en especial a los niños de sus oportunidades de ascender socialmente” (p.58). Por lo tanto, por ejemplo, los barrios populares pasan a ser percibidos como desfavorecidos, difíciles o sensibles (Dubet, 2011).

Por consiguiente, se entiende que una propuesta focalizada se basa en el concepto de equidad que no se apoya en la igualdad sino en la desigualdad en tanto se configura una propuesta educativa particular para una población determinada, categorizada como vulnerable. En el discurso de una educación focalizada se hace énfasis en la alteridad, “pero no como diferencia radical de todos los sujetos en tanto seres singulares e irrepetibles, sino en la alteridad entendida como diferencia ilusoria, imaginaria, producto de la clasificación discursiva en poblaciones según diversos atributos” (Bordoli, 2006, p. 193). A partir de ello, como bien lo indica la autora, se clasifica a las diferentes poblaciones.

Sin embargo, desde ANEP-CODICEN se posicionan del lado contrario a esta perspectiva. Robert Silva sostiene que los Centros María Espínola:

Son centros para atender desde una lógica focalizada una realidad distinta y yo discrepo con ese discurso que está en contra de políticas focalizadas particularmente y el mundo lo ha demostrado y el Uruguay es pionero en eso de tener políticas focalizadas, de atender diferente al distinto y darle mayores herramientas a los docentes, a los funcionarios que están en esos centros educativos todos los días peleándola para que la educación sea de calidad. (En Perspectiva, 2022, 12m30s).

A través de lo expuesto, se puede ver que desde la administración actual se refuerza la idea de la necesidad de llevar a cabo propuestas focalizadas en tanto hay poblaciones particulares que deben ser atendidas a partir de sus singularidades. A su vez, se hace

énfasis en “lo distinto” que en este caso corresponde a su contexto de vulnerabilidad. En las expresiones de Silva se puede observar lo que Bordoli (2006) indica sobre la idea de la creación de un otro en las propuestas focalizadas y no un nosotros. A su vez, se puede vislumbrar la noción que presentan Bordoli & Martinis (2010) de una educación de carácter compensatorio en tanto cumple un rol de prestación de servicio cuyo objetivo es mitigar de alguna forma las carencias sociales de las poblaciones objetivo. Los autores sostienen que la educación de esta índole corresponde a la “emergencia del problema constitutivo de *lo social*: la pobreza” (Bordoli & Martinis, 2010, p.231). Asimismo, se puede pensar que esta idea de “atender diferente al distinto”:

Trae consigo un proceso de “dualización de la enseñanza”, tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, mientras por una parte se encuentra el profesorado, alumnado, programas y recursos “ordinarios” con mayor prestigio, por otra se va conformando un nuevo colectivo (a veces invisible, otras devaluado y estigmatizado), formado por el profesorado, alumnado, programas y recursos “especiales”, “excepcionales”, o de forma más eufemística denominados “de atención a la diversidad”. (Martínez Domínguez, 2011, pp. 173-174).

En este sentido, nuevamente surge la idea que plantea Bordoli (2006) la cual corresponde a que este tipo de propuestas enfatizan la idea de un otro, de ellos y no de un nosotros. Se puede decir que en la propuesta de los Centros María Espínola la población objetivo está compuesta por el diferente y que tiene que recibir una propuesta educativa distinta a la propuesta educativa pensada para el general de los sujetos de la educación. De este factor se vuelve a desprender la idea de que hay un grupo que se encuentra legitimado para clasificar de “diferente” a un *otro*.

Esta tensión entre propuestas focalizadas y propuestas de carácter universal no es nueva sino que se trata de una tensión no resuelta (Conde, s/f). De acuerdo con Bordoli & Martinis (2010) “esta tensión se manifiesta en la concepción de la educación como un servicio social particular (y diferencial) frente a la educación como un derecho universal de los sujetos y los colectivos de inscripción en las mallas culturales” (pp.228-229). Esto lleva a preguntarse, si una propuesta de carácter focalizada puede tener detrás la misma calidad educativa que una propuesta de carácter universal.

Por su parte, el colectivo docente en la ATD se posiciona en contra de las propuestas focalizadas en tanto entienden que “*las intervenciones focalizadas profundizan la fragmentación social*” (ATD, 2022, p.11). En esta línea, se puede pensar que las propuestas educativas de carácter focalizado tienen consigo la idea de la “exclusión incluyente” ya que se las puede pensar como:

Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (Gentile, 2009, p. 33).

Desde la perspectiva del colectivo docente, las propuestas educativas focalizadas se sustentan en el aprendizaje situado el cual lo entienden como “una metodología docente que se basa principalmente en una situación específica y real, y que busca la resolución de los problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas” (Universidad Internacional de Valencia, 2022)⁹. Es por ello que consideran que este tipo de aprendizaje agudiza la fragmentación social, ya que se basa en el contexto siendo en este caso uno de carácter vulnerable. De hecho, desde ANEP-CODICEN (2020a) se alude al aprendizaje situado en tanto se sostiene que esta propuesta educativa apuesta a “*experiencias formativas situadas, que van más allá del aula y que a la vez la atraviesan, posibilitando el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes*” (p. 14). Esta perspectiva parece estar ligada a la idea que plantea Díaz Barriga (2006), quien entiende que en el aprendizaje situado se destaca el valor del “uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional” (p.21).

Mientras desde el colectivo docente se plantea el aprendizaje situado como un tipo de aprendizaje que agudiza la fragmentación social, desde la administración actual de ANEP se lo concibe como un aprendizaje de índole más integral ya que le permite al estudiante aprender más allá del aula.

En este sentido, surge la interrogante de si con este tipo de aprendizaje se promueve aprender en base a un contexto vulnerable - ya que es en el que se encuentra la población objetivo de esta propuesta - o si favorece el aprendizaje integral que va más allá de su propio contexto. Desde la ATD (2022) se expone que el aprendizaje situado se sustenta en la idea de que “el conocimiento es contextual y, por lo tanto, está fuertemente influenciado por la actividad, los agentes, los elementos del entorno y la cultura donde tiene lugar” (Universidad Internacional de Valencia, 2022).

Por su parte, Lozares (2000) sostiene que “la acción o actividad situada ha de verse como interacción con los artefactos e instrumentos bajo las circunstancias sociales que los

⁹ Esta es la definición de “aprendizaje situado” utilizada en el documento de la ATD 2022.

envuelven y no sólo como interacción entre sujetos sociales” (p.100). Se entiende entonces que el contexto juega un rol fundamental en el aprendizaje situado. En este caso la población objetivo se encuentra en contextos vulnerables, por lo cual, desde esta perspectiva, dichos contextos se vuelven protagonistas del aprendizaje. Según Paz Penagos (2007):

El contexto es el espacio de interacción en el que los participantes negocian los significados, y el proveedor de oportunidades para la construcción consciente del conocimiento. La pertinencia del contexto es un factor que hace concreto, práctico y aplicable el conocimiento. El aprendizaje situado, también es llamado “aprendizaje anclado”. (p. 4).

En la cita expuesta, el autor alude al concepto de aprendizaje situado como un aprendizaje anclado, ya que el aprendizaje que se da bajo esta dinámica se encuentra aferrado al contexto del estudiante. Esto lleva a pensar si este tipo de aprendizaje termina haciendo énfasis en la vulnerabilidad dado que se aplica en contextos vulnerables. Desde la ATD se entiende que con este tipo de aprendizaje solo se genera una perspectiva basada en el contexto cotidiano de la población, que en este caso es de vulnerabilidad, profundizando así la fragmentación social.

Por su parte, Baquero (2002) aborda la noción de aprendizaje situado y sostiene que en esta situación no juega un rol externo sino que el aprendizaje “se produce en situación y es la situación la que lo explica” (p. 66). El autor considera que este tipo de aprendizaje puede tanto producir como neutralizar las singularidades. Se puede pensar, que la idea de producir una singularidad radique en que este tipo de aprendizaje profundice la fragmentación social ya que se hace foco en las situaciones de las que el sujeto es parte. Entendiendo que los sujetos de los Centros María Espínola son categorizados como sujetos en contexto vulnerable se entiende que se puede ahondar en este tipo de contextos. Por otra parte, la idea de neutralizar las singularidades permite pensar en que este tipo de aprendizaje pueda difuminar la fragmentación social a partir de una situación que salga de un contexto vulnerable, es decir, a partir de una situación que sea parte del cotidiano de otro tipo de contexto.

Sin embargo, desde la perspectiva de ANEP se entiende que a través de la implementación de esta propuesta “se generarán más y mejores oportunidades para todos los estudiantes, desarrollando ‘aprendizajes de calidad para todos y para toda la vida’” (ANEP-CODICEN, 2020b, p.3). En esta línea aparece la otra mirada del aprendizaje situado, la cual considera que este permite generar oportunidades significativas en la práctica (Niemeyer, 2006).

Por otra parte, existen otras perspectivas que entienden que todo aprendizaje es situado. En esta línea Jean Lave (1991) plantea el término de cognición situada sosteniendo que:

Situado (...) no implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad. (Jean Lave, 1991, p.84, en Díaz Barriga, 2006).

A partir de lo que sostiene Jean Lave es plausible entender que el aprendizaje siempre está situado dado que siempre se encuentra relacionado con diferentes procesos sociales. En este sentido, el aprendizaje es situado ya que no es algo aislado y no puede ser abstraído en su totalidad. Por su parte, Díaz Barriga (2006) plantea que desde esta perspectiva todo conocimiento puede definirse como resultado de aprendizaje situado en tanto se desarrolla en un contexto determinado y es producto de un individuo que aprende interactuando con otros. De lo expuesto por Díaz Barriga se desprende la idea de que el aprendizaje es situado en tanto siempre se da en determinada situación de la cual participan al menos dos actores, aunque si se piensa en el aprendizaje por ejemplo a través de la lectura se puede entender que no es necesario que ambos actores se encuentren presentes en el mismo momento. Se trata de concebir al aprendizaje como parte de procesos sociales y parte de una interacción, ya que hay alguien que aprende de lo que un otro transmite.

1. Reflexiones preliminares

A partir de lo expuesto, es necesario cuestionarse hasta qué punto se generan más y mejores oportunidades a través de propuestas focalizadas. Para la Real Academia Española (2023) focalizar significa “centrar, concentrar, dirigir”, lo que permite que se pueda definir una población determinada en la cual llevar a cabo una intervención (Posse Rodríguez, 2009). Por un lado, desde ANEP se sostiene que una propuesta focalizada “ataca” las deficiencias que tienen los contextos vulnerables contribuyendo al derecho a la educación de la población de dicho contexto. Por otro lado, desde la mirada docente se plantea que las propuestas de esta índole profundizan la brecha educativa en tanto no permiten brindarle al educando saberes más allá de su contexto cotidiano, siendo este un contexto de vulnerabilidad socioeconómica.

En este sentido, es importante hacer algunas reflexiones. En primer lugar, en lo que corresponde a la mirada de la administración actual de ANEP, se entiende que implementando propuestas que contemplen contextos vulnerables se mejorará la educación

en dichos sectores. Sin embargo, desde la perspectiva del colectivo docente, se plantea la idea que de este tipo de propuestas implican - según la definición que utilizaron en su documento - una educación que recurre a situaciones cotidianas para aprender, lo cual enfatiza la fragmentación social ya que si se trata de una población vulnerable es probable que en su vida cotidiana vivan y experimenten situaciones de vulnerabilidad. Desde la ATD se entiende que *“aunque se podría llegar a considerar que las políticas focalizadas compensen la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular la heterogeneidad del estudiantado que recibimos en nuestras aulas, en definitiva consolidan procesos de segmentación”* (2022, p.19).

Desde ANEP-CODICEN (2020a,b,c,d; 2022b), se percibe a los Centros María Espínola como una propuesta de carácter focalizado que pretende contribuir a la equidad educativa a partir de hacer el foco en la diferencia, generando una propuesta particular para una población determinada. En este sentido se puede ver cierta contradicción entre su intención y su configuración dado que para que haya una educación equitativa esta tiene que ser igual para todos y eso se contrapone con la idea de una propuesta focalizada que está diseñada para una población específica. Se puede decir que una propuesta focalizada no sería parte de una educación equitativa si se piensa en la educación a nivel del país, ya que no se trata de una propuesta de carácter universal. Tal vez se pueda llegar a hablar de una propuesta equitativa si se la piensa dentro de la población objetivo, en tanto será igual para todos los que integran dicha población a la cual se orienta la propuesta.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente es posible vislumbrar ciertas características de las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación presentes en esta propuesta educativa. En primer lugar, desde ANEP se caracteriza a los sujetos de la educación que pertenecen a estos centros como una población que debe ser atendida de una manera particular, por lo tanto, diferente al resto de los sujetos de la educación que se encuentran en las propuestas de carácter universal. Desde esta mirada esto es necesario ya que según Robert Silva es adecuado *“atender diferente al distinto”* (En Perspectiva, 2022, 12m43s) dado que los sujetos de la educación de esta población se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad. Esta perspectiva implica trabajar sobre aquellas cualidades que delimitan a este grupo como uno que necesita atención diferente. Esto lleva a pensar hasta qué punto esto puede profundizar los procesos de estigmatización de esta población.

Sin embargo, desde la perspectiva contraria, dentro de la cual se encuentra el colectivo docente, se entiende que este tipo de propuestas profundizan las representaciones estigmatizadas de los sujetos de la educación. Este tipo de propuestas profundizan un discurso de “ellos” y “nosotros” como algo diferente, se destaca la diferencia pero no para

integrarla como parte de un todo sino que a la diferencia se la aborda como un hándicap de los sujetos. En esta línea, Duschatzky & Redondo (2001) plantean que “la focalización también puede legitimar la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y, sobre todo, cristalizar un imaginario social polarizado” (p.125).

La propuesta de los Centros María Espínola se encuentra enmarcada en un escenario de tensión entre la necesidad de atender a los quintiles más bajos los cuales presentan los peores resultados educativos y debido a ello surge una propuesta focalizada; y el llevar a cabo una propuesta focalizada que pueda profundizar la fragmentación social miradas estigmatizantes sobre los sujetos de la educación y una educación de “menor” calidad. En este sentido, se vuelven relevantes los siguientes planteos:

El desafío de incluir a todos, de hacerle lugar a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales, fue conllevando un desplazamiento del ideal burocrático y abstracto de igualdad educativa hacia un ideal de inclusión localizada, adaptada, organizada según el gusto del público (...) hay una tensión importante entre la demanda pedagógica de que la escuela le haga lugar a distintas historias, experiencias y saberes, el crecimiento de la lógica mercantil en las relaciones políticas y la ocupación de lo público por esa lógica, y el proyecto de la escolarización asentado en un ideal igualitario aunque sea burocrático. En esta tensión, los dos primeros elementos terminaron aliándose y confluyendo, y el tercero fue declinando cada vez más. (Dussel, 2018, p. 93).

Aunque suene paradójico, la focalización puede convertirse en una figura de exclusión: exclusión de la complejidad que envuelve la problemática de la pobreza y exclusión del status de ciudadano, gracias a la atribución de un estatuto especial conferido a ciertos grupos poblacionales. El fantasma de la exclusión se alimenta de la retórica ambigua de la discriminación positiva mediante la cual se pretende compensar las desventajas que sufren algunos grupos sociales en material de trabajo, educación y salud. (Duschatzky & Redondo, 2001, pp. 138-139).

A partir de aquí surge la interrogante de hasta qué punto realmente se está llevando a cabo una propuesta educativa que promueva una educación equitativa y hasta qué punto esto no queda solamente a nivel discursivo. ¿Se puede entender como equitativa a una propuesta que es pensada solo para una parte de la población? ¿Se puede hablar de una educación igual para todos cuando se está distinguiendo a una población? Para pensar en una educación equitativa, igual para todos, ¿no sería necesario ver a todos los sujetos de la educación de igual forma, entendiendo la diversidad que presentan pero sin tener la necesidad de categorizarlos?

Todos los sujetos son diferentes por lo cual los sujetos de la educación son diversos y a su vez eso los posiciona en un lugar de igualdad ya que todos presentan la característica de ser únicos.

Retomando las palabras de Santiago Muñoz (2017), el sujeto es una configuración que se construye como consecuencia de un conjunto de prácticas que lo atraviesan. Dado que el Discurso Pedagógico Oficial puede ser entendido como el resultado de las prácticas políticas-educativas (Bernstein & Díaz, 1985), es posible entender al sujeto de la educación como aquel espacio simbólico que cada educando constituye a partir de su configuración subjetiva respecto de la propuesta. En el caso de los sujetos de la educación de los Centros María Espínola, se trata de una construcción que se lleva a cabo en una propuesta cuya práctica educativa se basa en la focalización. Por lo tanto, cabe pensar que esto deriva en la construcción de un sujeto de la educación que se percibe como particular - y hasta marginado - para el cual se entiende necesario plantear una propuesta educativa diferente al resto de los educandos que son parte de las políticas educativas de índole universal.

A partir del planteo anterior se desprende la pregunta sobre el efecto que tienen las propuestas educativas focalizadas en la autopercepción de los educandos como sujetos de la educación. Asimismo, es necesario cuestionarse qué pasa con la idea del Derecho a la Educación ya que pretende una Educación igual para todos y eso se contrapone con la idea de focalización. ¿Hay entonces un sujeto de la educación para propuestas educativas de carácter universal y otro sujeto de la educación para propuestas educativas focalizadas?

Capítulo IX

La propuesta de los Centros María Espínola y ¿la inclusión y atención a la diversidad?

A nivel prescriptivo, en los Centros María Espínola se pone el foco en la necesidad de trabajar el problema del fracaso escolar desde “adentro de las instituciones, poniendo en consideración la calidad educativa en cuanto al modo en que se reconoce la diversidad para garantizar la equidad, la integración, la permanencia o continuidad, el logro de aprendizajes significativos y la culminación de ciclos” (ANEP-CODICEN, 2020a, p.14). En este sentido, se destaca la diversidad como eje principal y transversal en la propuesta. Sin embargo, en los documentos oficiales de la propuesta no se da una definición de diversidad en sí misma, por lo cual, previo a poner de manifiesto la interpretación que surge de la lectura detallada de los documentos, es interesante plantear lineamientos teóricos sobre lo que puede ser entendido por diversidad.

Hasta hace un tiempo, cuando se hablaba de la atención a la diversidad en Educación, se infería que se estaba haciendo alusión a una diversidad relacionada con lo denominado como educación especial, la cual está pensada en relación con aquella población que se la categoriza con discapacidad o con capacidades diferentes. Sin embargo, la idea de diversidad en Educación se fue expandiendo y abordó otras cuestiones, lo que derivó en que:

En la actualidad, la utilización del término diversidad quiere introducir un significado más amplio de lo que ha venido representando el de educación especial, puesto que no olvidemos que éste hasta hace muy poco ha representado exclusivamente a los alumnos con discapacidades. Actualmente, el acuñamiento de diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. (Arnaiz Sánchez, 2004, p.26).

En este sentido, Mir (1997) sostiene que la diversidad “no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia, ...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona” (p.45). En

este sentido se entiende que lo que hace diversos a los individuos no es una característica aislada sino el conjunto de sus características y dado que todos tenemos peculiaridades diferentes todos somos diversos.

A partir de la lectura de los documentos oficiales sobre los Centros María Espínola, se puede interpretar que la noción de diversidad utilizada en estos alude a la idea de que todos los seres humanos somos diferentes y por ende los sujetos de la educación también. Por consiguiente, se entiende que se trata de la idea de que el sujeto de la educación como figura no es único, sino que cada educando es un sujeto de la educación particular. De hecho, en la entrevista que el presidente de CODICEN, de dicho momento, aborda los Centros María Espínola sostiene que:

A nosotros nos forman como docentes para trabajar desde la lógica de la homogeneidad, es decir, trabajamos por aquel ideal de estudiante sin a veces tener la formación y la conciencia de que la heterogeneidad cada vez es más. Y en los contextos de alta vulnerabilidad, cuando uno habla con gente que trabaja en esta escuela en Flor de Maroñas, yo he hablado con el director y he hablado con algunos docentes que allí se desempeñan, las particularidades son muchísimas, las realidades y las dificultades de los estudiantes que van a este Centro Espínola son muchas y no solo depende la atención y el logro del desarrollo de los chiquilines de las cuestiones que el propio sistema le da sino del compromiso del equipo docente que allí está, del desempeño profesional de los mismos y de saber que cada uno es un ser en sí mismo, irrepetible, único, que por lo tanto, nosotros tenemos que desplegar el mayor de los esfuerzos para acompañarlo, motivarlo, lograr que tenga éxito, que no se desvincule, que es uno de los mayores dramas que tenemos en estas zonas vulnerables, que los chiquilines se van¹⁰. (En Perspectiva, 2022, 10m10s).

Silva (En perspectiva, 2022) plantea la idea de que en la realidad educativa el sujeto de la educación no corresponde a un único tipo de educando, sino que cada estudiante es un ser único. Sostiene que la formación docente no acompaña esta idea de diversidad ya que prepara al docente para un único sujeto de la educación. Dado que en la realidad la educación está atravesada por la diversidad en los sujetos de la educación, Silva plantea la necesidad de tenerla en cuenta y que en el cotidiano escolar se trabaje desde esta perspectiva. Asimismo, dentro de la diversidad que corresponde al hecho de que cada sujeto de la educación es distinto, ya que cada ser humano es diferente, Silva destaca a las

¹⁰ Si bien en esta cita el ex presidente del CODICEN hace referencia sobre un Centro María Espínola en el subsistema UTU, lo descripto aplica para los centros del subsistema de Secundaria ya que no habla de particularidades de dichas modalidades, sino que refiere a los contextos de las poblaciones de estos centros.

particularidades que surgen de los contextos vulnerables como cuestiones que profundizan la diversidad a la que se enfrentan los docentes en estos centros. De esta forma, se establecen dos nociones de diversidad: una que corresponde a la idea de que todos somos diferentes, y la otra refiere a aquellos elementos de los contextos vulnerables que interfieren en el proceso de aprendizaje de los sujetos de la educación de estos centros.

A partir de lo dicho por Silva se puede interpretar que esta segunda diversidad, aquella que refiere a los contextos vulnerables, requiere de una atención especial por parte del docente y de un trabajo más arduo por parte de los agentes educativos. Emerge la idea de que estos contextos presentan una “diversidad trabajosa”, implican otro abordaje respecto a la población de otro tipo de contextos, un abordaje más complejo.

Con respecto a la cuestión de la diversidad, Skliar (2007) plantea que:

Da la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta diversidad es “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc. (p.2).

A partir de lo que sostiene Skliar surge la idea de que muchas veces se utiliza la palabra “diversidad” de manera vaga en tanto no se explicita a qué se está haciendo referencia y parecería ser un término que a priori se presenta como más “amigable” para referirse a la diferencia, a aquel que presenta determinada característica.

Retomando la idea que emerge del relato de Silva sobre “diversidad trabajosa”, a la noción de diversidad - que no está fundamentada o explicitada en la propuesta de los Centros María Espínola - se le agrega el adjetivo “trabajoso” lo que le da una connotación negativa a dicha diversidad. Aquí aparecen dos cuestiones, la primera corresponde a la idea de “si bien hay diversidad ‘ellos/ellas’ son los diversos, ‘ellos/ellas’ poseen atributos que hay que denotar y remarcar como ‘diversidad’” (Skliar, 2007, p.2). La segunda cuestión es que además de ser una población diversa, esa diversidad es trabajosa; lo que significa “que da, cuesta o causa mucho trabajo” (Real Academia Española, 2023). Parece que se está “haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura

arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante” (Skliar, 2007, p.2). De esto se desprende la idea de una política focalizada siendo esta aquella que permite según ANEP-CODICEN (2020c) *“llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado”* (p.147). Por consiguiente, se puede decir que la propuesta de los Centros María Espínola aborda la diversidad a partir de la diferencia ya que se trata de una propuesta configurada para una población con determinadas características y que necesitaría una atención particular.

En este sentido, resultan interesantes las palabras de Téllez (2001) al respecto:

Es cierto que la relación yo-nosotros/otro(s) suele interpretarse como una cuestión estrictamente acotada al campo de la moral sin implicaciones directamente políticas, pero en el nivel de las relaciones entre grupos humanos pertenecientes a diferentes culturas esta relación adquiere un sentido directamente político. De allí la importancia que tiene hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque aquí están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia (...). Efectos que se manifiestan en la exclusión del otro (la amenaza) tanto exterior como interior y en las diversas formas de violencia que acompaña el desencadenamiento de los particularismos étnicos, racistas, religiosos, sexistas, etc. En tal sentido, podría decirse que en el fondo de esta fabricación identitaria está el desgarramiento de los vínculos que aíslan a los individuos respecto de cualquier relación auténtica con el otro: la relación de alteridad. (pp.72-73).

Sin embargo, en los documentos analizados no hay un abordaje profundo sobre qué es la diversidad en la propuesta analizada. Por lo tanto, a priori se puede pensar que se quedan en un nivel superficial y que al hablar de diversidad se habla de variedad. Esto se puede ver en la implementación de los talleres, en donde se plantea el abordaje de la diversidad como las diferentes temáticas e intereses que pueden presentar los jóvenes. En este sentido, se plantea que:

Es deseable que los talleres contemplen los intereses y motivaciones de los estudiantes a través de un proceso de elección participativo que puede tomar distintas formas según el centro educativo, pero que liderará el coordinador de actividades, en articulación con el equipo de dirección.

(...). La elección de los talleres que realizan los estudiantes en función de sus intereses habilitará que dichos espacios queden integrados con estudiantes de diferentes grupos y cursos de los centros educativos. Si bien la elección de a qué

taller asistir es de carácter optativo, una vez que son elegidos por cada estudiante, su asistencia es obligatoria. (ANEP-CODICEN, 2023, p.16).

Se debe contemplar, asimismo, la diversidad de temáticas o áreas de conocimiento de manera de atender la heterogeneidad de intereses de los estudiantes, el interés de las familias y las características culturales de la localidad.

Se instrumentan instancias de presentación de las propuestas seleccionadas por el centro a los alumnos.

Se realiza la elección de los talleres por parte de los estudiantes.

Se asignan los talleres en los que participará cada estudiante.

Es recomendable, aunque no obligatorio, habilitar la libre circulación por los diferentes talleres a fin de que la opción final resulte de la experimentación y vivencia de las actividades que se proponen en cada uno de ellos y de un mayor conocimiento del tallerista. (ANEP-CODICEN, 2020a, p.38).

A partir de lo que sostiene ANEP es posible visualizar que se intenta alinear una variedad de talleres temáticos con la diversidad de intereses de los sujetos de la educación. De hecho, se establece que los estudiantes participen de la elección de las temáticas y a su vez se recomienda que inicialmente formen parte de varios talleres para que a partir de la experiencia tengan la posibilidad de seleccionar aquellos en los que desean continuar. Esta recomendación supone entrar en juego tanto la temática del taller como el vínculo con el tallerista, lo cual es interesante ya que parece que se le está dando lugar al vínculo educador - educando y no se centra únicamente en la temática que el taller aborda.

El propósito de los talleres consiste en “*promover actividades para el desarrollo del autoconocimiento de los adolescentes, del pensamiento, de la imaginación y la facultad creadora, de las capacidades físicas y la flexibilidad corporal en un proceso compartido con otros y para otros*” (ANEP-CODICEN, 2020a, p.22). A partir de lo expuesto, se puede inferir que los talleres tienen una propuesta que genera un espacio para vivir en la diversidad ya que es una instancia donde se comparte con otros. Por consiguiente, a través de los talleres se pone en juego la diversidad desde dos miradas: la que refiere a la diversidad de temáticas y por ende a la diversidad de intereses de los sujetos de la educación y la segunda se relaciona con la diversidad que se puede vivir dentro de la instancia misma de taller, dado que se está interactuando con otros sujetos de la educación. De cierta forma se puede pensar que esta segunda perspectiva se encuentra de manera transversal en el

centro educativo ya que en los diferentes momentos que se transitan en este espacio junto con otros sujetos de la educación se está conviviendo en diversidad.

Esta instancia en los talleres invita a los jóvenes a compartir tiempo con sus pares fuera del aula en una actividad que puede tener intereses en común, lo cual es importante en esta fase de la educación ya que se trata de una etapa en la que “las relaciones sociales se diversifican y se amplían considerablemente, cobrando especial prioridad las que mantienen con los iguales” (Martín & Mauri, 1997, p.18). Asimismo, dado que los talleres intentan contemplar los intereses de los educandos se fomenta el desarrollo de los propios intereses de los jóvenes, lo cual se alinea con la etapa de la vida que están transitando dado que “los adolescentes tratan de distanciarse de la influencia que los mayores ejercen para desarrollar aquellos intereses que les son más propios e implicarse en las actividades que les motivan especialmente” (Martín & Mauri, 1997, p.18).

Por otra parte, se puede pensar que la diversidad también aparece referida a que los procesos de aprendizaje son distintos, en tanto cada ser humano tiene su propio proceso. En esta línea, ANEP-CODICEN (2020a) hace énfasis a partir de lo que denominan como apoyo socioeducativo, el cual:

Se orienta a la personalización de la enseñanza mediante la incorporación de figuras, reconfiguración de roles, empleo de estrategias como tutorías, horas de apoyo, redes de contención con instituciones de la comunidad, presencia de psicólogos, psicopedagogía y otros roles ad hoc creados para el seguimiento de los aprendizajes y la contención emocional de los estudiantes. (p.24).

En este punto la diversidad se aborda desde la singularización a partir de propuestas que permiten trabajar de manera individual con los estudiantes y no como un colectivo. Esta idea puede ser entendida como una propuesta que se basa en la diversidad ya que se entiende que todos son diferentes y por consiguiente es probable que necesiten de diferentes herramientas.

Este tipo de prácticas - que surgen de centrarse en las cuestiones individuales - pueden ser entendidas como necesarias y como una responsabilidad del propio sistema educativo. En esta línea, Calvo (2009) destaca la importancia de “recomponer” la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación” (p.88). Desde esta perspectiva, el sistema educativo cumple un rol que va más allá de la transmisión de saberes, en tanto aborda al sujeto de la educación como sujeto multidimensional.

Con respecto a la personalización de la enseñanza, Martín & Mauri (1997) plantean que a través de esta práctica se sale de la idea de que la atención a la diversidad se pone en juego en momentos y con propuestas excepcionales y pensada para ciertos educandos. En este sentido, se trata de entender que “el proceso de enseñanza y aprendizaje es, por su propia naturaleza, individualizado, es decir, distinto y peculiar en cada caso al interactuar en él dos polos -profesor y alumno- que le aportan sus características diferenciales” (Martín & Mauri, 1997, p.14). De esta forma, se entiende que el aprendizaje de por sí es un proceso que presenta singularidades ya que más allá de que se trata de un proceso colectivo, cada individuo aprehende a su tiempo y forma. En este sentido, se puede decir que el sistema educativo presenta una diversidad de los sujetos de la educación en tanto cada educando es único y diferente así como también lo es su proceso de aprendizaje.

Comúnmente la diversidad en Educación se asocia a la inclusión en dicho campo, percibiendo a esta última como respuesta al abordaje de la primera generando así la educación inclusiva. En este sentido, UNESCO-BIE (2008) plantea que “en el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos” (p.10). Esta definición plantea la educación inclusiva como aquella que atiende la pluralidad de los sujetos de la educación. Se trata de una noción que va más allá de la que se asocia comúnmente con este tipo de educación, aquella pensada para una población categorizada bajo la discapacidad y pasa a tomar un rol de inclusión en el general de los sujetos de la educación. UNESCO-BIE (2008) sostiene que

La educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos. (p.6).

Esta definición propone el concepto de inclusión como lo opuesto a la exclusión, es decir que a través de la inclusión se pretende terminar con la exclusión social. Asimismo, la exclusión social se plantea como consecuencia de aquellos elementos que nos diferencian, por lo que la diversidad, o mejor dicho ir en contra de la diversidad es lo que produce la exclusión social. Se entiende entonces, que la educación inclusiva es una forma de poder abordar la diversidad respetándola y no intentando eliminarla.

La articulación entre diversidad e inclusión se visualiza en los documentos oficiales de los Centros María Espínola, presentando ambas cuestiones como alineadas aunque no necesariamente se explicita una a causa de la otra.

Una condición necesaria es contar con centros educativos que constituyan organizaciones vivas, vigentes y eficientes en su funcionamiento a fin de cumplir con su cometido, es decir, brindar una educación de calidad con una efectiva inclusión de todos los estudiantes, atención a la diversidad y formación integral en cuanto al logro de aprendizajes socioemocionales, académicos, culturales, entre otros, para desempeñarse en la vida escolar, social y, cuando corresponda, laboral. (ANEP-CODICEN, 2020a, p.11).

A partir de lo que sostiene ANEP es posible visualizar el vínculo entre una educación basada en la inclusión y la atención a la diversidad en tanto para poder lograr una educación inclusiva la diversidad debe ser abordada. Si bien no hay una definición sobre lo que consideran como inclusión, se puede inferir que corresponde a la idea de que “la inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia” (González González, 2008, p.83). A la hora de hablar de inclusión Anep no hace referencia en ningún momento a ninguna población en específico, por lo cual se puede entender que está aludiendo a los sujetos de la educación en general.

Si se parte del hecho de que los Centros María Espínola son considerados como una prueba piloto de la Transformación Educativa parece indicado - a falta de una definición de inclusión en los documentos oficiales propios de la propuesta analizada - recurrir a la definición de inclusión presente en el Marco Curricular Nacional (2022). En este abordan la educación inclusiva desde la perspectiva de Tedesco, Opperti y Amadio (2013) quienes sostiene que:

La educación inclusiva implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Entre otros aspectos fundamentales, implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje. (Citado en ANEP-CODICEN, 2022a, p.35).

Lo que primero llama la atención es que en el Marco Curricular Nacional presentan dicha definición de educación inclusiva pero para referirse a “un currículo inclusivo”

(ANEP-CODICEN, 2022a, p.36) lo que no son sinónimos ya que la educación va más allá del currículo en tanto integra relaciones pedagógicas y otros elementos que implican a los seres educativos que exceden una currícula. De hecho, en esta definición están presentes los educadores ya que como se mencionó, esta refiere a la educación inclusiva y no simplemente a un currículo inclusivo.

En segundo lugar se destaca nuevamente el lugar de la diversidad en una definición de educación inclusiva, en tanto esta educación se desarrolla principalmente a través del abordaje respetuoso de la diversidad. Se puede apreciar que se trata de una definición un tanto carente de solidez dado que no se termina de explicitar realmente a qué se está refiriendo cuando se habla de educación inclusiva ya que se reduce a “respetar, entender y apoyar la diversidad” y a “mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes” destacando la necesidad de que los educadores promuevan una educación inclusiva. Si bien se resalta el lugar de la diversidad, no hay un énfasis claro en que la educación inclusiva sea para *todos* como tal, como sí se destaca en otras definiciones expuestas en este capítulo.

Siguiendo su abordaje sobre la inclusión ANEP-CODICEN (2022a) sostiene que “*el currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes y orientar a los docentes acerca de cuáles son las metas inmediatas y subsecuentes a las que deben llegar*” (p.36). Se aprecia que existe una continuidad en hacer énfasis en el currículo y no en la educación en general, lo cual es importante ya que la inclusión debe ser transversal a la propuesta educativa y no limitarse al currículo¹¹.

Dentro del Marco Curricular Nacional hay otro momento en donde también se hace presente la noción de educación inclusiva que sirve para seguir construyendo esta noción y así poder pensarla dentro de los Centros María Espínola.

La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.

La efectiva centralidad del estudiante requiere desarrollar un conjunto de acciones a nivel sistémico que contemplen la administración del sistema, el diseño y desarrollo curricular, la formación y desarrollo profesional de docentes, entre otros aspectos.

¹¹ Cabe recordar que el documento del Marco Curricular Nacional corresponde a la propuesta de una Transformación Educativa general, por lo cual en esta toma aún una mayor importancia la utilización de “currículo inclusivo” en vez de “educación inclusiva” ya que se plantea dentro de una transformación educativa y no una transformación meramente curricular.

Lo anterior implica, desde la concepción de que todos pueden aprender, asegurar una formación de personas libres, responsables e íntegras. Ello será posible a través de una educación efectivamente inclusiva, con centros de puertas abiertas para todos sin distinciones, cultivando los talentos, haciendo foco en las características propias del aprendiz y su contexto. (ANEP-CODICEN, 2022a, p.18).

En este sentido, la educación inclusiva aparece como un medio para formar “personas libres, responsables e íntegras”. Asimismo, se destaca algo que en la definición de educación inclusiva utilizada por ANEP no estaba explícito y es que una educación inclusiva se imparte con las instituciones abiertas para todos por igual sin excepción alguna. Aquí aparece la idea de la educación inclusiva como una que es igual para todos sin exclusión de nadie.

Si se entiende la educación inclusiva como aquella que llega a todos los sujetos de la educación sin excepción alguna, surge la interrogante de si una propuesta de carácter focalizado como lo es la de los Centros María Espínola es una propuesta de educación inclusiva, ya que está pensada para una población en particular y no para que sea llevada a cabo en todos los sujetos de la educación. En esta línea, Martínez Domínguez (2011) plantea que:

Uno de los requisitos básicos de la enseñanza inclusiva es que en el sistema educativo exista una propuesta de currículo común para toda la enseñanza básica y obligatoria. Sin embargo, para que el currículo (trayecto escolar) sea efectivo en esa dirección, es necesario que garantice la continuidad del mismo (en el sentido de su coherencia y graduación) a lo largo de todas las materias, cursos y etapas. A lo largo de todos ellos, el alumnado tiene permanentemente que irse adaptando a cambios de cultura pedagógica, a veces incluso dentro de las materias y profesores que intervienen en un mismo curso. (p.168).

Por consiguiente, se entiende que para que haya una educación basada en la inclusión es fundamental que sea la misma para todos. En este caso, los Centros María Espínola son una propuesta pensada particularmente para los sujetos de la educación de quintiles 1 y 2 por lo cual no se la podría categorizar como una propuesta para todos los sujetos de la educación. Sin embargo, dado que es planteada como una prueba piloto de la Transformación Educativa propuesta por el gobierno actual, se puede pensar que una vez extendida esta propuesta para el resto de los sujetos de la educación - en caso de que así fuese a desarrollarse - podría pasar a ser pensada como una educación inclusiva en el sentido de que sería una misma propuesta para todos los educandos.

Dussel (2004) sostiene que los movimientos de inclusión implica una separación en tanto hay quienes incluyen a quienes consideran que necesitan ser incluidos, por lo cual estos procesos involucran “la integración en un ‘nosotros’ determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (...). Este ‘nosotros’ siempre implica un ‘ellos’ que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente” (p.308). Se entiende entonces que para que haya una inclusión se determina un “ellos”, un “otros” que están fuera de ese “nosotros” y que a través de la inclusión parece que van a ser parte del “nosotros”.

En esta línea, Dussel (2004) plantea que es de suma importancia a la hora de delimitar tanto la inclusión como la exclusión las representaciones que se pongan en juego sobre la identidad y la diferencia. Esto lleva a pensar en qué lugar se posiciona al diferente, al “ellos”. En el caso de los Centros María Espínola, dado su carácter de focalización y la necesidad de “*atender diferente al distinto*” (En Perspectiva, 2022, 12m43s), se puede pensar que el “ellos” compuesto por “la población diferente” se encapsula en la idea de que estas particularidades necesitan de una educación exclusiva. A priori parecería que “ellos” no pasan a ser parte del “nosotros” ya que no se plantea la idea de que dicha población sea incluida en la forma liceal general que es igual para todos sino que se ha configurado una en particular para estos sujetos de la educación.

Por su parte, Martínez Domínguez (2011) plantea que “según el ideal de una escuela inclusiva, ningún estudiante podría abandonarla sin haber adquirido los aprendizajes imprescindibles y la acreditación que le permitan ejercer los derechos que tiene como ciudadanos/as sin riesgo de exclusión” (p.166). Por lo tanto, para que haya una institución educativa inclusiva, no basta con la aprobación de los ciclos, sino que debe haber un proceso de aprendizaje sólido. En los documentos oficiales no hay datos acerca de la calidad de los aprendizajes logrados, sino que los datos se centran en la aprobación:

La mitad de los centros que comienzan a implementar la modalidad CME en el 2021 evidencian un aumento en el porcentaje de estudiantes aprobados al considerar el último trienio para los dos subsistemas: DGES y DGETP. (...). Cinco centros evidencian una tendencia ascendente en la aprobación de los estudiantes si comparamos los resultados 2019 (pre pandemia) y 2021 (inicio de la implementación). (ANEP-CODICEN, 2022b, p.22).

Si bien la aprobación es un elemento importante ya que para avanzar en el sistema educativo los estudiantes deben aprobar los cursos, esta no necesariamente significa que los educandos hayan aprehendido realmente.

1. Reflexiones preliminares

El tema de la diversidad y la inclusión es complejo de abordar dado que hay varias perspectivas sobre estas nociones las cuales algunas se complementan pero a su vez otras se contradicen. En lo que respecta a la diversidad, en los documentos de los Centros María Espínola - como se demostró a través de los diferentes extractos citados en este capítulo - la diversidad aparece como un eje que se aborda para lograr aprendizajes significativos, permanencia y continuidad en el sistema educativo. Sin embargo, no hay una definición explícita en ninguno de sus documentos oficiales. Es decir, se nombra la noción de diversidad destacando su importancia en la propuesta pero no dice qué se entiende por diversidad.

No obstante, en la entrevista a Silva, el ex presidente de CODICEN alude a que la población de estos centros presentan muchísimas particularidades debido a sus contextos y a partir de su discurso se entiende que se está aludiendo a la población de estos centros como una “diversidad trabajosa”. De esta forma, la diversidad a la que se refieren los documentos oficiales pasa a tener otro tinte simbólico y la noción de diversidad parecería transicionar “hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica” (Skliar, 2007, p.2) como bien se planteó previamente. De esta forma, vuelve a aparecer lo planteado en el capítulo anterior: la idea de un otro al cual se le tiene que generar una propuesta diferente, una propuesta focalizada, es decir que no es parte de las propuestas de carácter universal que son pensadas para la mayoría de los educandos, se trata de una propuesta particular pensada para una población específica. Esto corresponde a lo que Silva menciona de “*atender diferente al distinto*” (En Perspectiva, 2022, 12m43s).

A partir de esto, surge la pregunta de si con este tipo de propuesta se está abordando la diversidad o si se está apartando lo diferente. Con respecto a las propuestas de carácter focalizado, como se expuso en el primer capítulo del análisis, se observan diferentes perspectivas, en tanto hay quienes sostienen que es necesario trabajar de manera particular con poblaciones que se entiende que necesitan un trabajo específico, mientras que desde otras miradas argumentan que este tipo de propuestas solamente profundizan la fragmentación social.

Por otra parte, surge el tema de la diversidad como parte de la currícula de los Centros María Espínola vinculado con la propuesta de talleres que intentan abarcar la mayor cantidad posible de intereses de los estudiantes. Sin embargo, este abordaje de la diversidad se encuentra dentro de una propuesta focalizada, lo que sigue dejando expuesta esta tensión entre focalización y diversidad. Se puede pensar que dentro de la propuesta se

aborda la diversidad, pero si se concibe a esta propuesta dentro de la educación en general no está abordando la diversidad de forma ponderada sino que trabaja sobre la diferencia de manera aislada dado que no es parte de la educación universal.

Por otro lado, aparece la idea de la inclusión y de lo que implica llevar a cabo una educación más inclusiva. La noción de educación inclusiva es una noción ambigua y no está definida con claridad en los documentos de los Centros María Espínola, sin embargo sí se encuentra presente en el Marco Curricular Nacional. La definición en dicho documento se vuelve relevante en tanto estos centros son entendidos como una prueba piloto de la Transformación Educativa, esta última contemplada en el documento mencionado (ANEP, 2022a). Este sostiene que la educación inclusiva es aquella que respeta la diversidad, pero ¿es posible llevar a cabo una educación inclusiva a través de una propuesta focalizada? Nuevamente emerge esta pregunta. Si bien no se puede elaborar una respuesta única y concreta, en este análisis se ha puesto de manifiesto que hay ciertos puntos de contradicción entre focalización y diversidad, y por ende, entre focalización y educación inclusiva. Es plausible pensar que se trata de una propuesta focalizada que atiende la diversidad de una población determinada, pero que la aborda desde una propuesta que no entra dentro de las que se considera como universales. Se podría decir que se aborda la diversidad focalizada, es decir, se estudia la diversidad de una población con determinadas características pero no se la pone en juego con la diversidad de otras poblaciones.

Es importante resaltar otra contradicción que trae consigo la noción de educación inclusiva. Si bien en el Marco Curricular Nacional se alude al abordaje de la diversidad, en la definición expuesta por UNESCO, la educación inclusiva es aquella que elimina la exclusión social la cual fue causada por la diversidad. Por consiguiente, cuando se habla de diversidad se alude a diferentes temas y surge la pregunta de si todo tipo de diversidad es “positiva”, ya que no es lo mismo una diversidad que radica en la desigualdad de oportunidades y una diversidad que refiere a que todos los individuos son diferentes donde se considera bueno resaltar esas diferencias.

A partir de lo establecido anteriormente, surge la necesidad de explicitar las nociones de diversidad, inclusión y educación inclusiva y de su fundamento y sentido en la propuesta de los Centros María Espínola. A lo largo de los documentos se pudo observar cierta carencia en la profundización de términos que suponen hacen a la propuesta.

A partir del análisis de este capítulo, vuelve a aparecer la idea de un sujeto de la educación particular, el cual se construye como resultado de una propuesta focalizada. Esto se contrapone con la idea de un sujeto de la educación “real”, aquel que contempla la diversidad, la particularidad y la singularidad de manera tal que integra y no margina. En el

caso de la propuesta de los Centros María Espínola, al ser focalizada es a partir de lo particular y lo singular que se crea una propuesta aparte que no forma parte de la educación universal. A partir de esto cabe preguntarse ¿qué pasa con la educación inclusiva? Si se entiende que la educación inclusiva es aquella que promueve una educación de igual calidad para todos, ¿se puede hablar de una educación inclusiva que contempla la diversidad en una propuesta focalizada? ¿Qué representación discursiva de los sujetos de la educación se está creando en este tipo de propuestas?

Estas preguntas llevan a pensar que en este tipo de propuestas se están configurando representaciones discursivas de sujetos de la educación que no pueden ser parte de las propuestas educativas universales. ¿Y cómo impacta esta situación sobre el propio sujeto de la educación?. Entiendo que se trata de una construcción donde la persona que está en dicho lugar lleva a cabo a partir de las prácticas que lo atraviesan. Por lo tanto, es posible pensar que este tipo de propuestas contribuyen a que el sujeto de la educación se perciba diferente al resto y que requiere de herramientas educativas diferentes. Sin embargo, esto construye una falacia ya que todos los seres humanos son diferentes y por consiguiente todos los educandos lo son. Silva entiende que, hay que atender diferente al distinto, por ende todos deberían ser “atendidos” de manera particular. Pero esto (o esta mirada) lleva a considerar que se necesita una propuesta focalizada, por lo cual se está frente a una diferencia que acentúa la separación, margina, y está vinculada con el contexto vulnerable al que pertenecen estos jóvenes.

Capítulo X

Cambios en la forma tradicional de hacer liceo: el trabajo colaborativo y la interdisciplina, currículum basado en competencias y el tiempo pedagógico

Inicialmente, las instituciones de enseñanza media “fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad” (Acosta, 2009, p.223). Es decir, la enseñanza media fue configurada para un grupo élite que se prepararía para la educación terciaria. Silva sostiene que sigue estando presente esta estructura y por ello entiende que:

Tenemos que cambiar la curricular, tenemos que cambiar nuestros planes de enseñanza media que están muchas veces pensados, no tanto utu pero sobre todo secundaria, pensado en una lógica propedéutica, es decir, aquello que es un tránsito hacia otra educación superior y hay que darle un fin en sí mismo que es lo importante. Darle sentido a la educación, que los estudiantes se apropien, que tengan deseo de aprender, porque el aprender les va a servir para la vida para ser lo que quieran ser y eso es dificultoso. (En Perspectiva, 2022, 11m20s).

A nivel discursivo desde esta administración de ANEP se considera que se debe resignificar la forma liceal y hacer que tenga su propia identidad, que cuente con un objetivo en sí mismo y deje de ser un lugar de transición entre niveles educativos. En este sentido se destaca como objetivo que el estudiante se apropie de su propio aprendizaje. Rockwell (2005) aborda el concepto de apropiación y sostiene que:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. (p.29).

Lo que sostiene Rockwell da lugar a pensar que la apropiación se trata de un proceso que no es lineal, sino que por su carácter de cotidianidad se desarrolla día a día tratándose así de una construcción no culminada. La apropiación parece ser un proceso complejo en tanto se relaciona con muchos elementos a la vez. En el mundo escolar la apropiación se

encuentra relacionada a los saberes transmitidos pero no solamente a aquellos que se enmarcan en la currícula, sino con todo lo que pasa dentro de la institución y que los actores educativos pueden terminar aprehendiendo. Por lo tanto, toda la institución en sí - cada cosa que la compone - es parte de esa apropiación. Se trata de una apropiación respecto al centro, a la institución, a lo que sucede allí dentro. Esta apropiación se corresponde con la idea del sentido de pertenencia. Desde ANEP-CODICEN (2020a) se plantea que se tiene:

El propósito de convertir a estos centros en instituciones donde los estudiantes deseen concurrir y permanecer, perciban que las actividades son atractivas y desafiantes, participen activa y responsablemente y se involucren en sus procesos de aprendizaje dado que se parte de la concepción de que un alumno que siente interés por el conocimiento es un alumno que aprende. (p.20).

Este extracto da lugar a pensar que los Centros María Espínola se alinean con el concepto de apropiación planteado ya que se intenta desarrollar un tipo de centro que le permita a los educandos construir el sentido de pertenencia. Asimismo, se plantea la idea de un sujeto de la educación activo en su proceso de aprendizaje. Se procura llevar esto a cabo a través del distanciamiento de la rigidez que presenta la forma tradicional de hacer liceo, dado que esta se estructura por la fragmentación disciplinar. Dicha fragmentación se encuentra en que los contenidos se dividen por asignatura y cada una tiene su tiempo y espacio propios. Para ello se desarrollan variaciones - entendidas desde ANEP como innovaciones - con el fin de generar “*instancias educativas que fracturen las rutinas tradicionales en el uso del tiempo y el espacio*” (ANEP-CODICEN, 2020a, p.21).

En esta línea, se puede pensar que estos ejes varían sobre la forma tradicional de hacer liceo ya que intentan salir de la idea de la educación moderna que contempla a un único sujeto de la educación. Sendón (2011) sostiene que:

Tiempos que suponen ritmos de aprendizaje (gradualidad); organización simultánea del aula donde un grupo de alumnos aprende al mismo tiempo y del sistema en general cuyo calendario escolar funciona en las mismas etapas; espacios relativamente homogéneos, ya sean las aulas todas muy similares o bien los espacios compartidos como los patios de juegos; organización del régimen de trabajo en agrupaciones de estudiantes a cargo de un docente (lo que supuso un tipo de autoridad particular y un centro en el profesor); descontextualización de los aprendizajes ya que la escuela se constituye en un espacio diferente al de adquisición e interacción con los conocimientos en su contexto real; e inclusión obligatoria de los niños y jóvenes (p.160).

En este afán de homogeneizar a la población objetivo, se sometía a todos los educandos a ser un mismo sujeto de la educación lo cual implica que todos debían de llevar a cabo su aprendizaje de la misma forma ya que esta educación no contempla la diferencia. Pensar en implementar movimientos sobre los ejes duros de la forma liceal tradicional es un paso hacia intentar romper con la idea del sistema educativo como un sistema homogeneizador y abrir la posibilidad a considerar la diversidad en los educandos.

Esto corresponde con el propósito de la propuesta de los Centros María Espínola el cual es “*el mejoramiento de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes*” (ANEP-CODICEN, 2020a, p.20), la interdisciplina, aprendizaje basado en proyectos desde las competencias y la reestructuración del tiempo pedagógico son algunos de los ejes principales para poder desarrollar esta formación integral.

1. Abordaje interdisciplinario

El trabajo colaborativo es aquel que implica la articulación del trabajo de más de un docente. Dentro del trabajo colaborativo se encuentra la práctica de coenseñanza, definida desde ANEP-CODICEN (2023) como:

«(...) una modalidad de trabajo colaborativo, donde dos o más profesores comparten la responsabilidad de la enseñanza en una clase, los espacios de planificación y evaluación» (CES, 2016, p.6). Para el desarrollo de la coenseñanza es fundamental tener en cuenta: la coordinación del trabajo docente en torno a metas comunes, la flexibilidad y apertura para distribuir las funciones y roles entre los integrantes de la dupla, la capacidad de manejar constructivamente los conflictos y resolver de forma creativa los problemas. (p.11).

La coenseñanza es una modalidad de trabajo que rompe con la tradición liceal configurada por espacio dentro del aula donde hay solo un docente enseñando su asignatura. En esta nueva modalidad, dos o más docentes confluyen para generar un trabajo colaborativo conformando parejas o duplas pedagógicas - en caso de dos docentes - o ternas pedagógicas - en caso de tres docentes.

Cortina García, García García y Caparrós Martín, (2017) abordan la noción de pareja pedagógica y sostienen que “el concepto de ‘pareja’ guarda un componente simbólico que se sostiene en una manera determinada de establecer la relación entre los docentes que la conforman, esta es, el respeto como reconocimiento mutuo” (p.58). Es decir, dentro de la pareja pedagógica - y se puede asumir lo mismo para las ternas pedagógicas - hay una

resignificación del rol docente en tanto deja de ser un rol individual y pasa a ser un trabajo con un otro, con un otro que tiene la misma legitimidad que el otro docente. Para que este trabajo colaborativo pueda ser llevado a cabo es importante que todos los docentes involucrados reconozcan el valor de sus pares (los otros docentes) y así lograr trabajar de manera colectiva, lo cual implica más que la suma de las individualidades ya que este trabajo consta de una articulación y un entramado. Esta tarea se sustenta en un proceso de:

Elegir-se, a veces sin conocer-se, para descubrir-se; hay en ello una intencionalidad que compromete a los docentes a aceptar que ha de existir una relación de confianza y de reconocimiento de autoridad a la hora de construir conocimiento y negociar las relaciones de poder como características propias de la coenseñanza. (Bruffee, 1999 en Cortina García, García García y Caparrós Martín, 2017, p.58).

Esto implica en el docente un trabajo de re-conocerse, un re-pensarse como educador. A su vez, es importante abrirse a la posibilidad de consenso con un otro que posiblemente presente diferencias en la forma de ser docente y así poder elaborar una nueva forma de trabajo resultado del trabajo colaborativo o de coenseñanza.

Desde ANEP-CODICEN (2020a, p.22) se considera que *“el trabajo compartido en el aula posibilita la atención a la diversidad y la heterogeneidad pues facilita una práctica pedagógica personalizada así como la integración y participación de todos los estudiantes en la dinámica de la clase”*. Se entiende entonces que este tipo de trabajo le brinda complejidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto lo vuelve más dinámico, integral y que además incluye más perspectivas que la enseñanza desde una única asignatura.

El trabajo colaborativo o coenseñanza puede desarrollarse de diferentes formas. En el caso de los Centros María Espínola sostienen que la dupla o terna pedagógica:

No tiene que ocurrir durante todo el año, sino que puede dar respuesta a una intención puntual de enseñanza acotada en el tiempo, a través de la selección de alguno de los enfoques de coenseñanza para el trabajo en dupla con otro docente. (ANEP-CODICEN, 2023, p.13).

Se observa la sugerencia de Anep de optar por la modalidad de coenseñanza para casos puntuales. Si bien no se deja limitada - al menos no de manera explícita - la posibilidad de realizar duplas o ternas pedagógicas a lo largo de un semestre o un año, se visualiza cierto hincapié en que sean instancias en concreto.

Uno de los componentes esenciales de la coenseñanza es la interdisciplina, para que haya trabajo colaborativo tiene que haber interdisciplina y para que exista interdisciplina dentro del

proceso de enseñanza tiene que haber trabajo colaborativo. Por lo cual, dentro de la práctica educativa se encuentran correlacionadas.

La interdisciplina corresponde a la articulación de saberes entre diferentes disciplinas Ander-Egg (1999). Esta modalidad surge a raíz de intentar superar la hiper especialización. Por otra parte, se entendía que también “proveía medios para unir el conocimiento a la práctica, permitía situar el lugar de tal conocimiento dentro de la estructura social en su conjunto...” (Follari, 1993, p.5). Por lo cual, la interdisciplina va más allá de generar saberes resultantes de la articulación de disciplinas, busca lograr generar un aprendizaje diferente de los saberes. En este sentido Silva plantea que:

Acá no se trata de asignaturas sí asignaturas no, eliminarlas o no. Yo creo que acá lo que tenemos que trabajar es en el ejercicio, en el cómo enseñamos, en la práctica profesional de nuestros equipos docentes, en donde tenemos que salir de la lógica de la individualidad en donde cada asignatura desde una perspectiva contenidista cumple con su programa independientemente de la motivación del estudiante o la necesidad de ese aprendizaje para aplicarlo en la vida por un lado, y por otro trabajar desde la lógica de articular. (En Perspectiva, 2022, 8m33s).

En este sentido es importante destacar la importancia de no eliminar las disciplinas. Como bien sostiene Follari (2013) la interdisciplinariedad en sí misma no se trata de combatir a las disciplinas sino que su riqueza radica en enriquecerlas y aprovechar mejor sus aportes. En este sentido el autor plantea que “lo interdisciplinar es definidamente un ‘inter’, donde se mezclan, se combinan elementos pertenecientes a disciplinas previas. Imposible mezclar lo que no existe; sin disciplinas no hay interdisciplina. Esta tiene a aquellas como su materia prima imprescindible” (Follari, 2013, p.125). A partir de esto se puede ver que para que haya interdisciplina tiene que haber disciplina ya que de lo contrario no hay lo que articular. Por consiguiente, es importante entender que la interdisciplina no debería sustituir el aprendizaje disciplinar, sino potenciarlo y complementarlo.

A partir de las palabras de Silva también se desprende la idea de ir más allá del trabajo docente individual, y apostar al trabajo colectivo. Esto está vinculado con la idea de que la interdisciplina no es simplemente juntar o agrupar saberes de diferentes disciplinas, sino que los docentes de las disciplinas involucradas deben trabajar en conjunto en pos de crear una convergencia (Ander-Egg, 1999). En este sentido Follari (2013) plantea que:

Lo interdisciplinar no puede ser tarea personal; por más que alguien sepa de muchas disciplinas —aunque difícilmente pudiera conocer bien a todas— no podría por sí solo construir síntesis que suponen superar el punto de vista singular desde el cual

inevitablemente cualquier sujeto personal se erige. Descentrarse de un punto de vista singular es decisivo en este proceso; y ello supone al grupo y se da sólo como efecto del mismo, lo cual destrona al sujeto singular de la posibilidad de producir interdisciplina *per se*. (p.127).

Esta perspectiva sobre la interdisciplina se ve reflejada en la propuesta de los Centros María Espínola en tanto desde ANEP-CODICEN (2020a) se plantea que *“mediante la interdisciplinariedad y la coenseñanza se pretende romper con la fragmentación del currículum, evitar el trabajo aislado del docente, superar la visión parcializada del conocimiento y promover la cooperación”* (p.22). En esta idea de ir más allá de una mirada parcial de los saberes radica uno de los objetivos de la interdisciplina que es la generación de un nuevo conocimiento resultante de la convergencia de las disciplinas participantes. En este sentido, Follari (2013) sostiene que por interdisciplina se entiende que “modelos, leyes, categorías, técnicas, etc., provenientes de disciplinas científicas diferentes, se mezclen entre sí para promover un **conocimiento nuevo**, un producto que resulte diferente de lo que existía en las disciplinas que contribuyeron a configurarlo” (p.123).

La interdisciplina puede ser llevada a cabo de diferentes maneras: duplas y ternas pedagógicas a lo largo del semestre o del año lectivo, una clase en particular desarrollada a través de la coenseñanza o también de proyectos interdisciplinarios. Esta última modalidad es una de las que se destaca en la propuesta de los Centros María Espínola.

2. El trabajo por proyectos y un currículum basado en competencias

Alvarez Borrego et al. (2010) sostienen que el trabajo por proyectos permite un aprendizaje que incorpora tanto la teoría como la práctica, estimula y promueve las habilidades intelectuales yendo más allá de la memorización, fomenta la responsabilidad tanto individual como a nivel grupal debido a la determinación de metas y también promueve el pensamiento de carácter autocrítico y evaluativo. Por consiguiente, se entiende que el trabajo por proyectos genera un aprendizaje integral que invita a razonar, incorporar y realmente aprehender lo abordado. En esta dirección Tobón (2006) plantea que en un proyecto se compone de “un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema” (p.1). Es decir, el objetivo del proyecto es descifrar algo que puede ser tanto una pregunta como “un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar

una metodología de trabajo o el probar una hipótesis” (Tobón, 2006, p.1). Por lo tanto, en un proyecto se determina un objetivo el cual funciona como guía.

Silva plantea el abordaje del trabajo por proyectos en relación a la interdisciplina y sostiene que es un facilitador para el abordaje interdisciplinario en tanto:

Se toma un problema de la comunidad educativa, muchas veces puesto sobre la mesa de manifiesto por los propios estudiantes, se trabaja con los docentes entonces se elabora ese proyecto y se lo va desarrollando durante todo el año junto con el desarrollo curricular de las distintas disciplinas o asignaturas y confluyen en una propuesta final que atiende la necesidad o el proyecto lo desarrolla y lo concreta a partir de ese trabajo articulado y coordinado de las distintas disciplinas. Muchas veces se aprende matemática sin saber que se está aprendiendo matemática. Lo mismo sucede con las otras áreas (En Perspectiva, 2022, 9m16s).

El trabajo por proyectos que implica el trabajo entre las disciplinas, que implica también el trabajo cooperativo y colaborativo, la formación, el aprendizaje desde la práctica, la generación de propuestas que sean divulgadas por los propios actores que la llevan adelante, eso puede ir para todos los liceos y para todas las utu. (En Perspectiva, 2022, 13m14s).

Desde esta perspectiva, la elaboración del proyecto se lleva a cabo entre educandos y educadores de diferentes asignaturas haciendo así partícipes de su construcción tanto a los docentes como a los estudiantes, es decir, a ambos integrantes de la relación pedagógica. Este aspecto es de suma relevancia ya que el educando tiene protagonismo en esta modalidad. Asimismo, a la hora de promover el trabajo por proyectos se destaca el interés que puede llegar a generar en los sujetos educativos. En este sentido Tobón (2006) sostiene que “los proyectos despiertan el interés de los estudiantes por un determinado asunto, fomentan la creatividad, la autoestima y la innovación, y promueven el trabajo en equipo” (p.5).

Por otra parte, el autor plantea que el trabajo por proyectos a nivel curricular consiste en:

La construcción con los estudiantes de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas (...), teniendo como base la formación y/o consolidación de un determinado conjunto de competencias definidas dentro del Proyecto Educativo Institucional. (Tobón, 2006, p.1).

Lo que sostiene Tobón permite ver que los proyectos desarrollados no se conciben como propuestas aisladas sino que deben estar en concordancia con las competencias determinadas dentro del proyecto de centro. De esta forma, aparecen las competencias y habilidades las cuales son destacadas desde ANEP dentro de la propuesta de los Centros María Espínola.

Respecto del trabajo por proyectos, Tobón (2006) plantea que esta metodología da lugar a la formación de “las diferentes clases de competencias definidas para un determinado módulo o área del currículo. La elección de las competencias a establecer en un proyecto implica tener una visión clara del perfil del estudiante, así como del entorno en el cual vive” (p.3). En este punto se abre un debate interesante sobre el lugar de las competencias dentro de una propuesta pedagógica.

Desde la actual administración de ANEP hay un posicionamiento a favor de las competencias. En el documento del Marco Curricular Nacional se sostiene que:

Un currículo orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes, y a la vez se enfoca en el desarrollo del conocimiento del propio sujeto sobre la forma en que aprende (ANEP-CODICEN, 2022a, p.21).

Se considera necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias el que constituye una alternativa adecuada por la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y desarrollo del estudiante pensándolo como “ser en el mundo” (ANEP-CODICEN, 2022a, p.37).

Desde esta perspectiva, las competencias favorecen en los estudiantes el autoconocimiento respecto a su proceso de aprendizaje y a su vez promueve una visión integral de los saberes en tanto permite relacionar los contenidos con lo que sucede en la vida cotidiana. Sin embargo, hay otra perspectiva en el tema de las competencias y es aquella que sostiene su vínculo estrecho con el mercado laboral. En este sentido, como se destaca en la ATD (2022) se entiende que es parte de la educación la preparación para el futuro laboral, sin embargo el peligro recae en que se la reduzca a dicho objetivo. Sarthou (2022) sostiene que el debate alrededor de las competencias recae:

En primer lugar, por su origen en el ámbito de la economía y la empresa entre las décadas del 70 y del 80 surge como “competencia laboral”, en este sentido se define como la capacidad de un trabajador para movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para alcanzar los resultados pretendidos en un contexto profesional o laboral. (p.3).

Otro de los aspectos polémicos del discurso de las competencias es su relación con el conocimiento y por ende con los contenidos a enseñar. Sus defensores sostienen que las competencias involucran a los conocimientos. Pero sus críticos advierten que este discurso solo integra y enseña contenidos requeridos para adquirir las competencias, ubicándolos en un lugar secundario y dependiente y que además las competencias son definidas por el empleo y la economía. De esta manera, muchos conocimientos a los que los alumnos tienen derecho como legado de la humanidad, serán deslegitimados y descartados, por inútiles para el empleo. (p.3).

Si se entiende que las competencias se reducen a lo que el mercado laboral requiere y se las toma como el factor preponderante de la educación se estaría limitando el rol de la educación y por ende qué se entiende por derecho a la educación. Bajo este paradigma el derecho a la educación se reduciría al derecho a obtener las competencias para el mercado laboral y se estaría dejando de lado a la educación como derecho humano básico integral que prepara a los individuos para la vida más allá del mercado laboral, por ejemplo a nivel de ciudadanía y convivencia. Martín & Mauri (1997) sostienen que “las intenciones educativas recogidas de manera explícita en el currículum, señalan aquellas capacidades y saberes culturales que se consideran necesarios para que, al finalizar la escolarización, los alumnos puedan desenvolverse en la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes” (p.24). De esta forma se entiende que el currículum tiene más objetivos que dotar a los educandos con las habilidades y competencias necesarias para el mundo laboral, en tanto también se encarga de delimitar aquellos saberes necesarios para una formación del educando como ser humano multidimensional.

En respuesta a esta visión, Silva sostiene que:

Acá hay un doble efecto: el propio de los Espínola, en los lugares donde van a estar quintiles 1 y 2 pero a su vez los efectos multiplicadores y una enseñanza por competencias. (...). Cuando muchos dicen “el mercantilismo, la educación que se va al mercantilismo porque va a formar por competencias”, la utu hace mucho que forma por competencias (...). Y díganme utu que está aumentando notoriamente su matrícula desde hace varios años si es una enseñanza que forma exclusivamente para el mercado o forma estudiantes íntegros desde lo humano hasta la dotación de herramientas para poder insertarse con éxito en la sociedad y desarrollar las actividades que le gusten y considere pertinente. (En Perspectiva, 2022, 13m38s).

Desde esta perspectiva, Silva plantea que a través de las competencias se forma al ser humano de manera integral, más allá de la formación profesional relacionada al trabajo. Esta mirada se encuentra ligada a la perspectiva que sostiene que “la competencia tiene que ver

con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (González Díaz y Sánchez Santos, 2003, p.2). De hecho, desde ANEP-CODICEN (2022a) se pronuncian en esta dirección sosteniendo que “ser competente significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (...) seleccionados, combinados y movilizadas pertinentemente y desde parámetros éticos” (p.41). En este extracto no se hace referencia al mercado laboral ni se relaciona a la competencia con la formación profesional.

Por su parte, Macchiarola (2007) sostiene que el diseño de un currículum basado en competencias se lleva a cabo a partir de identificar las necesidades y los problemas que están ocurriendo en la realidad respecto de la formación profesional y a partir de ello configurar las competencias de índole profesional integrales que son parte del perfil de egreso. En este sentido, Estévez Nénninger, Acedo Feliz, & Bojórquez Ramírez, (2003) sostienen que un currículum de este tipo supone una mejor respuesta frente a otros tipos de currículos respecto a “la necesidad de encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; no sólo se trata de crear más puestos de trabajo sino de que la capacidad de cada persona sea determinante para su empleabilidad (p.31).

Desde esta perspectiva, se expone de manera explícita que la necesidad de la presencia de las competencias dentro de un currículum responden a una educación pensada para el trabajo. Y si se piensa en un currículum basado en competencias - es decir, donde lo primordial son las competencias - lleva a la pregunta de qué sucede con las otras aristas que brinda la educación más allá de las herramientas pensadas para el futuro profesional. Sin embargo, desde ANEP-CODICEN (2020a) sostienen que la educación que contempla estos centros es una educación que va más allá de las competencias laborales e incluye los diferentes ejes que una educación de calidad y equitativa debe tener:

Los Centros María Espínola tienen como ideal e inspiración el fuerte compromiso con el valor social de la educación. Es su cometido contribuir al fortalecimiento y expansión del sistema educativo igualitario y de calidad, no solo a los efectos de contribuir a la movilidad social ascendente, sino también para forjar un estado democrático y republicano, sobre la base de una ciudadanía empoderada, consciente de sus derechos y también de sus obligaciones. (p.5).

Por otro lado, Conde & Sánchez (2022) destacan la incidencia del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y sostienen que en el documento del préstamo del primero se pone de manifiesto el enfoque que se encuentra detrás de la reforma curricular, de la cual se entiende que los Centros María Espínola son una prueba piloto. Las autoras sostienen que a

lo largo del documento se puede visualizar de manera explícita el vínculo entre educación y productividad. En este sentido desde el Banco Mundial (2021) se plantea que:

La educación es especialmente importante para reforzar las competencias y aumentar la productividad de la generación actual (...). Uruguay necesita centrarse no sólo en la cobertura y la calidad de la educación, sino también en su relevancia, alejándose del tradicional plan de estudios rígido y enciclopédico y acercándose a un modelo que prepare a todos los estudiantes para un mercado laboral en rápida evolución. Aprovechar esta oportunidad requiere acumular suficiente capital humano y físico para aumentar la productividad de forma sostenible a mediano y largo plazo (p.8).

A través de esta síntesis se visualiza una concepción de la educación centrada en la preparación del educando para el mercado laboral, donde no se hace alusión a una educación integral formadora de individuos en su totalidad como seres multidimensionales. Esta perspectiva no se expone de manera explícita en los documentos oficiales ni de los Centros María Espínola ni del referente al Marco Curricular Nacional, incluso a nivel discursivo público - como quedó de manifiesto en el extracto citado previamente - Silva sostiene que las competencias no se reducen a una educación mercantilista. Esto lleva a pensar que se trata de una propuesta que a nivel discursivo presenta una perspectiva pero que quienes inciden en esta reforma promueven otra mirada de la Educación y será en la práctica donde se pueda visualizar qué perspectiva es la que realmente se implementa.

Si bien en el Marco Curricular Nacional se detalla un listado de competencias, no ocurre lo mismo en los documentos correspondientes a los Centros María Espínola. Por lo cual, si bien en esta investigación no se puede afirmar que sean las mismas competencias para ambas propuestas, dado que estos centros son entendidos como una prueba piloto de la Transformación Curricular se entiende que existe una similitud en las mismas. Algunas de las competencias que se mencionan en el Marco Curricular Nacional son las siguientes: en comunicación, en pensamiento creativo, en pensamiento crítico, en pensamiento científico, en pensamiento computacional, metacognitiva, intrapersonal, en iniciativa y orientación a la acción, en relación con los otros y en ciudadanía local, global y digital.

3. El tiempo pedagógico

Otro de los ejes principales que se presentan dentro de las alteraciones a la forma liceal de los Centros María Espínola es el referente al tiempo pedagógico. Este tema es algo que se encuentra en constante reflexión y debate ya que usualmente la estructura del tiempo liceal

sigue siendo la misma desde sus orígenes: organizada para que cada asignatura cuente con su tiempo correspondiente y la suma de asignaturas constituyan el día liceal.

Martinic (2015) sostiene que si se visualiza el tiempo desde la mirada de los educandos se manifiesta de manera evidente que resulta incompleto. En primer lugar, el autor entiende que el tiempo se vuelve escaso para poder estudiar y a la vez abordar de manera práctica las asignaturas. A su vez, destaca que el tiempo dado no permite que el educando pueda ahondar en aquellas asignaturas que son de mayor interés. Un tercer aspecto al que el autor hace referencia es que el tiempo de aprendizaje individual es insuficiente para lograr fortalecer aquellas disciplinas que presentan mayor dificultad. Por último, pone de manifiesto que el tiempo tradicional no permite llevar a cabo actividades que van más allá de lo académico, que se centran en los intereses de índole artístico, deportivo y se correlacionan con el desarrollo personal.

En esta dirección, Martinic (2015) plantea que la educación se encuentra frente a la necesidad de un “concepto de tiempo propio de nuestra época. Los tiempos disponibles y las clasificaciones actuales impiden realizar cambios en las prácticas pedagógicas que deben caracterizarse por la flexibilidad; considerar distintos ritmos de los estudiantes, culturas escolares, conocimientos, etc.” (p.482). El autor visibiliza la necesidad de que el tiempo pedagógico contemple la singularidad de los sujetos de la educación, es decir, que conciba el hecho de que cada educando es diferente y por consiguiente su proceso de aprendizaje también lo es.

En los Centros María Espínola se propone como modificación al tiempo pedagógico el convertir la jornada educativa del centro en jornada completa de ocho horas. Desde ANEP-CODICEN (2020a) se sostiene como uno de los objetivos de la propuesta un “mayor vínculo y permanencia de los estudiantes en los centros educativos a través de la extensión de tiempo pedagógico con una jornada de ocho horas diarias, así como otras actividades curriculares a generar” (p.21). Dentro de estas ocho horas se lleva a cabo el dictado de cursos, se desarrollan los talleres, propuestas deportivas, tutorías y apoyos y los espacios de alimentación (ANEP-CODICEN, 2020a). La alteración del tiempo pedagógico radica en que:

Se procura la generación de instancias educativas que fracturen las rutinas tradicionales en el uso del tiempo y el espacio con la intención de brindar a los jóvenes la posibilidad de desarrollar otros aprendizajes, desplegar su creatividad, realizar actividades relacionadas con la recreación, el deporte, la orientación profesional, vivenciar manifestaciones diversas de la cultura e involucrarse en acciones solidarias. Es decir, lo que se pretende es resignificar los espacios

educativos a fin de proporcionar a cada estudiante una formación integral, en virtud de su condición de ser humano multidimensional. (p.21).

A partir de lo expuesto, se entiende que la modalidad de extender el tiempo pedagógico de los centros se correlaciona con la idea de que los estudiantes desarrollen actividades que van más allá del aprendizaje de los saberes curriculares-académicos y que abordan diferentes dimensiones del ser educando. Algunas actividades son de índole deportiva y recreativa, las cuales pueden ser entendidas como aquellas que promueven lo lúdico y la interacción con el otro. También hay actividades que fomentan el vínculo con la comunidad a través de acciones solidarias y que van más allá de las que se desarrollan dentro del centro educativo. Por otra parte, las actividades vinculadas a la orientación profesional se encuentran presentes en diferentes momentos de la propuesta de los Centros María Espínola. Se las puede pensar como parte del diseño curricular si se entiende que las competencias - en las cuales basan el currículum - se encuentran ligadas principalmente al futuro desarrollo profesional.

Como ya se mencionó previamente, a la hora de poner en práctica una propuesta pedagógica es importante tener en claro los motivos, es decir, la intención que hay detrás de esa idea y que no sea simplemente hacer por hacer. En esta dirección Delgado Ruiz (2007) plantea considerar un aspecto muy interesante a la hora de implementar cambios sobre el tiempo pedagógico. El autor destaca la importancia del trabajo previo a poner en marcha la propuesta de cambio y detenerse a reflexionar:

sobre las cuestiones que deberían ser previas, como: qué escuela queremos; qué currículo y para qué; qué objetivos educativos; qué funciones ha de cumplir la escuela en esta etapa de la historia; qué cosas nuevas influyen hoy en el ámbito y clima escolar y qué está pasando en el entorno de las escuelas; dónde están ubicadas éstas y cuál ha de ser su grado de compromiso social; qué es (realmente) eso de la educación para la diversidad, y si las escuelas cuentan con los recursos humanos y materiales adecuados para abordarla con garantías; qué relación tiene la didáctica con la carga y la organización lectiva, en fin (...). Hablar de tiempo escolar y carga lectiva, sin reflexionar sobre todo lo anterior implica un cierto engaño. (Delgado Ruiz, 2007, p.81).

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de no realizar un cambio por el mero hecho de hacer las cosas diferentes, sino que es importante la reflexión acerca de qué institución educativa se quiere construir, qué educación es la que se imparte en ella, y que sujetos de la educación se está buscando formar con esta institución educativa. En esta línea Martinic (2015) plantea que generalmente está demostrado que a mayor tiempo

pedagógico mejora el logro académico pero destaca que la evidencia igualmente “advierde que la magnitud del efecto depende en gran medida del uso que se haga de ese tiempo y de la interacción que se establezca entre el/la profesor/a y el/la alumno/a” (p.483).

En este sentido, Silva sostiene que la extensión del tiempo pedagógico tiene impacto en:

Reducir la inequidad con propuestas que tengan buenos resultados educativos, es decir, (...) solo el tiempo completo como son estos liceos de tiempo completo o las utu de tiempo completo no es la solución. Nosotros tuvimos un ejemplo, un centro educativo de secundaria que era tiempo completo antes de transformarse en Espínola tenía el 56 o 58% de promoción, logró ascender al 76% de promoción en el 2021 en plena pandemia por ser un Centro Espínola que implica más tiempo pero implica permanencia de los docentes, formación de los docentes, trabajo interdisciplinario, acompañamiento en los estudiantes junto con esas cuestiones de recreación, alimentación, acompañamiento en la salud, etc. (En Perspectiva, 2022, 7m23s).

Favorece a la concreción del proyecto de centro, en segundo lugar genera mayor sentido de pertenencia de los estudiantes, da más espacio para no solo el aprendizaje cognitivo sino también la atención de lo socioemocional, genera mayores vínculos con los estudiantes entre ellos y a su vez con sus docentes y permite atender necesidades. Entre ellas la de alimentación, entre otras. La alimentación quizá es la más emblemática, son tres comidas diarias. (En Perspectiva, 2022, 16m45s).

Pero además el mayor tiempo permite en situaciones a veces de extrema vulnerabilidad como las que estamos, estar en ambientes que llamemos donde hay comprensión, donde hay calidez, donde hay posibilidades de plantear dificultades que en otros ámbitos de la vida cotidiana se pueden tener. Los centros educativos juegan un rol protagónico en la defensa de los derechos de los estudiantes. (En Perspectiva, 2022, 17m47s).

Por consiguiente, se entiende que la extensión del tiempo pedagógico debe estar fundamentada y sustentada por propuestas que amerite esa extensión del tiempo y no sea simplemente más tiempo dentro del centro. Se trata de que la propuesta tenga un sentido, el cual va de la mano con la intención de educación que se busca impartir, y qué educandos se quiere formar en estos centros. Desde esta perspectiva se entiende que la extensión del tiempo pedagógico tiene impactos de diferente índole. En lo que respecta al centro en sí

mismo, Silva sostiene que contribuye en el desarrollo del proyecto de dicho centro el cual es destacado en la propuesta de los María Espínola como un eje central de la misma.

Asimismo, el ex presidente de CODICEN considera que el estar más tiempo dentro del centro favorece al educando como ser multidimensional: el sentido de pertenencia, el desarrollo de aprendizajes académicos y a su vez socioemocionales y el fortalecimiento de los vínculos entre los actores educativos. A su vez, Silva destaca que la extensión del tiempo permite desarrollar cuestiones referentes a la formación de los educadores, el trabajo colaborativo desde la interdisciplina y el desarrollo de asuntos que van más allá de lo académico como son la alimentación y la salud. Es decir, permite abordar las necesidades de una población vulnerable dado que al permanecer mayor tiempo dentro del centro educativo implica estar menos tiempo en el “afuera” donde se visualiza que:

la inestabilidad y la falta de regularidades invaden la cotidianeidad en estos barrios (...) que son extraños a la experiencia en otras zonas de la ciudad (y mucho más extrañas aún a las de otras sociedades donde las instituciones rigen la vida social de un modo más sistemático). (Merklen, 2005, p.110).

4. ¿Alteraciones a la forma liceal?

Los tres ejes analizados corresponden a la organización curricular y a los tiempos pedagógicos de la práctica educativa. Como se puede observar en lo expuesto, son ejes que presentan modificaciones respecto a la forma tradicional de hacer liceo. Pero, al analizar los Centros María Espínola ¿se está frente a una **alteración** a la forma liceal?

Como se mencionó en el marco teórico, la noción de alteración presenta dos niveles: el nivel operativo y el nivel de intencionalidad pedagógica docente. Con respecto al primer nivel se puede decir que se trata de las modificaciones a la forma tradicional de hacer liceo, es decir, los ejes presentan movimientos que hacen que la propuesta se diferencie de la forma liceal tradicional. En lo que respecta a los Centros María Espínola se entiende que hay una propuesta de cambio en tanto las prácticas que se proponen rompen con ciertas rigideces de la forma liceal tradicional. La interdisciplina sugiere la idea de un abordaje del conocimiento de manera integral, de esta forma se puede decir que se está alterando la fragmentación disciplinar. En lo que respecta al aprendizaje basado en proyectos, desde ANEP-CODICEN (2022) se plantea como una modalidad de aprendizaje que propone darle otro sentido a los contenidos aprendidos y que va más allá del académico, por lo cual también se puede pensar que se está produciendo una alteración. Por último, la extensión del tiempo pedagógico y el impartir otro tipo de actividades más allá de las que refieren a las

asignaturas dentro del tiempo liceal, como son los talleres, también produce una alteración en tanto se está alterando una forma del tiempo que estaba establecida en la forma liceal tradicional. Por consiguiente, se puede decir que desde el nivel operativo se está frente a una alteración en tanto modificación o variación a la forma liceal.

En el siguiente capítulo se abordará la idea de alteración con la mirada dirigida sobre el aspecto de intencionalidad pedagógica docente analizando así el lugar docente en la construcción de la propuesta.

5. Reflexiones preliminares

En este capítulo se abordaron aquellos ejes curriculares que varían de la forma tradicional de hacer liceo. El conjunto de actividades propuesto en torno a la interdisciplina, el trabajo por proyectos y la extensión del tiempo pedagógico intentan romper con aquellos núcleos duros del liceo como lo son la fragmentación disciplinar y el tiempo dividido para cada asignatura. A partir de lo expuesto, se puede pensar que se intentan generar propuestas que sean más atractivas para los educandos y así promover un mayor sentido de pertenencia y aprendizajes más integrales. Esto trae consigo un desafío tanto para los docentes como para los educandos ya que rompe con las estructuras preestablecidas.

En lo que respecta a los docentes en el trabajo interdisciplinario, a la hora de trabajar de manera colaborativa estos se enfrentan el desafío de salir de su propio campo disciplinar y de su propia forma de ser docente. Se trata de integrar miradas de diferentes disciplinas y de diferentes docentes, generando una articulación y así producir saberes de mayor complejidad. Es importante en esta instancia no olvidar que no se trata de eliminar disciplinas sino de potenciarlas. No puede haber interdisciplina sin disciplinas. En lo que refiere a los educandos, se espera que este tipo de propuestas genere aprendizajes significativos y aumente su interés en ellos.

Silva (En Perspectiva, 2022) destacó que el aprendizaje por proyectos facilita el trabajo interdisciplinario. De esta forma, el aprendizaje basado en proyectos se puede visualizar como una herramienta que contribuye al aprendizaje interdisciplinario. No obstante, esta modalidad, por lo general, implica la definición de competencias a ser desarrolladas en el proyecto, elemento que es puesto en discusión.

El tema de las competencias tiene diferentes miradas, pudiéndose decir que las perspectivas por parte de la administración actual de ANEP y del colectivo docente se encuentran en veredas opuestas. Desde ANEP se presenta la noción de competencias

como una herramienta que le permite al estudiante desarrollar conocimientos más integrales ya que le posibilita vincular los saberes teóricos con lo que sucede en la vida real. Es decir, permite pasar de un nivel de abstracción que presenta la teoría a un nivel de concreción práctica. Sin embargo, desde el colectivo docente se destaca la connotación laboral que trae consigo el término de competencias. Desde la ATD (2022) se sostiene que a través de ellas se reduce la intención de la educación a la mera preparación del estudiante para el mercado laboral. De esta forma se estaría dejando de lado el rol de la educación como formadora de seres multidimensionales, que si bien incluye brindar herramientas para el futuro laboral, también prepara a los educandos en materia de ciudadanía y aspectos de carácter humanitario.

En lo que respecta al eje de la extensión del tiempo pedagógico, queda claro que por sí solo no tiene gran impacto. Si bien es cierto que la permanencia de los estudiantes en el centro hace que disminuyan su tiempo en contextos de vulnerabilidad, es de suma importancia darle un sentido a la extensión del tiempo. Es por eso que desde ANEP se proponen diferentes actividades que promueven tanto el aprendizaje como instancias de convivencia con pares y docentes.

En esta investigación, se abordó la perspectiva de Stevenazzi (2017) quien alude a las alteraciones como aquellas propuestas que salen de la norma tradicional educativa. Tanto la interdisciplina, como el trabajo por proyectos y la extensión del tiempo pedagógico pueden ser entendidos como alteraciones. Sin embargo, desde la administración actual de ANEP la propuesta es entendida como una innovación. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, para que haya una innovación tiene que haber una construcción desde cero y no es lo que ocurre acá, ya que son propuestas que continúan algo ya creado anteriormente.

Por otra parte, Stevenazzi (2017) plantea que para que haya una alteración, la propuesta tiene que surgir como una necesidad docente de hacer otra cosa. Es decir, las alteraciones surgen del repensar docente, que no es lo que ocurre aquí, ya que se trata de una propuesta elaborada por ANEP en donde los docentes sienten no haber sido consultados. Desde esta perspectiva no se puede decir que se trate de una alteración a la forma liceal en su totalidad, sino que hay una alteración a nivel operativo. En el siguiente capítulo, se profundizará el lugar docente en esta propuesta y se retomará este punto sobre las alteraciones.

Capítulo XI

Docentes en el diseño de los Centros María Espínola: entre alteraciones y posiciones docentes

Al momento de analizar las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación dentro de la propuesta de los Centros María Espínola, es importante abordar el lugar, posicionamiento y rol docente dentro de esta propuesta. Esto surge de la idea, abordada previamente en el marco teórico de esta investigación, de que el sujeto de la educación es tal como parte de la tríada que conforma la práctica educativa: sujeto de la educación - contenidos - agente de la educación. Se entiende que cada componente de esta tríada se da en función a los otros dos, por lo cual para que haya un sujeto de la educación debe haber un agente de la educación, contenidos que medien el vínculo y viceversa.

Por consiguiente, se puede pensar que el lugar que se le da a los agentes de la educación en la propuesta influye en las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación. Por lo tanto, si se busca indagar en las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación, en esta propuesta, parece importante analizar el lugar de los agentes de la educación tanto en el diseño como en la construcción de la misma así como también en la puesta en práctica.

1. Los docentes en el diseño de los Centros María Espínola

Desde la ATD (2022) se plantea que la propuesta de los Centros María Espínola no fue presentada bajo la categoría de Plan ya que para que ello sucediese la propuesta debería ser analizada y evaluada *“por el organismo representativo de los docentes a nivel nacional, que es la ATD”* (p.17). A partir de esto surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en una propuesta educativa en la cual no participaron en su diseño los agentes de la educación?

Esto lleva a preguntarse qué rol tiene el docente en el diseño de una nueva propuesta pedagógica, particularmente en la propuesta de los Centros María Espínola. Con respecto a esto Jiménez Ríos (2002) plantea que:

Si el docente es uno de los actores fundamentales en la práctica educativa, también debe serlo en el momento en que se planea dicha práctica; es decir, en el diseño

curricular, que se concreta en el plan de estudios oficial aplicado en el aula. De esta manera, el docente es una figura que ejerce un papel mediador entre el alumno y el plan de estudios, y podría realizar actividades que conlleven a mejorar la calidad de la enseñanza, tales como un análisis de la situación de ésta, la proposición crítica de objetivos y metas, así como el establecimiento del curso y evaluación continua de los procesos y resultados, como los elementos fundamentales que están presentes en la planeación educativa. (p.74).

Ríos, establece al docente como un agente fundamental de la práctica educativa ya que es quien la lleva a cabo junto con el estudiante. Se puede decir que el docente es quien está en primera línea respecto al campo educativo, según Núñez (1999) es el agente de la educación, es decir, quien lleva a cabo la transmisión de saberes hacia los educandos. Queda claro que se trata de un actor esencial a la hora de elaborar una nueva propuesta pedagógica, ya que es quien vive el día a día del sistema educativo. Cabe recordar que desde la perspectiva de esta tesis la forma liceal es el modo liceal de socialización. Desde la perspectiva de Vigotsky es a partir de la socialización que se produce el aprendizaje, más precisamente a partir de la mediación social. Desde el punto de vista vigotskiano se destaca el lugar de los educadores sosteniendo que “emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quien enseña) y sus peculiaridades” (Álvarez & Del Río, 1990, pp. 99-100).

Por su parte, Ríos entiende que “el profesor no sólo puede ser aquel que convierte en práctica cotidiana un programa de estudios, sino el responsable del proceso de elaboración formal, que en el ámbito institucional le otorga forma y estructura al mismo” (Jiménez Ríos, 2002, p.74). El docente es un sujeto que tiene el saber, la práctica, la experiencia y la legitimidad correspondientes para ser parte de la configuración de una nueva propuesta educativa. Si se piensa en el diseño de una nueva propuesta sin la participación docente, se puede decir que estará ausente la mirada de quienes están en el aula llevando a cabo la práctica educativa, de aquellos que hacen el sistema educativo y lo vivencian a diario.

De esto se desprende la idea de que el lugar que tiene cada participante en el diseño de un programa educativo o currículum dependerá de cómo se conciba a dichos productos. Tovar & Sarmiento (2011) plantean el diseño de dichos productos como una construcción colectiva. Los autores sostienen que

El diseño de los programas académicos como construcción colectiva de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos, egresados, empleadores, padres de familia, asociaciones gremiales y profesionales), exige interpretar el currículo como

proceso ampliamente temporalizado y de construcción/deconstrucción por parte de los agentes involucrados, y no como un programa limitado en su realización por unos objetivos y logros predeterminados e inmodificables. Una práctica del diseño, vista de esta manera, se da en forma articulada y pone en juego simultáneamente mutuas relaciones expresadas. (Tovar & Sarmiento, 2011, p.509).

A partir de lo expuesto, se aprecia una concepción del currículum como un producto que integra diferentes miradas y a su vez como algo no culminado sino que siempre continúa en su estado de proceso. Un currículum con este tipo de diseño denota pluralidad de perspectivas y por ende es más democrático que aquel que fue creado por una única mirada. A su vez, su concepción de proceso permite entender que la Educación está en constante cambio, y este debe ser reflejado en el currículum. Por consiguiente, se destaca la importancia de que no sea algo estático ni unívoco. Los autores proponen que el diseño curricular debe ser pensado como algo de “carácter procesual, abierto y colectivo, evitando la idea de implementar algo para que anule todo lo anterior. La construcción del currículum supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en las escuelas y en las prácticas concretas” (Tovar & Sarmiento, 2011, p.515).

Desde la ATD (2022) se reclama la participación de los docentes en el diseño de la propuesta. Para que esto ocurra es importante que se generen espacios de participación en donde los diferentes actores educativos puedan estar presentes en la toma de decisiones respecto a la construcción del currículo (Tovar & Sarmiento, 2011). En este sentido, “el currículo asume la vida de los actores en sus diversas manifestaciones y las convierte en contenido y proceso de aprendizaje con el propósito de reconocer, confrontar, enriquecer y validar su capital cultural” (Tovar & Sarmiento, 2011, p.510).

Con respecto a este punto, desde la ATD se plantea en relación a los Centros María Espínola que:

La opacidad y ambigüedad que rodean a tan profundas modificaciones tanto metodológicas, que limitan y condicionan directamente la libertad de cátedra, como de nuestras condiciones de trabajo, así como la falta de convocatoria a una participación real de nuestra parte, no contribuyen a generar el contexto propicio para su inminente ampliación a más centros educativos. ¿Acaso no somos las/los docentes quienes participamos directamente del quehacer educativo? ¿Quiénes sino nosotras/os, profesionales de la educación, tienen la formación para evaluar las estrategias educativas más óptimas? No se nos consulta, sólo se nos informa, como si fuésemos meros aplicadores de recetas importadas, incapaces de generar conocimiento, desconociendo la propia experiencia de las ATD como espacio

generador de propuestas educativas, que vienen a satisfacer las necesidades de nuestra población (...). (2022, p.16).

De esto surgen dos ideas. La primera es que desde el colectivo docente se percibe a esta propuesta educativa como una que no los contempla, por lo cual se trataría de una propuesta pedagógica que no tiene en cuenta la mirada de quienes están en primera línea en el campo educativo y que carece de la perspectiva de quienes son agentes de la educación.

El segundo punto deriva en cuestionar el lugar en que se posiciona a los docentes dentro de una propuesta educativa en la cual no participaron del el diseño. A partir de lo expresado por la ADT se puede ver que los docentes consideran que son percibidos como reproductores del conocimiento preestablecido sin la capacidad de poder desarrollar conocimiento. Sin embargo, el rol docente es mucho más amplio, no se reduce a un mero transmisor de contenido ni “a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo” (Villarruel Fuentes, 2009, p.1).

Southwell & Vassiliades (2014) entienden que el ser docente no es una actividad de carácter neutro, y para ello plantean la idea de posición docente:

Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizadas, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009). (...). Por otro lado, supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones – y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores – que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política. (p. 166).

Por lo tanto, el ser docente implica construirse a partir de su posicionamiento político - pedagógico frente a la educación. Se trata de posicionarse desde un lugar de reflexión, de repensarse como docente y la intencionalidad pedagógica que cada uno alberga. A través

de lo expuesto en las ATD (2022), se puede percibir a un colectivo docente que presenta una posición reflexiva y activa, que refleja inquietud sobre su falta de participación en el diseño y construcción de los Centros María Espínola.

Para que el docente pueda llevar a cabo su rol desde la construcción y reflexividad, es importante que cuente con esos espacios y momentos en donde pueda ir más allá de la reproducción de contenidos y pueda generar nuevos conocimientos.

Con respecto a este punto, Tovar & Sarmiento (2011) sostienen que el diseño curricular y de propuestas educativas no es asunto de un único actor educativo sino que le compete a los diversos actores de la red educativa incluidos los docentes. Los autores sostienen que “ante la necesidad de replantear nuestras prácticas pedagógicas y curriculares es necesario abrir espacios de reflexión, como un elemento de interacción entre actores durante la puesta en escena de una propuesta curricular” (Tovar & Sarmiento, 2011, p.515). De esta forma, se destaca nuevamente la idea de diseñar una propuesta pedagógica que sea democrática, en donde haya un diseño polifónico. En este sentido:

La polifonía se juega cuando el testimonio, la opinión, el otro texto juegan como “palabra ajena” - en términos bajtinianos - con la que dialogamos, esto es, discutimos, confrontamos, nos interrogamos. Un sentido comprende sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno. Entre ellos se establece una suerte de diálogo que supera el carácter cerrado de las retóricas monopolistas. (Duschatzky & Redondo, 2001, p.168).

Se trata entonces de que ese diseño refleje las diversas miradas de los integrantes de su proceso, que haya más de una perspectiva y dichas posturas se articulen y convivan en una misma propuesta.

Por su parte Tovar & Sarmiento (2011) sostienen que diseñar consta de “pensar antes de actuar, definir intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla. El diseño puede entenderse como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción” (Tovar & Sarmiento, 2011, p.515). Es realmente importante esta idea de que en el diseño se definen las intenciones de la propuesta educativa que luego orientan la puesta en práctica de dicha idea. Por consiguiente, el diseño de una propuesta educativa en el cual no está contemplada la mirada docente es un diseño que no presenta las intenciones docentes en el quehacer educativo. Desde el colectivo docente (ATD, 2022) se reclama que son ellos quienes se encargan de llevar a cabo la práctica educativa de la propuesta de los Centros María Espínola - y de todo el sistema educativo - por lo cual consideran que deben tener voz en su

diseño ya que de lo contrario son otros quienes definen las intenciones de una propuesta que es implementada por los docentes.

Por su parte, el director de la escuela técnica número dos de Flor de Maroñas que es Centro María Espínola¹² habla sobre las herramientas que brinda este tipo de centros para la construcción de la propia identidad de cada centro y dice lo siguiente:

Las herramientas están dadas primero por las coordinaciones Espínola que son tiempo que dedican los profesores, tiempo que es pago y que ellos lo aprovechan para trabajar estos temas, estos aspectos de identidad que lo trabajan los profesores están puestos dentro del proyecto de centro que también es elaborado por ellos y por toda la comunidad y que no es impuesto desde la dirección, es más colaborativo. Y respecto al espacio colaborativo que tienen los profesores de integración en las materias que también ellos trabajan en este aspecto de poder vincularse con la comunidad. (En Perspectiva, 2022, 21m08s).

Se busca que los docentes tengan un rol activo en la práctica ya que se espera que sean parte del diseño del proyecto de centro. Sin embargo, el proyecto de centro es parte de una propuesta ya determinada en cuyo diseño - el que refiere a los centros - no fueron partícipes los docentes. Por lo tanto, si bien se espera una participación activa de los docentes es posible que esta se de una vez que esté definida la propuesta de los Centros María Espínola.

Por otra parte, dentro de lo que respecta al lugar y al rol docente en la propuesta de los Centros María Espínola, uno de los ejes que se destaca es su permanencia dentro del centro, planteando este punto como parte de “*mejores condiciones de trabajo de los docentes y equipos directivos*” (ANEP-CODICEN, 2020, p. 3). En este sentido, se propone que:

La estabilidad de los equipos directivos y docentes en los CME surge como una de las condiciones necesarias para el desarrollo de esta propuesta educativa y el logro de sus propósitos y objetivos. En tal sentido, se prevé que los integrantes del equipo directivo y los docentes efectivos que elijan estos centros permanezcan durante un período mínimo de tres años. De esta forma, se apunta a provocar un impacto positivo en los centros, tales como desarrollar el sentido de pertenencia, construir una cultura institucional integrada y fortalecer los vínculos con los estudiantes. (ANEP-CODICEN, 2022a, p.15).

¹² Si bien este Centro María Espínola corresponde al subsistema UTU, las palabras del director hacen referencia a características que son parte de todos los Centros María Espínola, al menos a nivel prescripto.

2. ¿Presentan los Centros María Espínola *alteraciones* a la forma liceal?

Como se mencionó en el capítulo anterior sobre aquellas propuestas que presentan estos centros que distan a la forma tradicional de hacer liceo, desde el nivel operativo pueden ser consideradas como alteraciones, en tanto se tratan de variaciones sobre la forma liceal tradicional.

Sin embargo, cabe recordar, como se mencionó en el marco teórico, a la hora de definir la noción de alteración, que Stevenazzi (2017) plantea que:

La alteración frente a lo que viene dado, surge también como una necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable, en definitiva tiene que ver con la propia identidad del ser docente, modificar, alterar, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes. (p.67).

Para que haya una alteración esta tiene que ser respuesta a una iniciativa docente de repensar su labor y rol en el sistema educativo, se trata del nivel que se vincula a la intencionalidad pedagógica docente. Se puede pensar que por un lado este no ha sido el caso aunque por el otro sí. Esto se debe a que la propuesta de los Centros María Espínola es desarrollada por las autoridades actuales de ANEP, y los docentes expresan explícitamente que han sido excluidos. En este sentido no se puede hablar de alteración en tanto no es una propuesta que surge como respuesta a la necesidad docente de hacer otra cosa. Sin embargo, los ejes descriptos anteriormente como alteraciones - en tanto variaciones a la forma liceal tradicional - no surgen desde cero a partir de los Centros María Espínola, sino que como lo aclaran los documentos oficiales de la propuesta, surgen a partir de lo que ya se había puesto en práctica. Por consiguiente, se puede pensar que en una etapa anterior a la actual estas propuestas que componen a los Centros María Espínola sí pueden haber surgido como alteraciones a la forma liceal ya que en su momento pueden haber nacido como respuesta a la necesidad docente de hacer otra cosa.

En los documentos de las ATD (2022) se puede visualizar una necesidad docente de hacer otra cosa en el sentido de que hay un posicionamiento activo respecto a su participación en los Centros María Espínola. Se trata del colectivo docente que reclama su voz en esta

propuesta y que no se conforma con ser percibido como meros “hacedores” de recetas. Si se les diera lugar en la construcción de esta propuesta, ahí tal vez se podría decir que se está frente a alteraciones a la forma liceal desde la noción de alteración en su totalidad.

3. Reflexiones preliminares

A partir de lo que se ha explicado en este capítulo es necesario preguntarse acerca de las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en los Centros María Espínola, teniendo en cuenta la ausencia de la participación docente en el diseño y construcción de estos centros.

Los docentes son quienes tienen mayor vínculo con la educación, quienes están día a día con los educandos acompañando sus procesos de aprendizaje. Esto hace que sean una parte fundamental en el diseño y construcción de cualquier propuesta educativa. En este caso, se está frente a un colectivo docente que se interesa por los educandos ya que alzan su voz manifestando que no está presente una mirada construida por el cotidiano de los educandos.

La ausencia de los docentes en la construcción de propuestas educativas evidencia una carencia de “producción política desde el cotidiano escolar” (Stevenazzi, 2017, p.87) ya que no está presente su voz. En este sentido se vuelven relevantes los siguientes planteos:

En las instituciones educativas, los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones, en relación con el proyecto político pedagógico del centro, en relación con los aspectos didáctico metodológicos, a los organizacionales, de reglamentación interna, de administración del servicio educativo, una serie de componentes que están mutuamente interconectados. (Stevenazzi, 2017, p.87).

Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuentas, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese

‘mundo memoria’ (...). Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible.
(¹³Certeau, Giard & Mayol, 1999, p.1).

Es posible decir que lo que sostienen los autores está ausente en la construcción de los Centros María Espínola dado que los docentes dicen haber sido apartados del diseño de la propuesta.

Como bien indica Núñez (1999), para que haya sujeto de la educación debe haber agente de la educación ya que ambos componentes existen en relación al otro. En esta propuesta se están llevando a cabo representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación sin tener en cuenta la mirada de los agentes de la educación, es decir, sin la mirada de quienes hacen a la construcción de los sujetos de la educación.

A través de lo planteado en este capítulo, se puede pensar que a nivel de intencionalidad pedagógica docente no hay una alteración ya que en la propuesta los docentes no son parte de su diseño. Se entiende que una alteración a la forma liceal tiene la intencionalidad pedagógica de poder construir colectivamente propuestas que contemplen la particularidad y singularidad de los estudiantes para así poder elaborar propuestas cuyas representaciones discursivas de los sujetos de la educación sean en clave del derecho a la educación. A partir de esto emerge la pregunta de qué sucede cuando en el diseño de una propuesta se deja afuera a quienes viven las particularidades y singularidades de los educandos ya que son los docentes tienen un rol muy importante en la educación.

¹³ Paul Leuilliot, prefacio en Guy Thuillier, *Pour une histoire du quotidien au XIX^e siècle en Nivernais*, París y La Haya, Mouton, 1977, pp. XI-XII. Citado en Certéau, Giard & Mayol (1999).

Capítulo XXI

Reflexiones finales

Este capítulo busca poner de manifiesto las reflexiones que se desprenden de la investigación realizada. En una primera instancia, al final de cada capítulo del análisis se expusieron reflexiones preliminares, las cuales registran consideraciones respecto a la temática del capítulo respectivo. En este capítulo, las reflexiones abordan todos los ejes analizados, intentando exponer pensamientos y consideraciones en torno a los objetivos de esta investigación. Es por ello que se organiza en cuatro apartados: los primeros tres corresponden a los objetivos específicos de la investigación y el último apartado consta de un breve cierre respecto a la tesis en general.

1. Modificaciones sobre la forma liceal: ¿alteraciones?

El primer objetivo específico de esta investigación es analizar cómo se presentan los componentes de la forma liceal en la propuesta Centros María Espínola focalizando en los efectos sobre los sujetos de la educación. Las propuestas entendidas - en parte - como alteraciones a la forma liceal se basan en el trabajo en torno a la interdisciplina, el trabajo por proyectos y la extensión del tiempo liceal.

Del análisis llevado a cabo emerge la idea de que este conjunto de propuestas tiene como objetivo romper con la fragmentación disciplinar y el tiempo pedagógico estructurado como tiempos aislados para cada asignatura. Esto trae consigo el objetivo de producir propuestas más atractivas para los educandos, generando un mayor interés y promoviendo el sentido de pertenencia. A su vez, se trata de crear mejores resultados educativos y aprendizajes significativos. Si bien en los documentos oficiales de los Centros María Espínola no se explicita qué se entiende por aprendizajes significativos, es un término que se utiliza en varias ocasiones..

Por su parte, Rivera Muñoz (2004) plantea que:

Las actividades resultan significativas cuando el aprendiz, entre otros aspectos, disfruta con lo que hace, participa con interés, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en grupo con agrado, trabaja con autonomía, desafía a sus propias habilidades, propicia la creatividad y la imaginación. (p.49).

Es decir, hay aprendizaje significativo cuando el educando realmente aprehende y se apropia de los contenidos y saberes con interés y participación activa. Se puede decir que lo propuesto como alteraciones a la forma tradicional de hacer liceo tiene como fin generar una participación más “vívica” por parte de los educandos. Esto lleva a pensar en la idea de un sujeto de la educación que hace su proceso de aprendizaje y no queda en un lugar de mero receptor de saberes.

El trabajo interdisciplinario permite desarrollar saberes integrales ya que se abordan a partir de una articulación entre diferentes disciplinas permitiendo generar conexiones más complejas entre las asignaturas y a su vez produce un saber de carácter más global. En esta línea, desde ANEP se plantea el trabajo por proyectos como un facilitador para el trabajo interdisciplinario. Asimismo, el trabajo por proyectos trae consigo un trabajo basado en competencias, lo cual genera una preocupación por parte del colectivo docente en tanto entiende que dan lugar a que la educación se vea reducida a la mera preparación para el futuro laboral. Sin embargo, desde ANEP se plantea esta mirada como errónea y sostienen que las competencias generan un aprendizaje más conectado a la realidad. Por último, en lo que respecta a la extensión del tiempo liceal, se trata de generar más instancias dentro de la institución educativa promoviendo espacios de aprendizaje y convivencia entre pares que a su vez permiten a los educando estar menos tiempo en los contextos de vulnerabilidad.

Como se mencionó previamente, desde el lugar de las propuestas que intentan llevar a cabo otra forma de hacer liceo, se puede decir que se está frente alteraciones a la forma liceal. Sin embargo, Stevenazzi (2017) entiende que para que se trate de una alteración, la propuesta tiene que surgir a partir de la necesidad docente de hacer otra cosa. Dado que los docentes no fueron consultados en el diseño de esta propuesta, dicha necesidad docente de hacer otra cosa no es parte de la construcción del proyecto. Esta situación pone en duda si realmente se está frente a alteraciones. No obstante, dado que el concepto representa la idea de alterar algo que viene dado, en este caso alterar la forma liceal tradicional, se puede pensar que de igual forma se trata de una alteración aunque “diferente” a la que plantea el autor, ya que esta propuesta se la puede pensar como una alteración a la forma liceal llevada a cabo por otros actores educativos que no son los propios docentes. Se trata de una alteración a nivel operativo pero que no presenta la intencionalidad pedagógica docente.

Por ello, se puede pensar que no se trata de alteraciones sino de variaciones a la forma liceal en tanto variar significa “hacer que una cosa sea diferente en algo de lo que antes era” (Real Academia Española, 2023). Nuevamente surge la interrogante si realmente se está frente a variaciones, ya que si bien son propuestas que rompen con los núcleos tradicionales de la forma liceal, no se están haciendo las cosas totalmente diferente a como se venían

haciendo ya que este tipo de propuestas - caracterizadas como innovadoras por ANEP - se llevan a cabo desde hace tiempo. Como bien plantean Demedice et al. (2022) este tipo de propuestas presentes en los Centros María Espínola “continúan la forma educativa que los anteriores Centros Educativos Asociados vienen desarrollando desde el 2017. El trabajo situado, abierto al territorio, con extensión del tiempo pedagógico, un currículum orientado al desarrollo de competencias y el trabajo en proyectos” (p.96).

El próximo apartado continúa reflexionando sobre este aspecto pero haciendo un análisis de la mirada de los docentes sobre el diseño de los Centros María Espínola.

2. ¿Dónde están los docentes?

El segundo objetivo específico buscó analizar los discursos pedagógicos oficiales y de las Asambleas Técnico Docente sobre los componentes de la propuesta de los Centros María Espínola y el lugar de los docentes. En los documentos oficiales las voces de los actores educativos que están presentes son las de las autoridades de ANEP. No se cuestiona que las autoridades deban ser parte del diseño de las propuestas educativas. Sin embargo, lo que sí está en discusión es que se haya relegado a los docentes en la participación del diseño de los Centros María Espínola.

A través de las ATD se pudo observar la preocupación docente por su falta de participación en la construcción de esta propuesta. Los docentes hacen énfasis en que no son meros hacedores de recetas (ATD, 2022), se les transmite una propuesta diseñada, pronta para implementar y no cuenta con sus aportes. De esta forma, se reduce el rol docente a la mera transmisión de saberes preseleccionados.

Sin embargo, está claro que los docentes son quienes viven la realidad educativa diariamente dado que son quienes se encuentran en primera línea. Cuentan con la formación profesional necesaria y con experiencia en el terreno como para contribuir en el diseño de cualquier propuesta educativa.

Pensar en construir una propuesta educativa sin la mirada docente, implica generar un diseño sin la mirada de quienes hacen a la educación, de quienes se encuentran en el aula junto con los educandos y son un pilar importante en su proceso de aprendizaje. Los docentes son quienes interactúan de manera directa con los sujetos de la educación. De hecho, los educandos se vuelven sujetos de la educación ante la interacción con agentes de la educación, siendo estos últimos los docentes.

Esto lleva a pensar que una propuesta que no incluye la mirada docente de cierta forma no incluye la mirada de la realidad educativa, de las vivencias que se dan diariamente dentro de las instituciones y con los educandos. Se puede decir que bajo esta modalidad de diseño, se crea una propuesta educativa realmente abstracta ya que se trabaja desde ideales teóricos.

3. Sujetos de la educación ¿“distintos” y competentes?

En lo que respecta al tercer objetivo específico de la investigación, este buscó analizar las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación que se ponen en juego en las variaciones a la forma liceal en los Centro María Espínola. Uno de los primeros elementos a destacar que permite visualizar de qué manera se representa a los sujetos de la educación en esta propuesta es el carácter focalizado. En este sentido, se está creando una propuesta educativa particular para una población determinada. Detrás de esta idea que plantea Silva de *“atender diferente al distinto”* (En Perspectiva, 2022) se está indicando que la población objetivo de esta propuesta no es igual al resto de los sujetos de la educación. Se puede decir que se está frente a lo que se denomina “discriminación positiva”.

ANEP-CODICEN (2020a) considera necesario este tipo de políticas dado que los quintiles más bajos presentan los peores resultados educativos y a su vez existen particularidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de hacer liceo. Ahora bien, de esto surge la siguiente pregunta: ¿no somos todos los individuos distintos? La respuesta a esta pregunta es afirmativa, cada ser humano es diferente. Por lo tanto, si se parte de este supuesto, la idea de siempre atender diferente al distinto sería imposible de poner en práctica ya que cada sujeto de la educación debería ser “atendido” de forma diferente. Sin embargo, dado el discurso pedagógico en el que se enmarca esta propuesta, se entiende que desde ANEP se refieren con “distinto” a aquellos sujetos de la educación que se encuentran en contextos socio-económicos vulnerables.

Si bien puede parecer un detalle, no es menor hacer esta distinción, en tanto no es lo mismo caracterizar de “distinto” a los sujetos que a sus contextos ya que si bien los contextos son parte de los sujetos, los individuos son más que esto e incluso trascienden sus contextos. A partir de lo expresado por Silva, parecería que sí un joven está inscripto en un contexto vulnerable, se convierte en “distinto”. Si bien es cierto que los contextos vulnerables presentan características que impactan en el aprendizaje de los sujetos que están inmersos en esa realidad, no parece atinado definir a dichos individuos como sujetos de la educación “distintos”.

La Real Academia Española (2023) define “distinto” como aquello “que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata”. A partir de esta definición se puede establecer que cuando hay algo distinto existe otra cosa que es indistinta. Por lo tanto, si se piensa que las propuestas educativas focalizadas son para los sujetos de la educación “distintos” se puede considerar que las políticas de carácter universal - aquellas pensadas para el grueso de los educandos - son configuradas para el tipo de sujeto de la educación que se asemeja¹⁴ al sujeto “indistinto”.

En este sentido, vuelve a aparecer la interrogante de si a través de las propuestas de carácter focalizado se está profundizando la fragmentación social. Esto se debe a que una propuesta de esta índole es pensada para una población específica, en este caso poblaciones en contextos vulnerables, y es diseñada teniendo en cuenta sus características. Si bien es importante tenerlas en cuenta ya que son parte de la vida de estos sujetos de la educación, sus abordajes son diferentes cuando se las reconoce como parte de un todo a que cuando se las reconoce y se las aparta para ser tratadas (o estudiadas también puede ser). En el primer caso se piensa en la posibilidad de tenerlas en cuenta pero dentro de una propuesta universal, en donde los sujetos de la educación de la población objetivo de esta propuesta estarían en convivencia con sujetos de la educación entendidos como parte de otro tipo de poblaciones. De esta manera se estaría generando un espacio a través de la educación en donde educandos de diferentes contextos conviven y transitan otro tipo de contextos más allá de los que ya se encuentran inscriptos. Cuando se lleva a cabo una propuesta focalizada se trabaja solamente sobre el propio contexto, que en este caso es de carácter vulnerable. De allí la apreciación por parte del colectivo docente de que este tipo de propuestas profundizan la fragmentación social.

A partir de aquí se puede visibilizar el concepto del lugar de la diversidad e inclusión y la pregunta sobre desde qué lugar se está abordando la diversidad y se está llevando a cabo la inclusión. Diversidad e inclusión son nociones que se suelen ver de la mano, en tanto - como se expuso en el capítulo 9 - se asocia a la inclusión con la integración de la diversidad. Aquí se vuelve relevante la idea de la generación de un otro y de una clasificación a ese otro (Bordoli, 2006; Bordoli & Martinis, 2010). Es decir, hay un grupo de personas que sienten tener la legitimidad - e incluso la tienen a nivel simbólico - de poder elegir “incluir” a aquellos que consideran que no están incluidos.

Con respecto a esto surgen dos cuestiones. La primera corresponde a que ese proceso de inclusión está definido y configurado en base al criterio de quienes incluyen. La segunda

¹⁴ Se utiliza la palabra “asemejar” ya que ningún individuo es igual a otro y por ende ninguna persona puede ser exactamente el sujeto de la educación que se determina desde lo prescripto.

cuestión que se desprende es la siguiente pregunta: ¿se puede incluir a través de una propuesta focalizada? Lo cual podría equivaler a preguntarse si es posible incluir a una población a través de generar una propuesta aparte para ellos que no está integrada en las propuestas universales de la educación. Esto conlleva a preguntarse ¿dónde se los está incluyendo? La población objetivo de este tipo de propuestas, ¿está siendo parte de una educación de calidad e igual para todos como lo indica la Ley General de Educación de Uruguay? En este sentido, dicha ley sostiene que:

(De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley N° 18437, 2009).

Se puede ver que dicha ley contempla diferentes contextos de situación de vulnerabilidad y sostiene que debe asegurarse la igualdad de oportunidades para que los sujetos de la educación ejerzan su derecho a la educación. Pero, ¿se puede hablar de igualdad de oportunidades en la educación desde una propuesta educativa focalizada? Quienes integran los Centros María Espínola - al igual que otras propuestas de esta índole - están inmersos en una educación pensada para una población diferente, y paralelamente existe una propuesta educativa pensada para el resto de los sujetos de la educación. Es decir, diferentes poblaciones de educandos acceden a diferentes propuestas educativas por lo cual forman parte de una educación que no es igual para todos. Por consiguiente, ¿en qué lugar entra la diversidad en esta propuesta?

Como se pudo observar en el análisis, dentro de los Centros María Espínola se llevan a cabo talleres cuyo objetivo es contemplar la mayor cantidad de intereses posibles. En este sentido, se está contemplando la diversidad entendiendo que los sujetos de la educación presentan diferentes intereses. Por otro lado, ¿qué sucede con esa diversidad, esa diferencia que “atiende” los Centros María Espínola? Aquello "distinto" , que refiere a los contextos de vulnerabilidad, se lo aborda a través de la focalización como algo separado del resto de la educación. Por lo tanto, se entiende que esta propuesta no trata la diversidad como tal en tanto la población objetivo de estos centros está en instituciones educativas pensadas para determinado sujeto de la educación, y quedan fuera de las propuestas educativas donde conviven sujetos de la educación de diferentes contextos.

Por otra parte, surge la interrogante sobre el tipo de educación que imparte esta propuesta y para qué futuro está educando. Aquí se destaca la disputa en torno al elemento de las competencias. Se observó que desde la mirada de ANEP las competencias contribuyen a una aprendizaje integral y menos abstracto dado que permite conectar los saberes teóricos con cuestiones concretas de la vida cotidiana. Por otra parte, hay un colectivo docente preocupado por el lugar de las competencias en la currícula. Su inquietud radica en que la competencias se encuentran ligadas al campo laboral lo cual genera preocupación de que la educación se vea reducida a la mera preparación profesional. Por lo tanto, ¿se está representando a los sujetos de la educación principalmente como futuros trabajadores o las competencias se pueden separar de lo laboral e ir más allá de ello?

4. Palabras finales

A la hora de llevar a cabo esta investigación me encontré frente a varios desafíos. El primero de ellos era llevar adelante una investigación basada en análisis documental. Anteriormente, las investigaciones que realicé habían sido principalmente en base a entrevistas a informantes calificados, para lo cual, me reunía con el informante y podía hacer todas las preguntas que considerara pertinente. Me parecía sumamente interesante enfrentarme a documentos e interpretar sin tener al otro para poder ampliar las explicaciones de estos.

De aquí surgió el segundo desafío que fue el hecho de que los documentos analizados presentaban cierta carencia de detalle en su fundamentación y sustento. Por consiguiente, nociones como las de focalización, diversidad e inclusión requirieron de una mayor interpretación e incluso ciertas asunciones ya que faltaban elementos para poder traducir con claridad a qué se estaban refiriendo a la hora de tomar dichas nociones.

En una primera instancia, se pretendía que la empírea estuviese fundamentada en los documentos oficiales de los Centros María Espínola elaborados por ANEP y los documentos de las ATD respecto a esta temática. Dado el obstáculo mencionado, posteriormente se decidió ampliar la empírea integrando una entrevista realizada a Robert Silva quien en ese entonces era el presidente de CODICEN. Dado que se trataba de una entrevista ya publicada, esta fue considerada como un documento. En esta se encontraron elementos que no estaban presentes en los documentos, sin embargo no todas las carencias teóricas pudieron ser cubiertas. Es por ello también, que en las reflexiones vuelvo a tener un sentido interpretativo y surgen varias preguntas que no pueden ser respondidas en su totalidad.

Se espera que de este trabajo surjan nuevas interrogantes para ser investigadas. Como en todo trabajo de investigación no se puede abarcar todo y siempre van a quedar cuestiones

inconclusas. Debido a esto se intentó dejar registradas las preguntas que no se han podido responder pero sobre las cuales se han hecho reflexiones.

Se trata de un trabajo que intentó analizar el discurso pedagógico detrás de la propuesta de los Centros María Espínola, contraponiendo diferentes miradas teóricas al respecto. Se trató de dar luz a la reflexión en torno a las representaciones discursivas sobre los sujetos de la educación en una propuesta focalizada como esta, reflexión que puede ser tomada como puntapié para pensar otras propuestas similares o incluso de otra índole. A través de este trabajo, se invita a pensar sobre el lugar de los educandos en la educación y en el ejercicio de su derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30 (87), 217 - 246.
- Acuña Gorriti, L. (2020). *Las duplas pedagógicas como dispositivos colaborativos en los diversos niveles de enseñanza: percepciones de los actores institucionales involucrados*. [Tesis de Maestría]. Universidad ORT Uruguay.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73) 249-264.
- Alvarez Borrego, V.; Herrejón Otero, V. C.; Morelos Flores, M. & Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(5), 1-13.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza Editorial.
- Ander-Egg, E. (1979). *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. Buenos Aires: Ediciones Humanitas.
- Ander-Egg (1987). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Ediciones Humanitas.
- Ander-Egg E. (1999). *Interdisciplinariedad en Educación*. 3ra edición. Colección Respuestas Educativas. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos*. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>> [Consultado el 20 de setiembre de 2019]
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Banco Mundial (2021). *Documento de evaluación del proyecto sobre propuesta de préstamo por un importe de 40 millones de dólares estadounidenses a la República Oriental del Uruguay para el fortalecimiento de la pedagogía y la gobernanza en las escuelas públicas uruguayas*. Proyecto. Disponible en:<https://documents1.worldbank.org/curated/en/228361643156045621/pdf/Uruguay-Strengthening-Pedagogy-and-Governance-in-Uruguayan-Public-Schools-Project.pdf>

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24 (97-98), 57-75.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). HACIA UNA TEORIA DEL DISCURSO PEDAGOGICO. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Benveniste, É. (1978). De la subjetividad en el lenguaje. En É. Benveniste, *El hombre en la lengua* (pp. 179 - 187). París: Siglo xxi editores.
- Benveniste, É. (1999). La comunicación. En É. Benveniste, *Problemas de lingüística general II* (pp. 46-93). París: Siglo xxi editores.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.
- Bone Vaquez, P.M. (2021). *Proyectos interdisciplinarios y el aprendizaje virtual de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica, Diecinueve de Mayo, Baltazar 2021*. [Tesis de Maestría]. Universidad César Vallejo.
- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis; P. Redondo (comps.), *Igualdad y educación: Escrituras entre dos orillas* (pp.185-204). Buenos Aires: Editorial del estante.
- Bordoli, E. & Conde, S. (2018). *Inclusión educativa y alteraciones al formato escolar tradicional*. VIII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2010), Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno. En M. Serna (coord.) (2010), *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate* (pp.228-240). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Borromeo Ferri, R. (2019). Educación matemática interdisciplinaria en la escuela - ejemplos y experiencias. *UCMaule - Revista Académica* (57), 25-37.
- Calvo, G. (2009). *La Escuela Busca al Niño. Hacia la integración escolar Informe final del estudio realizado para OEI sobre políticas de reingreso educativo*. Bogotá: OEI.
- Cazau, P. (2006). Tipos de investigación científica. En P. Cazau, *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (págs. 17 - 35). Buenos Aires: s.d.
- Certeau, M., Giard, L., y Mayol, P., (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México, D. F.: Ed Universidad Iberoamericana.

- Conde, S. (2018). *(De) construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005- 2017 desde la perspectiva de justicia*. [Tesis de Maestría]. Universidad de la República
- Conde, S. (s/f). *Políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2017): disputa de sentidos en torno a la tensión focal-universal*. Sin otros datos.
- Conde, S. (2019). *Programa Aulas Comunitarias y Propuesta 2016: relación con el formato escolar tradicional y disputa de sentidos*. XVIII Jornadas de Investigación Científica de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR.
- Conde, S. & Sánchez, C. (2022). *No tan “preliminar”: consideraciones sobre el documento “Marco Curricular Nacional”*. Sin otros datos.
- Cóndor Chicaiza, J.R., Chimba Santillán, A. N., Cóndor Chicaiza, M. G., Romero Obando, M. F. & Posso Pacheco, R. J. (2021). Desarrollo de proyectos interdisciplinarios en la educación remota ecuatoriana. *Revista educare. Segunda nueva Etapa 2.0*. 25 (2), 306-321.
- Corbetta, P. (2007). El uso de documentos. En P. Corbetta, *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada (pp. 375 - 404). Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España S.A.U.
- Cortina García, M., García García, M. & Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, (46), 57 – 64.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G. Et al., *Muchel Foucault , filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Delgado Ruiz, F. (2007). Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de pedagogía*, (365), 80 - 83.
- Demedice, C.; Flous, C. & Sidi, A. (2022). El escenario de las políticas educativas en enseñanza media hoy: aproximación a la propuesta de los Centros María Espínola (Uruguay). Derecho a la educación en la enseñanza básica en América Latina. Giros y disputas entre las políticas educativas del progresismo y las de la “nueva derecha”, *Florianópolis*, (16), 1, 86-105.

- Di Caudo, M. V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (2), 91-131.
- Díaz, V.; Stevenazzi, F. & García, J. (2020). Alterar ritmos y procesos en la monocronía. Búsquedas en la forma escolar para albergar diversas trayectorias. En Bordoli, E.; Martinis, P. (coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 75 - 87). FHUCE, Udelar.
- Díaz, V. & Stevenazzi, F. (2023). Trabajo Docente. Desafíos y búsquedas de la enseñanza en pandemia. En E. Bordoli & P. Martinis (coords.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria* (pp.231-253). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Díaz Barón, M. (1988). Socialización, sociabilización y pedagogía. *Maguaré*, 7 (6), 11 – 26.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F.: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores.
- Díaz Gómez, Á. & González Rey, F. L. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica. Bogotá (Colombia)* 4 (3), 373-383.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. & Redondo, P. (2001). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En P. Duschatzky (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004), *La escuela y la diversidad: un debate necesario* (en línea). Disponible en: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3RvZGFWSUFfMThtfRHHVzc2VsX0xhX2VzY3VlbGEucGRm&cidReset=true&cidReq=REDINE> (última entrada 10 de mayo de 2018)

- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.) *Elogio de la escuela* (pp.83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, (289), 55-79.
- Espinoza-Freire, E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad. Revista electrónica para Maestros y profesores*, 15 (1), 77 – 91.
- Estévez Nénninger, E.; Acedo Félix, L. & Bojórquez Ramírez, M. G. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales par la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 5 (1): 27-33.
- Fattore, N. (2023). Instruir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas. En E. Bordoli & P. Martinis (coords.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria* (pp.17-30). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Fernández-Terol, L. & Domingo, J. (2021). Percepción Docente sobre la Transición del Aula Tradicional al Aprendizaje por Proyectos para Involucrar al Estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 181-196.
- Filinich, M. I. (2011). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Flous, C.; Morales, M.; Sidi, A. (2020) De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media. En E. Bordoli; P. Martinis (coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. (pp. 129 - 149). FHUCE, Udelar.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. España: Biblioteca Nueva.
- Follari, R. (1993). *Posmodernidad, filosofía y crisis política*. Buenos Aires: Aique.
- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1 (1), 111-130.

- García Gómez, A. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *EduSol*, 17 (61), s/d.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación* (49), 19-57.
- Granda Vidal, M.C. (2021). *Proyecto interdisciplinario: una propuesta pedagógica en educación básica desde el enfoque del aprendizaje basado en proyectos*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Revista Polifonías*, 5, pp. 71 – 93.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 1(2), 226-233.
- González Díaz, C. & Sánchez Santos, L. (2003). *El diseño curricular por competencias en la educación médica*, 7 (4).
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- Guyot, V. (2011). La enseñanza de las ciencias. Un análisis a partir de la práctica docente. En V. Guyot, *Las prácticas del conocimiento. un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad* (37.-49). Lugar Editorial.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, (296), 31 - 53.
- Henao Hueso, O., & Sánchez Arce, L. (2019). La educación ambiental en Colombia, utopía o realidad. *Revista Conrado*, 15 (67), 213-219.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305.
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.

- INEEd (2020). *Mirador educativo. Reporte temático 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2023). *Informe sobre el estado de la educación 2021-2022*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2021-2022/>
- Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24 (96), 73-96.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2 (3), 34-50.
- Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Ley N° 18.437. *El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General*. Montevideo, Uruguay. 16 de enero de 2009.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 , 35-52. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15034
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. *Papers: revista de sociología*, (62), 97-131.
- Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, (14), 39-46.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México: ITESM.
- Martín, E. & Mauri, T. (1997). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. En E. Martín & T. Mauri (coords.) *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp. 13-36). Barcelona: Editorial Horsori.
- Martínez, M. (1997). *El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, (1), 165-183

- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 479-499.
- Martinis, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- Martinis, P., & Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En A. Cristóforo, P. Martinis, M. Míguez, & N. Viscardi (coords.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión* (pp. 18 - 64). Montevideo: Udelar.
- Martinis, P. & Redondo, P. (2006). (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entres) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P y Redondo, P. (2015). (comp.). *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Montevideo: Stella.
- Martinis, P. & Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7 (2), 89 - 109.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, Editorial Gorla, Buenos Aires.
- Mesias, O. (2004). *La investigación cualitativa*, Universidad Central de Venezuela, Doctorado en urbanismo: seminario de tesis.
- Mir, C. (1997) ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44- 50.
- Monitoreo Educativo de la DGEIP. (s/f). *Definiciones. Terminología utilizada en el portal*.
- Morales, O.A. (2003). Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En N. Espinoza & A. Rincón, *Manual para la elaboración y presentación de la monografía* (pp. s/d). Mérida.
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. *Repositorio ICESI*, 9-15.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, (341), 99-121.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A.

- OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- Otaola Olano, C. (1989). El análisis del discurso. Introducción teórica. Epos: *Revista de filología* (5), 81-98.
- Paz Penagos, H. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, (4), 1-13.
- Peppe Mileo, M. (2021). Formatos escolares: cambios y resistencias ante las reformas educativas. *Revista Temas de Profesionalización Docente, Segunda Época* (6), 9-17.
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 33 - 44). Córdoba: del estante editorial.
- Pineda Martínez, E. & Orozco Pineda, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (29), 125 – 148.
- Posse Rodríguez, A. C. (2009). *Las políticas sociales focalizadas : estudio de caso: programa de asistencia a la vejez* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social], Universidad de la República.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo (1995-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quiroga, A. (2009). Concepto de matriz de aprendizaje. En A. Quiroga, *Matrices de aprendizaje. Constitución del Sujeto en el Proceso de Conocimiento* (pp.33 - 41). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.7 ed).
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

- Rengifo, L. (2021). La Interdisciplinariedad desde la Perspectiva de Ezequiel Ander-Egg. *Revista Cientific*, 6(20), 340-359, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.19.340-359>
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa* Año 8, (14), 47 - 52).
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la educación*, 1, 28-38.
- Rosato, A. & Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sánchez Díaz, M. & Vega Valdés, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico- conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34 (2), 49 - 60.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207 – 224.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía* 73, 317-336.
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman, C & Sautu, R. (comps) *La Trastienda de la Investigación* (pp. 53-79). Manantial.
- Sarthou, D. (2022). *Marco Curricular Nacional. A consideración de la Asamblea Técnico Docente*.
- Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1-33.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.155-178). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa [20070503-04]*, 1-13.
- Sosa, V. (2023). La relación educativa y sus componentes en el proyectos Centros Educativos María Espínola. En E. Bordoli & P. Martinis (coords.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria (pp.331-344)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 6, (1), 67-78.
- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 163 – 187.
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo - Uruguay* (Tesis de doctorado). Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación UNER.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno:¿ identidad terminal? En A. J. Veiga Neto, (ed) *Crítica Pos-estructuralista y educación (pp. 273-283)*. Barcelona: Laertes.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Descubriendo métodos. En S. J. Taylor, & B. R, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (pp. 133-151)*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Teófila, G. (2019). Enfoque interdisciplinario del docente de Educación Media y la praxis pedagógica investigativa. *Dialéctica. Revista de investigación educativa*, (2019 - 2), s/d.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común (pp. 209-221)*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Téllez, M. (2001). La paradójica comunidad por-venir. En J. Larrosa & C. Skliar, *Habitantes de Babel, Política y poética de la diferencia* (pp. 72-73). Barcelona: Laertespp.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- Tovar, M. C. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42 (4), 508-517.
- UNESCO-BIE (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad Internacional de Valencia (2022). *El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto*.
- Urraco Solanilla, M. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación "mediográfica". *INTERSTICIOS: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1 (1), 99-126.
- Van Der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de pedagogía universitaria*, 11 - 13.
- Van Dijk, T. (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo veintiuno editores.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23 - 64). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 1 - 11.
- Vigotsky, L. S. (1978). Mind in society. *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica).
- Vigotsky, L. S. (1984). Orudie i znak v razvitie rebenka. In *Sobranie sochinenie*. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo. Moscú: Pedagógica. (Trad cast. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. En *Obras Escogidas, Vol. VI. Herencia científica*. Madrid: Visor).

- Villarruel Fuentes, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50/3), 1-12.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Sin otros datos.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.71-88). Argentina: Homo Sapiens.
- Yubero Jiménez, S. (2002). La dimensión social de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 17-32). Madrid: Pirámide.
- Yubero Jiménez, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa, E. Mercedes Zubieta & D. Páez Rovira (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson Educación.

Fuentes consultadas

- ANEP-CODICEN (2020a). *Centros Educativos María Espínola. Documentos que fundamentan la propuesta.*
- ANEP-CODICEN (2020b). *Centros Educativos María Espínola. Resolución CME: aprobación de la propuesta educativa.*
- ANEP (2020c). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.*
- ANEP (2020d). *Rendición de Cuentas 2020. Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.*
- ANEP (2022a). *Marco Curricular Nacional.*
- ANEP-CODICEN (2022b) *Resumen Ejecutivo. Monitoreo de la implementación de la modalidad Centros Educativos María Espínola.*
- ANEP (2023). *Orientaciones pedagógicas para la implementación de la modalidad Centros María Espínola.*
- ATD (2022). Asamblea Nacional ordinaria de Docentes de Educación Secundaria. 17 a 21 de mayo 2022 - Maldonado.
- En Perspectiva. (25 de mayo de 2022). Centros María Espínola: El plan piloto de la reforma educativa del gobierno, con Juan Miguel Petit. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IYR3TVNIIdVA>