



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**Una mirada desde el Trabajo Social a las políticas de inclusión en Educación Media
Básica en Uruguay en el período 2020-2024: un análisis de los Centros María Espínola**

Jazmín Saucedo Hernández

Tutora: Clarisa Flous

2025

Índice

Introducción.....	2
Capítulo 1: Aproximación al Objeto de Estudio.....	4
Fundamentación.....	4
Antecedentes de Investigación.....	7
Objeto de Estudio, Preguntas y Objetivos de Investigación.....	11
Estrategia Metodológica.....	12
Capítulo 2: Abordaje Conceptual.....	13
Educación Como Derecho.....	13
Inclusión Educativa y Políticas de Inclusión.....	16
Intersectorialidad.....	22
Capítulo 3: Marco Contextual de la Política Educativa.....	25
Década de los 90.....	25
Período Progresista (2005-2019).....	27
Nueva Administración Pública (2020-2024)- Transformación Curricular Integral.....	30
Capítulo 4: Análisis de los Centros María Espínola.....	36
Extensión del Tiempo Pedagógico.....	39
Alimentación.....	43
Gestión de los Centros.....	45
Acompañamiento Socioemocional y Vínculo con la Comunidad.....	47
Capítulo 5: Consideraciones Finales.....	50
Bibliografía.....	54

Introducción

El presente documento corresponde a la monografía final de grado de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República. Esta investigación se centrará en el análisis de las políticas de inclusión educativa planteadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para la Educación Media Básica (EMB) en Uruguay en el período 2020-2024. Se analizará particularmente la propuesta de los Centros María Espínola (CME), estos “promueven una política focalizada en la Educación Media Básica diseñada para mejorar los aprendizajes, el trayecto y el egreso de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2021a). Los CME contemplan centros de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y centros de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

El presente documento está dividido en cinco capítulos. El primero de ellos corresponde a la presentación del tema y su relevancia, además de la exposición de los antecedentes de investigación en relación a la temática seleccionada que funcionan como puntapié para reflexionar sobre la misma. Además, se presenta el tema de estudio y se plantean objetivos y preguntas que guían el proceso, así como también la estrategia metodológica utilizada.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico de esta monografía, donde se realiza la presentación de los principales conceptos y categorías analíticas que orientan esta investigación. El mismo se centra en la educación como derecho, la inclusión educativa y las políticas de inclusión, y la intersectorialidad en relación al ámbito de la educación.

En el tercer capítulo se realiza una presentación del marco contextual de la política educativa, el cual sirve para situar y comprender la misma en relación a distintos momentos sociohistóricos. Para esto se realiza un breve recorrido por las últimas décadas en Uruguay y la región, culminando con el período de administración pública 2020-2024.

El capítulo cuatro se centra en el análisis de los centros María Espínola como propuesta para la Educación Media Básica. De acuerdo con los planteos de la ANEP, esta propuesta es desarrollada para mejorar el tránsito educativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa (ANEP, 2020a). El análisis se realiza a partir de cuatro dimensiones que permiten ordenar y comprender algunos elementos de la propuesta que en esta monografía se consideran centrales en relación a los objetivos planteados.

En el quinto capítulo se exponen las consideraciones finales de esta monografía, repasando los principales puntos y sintetizando los resultados más relevantes de la investigación de acuerdo a las preguntas y objetivos planteados para la misma.

Capítulo 1: Aproximación al Objeto de Estudio

Fundamentación

El interés por la temática surgió a partir del proceso de práctica pre profesional que se realizó durante los años 2022 y 2023 en un liceo público ubicado en un barrio de Montevideo donde la pobreza y la desigualdad social están presentes.

En el transcurso de los dos años en que se formó parte del equipo multidisciplinario del centro educativo, se observó particularmente en encuentros con los docentes, que el ausentismo (inasistencias reiteradas) y la desvinculación era una problemática que atravesaba los tres años de ciclo básico. Estas inasistencias reiteradas se debían a múltiples razones, por ejemplo, por la falta de motivación propia de los adolescentes y por parte de sus referentes adultos. Además, la falta de recursos de la familia, y por consiguiente la necesidad de incorporación al mercado laboral informal de algunos adolescentes en el horario de clase, así como también tener que cumplir roles de cuidado, también eran causantes de que los estudiantes no pudieran asistir. Asimismo, la coyuntura del barrio, muchas veces violenta, impedía el traslado seguro de los adolescentes al centro educativo, lo cual también aumentaba las inasistencias.

Además, debido a que este liceo corresponde solo a ciclo básico, los estudiantes debían trasladarse a otra institución para realizar bachillerato; aquí también se observaba la desvinculación ya que algunos de los adolescentes optan por no continuar su trayectoria educativa debido a lo que implica salir a otros barrios, trasladarse y hacer uso de otros espacios de la ciudad.

A partir de esta experiencia de práctica pre profesional y de la observación de este fenómeno, es que surgieron algunas interrogantes que despertaron el interés por estudiar la temática, algunas de ellas fueron: ¿cómo se da este fenómeno en liceos donde el contexto es distinto?, ¿los docentes y equipos cuentan con las herramientas para prevenir y atender la problemática de la desvinculación desde el liceo?, ¿cuál es el papel de la familia en el proceso de desvinculación de la educación? ¿Y el de la comunidad?, ¿qué otros espacios habitan los adolescentes que se desvinculan?, ¿la ANEP prevé políticas para abordar este fenómeno? ¿cuáles son?

Por lo tanto, a partir de la experiencia mencionada es que en la presente monografía se considera relevante indagar y analizar las políticas que propuso la administración de la educación en el período 2020-2024 con relación a la inclusión educativa en Educación Media

Básica. Para abordar esta temática, en este apartado se plantean cinco ejes que fundamentan la elección y el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, se presenta la desvinculación educativa como problemática educativa y social. Luego, se aborda la etapa de la adolescencia y sus particularidades (partiendo de que es en esa etapa que los estudiantes transitan por la educación media) y la importancia de los referentes adultos. En tercer lugar, se presenta la importancia del centro educativo como espacio privilegiado en la adolescencia. En cuarto lugar, se expone la relevancia de la delimitación temporal realizada, es decir, por qué se toma el período de administración pública entre 2020 y 2024. Por último, se aborda la relación del trabajo social con el campo educativo.

En primer lugar, es necesario mencionar que si bien Uruguay ha sido pionero en la región en cuanto a la universalización de la educación en primaria, no ha sido así en relación a la educación media. Si bien el acceso a la misma se ha expandido considerablemente, el abandono es una problemática persistente aún en la actualidad en el campo educativo. Fernández et al. (2010) toma el término “dropout” para referirse a “un estado caracterizado por la desvinculación del joven de su escuela, de cualquier otra escuela y por lo tanto, es una desvinculación del sistema y el truncamiento de su trayectoria educativa” (p. 17). Luego utiliza el concepto de desafiliación para este fenómeno.

Este fenómeno no corresponde únicamente a una problemática individual, sino social. Es decir, hay múltiples actores involucrados en el tránsito educativo y en el proceso de desvinculación, tales como la familia, los distintos referentes del centro educativo, la comunidad. Por lo tanto, es erróneo analizarlo de manera individualizante y depositar la responsabilidad únicamente en el estudiante que abandona o pausa sus estudios.

En este sentido, para ubicar a la problemática en la actualidad en el Uruguay se presentan algunos datos de referencia. Como se observa en los datos del monitor educativo liceal (ANEP, 2024a), la matrícula de estudiantes ha descendido considerablemente desde el año 2017 hasta la actualidad en todo el país para educación media básica. Asimismo, si bien la desvinculación interanual ha presentado un descenso sostenido en los últimos años, en el 2022 la misma tuvo un incremento (ANEP, 2024a).

El segundo eje que fundamenta la temática escogida corresponde a la caracterización de la adolescencia como período en que se espera que las personas transiten por la educación media. La adolescencia es la etapa de la vida que se caracteriza por el desarrollo de un conjunto de cambios físicos, cognitivos y emocionales los cuales inciden en el comportamiento del individuo (Camprodon y Dolz, 2021). Se produce el proceso de derrumbe de la dependencia debido al desprendimiento de la familia, así como también

aparecen las primeras formulaciones del proyecto de vida (Viñar, 2009). En este sentido, la familia cumple un rol fundamental en la adolescencia, debido a que la misma, independientemente del tipo que sea, es la encargada de brindar la protección en cuanto a la seguridad material y de la satisfacción de las necesidades afectivas en su forma más inmediata (Jelin, 1948). Por lo tanto, las características del vínculo de los adolescentes con su entorno familiar, incide considerablemente en su bienestar.

El vínculo que los adolescentes tienen con sus familiares tiene especial importancia ya que los jóvenes necesitan de referentes adultos dentro de la familia; sin embargo, también necesitan de referentes que se encuentren fuera del círculo familiar. Es así que en la mayoría de los casos, es la institución educativa el ámbito donde los jóvenes se desarrollan, ya que asisten diariamente una importante cantidad de horas. Debido a esto, los adolescentes establecen lazos con los adultos del centro educativo, de modo que estos se convierten en los principales referentes adultos por fuera del ámbito familiar.

Vinculado con lo anterior y como tercer eje de fundamentación se encuentra al centro educativo como el segundo espacio más importante para muchos adolescentes. El mismo cumple el rol de agente socializador, en donde se construyen las identidades, se promueve la autonomía y se establecen las principales redes sociales. Convivir con los demás es parte de la necesidad humana de sentirse parte de un grupo (particularmente en la etapa de la adolescencia) donde se producen encuentros con los otros y estos están relacionados con el contexto sociohistórico y cultural (Brum y Noya, 2021). Es así que en la Ley General de Educación N° 18.437, en su Artículo 41 plantea que “El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (Uruguay, 2009).

El cuarto eje que guía esta monografía corresponde a la reflexión acerca de la relación que tiene el trabajo social con el campo educativo. Si bien los profesionales del trabajo social tienen las facultades para ser partícipes en ámbitos de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas, es necesario profundizar en la relación de la profesión con aspectos de este campo. Poder incorporar la perspectiva del trabajo social en el campo educativo, es relevante para ampliar la visión de lo meramente educativo a otras áreas que atraviesan a los jóvenes y así entenderlos en su integralidad. Además, el trabajo en conjunto con otras disciplinas que están vinculadas al área educativa, permite nuevas respuestas a problemáticas que atraviesan los estudiantes.

Por consiguiente, a partir de esta mirada, se parte de la concepción de que las políticas educativas no pueden entenderse sino como parte de las políticas sociales y por ende, constituyen un pilar fundamental dentro del sistema de protección social del país. Es así que las políticas de inclusión educativa trascienden el terreno exclusivamente educativo y en algunos casos, asumen la protección de determinados riesgos a los que están expuestos los niños y adolescentes (Martinis, 2006; Fernández, 2010a; Fernández, 2010b; Mancebo et al., 2014).

Para finalizar, el último eje de esta fundamentación corresponde a la delimitación temporal para esta investigación. El lapso de tiempo seleccionado constituye el período de administración pública comprendido entre 2020 y 2024. Una de las principales incorporaciones de la misma fue la aprobación de la Ley de Urgente Consideración N° 18.889, esta modifica a la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008, en la cual se establecen todos los lineamientos y normativas con relación a la educación en Uruguay. Con la implementación de estas modificaciones se pueden observar algunas discontinuidades con respecto a la forma de concebir a los sujetos involucrados en la acción educativa con relación al período progresista que se desarrolló desde 2005 hasta 2019. Si bien se observan cambios en ese sentido debido a que reflejan la histórica posición conservadora y liberal del partido que asumió la presidencia (Cateano, 2021) con respecto a la educación y a los otros pilares de la protección social, estos, en principio, no implicaron grandes transformaciones ni cambios de fondo en los procesos educativos.

Es por la actualidad del período seleccionado y por la importancia de incorporar la mirada desde el trabajo social en el campo educativo, que se considera que la presente monografía tiene especial relevancia.

Antecedentes de Investigación

En este apartado se mencionarán algunas investigaciones realizadas a nivel nacional y regional en los últimos años acerca de las políticas de inclusión educativa. Estas investigaciones se tomaron como referencia para reflexionar y problematizar sobre la temática que aborda la presente monografía. Si bien se está abordando la temática desde la perspectiva del trabajo social, es relevante incorporar posiciones de otras disciplinas que contribuyan a la reflexión y a la comprensión del objeto de estudio. Es por esto que los antecedentes de investigación se clasificarán de acuerdo a perspectivas teóricas de diversas disciplinas como la ciencia política, los estudios en educación, y por último, el trabajo social.

En primer lugar, a nivel nacional y posicionados desde la perspectiva de la ciencia política, se encuentra el artículo elaborado por el sociólogo Fernández (2010b) acerca del lugar institucional en las políticas de inclusión en educación secundaria en Uruguay entre los años 2005 y 2009 para jóvenes entre 12 y 24 años. El autor realiza una distinción de tipología de políticas de inclusión, haciendo énfasis en el papel de las instituciones estatales y el marco normativo en la elaboración de las mismas.

Desde una perspectiva similar, se incorpora la ponencia de Mancebo y Goyeneche (2010) denominada como “Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. En este trabajo las autoras abordan la temática de la inclusión educativa en el cono sur en vinculación con algunos conceptos, tales como los de equidad y exclusión. También exponen las distintas discusiones que se han presentado en esta región sobre nuevos paradigmas que reflexionan sobre antiguos pilares y formas de entender la acción educativa.

Por otro lado, posicionadas desde el ámbito de los estudios en educación, se toma como referencia a nivel regional (particularmente Argentina) el artículo de Feldfeber y Gluz (2019) el cual aborda los cambios que ha tenido la política educativa en Argentina y en la región desde el cambio de siglo, realizando una comparación con las propuestas de los años 90, en términos de democratización de la educación. A su vez, las autoras realizan una reflexión crítica respecto a las formas de entender y atender la educación en la región a partir de los gobiernos progresistas que asumieron a comienzo del siglo XXI, y su contraste con la asunción de los gobiernos de carácter neoliberal que se han incorporado en los últimos años. En ese sentido, las autoras incorporan el concepto de “políticas de inclusión” para referirse a la manera en que los gobiernos progresistas pretendieron superar las desigualdades en la educación, aspecto característico de América Latina; y por el contrario, la incorporación de la meritocracia y la individualización con los gobiernos neoliberales.

También desde una perspectiva de los estudios en educación, se toma la investigación de Bordoli y Martinis (2020) denominada “El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares”. Desde una mirada con énfasis pedagógico, los autores realizan un análisis de las políticas y programas de inclusión que se llevaron adelante en el período progresista en relación a las formas de transitar lo escolar, así como también analizan determinadas acciones llevadas adelante por los docentes con relación a la efectivización del derecho a la educación.

Asimismo, Bordoli y Martinis (2022) en el libro “Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica: implicancias en los ciclos políticos y la

crisis sociosanitaria” describen los procesos educativos de las últimas décadas en el Uruguay. Ellos reflexionan en torno a las políticas de inclusión educativa de los gobiernos progresistas y los cambios sucedidos a partir del cambio de gobierno en el año 2020, así como las implicancias de la pandemia por covid-19. Además, en uno de los apartados de este libro, Victoria Sosa realiza un análisis acerca de “La relación educativa y sus componentes en el proyecto centros educativos María Espínola”, el cual es un importante insumo para la reflexión acerca de ese programa en esta monografía.

Desde una perspectiva similar, se toma la investigación de S. Conde (2020) la cual realizó un análisis acerca de la vinculación entre lo universal y lo focal en las políticas de inclusión educativa en el período progresista del Uruguay, 2005 a 2019. La misma constituye un análisis a partir de documentos oficiales de varios programas focalizados, así como sus efectos, a partir del diálogo con la perspectiva del análisis político del discurso. La investigación de esta autora tiene especial relevancia para poder comprender y realizar un recorrido por la política educativa en los últimos años.

Por último y desde la perspectiva del trabajo social, posición desde donde se realiza la presente monografía, se encuentra el trabajo de Guidotti y Vorga (2019) en el cual investigaron acerca de un programa específico de inclusión educativa, como es el Programa Aulas Comunitarias (PAC). El mismo se implementó en Uruguay desde 2007, el cual está enfocado en jóvenes que repitieron, se desvincularon o no ingresaron a ciclo básico. Esta investigación tuvo énfasis en describir el rol que tienen las instituciones educativas en los procesos de desvinculación, así como también en el análisis de los resultados de este programa. Este artículo incorpora una reflexión sobre la deserción estudiantil a partir de entenderla como el primer paso para otras exclusiones en la vida de los sujetos, ya que por ejemplo, esta incide en la posibilidad de acceder al mercado laboral formal y a otros ámbitos, pudiendo generar también exclusión territorial. Por lo tanto, plantean que la exclusión educativa no es más que una expresión de la fragmentación social. Asimismo, sostienen que las políticas de inclusión planteadas en los gobiernos denominados progresistas, en muchas ocasiones terminan siendo excluyentes, debido a que se aplican en los sectores más vulnerables, por lo que estos sectores se ven doblemente excluidos. Es decir, ya no se atiende a la población en general, sino que se establecen para sectores específicos con características particulares. Además, sostienen que si bien entienden pertinente la implementación de políticas de inclusión y la atención mediante una red de protección a la infancia y la adolescencia en clave de democratización de la educación, debido a la rigidez y la autonomía

del sistema educativo uruguayo resulta difícil la incorporación de nuevos enfoques de políticas que contemplen los cambios sociales y sus necesidades.

Esta mirada que plantean las autoras respecto a las políticas de inclusión, es decir, entendidas y situadas como parte del sistema de protección social para los niños, niñas y adolescentes en el marco de una sociedad desigual donde las respuestas a las necesidades se dan de forma fragmentada, tiene especial relevancia y es un claro aporte en la reflexión de esta temática desde el trabajo social.

En suma, si bien esta monografía se realiza desde la mirada del trabajo social, estas referencias desde otras perspectivas teóricas como la ciencia política y los estudios en educación, enriquecen el abordaje del objeto de estudio y las reflexiones sobre el mismo.

En primer lugar, desde la ciencia política se han tomado investigaciones que incorporan una mirada de las políticas de inclusión educativa a partir de su marco normativo, es decir, del rol que ocupa el Estado en la creación de las mismas. Así como también incorporan una reflexión sobre los nuevos paradigmas que rigen en la acción educativa como forma de entender a la inclusión educativa en vinculación con la equidad y la exclusión.

Por otro lado, desde los estudios en educación se tomaron investigaciones que incorporan una mirada de las políticas de inclusión educativa como medio para efectivizar el derecho a la educación, haciendo énfasis en los cambios implementados por los gobiernos progresistas de la región desde el comienzo del siglo XXI en base al análisis de algunas propuestas y programas focalizados, así como también sus efectos e implicancias.

Por último y como aporte desde el trabajo social, disciplina desde la que parte esta monografía, las investigaciones tomadas corresponden a un análisis de la desvinculación estudiantil como puente para otras desvinculaciones (exclusiones). Las autoras entienden que las políticas de inclusión educativa forman parte del sistema de protección social para niños, niñas y adolescentes. Esto representa un punto clave ya que incorpora una mirada de la educación mucho más amplia, y la cual debe aportar algo más que la acción educativa. Este aporte tan específico del trabajo social es clave para pensar a los individuos en su integralidad, la cual también cuestiona e invita a problematizar el rol de la educación como institución.

Objeto de Estudio, Preguntas y Objetivos de Investigación

Esta investigación tiene como objeto de estudio analizar los centros María Espínola como política de inclusión en Educación Media Básica propuesta por la Administración Nacional de Educación Pública para el período 2020-2024 en Uruguay.

Para abordar y analizar el objeto de estudio, se planteó como pregunta general de investigación: ¿qué proponen los centros educativos María Espínola para garantizar la inclusión educativa y qué elementos de protección social se ven implicados?

Para profundizar en el objeto de estudio, se plantearon otras preguntas complementarias:

¿Qué concepciones en torno a la educación y al sujeto aparecen en la propuesta de los centros educativos María Espínola en el marco de la Transformación Curricular Integral?

¿Cómo se entiende a la inclusión y a los sujetos de la educación en esta propuesta?

¿Qué continuidades y rupturas se dan en la política educativa con respecto al período progresista?

¿Qué elementos de la protección social aparecen en la política educativa nacional y particularmente en los centros María Espínola?

¿Cómo se vincula lo universal y lo focal en la propuesta de los centros María Espínola?

¿Se observa la intersectorialidad en la propuesta de los centros educativos María Espínola?

El objetivo general es analizar las políticas de inclusión educativa que plantea la ANEP para la educación media básica en Uruguay para el período 2020-2024, particularmente la propuesta de los centros educativos María Espínola.

Se establecieron cuatro objetivos específicos:

1) Indagar acerca de las continuidades y rupturas que tiene la propuesta de política educativa del período 2020-2024 con relación a los gobiernos progresistas

2) Analizar la relación entre lo universal y lo focal en el diseño de la propuesta de los Centros María Espínola.

3) Analizar cómo se manifiesta la intersectorialidad en la propuesta de los Centros María Espínola.

4) Identificar y analizar qué aspectos de protección social se manifiestan en esta propuesta.

Estrategia Metodológica

Esta investigación se llevó adelante mediante un enfoque cualitativo de tipo exploratoria; como mencionan Batthyány y Cabrera (2011) “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p. 33). Si bien las políticas de inclusión educativa han sido ampliamente estudiadas, esto no sucede con los centros educativos María Espínola.

La construcción de datos se realizó a partir de la búsqueda y el análisis de fuentes documentales, es decir, se utilizaron distintos planes, programas y documentos oficiales que abordan la política educativa propuesta por la administración pública para el período seleccionado (2020-2024). Se utilizó esencialmente el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020b), el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) y el documento oficial de presentación de la propuesta de los Centros María Espínola (ANEP, 2020a). En estos documentos se priorizó una lectura crítica mediante la búsqueda de elementos que resultan relevantes desde la mirada del Trabajo Social, tomando como orientación los objetivos y las preguntas de investigación planteadas previamente. En ese sentido, se establecieron algunos ejes conceptuales que se desarrollarán en el siguiente capítulo, los cuales permitieron orientar la búsqueda de aspectos vinculados a lo social que se articulan con aspectos relacionados a lo pedagógico.

Capítulo 2: Abordaje Conceptual

En el presente capítulo se presentarán los ejes conceptuales que forman parte del marco teórico de esta monografía, los cuales se tomarán como referencia para realizar posteriormente el análisis de la propuesta de los Centros María Espínola. En primer lugar, se parte de entender a la educación como derecho humano fundamental; luego se profundizará en el concepto de inclusión educativa, y su relación con la exclusión educativa y social, así como también se presentará a qué se refieren las políticas de inclusión educativa y qué elementos y tensiones traen incorporadas. Por último, se presentará el concepto de intersectorialidad y su importancia en el abordaje de problemas sociales, particularmente referidos al ámbito educativo.

Educación Como Derecho

La educación desde alrededor del siglo XIX en América y Europa adquirió reconocimiento y fue legislada paulatinamente con distinto alcance según el lugar. Sin embargo, esta no fue entendida como derecho humano fundamental sino hasta la Declaración de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. En esta Declaración se establecieron un conjunto de derechos humanos fundamentales que forman parte de un ideal común de todos los pueblos y que deben protegerse por todos los Estados ya que rigen a nivel mundial (ONU, 1948).

Con respecto a la educación, esta Declaración incorpora algunos elementos fundamentales que hacen que la misma tenga un peso contundente en este campo a nivel global, de modo que se la comienza a considerar como obligatoria, gratuita y universal. En el artículo 26 se establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, Art. 26.1).

Asimismo, se establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948, Art. 26.2).

Por último, el artículo 26 establece que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1948, Art. 26.3).

Por lo tanto, la declaración incorpora dentro de sus principales elementos el alcance universal, de modo que es el Estado de cada nación quien deberá asegurar este derecho a toda la población, siendo este el único responsable en caso de que el derecho a la educación se vea comprometido.

Es así que luego de la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la región de América Latina ha estado caracterizada por una expansión sostenida del sistema educativo, particularmente en la segunda mitad del Siglo XX donde la universalización ha sido consecuente y se ha intentado incorporar paulatinamente a aquellos sectores de la población que tradicionalmente han estado excluidos del sistema educativo (Gentili, 2011). Los sectores más empobrecidos de la población, históricamente han tenido un acceso precario al sistema escolar, marcado por la diferencia en las oportunidades y condiciones de acceso, así como también en la dificultad para permanecer en él.

Es interesante mencionar que la educación forma parte de los denominados derechos sociales o de segunda generación, acompañado en esta clasificación de los derechos económicos y culturales. Los derechos sociales han sido fruto de las luchas sociales que han acontecido en el siglo pasado y que han conseguido que las personas presuntamente tengan garantizado el acceso a una vida digna y se encuentren en bienestar (Feldfeber, 2014).

Siguiendo esta línea pero con respecto a nuestro país, se establece en la Constitución de la República y en la Ley General de Educación (Nº 18.437)¹, que la educación es un derecho fundamental y que es el Estado el que debe garantizar el acceso y la permanencia en la educación de toda la población, con especial énfasis en las minorías de la población que podrían atravesar el riesgo de no poder transitar sus trayectorias educativas de manera

¹ Esta fue promulgada en 2008, aunque sufrió modificaciones luego de la aprobación de la Ley de Urgente Consideración (LUC) en el año 2020.

continua y completa. Tal como se expone en la Ley General de Educación (N 18.437) en su Artículo 1:

Declárase 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 toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Uruguay, 2009).

Asimismo, en el Artículo 8 se establece que:

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 (Uruguay, 2009).

En la misma línea, el Artículo 18 establece que:

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 (Uruguay, 2009).

No obstante, esta expansión sostenida de la universalización de la educación en la región que se mencionaba anteriormente, no ha estado exenta de limitaciones y restricciones que han impedido una consolidación real del sistema educativo que contemple a toda la población. Es así que en América Latina se ha desarrollado el fenómeno de “inclusión excluyente” (Gentili, 2011), es decir, si bien se incorporan dinámicas que facilitan la inserción escolar de sectores que antes estaban excluidos, estos resultan escasos y/o

deficientes para terminar con la precarización del vínculo de los sectores vulnerables con la educación; ya que de hecho, este vínculo frágil no es solo con el ámbito educativo, sino que también con muchas otras instituciones del sistema de protección social, lo cual agudiza la situación de las personas.

En relación a esto, es necesario clarificar que la exclusión no constituye un fenómeno estático, sino que es una “relación social, y no un estado o posición en la estructura institucional de una determinada sociedad” (Gentili, 2011, p. 80). Por lo tanto, y como se mencionaba anteriormente:

los que están excluidos del derecho a la educación no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada (Gentili, 2011, p. 80).

Por lo tanto, el derecho a la educación no se relaciona únicamente con lograr acceder a ella. Como se mencionaba previamente, si se trata de los sectores más vulnerables socioeconómicamente, la principal problemática en relación a la educación no es el acceso, sino la falta de condiciones para poder realizar trayectorias educativas continuas y completas (Terigi, 2009). Inciden una multiplicidad de factores que son externos a la institución educativa y que necesitan de otros sectores del Estado para poder abordarlas.

Inclusión Educativa y Políticas de Inclusión

El concepto de inclusión y su uso en el ámbito educativo particularmente, comenzó a adquirir mayor presencia en Latinoamérica en los primeros años de este siglo. Este concepto contempla diversas significaciones, por lo que no puede pensarse aislado del momento sociohistórico en que se utiliza (Flous, 2014; Conde, 2018).

La UNESCO (2008) plantea que la inclusión puede entenderse como un proceso que permite abordar, así como responder, a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje, en actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

En este sentido, este organismo también sostiene que la educación inclusiva corresponde a:

un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (2008, p.12).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, para lograr una educación inclusiva es necesario incorporar toda la diversidad de necesidades que pueden presentar los estudiantes con el fin de brindar respuestas educativas apropiadas, debido a que se entiende que es el sistema educativo el que debe garantizar la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Para esto es necesario transformar y adecuar el sistema educativo tradicional en cuanto a estrategias y contenidos que permitan garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes respondiendo a sus diversidades (UNESCO, 2008).

Es decir, para que exista una inclusión efectiva en el sistema educativo es pertinente considerar la superación de factores sociales, culturales, políticos y económicos que hacen a la integralidad de la persona, ya que si estos no son atendidos, limitan y condicionan el tránsito por el sistema escolar, ya que es la conjunción de todas ellas las que hacen al bienestar de los individuos (Gentili, 2011).

Si bien en las últimas décadas del siglo pasado el concepto de inclusión estaba centrado en la atención de estudiantes caracterizados por tener necesidades especiales (Acedo y Operti, 2012), esta visión se amplió, incorporando a algunos sectores sociales que históricamente han quedado por fuera del sistema educativo (Feldfeber y Gluz, 2019). Por lo tanto, la inclusión hace referencia al:

derecho a ser reconocido (...) de todos los estudiantes por igual, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia y reconocimiento [refiere a las denominadas minorías] (Echeita, citado en A. Conde, 2020, p. 66).

Retomando a Mancebo y Goyeneche (2010), la resignificación de la “equidad educativa” en “inclusión educativa” implica reconocer un nuevo paradigma educativo donde se contemplen seis elementos fundamentales. En primer lugar, ubican que la desigualdad es una trampa para los docentes, entienden que cumplir su rol atravesado por la desigualdad educativa y social representa un desafío, lo cual puede impedir el avance hacia la utopía de la

igualdad. Luego, la desnaturalización del fracaso escolar, entendiendo que el fracaso o el éxito es una construcción social y que esto puede revertirse. En tercer lugar, se encuentra el reconocimiento de la diversidad de las trayectorias, donde se resalta la importancia de valorizar el recorrido que el estudiante realiza desde el punto de partida por más que no sea una trayectoria “normal”. Las autoras entienden por “normal” una trayectoria en la cual “los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 10). En cuarto lugar, ubican la necesidad de romper y terminar con la homogeneidad de la escuela, y la apuesta a incorporar propuestas curriculares innovadoras. Luego, la personalización del proceso educativo, dando lugar a la dimensión afectiva, ya que este es un factor que influye en la decisión de los estudiantes en permanecer en la escuela. Por último, la resignificación del rol docente debido al papel esencial que cumplen en la implementación de una educación inclusiva, implica revisar la formación, de modo de reestructurar algunas prácticas pedagógicas que son ineficientes o que no van en la línea con el objetivo de la inclusión.

Por otra parte, es conocido que en todo el mundo, pero particularmente en Latinoamérica, las mujeres, los niños, niñas y jóvenes son los grupos que más se encuentran afectados por la situación de pobreza (CEPAL, 2023). Esto está vinculado al acceso precario al mercado de trabajo por parte algunos sectores de la población como lo son las mujeres, que, entre otras causas, por estar inmersas en el cuidado de los hijos o de otras personas dependientes, les resulta difícil acceder y sostener el trabajo formal y estable. Por consecuencia, los ingresos económicos de estos hogares son muy reducidos e inestables, lo que repercute directamente en la calidad de vida de los integrantes del hogar, y por ende, en el acceso y permanencia en el sistema escolar de esos niños, niñas y adolescentes. Es decir, las malas condiciones de vida vinculadas a la imposibilidad de satisfacer algunas necesidades básicas como la alimentación, la vivienda o la vestimenta, interfieren y pueden condicionar el tránsito por las instituciones educativas, no pudiendo hacer usufructo efectivo del derecho a la educación.

Las precarias condiciones de vida puede conllevar a que muchos de los jóvenes que asisten a educación media se vean condicionados a la desvinculación de sus estudios. Esto puede estar vinculado a las necesidades económicas que presionan a la inserción precoz en el mercado de trabajo (mayoritariamente informal) (Gentili, 2011) para colaborar en la satisfacción de las necesidades del núcleo familiar, así como también se ven implicados en

los quehaceres domésticos y en los cuidados de hermanos menores u otras personas dependientes.

Es así que todos estos obstáculos se topan con la pretensión de universalización de la educación, ya que si bien presuntamente el sistema educativo es abierto y democrático, no toda la población accede de la misma manera. El sistema educativo incorpora a la población:

en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios (o la falta de ellos), etc.

(Gentili, 2011, p. 89).

Esto es muy controversial debido a que, como se establece desde la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la educación es un bien y un derecho que corresponde a todos los individuos, por lo que negar el acceso o no asegurar las condiciones para su permanencia, es no validar este derecho.

Por lo tanto, si bien a día de hoy la población en situación de vulnerabilidad logra acceder más años al sistema escolar que antes eran reservados para las clases altas, sumando años de escolarización a nivel secundario y universitario, estas últimas también lo hacen, por lo que “la desigualdad en este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante” (Gentili, 2011, p. 87). A pesar de que se presupone una igualdad de condiciones en el acceso a la escolarización, existen desigualdades en el modo de habitar los espacios educativos y en la construcción de trayectorias, de modo que a la par de que los sectores en situación de pobreza van accediendo a la educación media, los sectores más beneficiados acceden a mejores oportunidades en un nivel superior, por lo que las inequidades continúan manteniéndose (Gentili, 2011).

Esto refleja que el sistema educativo no está exento de la segmentación y fragmentación que existe en la sociedad (Tiramonti, 2004; Guidotti y Vorgia, 2019), sino que por el contrario, las replica y las reproduce; y contienen también, al igual que en otros espacios, una disputa entre intereses y formas de entender y hacer.

Por lo tanto, es esencial cuestionar y repensar al sistema educativo como tal, y en relación a la educación media particularmente, el reconocimiento de que es necesario que se brinden iguales oportunidades en el modo en que cada estudiante construye su propia trayectoria educativa, es decir, en todo el proceso de escolarización, más allá de garantizar el acceso. Como plantea Gentili (2011), los que acceden a educación media y provienen de los

sectores más empobrecidos, llegan a esta etapa “con una frágil base académica, y con condiciones de vida marcadas por la pobreza, el abandono y las privaciones” (p. 112). Esto implica entonces, según el autor, contemplar que puedan brindarse todas las condiciones para ampliar este derecho, generando propuestas innovadoras y acordes a las necesidades de los estudiantes, implementando algunos recursos económicos como becas, así como otras acciones integrales que promuevan el interés de los jóvenes en permanecer allí, aún excediendo el límite de lo educativo (Gentili, 2011).

En ese sentido, la educación también puede ser el medio para luego acceder a estudios de nivel superior, y terminar con la idea instaurada en la sociedad de que los jóvenes de clase baja tienen mejores condiciones para trabajos manuales y necesitan de salidas laborales rápidas. En ese sentido:

Mientras que a unos se los engaña con la promesa de un empleo seguro en un mercado de trabajo precario, discriminador y excluyente, a otros se los seduce con la posibilidad efectiva de acceso a las mejores instituciones universitarias que, estas sí, permitirán multiplicar las oportunidades de desarrollo personal y profesional, además de aumentar de forma exponencial los retornos económicos derivados del estudio (Gentili, 2011, p. 114).

Feldfeber y Gluz (2019) plantean que “las agendas de política educativa incorporaron como preocupación la superación de las desigualdades a través de las llamadas 'políticas de inclusión’” (p. 13). Estas políticas tienen su sustento en entender que el Estado tiene como obligación generar las condiciones para hacer valer el derecho a la educación (Feldfeber y Gluz, 2019).

Las políticas de inclusión educativa se constituyen como políticas públicas educativas que asumen como responsabilidad del Estado el garantizar el aprendizaje de todos los niños y adolescentes sin discriminación, las cuales emergieron en este siglo centrándose en “brindarles oportunidades de aprendizaje equivalentes, con independencia de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (Mancebo et al., 2014, p. 306). Es así que “en la sociedad del conocimiento actual y en un mundo cada vez más globalizado, no es admisible sostener un modelo hegemónico que subsuma las diferencias “ (Herrera, 2008, p. 85).

Algunos autores incorporan el concepto de exclusión como contracara de la inclusión, entendiendo que la exclusión educativa trae consigo la exclusión en otros ámbitos, como sostiene A. Conde (2020):

la definición de políticas educativas inclusivas (...) está ligada específicamente al acceso y la permanencia en los sistemas educativos formales, es decir que intenta revertir situaciones de exclusión en esta área, que suponen, además, exclusiones en otras dimensiones de la vida de las personas. (...) Implica la responsabilidad de los sistemas educativos de generar modificaciones, tanto de contenidos como de formatos, para lograr el acceso de todos los individuos a la educación (p. 64).

En este sentido, la exclusión educativa está vinculada directamente con la exclusión social, debido a que esta refiere a las dificultades en:

el acceso a determinadas posiciones que enfrentan algunos grupos en ciertos contextos. Este concepto se vincula a la noción de pobreza, que se entiende como la confluencia de diversas exclusiones que hacen que los sujetos no alcancen una plena socialización (A. Conde, 2020, p. 65).

Como sostienen Conde et al. (2020) recuperando a Dussel (2004), la noción de inclusión trae consigo una contradicción debido a que la misma “supone la integración en un 'nosotros', el cual siempre implica, a su vez, la existencia de un 'ellos’” (p. 14). Por lo tanto, las políticas de inclusión educativa como políticas focalizadas realizan una “discriminación positiva”, donde estas están especialmente dirigidos a sectores vulnerables (Conde, 2018).

Por lo tanto, tal como plantean Mancebo y Goyeneche (2010):

el uso del término “exclusión social” comporta entonces ciertos riesgos: la aceptación del orden excluyente, el desconocimiento del protagonismo de los actores para cambiar dicho orden, la adopción de una definición de la exclusión como un estado y no como un proceso, la identificación de “los excluidos” en “los marginales” y/o “los peligrosos” (p. 5).

Es importante hacer énfasis en que las políticas de inclusión educativa deben centrar su abordaje en las problemáticas del sistema educativo como tal, y no corresponde caer en la

intervención sobre los sujetos de forma individual, ya que esto deviene en una individualización de la problemática la cual responsabilizaría directamente a las personas.

En síntesis, si bien el sistema educativo en general se ha caracterizado por su pretensión homogeneizante de su estudiantado, la noción de inclusión ha intentado instalar una idea contraria donde la educación tenga la capacidad de contemplar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Además, considerarlos en su diversidad en el marco de la idea de una sociedad más justa reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Las políticas de inclusión educativa materializan estas preocupaciones, de modo que es la forma que el Estado tiene para poder garantizar el derecho a la educación para toda su población, sin importar el lugar de origen y otras características particulares de cada niño, niña y adolescente. Estos conceptos resultan interesantes para analizar los CME como política de educación inclusiva, y comprender en qué medida estos elementos se tomaron en cuenta en la propuesta.

Intersectorialidad

Desde las políticas de inclusión educativa se pretende incidir sobre una parte de la población que como se mencionaba anteriormente, no solo está excluida del sistema educativo, sino que también lo está en muchas otras áreas de la vida, por lo que la articulación interinstitucional se torna el camino posible para intervenir sobre estas situaciones (Martinis, 2016).

Se entiende que para intentar resolver algunos problemas sociales es necesaria la articulación de distintos sectores con el fin de abordarlo de manera integral, ya que con la incorporación de cada una de sus especificidades se lograrían mejores intervenciones, de modo que “se comparten conocimientos, aprendizajes, sistemas de información, presupuestos que constituyen fondos comunes, etc” (Paulo, 2017, p. 43).

Si bien la noción de intersectorialidad puede tener diversos significados, en este caso interesa referirse a la intersectorialidad como el nexo entre distintos sectores del gobierno o de la sociedad civil, donde el enfoque principal está en la solución de problemas sociales (Cunill-Grau, 2014). Si se parte de la base de que los mismos son de carácter multicausal, la mejor intervención podría llevarse a cabo mediante un abordaje integral. Pensar a la pobreza como un fenómeno con múltiples causas es entender que para el abordaje de los mismos es necesario algo más allá que la suma de las especificidades de varios sectores

gubernamentales. Es evidente la necesidad de realizar un abordaje multidimensional y desde una perspectiva de derechos (Cunill-Grau, 2014). Por lo tanto:

la intersectorialidad (...) implica que diversos sectores gubernamentales no solo entreguen a un mismo público específico los servicios que son propios de cada uno, sino que de manera articulada atiendan necesidades sociales o prevengan problemas que tienen complejas, diversas y relacionadas causas en sus orígenes (Cunill-Grau, 2014, p. 8).

La modalidad de trabajo intersectorial ha adquirido mayor relevancia en América Latina en este siglo a partir de la redefinición de los problemas sociales y de la forma de entender los mismos en clave de derechos. Cunill-Grau (2014) establece los tres principales marcos en que la intersectorialidad se está implementando en esta región actualmente.

En primer lugar, se encuentran las transferencias condicionadas que tienen su auge al comienzo de este siglo, de manera que se realiza una única prestación en vez de varias prestaciones correspondientes a distintos sectores o programas. Además, se impulsa el trabajo en el territorio, ya que se entiende que la ejecución local de las intervenciones colabora en la idea del abordaje integral.

El segundo marco corresponde a la nueva forma de hacer políticas sociales, centrándose en un sector específico de la sociedad, como pueden ser la vejez o la niñez y adolescencia, etc. De este modo se enfrenta el fenómeno de la pobreza desde varias áreas pero enfocado en una población en particular.

El tercer marco corresponde a que los sistemas de protección social han establecido la intersectorialidad como su forma de intervención, visualizando a la pobreza desde una perspectiva más amplia que un problema particular o la suma de las causas (Cunill-Grau, 2014).

En síntesis, se entiende que la intersectorialidad es la modalidad de intervención que se ha intentado llevar adelante en América Latina en las últimas décadas. La misma implica algo más allá que la coordinación de distintos sectores de gobierno (aunque también es necesaria), sino que requiere una vinculación e integración más fuerte entre sectores, donde “formulen en forma conjunta, colaborativa y consensuada, una estrategia de intervención para producir los resultados pre-visualizados” (Paulo, 2017, p. 43).

En suma, en este capítulo se comenzó presentando que en el siglo XX la educación se consolidó como derecho humano fundamental. Sin embargo esto no ha sido suficiente para que toda la población acceda efectivamente a la educación. Aún en la actualidad, los sectores vulnerables continúan presentando dificultades para gozar plenamente de este derecho. Por lo tanto, esto no genera más que la exclusión del sistema educativo, lo que a su vez conlleva a la exclusión en otras áreas de la vida de las personas; por lo que se agudiza aún más la situación de vulnerabilidad.

A comienzos del siglo XXI con la expansión de la noción de inclusión en el ámbito educativo, el estudiante comenzó a entenderse como sujeto integral, contemplando las necesidades y particularidades de la población estudiantil, más allá de su calidad de alumno. Es así que surgieron las primeras estrategias que contemplan y responden a las diversidades, partiendo de que la asistencia a la escuela está condicionada por factores externos a la misma. Asimismo, si se piensa en clave de inclusión, únicamente la asistencia a la institución educativa no es suficiente si no es posible garantizar que la trayectoria del joven sea continua y completa en condiciones favorables.

Por lo tanto, se hizo énfasis en que las políticas de inclusión educativa están sustentadas en su creación, en garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación. Las mismas buscan brindar oportunidades reales de aprendizaje sin importar las condiciones del estudiante vinculadas a su origen o necesidades particulares.

Por último, se destacó la importancia del trabajo intersectorial en el abordaje de problemas sociales mediante la articulación de sectores del Estado o de la sociedad civil. La intersectorialidad en la educación implica entonces (y particularmente si se refiere a los sectores más vulnerables) un abordaje multidimensional, partiendo de la base de que los problemas sociales son multicausales y están relacionados entre sí. En ese sentido, si se trata de sectores como la infancia y la adolescencia, implica que este abordaje sea desde una perspectiva de derechos, entendiendo que los niños, niñas y los adolescentes se encuentran afectados directamente cuando se atraviesan situaciones de vulnerabilidad social y económica. Por consecuencia, estas condiciones de vida afectan e influyen en el tránsito educativo de los mismos.

Estas aproximaciones conceptuales funcionarán como referencia para analizar de manera detallada la propuesta de los centros educativos María Espínola a partir de las preguntas y objetivos planteados para la presente monografía mencionados anteriormente.

Capítulo 3: Marco Contextual de la Política Educativa

En este capítulo se presentará un panorama contextual de la política educativa en el Uruguay desde las últimas décadas. Es importante aclarar que debido a la actualidad del período seleccionado para esta investigación, 2020-2024, no existe demasiada producción académica respecto a las políticas de inclusión educativa en educación media básica en Uruguay para el período seleccionado. Sin embargo, sí existen múltiples investigaciones enmarcadas en el período de la década de 1990-2000 (Martinis, 2013) vinculadas a las reformas educativas de ese momento. Asimismo, también se han realizado investigaciones basadas en el período de gobierno progresista de nuestro país, 2005-2019 (Bordoli y Martinis, 2020; Bordoli y Martinis, 2022), por lo que en este apartado se tomarán sus aportes para plantear un panorama general del objeto de estudio seleccionado y poder realizar algunas comparaciones entre estos distintos momentos. Por último, se presentarán las principales características de las políticas educativas de la administración pública para el 2020-2024 caracterizado por la implementación de la denominada “transformación educativa” (ANEP, 2022).

Se entiende que las políticas de inclusión educativa no surgen de un momento para otro y en un solo período de gobierno. En ese sentido, es pertinente poder comprender a nivel general cómo ha sido el proceso y cómo han evolucionado las mismas en nuestro país vinculadas a los distintos momentos socio históricos y a las concepciones que existían en los mismos. A continuación, se desarrollarán los tres períodos seleccionados para enmarcar la política educativa en el Uruguay en las últimas décadas.

Década de los 90

La década de los 90 constituyó para Uruguay y la región (Argentina particularmente) una etapa de grandes cambios y reformas en torno a las formas de entender la educación y por ende, las políticas vinculadas a este terreno de la protección social. Fundamentalmente, la mirada universal de la educación se sustituyó por la atención a determinados grupos sociales a partir de un modelo de focalización de las políticas educativas (Martinis, 2006).

Como plantea Fattore (2022) “se perfiló un sistema escolar que dejó atrás la ilusión de políticas universalistas y las reemplazó por políticas focalizadas” (p. 20). Por lo que se comenzó a identificar a la educación como un derecho social que el Estado debe garantizar a toda la población, donde la centralidad pasa a ser el estudiante, la enseñanza y el trabajo docente.

La autora plantea además, que se comenzaron a presentar tensiones en cuanto a los conceptos de igualdad y equidad, vinculado a la pretensión universalista de la educación pública, y por otro lado, a la necesidad de atención a las particularidades de los sujetos, valorando las singularidades de los estudiantes y de las comunidades.

Esta idea de equidad en las políticas educativas deja atrás la pretensión de la igualdad en este ámbito. A diferencia de esta última, la noción de equidad parte de la base de que es natural que existan diferencias y desigualdades entre personas y grupos sociales. Como sostiene Bordoli (2022):

Estas “inequidades justas” podrían tender a compensarse con el desarrollo de ciertas políticas focalizadas o de discriminación positiva; y de este modo la competencia meritocrática de los individuos sería, en última instancia, la que permitiría o no el cambio de posición de los sujetos (p. 74).

En este sentido, Sánchez (2022) sostiene, en relación a la década de los 90, que “la mirada sobre la totalidad de la sociedad es reemplazada por la atención en ciertos grupos que, según se entiende, requieren procesos de discriminación o focalización para acceder a un ‘piso mínimo’” (p. 45), y el debate debería centrarse en que todas las personas tengan garantizado lo básico para vivir.

Estas prácticas compensatorias fueron destinadas exclusivamente a los sectores más vulnerables, lo cual “configuró una relación de tutela con las poblaciones destinatarias, que fueron interpeladas en relación a sus déficits” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 26). Es decir, se da una pérdida de especificidad de lo educativo en el momento en que se asume la compensación de ciertas carencias mediante algunas acciones focalizadas, donde la política educativa asume además un rol de asistencia (Martinis, 2006).

Estas poblaciones reconocidas y delimitadas por sus “déficits” como mencionan Feldfeber y Gluz (2019), son definidas de acuerdo a estándares que el estado define a partir de algunas características sociodemográficas que demuestran una vulneración de derechos. En tanto estos sectores son reconocidos como carentes y merecedores de políticas focalizadas, van generando a su vez que se agrupen en un sentido geográfico y en un sentido social (Martinis, 2006). El sentido geográfico corresponde a la agrupación en determinadas zonas o barrios de una ciudad, los cuales van tomando la noción de “gueto”. Por otro lado, en un sentido social, corresponde a ocupar un lugar social y culturalmente, donde pertenecer al mismo implica carecer de “un conjunto de saberes, hábitos y pautas de conducta necesarios para ser parte de la porción integrada de la sociedad. El territorio de la carencia social y

cultural es concebido como lindero, pero también superpuesto, con el de la delincuencia” (Martinis, 2006, p. 25)

En ese sentido, en contextos de pobreza la educación “opera sobre las poblaciones empobrecidas asegurando su conducción y evitando su constitución como actores de procesos socialmente disruptivos en términos de seguridad ciudadana” (Cristóforo et al.; 2017, p.6). Según estos autores, la consecuencia directa de esto es que “las instituciones a las que asisten estudiantes de sectores socialmente más desfavorecidos tienden a caracterizarse por el despliegue de prácticas compensatorias y asistenciales, así como por la escasa circulación de bienes culturales y saberes socialmente significativos” (Cristóforo et al.; 2017, p.6).

La década de los 90 estuvo caracterizada por entender que era la escuela quien debía “rescatar” a esa población que se encuentra en extrema pobreza. Para esto se entendía que para que los niños tuvieran mejores resultados debían permanecer más tiempo en la escuela, de modo que se rompa el “círculo de la pobreza”, ya que existía la idea de que esos hogares “no poseen cultura”, como plantea de forma crítica Martinis (2006, p.17). Es por esto que comenzaron las primeras pretensiones de extender el horario escolar, bajo la presunción de que *estos* niños, los niños carentes, tenían más dificultades de aprendizaje y necesitaban disponer de más tiempo para esta actividad (Martinis, 2006).

Por lo tanto, la década de los 90 está enmarcada en la intención de realizar reformas educativas en clave de equidad en Uruguay y la región. Se partía de que los sectores más desfavorecidos necesitan de la educación algo más que lo meramente académico para cubrir ciertas carencias que les permitan, al menos, acceder a la escuela.

Período Progresista (2005-2019)

Con la llegada de los gobiernos progresistas en nuestro país (2005-2019), tuvieron desde sus inicios como prioridad a la educación pública, considerando que, como se mencionó anteriormente, es el Estado el encargado de garantizar este derecho a toda la población a lo largo de toda la vida, sin importar el origen ni el contexto de los sujetos. Esto se vio reflejado en las modificaciones realizadas en cuanto a los cambios de los diseños curriculares en todos los ciclos, el rol asignado al colectivo docente incorporándolos a los ámbitos de negociación, y a la implementación de múltiples políticas socioeducativas integrales que habilitaron la descentralización territorial (Bordoli, 2022).

Uno de los acontecimientos fundamentales en cuanto a normativa respecto al ámbito educativo corresponde a la creación de la Ley General de Educación N° 18.437 en el año

2008. Como ya fue mencionado, la misma consagra a la educación como derecho humano fundamental, siendo el Estado el que debe garantizar la educación a toda la población, haciendo énfasis en aquellas poblaciones más vulnerables. También plantea que la educación será obligatoria, laica y gratuita. Además, crea comisiones departamentales con el objetivo de promover la descentralización territorial, promueve la coordinación entre los distintos niveles y subsistemas de la educación pública y promueve espacios de negociación y cogobierno de algunos organismos (Uruguay, 2009). Asimismo, en el Plan de Equidad impulsado en 2008 también se establecieron algunos lineamientos que guiaron la política educativa de esa administración en clave de ampliación de la cobertura y mejora de la calidad de la educación pública en todos sus niveles (Bordoli, 2022).

Otro de los hitos en el período progresista de nuestro país es el desarrollo del Plan Ceibal como principal política de inclusión digital (Bordoli, 2022). La misma permitió a cada estudiante el acceso a internet mediante una computadora ampliando las posibilidades de aprendizaje. Constituyó una innovación y al mismo tiempo un desafío para los docentes en cuanto a la incorporación de esta herramienta al trabajo en aula.

Por otro lado, particularmente en el tercer período de gobierno progresista (2015-2019) se establecieron como prioridades la inclusión, la descentralización y la coordinación territorial. Como plantea Bordoli (2022):

en el ciclo progresista es posible identificar dos estrategias y lógicas diferenciales pero complementarias de instrumentación de las políticas de inclusión educativa: a) estrategias de diversificación educativa para la inclusión: el desarrollo de programas particulares; y b) estrategias de descentralización y coordinación territorial con la instrumentalización de los territorios socioeducativos (p. 77).

El primer punto, “estrategias de diversificación educativa para la inclusión”, corresponde entonces a la creación de políticas específicas para afrontar y prevenir ciertos riesgos que podrían poner en juego la continuidad de la trayectoria educativa de determinados adolescentes. Algunas de las propuestas más destacadas para la educación primaria y educación media corresponden a la incorporación de la extensión del tiempo pedagógico, aunque ya habían antecedentes de esta propuesta en las reformas de los 90. Acompañado de la asignación de horas de tutorías, la reducción del tamaño de los grupos, la creación de equipos multidisciplinarios que acompañan las trayectorias de los estudiantes, así como también el Programa de Alimentación Escolar. Además, el programa Maestros Comunitarios,

APRENDER, Compromiso Educativo y Tránsito son algunas de las propuestas implementadas (Mancebo et al., 2014). Como sostienen Mancebo et al. (2014) “cada uno de ellos aspira a realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes, despliega una serie de dispositivos de intervención relativamente innovadores y recurre a nuevas figuras docentes (...) cuyos roles están en construcción” (p. 308). Según estos autores, con estos programas se observa el “mix” de universalismo y focalización de las políticas educativas implementadas en este período. Asimismo, sostienen que si bien el Estado ha involucrado a otras instituciones para llevar adelante algunas de las propuestas, el mismo ha tenido un papel central en la mayoría de los programas (Mancebo et al., 2014).

El segundo punto, “estrategias de descentralización y coordinación territorial con la instrumentalización de los territorios socioeducativos”, corresponde entonces al impulso de la descentralización y coordinación territorial mediante políticas de cercanía (Bordoli, 2022). En este marco se crean las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) (que dependen de la Dirección de Integración Educativa), las cuales apuntan a impulsar el trabajo en territorio mediante el trabajo en red con instituciones y organizaciones de la comunidad en pos del bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes. Las mismas están conformadas por equipos técnicos con perfil docente y socioeducativo con el fin de poder abordar de forma integral las problemáticas a las que puedan enfrentarse los adolescentes, impulsando la participación de la familia y la comunidad. Estos equipos técnicos están conformados por profesionales del trabajo social, de la psicología, de la psicopedagogía, de la educación social, así como también docentes. Una de las principales tareas es la articulación entre los centros educativos y el territorio, entendiendo a la población estudiantil y trabajando con ella a partir de un enfoque de derechos humanos, haciendo énfasis en la integralidad y en la inclusión (ANEP, 2024b). Asimismo, el trabajo interdisciplinario entre estas profesiones hacen posible un abordaje integral de las problemáticas de los niños, niñas y adolescentes.

En síntesis, en este período de gobiernos progresistas ha tomado centralidad la expansión y el fortalecimiento de la educación pública como responsabilidad del Estado. En el marco del auge de la noción de inclusión, se crearon políticas socioeducativas que colocaron al estudiante y su vinculación con el territorio como prioridad, mediante la modificación y creación de nuevas propuestas curriculares en todos los niveles educativos.

Nueva Administración Pública (2020-2024)- Transformación Curricular Integral

En el año 2020 finalizó el período de gobiernos progresistas que se encontraban desde el año 2005, y asumió el nuevo gobierno de coalición de carácter conservador y liberal (Caetano, 2021), el cual estuvo caracterizado por la instalación de cambios y nuevas propuestas en materia de estructura curricular y políticas educativas.

Este proceso de cambios en el área educativa estuvo respaldada por la aprobación de Ley de Urgente Consideración N° 18.889, la cual modificó a la Ley General de Educación N° 18.437 promulgada en 2008, en la cual se establecen todos los lineamientos y normativas con relación a la educación en Uruguay. Dichos cambios tuvieron como eje central las reformas curriculares de educación inicial y primaria, y de educación media. La propuesta fue denominada por sus principales referentes e impulsores como “transformación educativa” (ANEP, 2022).

Esta pretensión de transformar la educación se corresponde con que, según se establece en los documentos oficiales, en las últimas décadas de nuestro país no se ha llevado adelante una propuesta que implique un cambio de fondo en toda la currícula, ni tampoco que haya significado un avance en la educación como una lógica integrada de todos los niveles educativos (ANEP, 2022). La administración entendía además, que la implementación de propuestas aisladas y que no tengan una lógica integrada no solucionan los problemas de la educación del hoy, siendo la diferencia de logros con relación al nivel socioeconómico uno de los más importantes y que necesitan atenderse (ANEP, 2022).

Sin embargo, esta idea de que no se han implementado cambios en la educación en el Uruguay en las últimas décadas puede ser altamente cuestionada. En primer lugar, porque como se mencionó con anterioridad en esta monografía, la década de los 90 y con la reforma de Rama ² se impulsaron múltiples cambios a nivel de políticas educativas en el marco de las discusiones entre igualdad y equidad (Demedice et al., 2023). En la misma línea, con los gobiernos progresistas también se han visualizado cambios en cuanto a planes de estudio y algunos programas de carácter focalizado como ya fue mencionado, en el marco del auge de la noción de inclusión asociado al acceso y permanencia de sectores vulnerables a la educación, tradicionalmente excluidos.

Como se mencionaba, uno de los principales fundamentos que sostienen este proceso de cambios constituye la búsqueda de actualización de los contenidos curriculares y la necesidad de adaptarse a las exigencias de los estudiantes. Según entiende la administración,

² Con la presidencia del CODICEN de Germán Rama en los años 90, se implementó la reforma curricular de Educación Media Básica que presenta el Plan 1996.

esto es posible realizarlo a partir de incorporar “alternativas pedagógicas” (ANEP, 2022, p. 21) que se alineen con los intereses de los jóvenes y que las mismas representen un sentido y tengan una lógica para ellos, de modo que esto sea una motivación para asistir al centro educativo y extender su trayectoria educativa (ANEP, 2022).

Por lo tanto, la política educativa impulsada por la ANEP para el período 2020-2024 buscaba que la currícula en todos los niveles educativos se correspondiera con las necesidades del mundo actual, y esto se realizó a partir de la modificación de las prácticas de enseñanza y de los contenidos de la currícula. En los documentos oficiales se expone que se busca formar sujetos preparados para las necesidades y exigencias de la actualidad, a partir de impulsar y fortalecer sus capacidades para adaptarse a la sociedad de este momento, caracterizada por el constante cambio y avance. El currículo y los aprendizajes adquiridos deben responder a los cambios sociales y culturales. De esta manera, se evitaría el fenómeno denominado “time lag curricular”, donde los contenidos académicos quedan desfasados, ya que no se corresponden con el contexto y no se adecúan a la realidad del hoy (ANEP, 2020b; ANEP, 2022).

Una de las necesidades del mundo actual corresponde al uso de las tecnologías de la información. Las mismas han adquirido un papel importante en la vida cotidiana, ya que atraviesan la vida social y laboral de las personas. Por ende, según se establece en el Marco Curricular, es fundamental poder responder desde el sistema educativo a estas demandas, acercando a los estudiantes a ese mundo lo cual permitirá una apertura de posibilidades a futuro (ANEP, 2022). Con relación a esto, el sistema educativo uruguayo siendo pionero en esta área cuenta con el Plan Ceibal, creado en el período progresista como se mencionó previamente. Esta es una herramienta que destaca al Uruguay en el ámbito del acceso a la tecnología (asociado además a otras áreas como la robótica) y que representa una continuidad con respecto a la política educativa anterior, lo cual es importante mantener y fortalecer en administraciones posteriores.

Esta perspectiva evidencia la gran preocupación de la administración 2020-2024 por incorporar la tecnología en la currícula. Si bien se puede entender que la misma es un elemento que permite expandir las posibilidades tanto académicas como personales, en cierta medida aparece la noción de la meritocracia y del esfuerzo individual por adaptarse a las necesidades del hoy y así no quedar excluidos del mundo laboral a futuro.

En relación a lo anterior, la pandemia evidenció además que por más que para cada niño, niña y adolescente esté previsto un dispositivo electrónico, esto no era suficiente para poder seguir un curso académico. Existen otros factores como el acceso a internet en el hogar,

el disponer de un lugar ameno para poder realizar las tareas escolares, entre otras cosas que pueden entorpecer las trayectorias educativas (UNICEF, 2020).

En el año 2022 el CODICEN de la ANEP aprobó el nuevo Marco Curricular Nacional (MCN). “El currículo es el espacio en el que un sistema educativo define qué deben aprender los estudiantes, por qué deben aprender eso y cuáles son las estrategias disponibles para lograrlo” (ANEP, 2022, p. 22). Según se establece en ese documento, en la elaboración de todas las propuestas “se trabajará con los diferentes subsistemas y se dialogará con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas” (ANEP, 2022, p. 23).

Por el contrario, los sindicatos de la educación plantearon un fuerte rechazo a la transformación educativa debido a la poca participación de los docentes en la elaboración de la propuesta curricular, ya que entienden que ellos son parte fundamental en la práctica educativa y son quienes tienen contacto directo con los estudiantes, por lo que constituyen una perspectiva idónea en la temática (ANONG, 2023). Además, cuestionan que esta transformación se hizo de forma acelerada y “a espaldas” de los docentes (ANONG, 2023). Esto implicó que los docentes hayan tenido que implementar de forma rápida estos cambios de un ciclo lectivo al siguiente y no de forma paulatina, donde en muchas ocasiones no estaban claras las formas en que debían realizarse algunas cuestiones administrativas y formas de implementar estas nuevas propuestas en el trabajo de aula.

La transformación educativa implicó que se creara el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) donde se aprobaron los perfiles por tramo. El sentido de la EBI es generar una integración entre los distintos niveles educativos, de manera que comienza en Educación Inicial (3, 4 y 5 años), continúa en Educación Primaria de primero a sexto grado y luego sigue por Educación Media de séptimo a noveno grado. Según se establece en los documentos, esto tiene como principal objetivo terminar con la fragmentación entre niveles, y coloca la centralidad en el estudiante en la medida que se fomenta la articulación entre los subsistemas promoviendo las trayectorias completas (ANEP, 2021b).

El Plan de Estudios de la Educación Básica Integrada representa una combinación de rupturas y continuidades respecto al plan de estudios anterior. En primer lugar, se mantiene el formato de asignaturas como espacios curriculares. Sin embargo, algunas presentan cambios en su carga horaria y los modos en que se abordan los contenidos. Además, se establecen nuevas formas de evaluación con metodologías de aprendizaje activo, así como también nuevos criterios de promoción.

Resulta interesante preguntarse en qué medida esta administración coloca la centralidad en el estudiante y promueve las trayectorias continuas y completas. En realidad, si

bien se incorporan algunos elementos nuevos en cuanto a criterios de evaluación y promoción, no representa grandes cambios en relación a la acción pedagógica como tal, los cuales tampoco implican demasiadas variaciones para la cotidianidad de los estudiantes.

Un elemento innovador que incorpora este nuevo MCN es el currículo por competencias. Las competencias “se relacionan con los saberes, habilidades y comprensiones necesarias para resolver situaciones complejas” (ANEP, 2022, p.29). Se establecen diez competencias generales: en el área de “Dominio, pensamiento y comunicación” se trabajará la competencia en comunicación, en pensamiento creativo, en pensamiento crítico, en pensamiento científico, en pensamiento computacional, y metacognitiva. En cuanto al “dominio, relacionamiento y acción” se trabajará la competencia intrapersonal, en iniciativa y orientación a la acción, en relación con los otros, y en ciudadanía local, global y digital (ANEP, 2021b).

Desde la perspectiva del documento, la educación basada en competencias involucra al estudiante con propuestas pedagógicas activas e innovadoras, “el desarrollo de competencias se promueve mediante situaciones problema, propuestas colaborativas, prototipos, investigaciones, proyectos, estudios de casos, juegos, actividades artísticas, salidas didácticas, incorporando la tecnología en su potencialidad para el aprendizaje, así como en su valor como objeto de estudio” (ANEP, 2022, p. 35).

Se puede entender que incorporar el trabajo y la evaluación por competencias al trabajo de aula cotidiano representa un desafío para los docentes, debido a que implica pensar y generar nuevas estrategias de enseñanza que cumplan con el abordaje de las competencias que se buscan incorporar y evaluar en los estudiantes. También puede representar un desafío para los estudiantes ya que cambia, de alguna manera, la forma en que ellos esperan se dé el proceso educativo en cuanto a criterios de evaluación esencialmente, debido a que como se mencionaba con anterioridad, esto no representa cambios de fondo en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los argumentos centrales que se establecen en la propuesta de la “transformación” radica en que la educación uruguaya se ha caracterizado por “la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas” (ANEP, 2022, p. 22). Siguiendo esta línea, los contenidos y las estrategias de enseñanza de los docentes deberían adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto socio histórico si se desea lograr esos cometidos.

En los documentos de referencia el concepto de inclusión aparece vinculado fundamentalmente al acceso a la educación de jóvenes en situación socioeconómica

compleja. Se tiene como punto de partida que los estudiantes tienen diferencias a nivel individual y contextual, así como diferentes necesidades de aprendizaje o formas de aprender. Asimismo, en el documento de la propuesta se sostiene la idea de que en la realidad actual, el derecho a la educación implica algo más que el acceso y la permanencia, sino que implica considerar el derecho a aprender. Por lo tanto, la inclusión implica la atención a la diversidad de necesidades que puedan tener los estudiantes utilizando estrategias que sean acordes a las particularidades de aprendizaje. Además se hace énfasis en que para hacer efectiva la inclusión de todos los estudiantes es necesario considerarlos en su singularidad y multidimensionalidad (ANEP, 2022).

En ese sentido, en los documentos se reitera en múltiples oportunidades que la centralidad en el estudiante es lo principal para la administración 2020-2024, y que es mediante la construcción de un sistema educativo integrado que les permitirá realizar una trayectoria educativa fluida y continua. Pero además, esta integralidad entre los diferentes subsistemas debe ser respaldado por algunos elementos que lo hacen posible, como pueden ser la formación docente, la gestión de los centros y la selección de los contenidos que representen una progresión de acuerdo al tramo (ANEP, 2020b).

En cuanto a los elementos mencionados se plantea que “la propuesta curricular será coherente, sólida y, a la vez, flexible, habilitando espacios importantes para la toma de decisiones curriculares en los centros y las aulas a partir de documentos curriculares amigables, con espacios y orientaciones” (ANEP, 2022, p. 25). Es decir, si bien se plantea una currícula de carácter universal, se habilitan espacios de decisión en el marco de la descentralización y mayor autonomía para los centros. Esto da lugar a brindar respuestas de acuerdo a las necesidades de su contexto territorial, contribuyendo de alguna manera al desarrollo institucional y colectivo en conjunto con la comunidad. Por lo tanto, hay un cambio en la lógica de la gestión de los centros educativos, de modo que se busca brindarles más autonomía orientado a generar comunidades educativas. Sin embargo, es pertinente cuestionar acerca del papel que adquiere el equipo directivo y el cuerpo docente frente a tal responsabilidad, ya que se depositan una multiplicidad de decisiones que recaen en ellos. Además, el vínculo con la comunidad y con otras instituciones del territorio puede representar un desafío en muchos casos, debido a que este es un elemento al que no todos los centros educativos están familiarizados en su manejo cotidiano.

Por lo tanto, en los documentos oficiales se evidencia claramente que la política educativa llevada adelante por la administración del período seleccionado representa una tensión entre una propuesta universal (vinculado a la creación de un currículo unificado

basado en competencias) y propuestas de carácter focalizado (deja apertura en la medida que brinda autonomía a los centros educativos de adecuarse a las necesidades de su población).

De acuerdo a lo antes mencionado, la propuesta de la “transformación educativa” si bien fue presentada por sus impulsores como innovadora, representa una combinación entre propuestas que se toman y se modifican de períodos de administración de gobiernos progresistas, y otros presuntamente nuevos. De todas formas, sí implica un corte en relación a formas de concebir la educación y a los sujetos que hacen parte de la acción educativa con respecto a los períodos progresistas, característico de la coalición de gobierno que asumió en 2020.

Los períodos seleccionados representan un encuadre de la educación del hoy. Si bien cada uno trae consigo nociones, discusiones y argumentos propios del partido de gobierno de cada momento y del contexto socio histórico, son útiles para comprender las políticas que hoy se implementan.

Capítulo 4: Análisis de los Centros María Espínola

En el presente capítulo se va a analizar la propuesta educativa de los centros María Espínola. Se realizará a partir de los documentos presentados por la ANEP en los cuales se exponen las bases y contenidos de la propuesta (ANEP, 2020a), así como también se utilizará de referencia el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020b). A partir de dichos documentos se busca reflexionar y analizar la propuesta tomando en cuenta los ejes conceptuales que se presentaron anteriormente: educación como derecho; inclusión educativa y políticas de inclusión; e intersectorialidad en la educación.

Como forma de organizar el análisis, el mismo se dividirá en algunas dimensiones. En primer lugar, se abordará la extensión del tiempo pedagógico. Luego, se analizará la incorporación de la alimentación en estos centros. Seguido a esto se analizará la nueva forma de gestionar los centros educativos y sus implicancias. Por último, se abordará el acompañamiento socioemocional y el vínculo con la comunidad.

Se entiende que estas dimensiones permitirán realizar un análisis de los CME de acuerdo a los intereses y objetivos planteados en la presente monografía. Como se mencionó en capítulos anteriores, se parte de que la educación puede entenderse como política social y forma parte central del sistema de protección social. Por lo tanto, se considera que estas dimensiones evidencian aquello que implica que la educación sea algo más que su dimensión pedagógica.

De tal modo, a partir de la delimitación de las dimensiones mencionadas, se buscará responder a las preguntas y objetivos planteados para esta monografía, los cuales son: Indagar acerca de las continuidades y rupturas que ha tenido la propuesta educativa de este período con relación a la anterior administración pública; analizar la relación entre lo universal y lo focal en la propuesta de los CME; analizar cómo se manifiesta la intersectorialidad en los CME; e identificar y analizar qué aspectos de protección social aparecen en esta propuesta.

En primer lugar y antes de desarrollar las mencionadas dimensiones, se realizará una presentación general de la propuesta. Esto se realiza fundamentalmente a nivel descriptivo de acuerdo a lo expuesto en los documentos oficiales de la ANEP (2020a).

Los centros educativos María Espínola se crearon a partir de la resolución del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP el 2 de diciembre de 2020, aprobando esta propuesta educativa a ser implementada progresivamente a partir del año 2021 en centros de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). Esto acontece en el marco de un proceso de transformación en

el sistema educativo uruguayo impulsado por la administración del período 2020-2024, la cual denominaron como “Transformación Curricular Integral” (ANEP, 2022).

La denominación de esta propuesta educativa como “centros María Espínola” corresponde a la intención de la ANEP de homenajear a mujeres y hombres que han sido importantes en la historia de la educación en nuestro país y que han realizado propuestas y acciones innovadoras en el marco de entender la educación como derecho de todos (ANEP, 2020a)³.

Según se establece en los documentos tomados para el análisis, esta propuesta educativa surge como política focalizada con el propósito de reorganizar la Educación Media Básica para mejorar la calidad de la educación. Esta política busca reducir la inequidad dentro del sistema educativo, mediante la implementación de estrategias pedagógicas centradas particularmente en los centros con mayor vulnerabilidad socioeconómica (ANEP, 2020a).

Este propósito de reorganizar la educación media con el fin de mejorar la calidad de la educación se corresponde con los principales lineamientos estratégicos de la política educativa establecidos en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, particularmente con dos de ellos. El lineamiento estratégico 1 establece: “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad” (ANEP, 2020b, p. 129); mientras que el lineamiento estratégico 2 propone: “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” (ANEP, 2020b, p. 129).

Asimismo, en el documento principal de la creación de los centros María Espínola se establecen cinco objetivos específicos:

1. Mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación media en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social.
2. Aumentar los niveles de promoción en centros de educación media ubicados en contextos de vulnerabilidad social y económica.
3. Disminuir la repetición de estudiantes de educación media en centros de contextos vulnerables social y educativamente.

³ María Espínola (1878-1963) fue maestra de escuela rural donde comenzó su docencia a los dieciséis años, también fue docente de educación media y fue fundadora de la primera escuela técnica del país, en San José. Además fue la primera mujer en tomar el rol de inspectora y consejera de primaria.

4. Abatir la desvinculación en los centros de educación media con vulnerabilidad educativa y social.

5. Aumentar el nivel de cobertura en educación media con foco en los quintiles 1 y 2.

(ANEP, 2020a, p. 20).

Tal como se expone en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, la política educativa nacional para este período combina propuestas universales y propuestas focalizadas. Las propuestas universales corresponden a aquellas que son implementadas para toda la población educativa (en este caso, los principales lineamientos de la denominada “transformación educativa”); mientras que las políticas focalizadas constituyen las que son dirigidas a determinados sectores en particular que implican un abordaje diferencial (en este caso, los CME).

En este caso se puede observar que en cada uno de los objetivos específicos se hace énfasis en el sector de la población en que se focalizan los centros María Espínola, es decir, los centros en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa. Esto se corresponde con los principales lineamientos mencionados previamente; el segundo particularmente el cual hace énfasis en “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” (ANEP, 2020b, p. 129).

Es posible identificar que si bien esta propuesta está dirigida a una población bien definida, los objetivos planteados tienen distintos énfasis. Los mismos van desde, por un lado, cualitativos (objetivos sociales y pedagógicos) y por el otro, de carácter cuantitativo. Se hace necesario señalar que si bien en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 se menciona la idea de promover la calidad en la educación, no es así en los objetivos específicos planteados para los centros María Espínola. Por el contrario, en estos últimos se hace énfasis en “aumentar los niveles de promoción” y “disminuir la repetición”, así como “abatir la desvinculación” (ANEP, 2020a, p. 20). Estos tres objetivos mencionados que en esencia, refieren a acciones muy similares, parecen evidenciar que resulta más significativo mejorar los datos cuantitativos, más que asegurar el aprendizaje de los estudiantes y promover la calidad de la educación.

Por lo tanto, como ya fue mencionado, esta propuesta está dirigida a un grupo de la población con determinadas características, es decir, los estudiantes que están atravesados y marcados por la pobreza. Es posible realizar una crítica a esta perspectiva, ya que parece

asumir que por encontrarse en esta situación, los estudiantes necesitan de propuestas particulares en cuanto a prácticas pedagógicas. Y por otro lado, se asume que solo por vivir en contextos de vulnerabilidad socioeconómica todos esos estudiantes tienen menor capacidad de aprendizaje y la enseñanza tiene que ser diferente por parte del docente.

Este posicionamiento de la administración pública para el 2020-2024 frente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica se relaciona con la constante vinculación entre niños en situación de pobreza y bajos rendimientos académicos (Martinis, 2006). El autor sostiene de forma crítica hacia esta perspectiva, que el niño queda posicionado en un lugar de “carente”, debido a que se asocia que por su contexto familiar y/o territorial no tiene la posibilidad de aprender y de adquirir las facultades para desarrollarse de forma óptima en su vida cotidiana. Por lo que, desde esa perspectiva “se entiende que estos hogares “no poseen cultura”” (Martinis, 2006, p. 17).

Extensión del Tiempo Pedagógico

Los centros María Espínola se rigen por el marco curricular que la ANEP establece para secundaria (plan 2006) y para educación técnica profesional (plan 2007), entendiéndose estos como política universal (ANEP, 2020a). No obstante, desde 2023 esta currícula se vio atravesada por la implementación de la transformación curricular integral que afecta a todos los niveles de la ANEP, por lo que actualmente también se rigen por los cambios propuestos en la misma.

Si bien se utiliza la misma currícula que el resto de educación media básica, en los centros María Espínola se incorporan algunas adaptaciones que se corresponden con el sentido de creación de esta propuesta. Como primera adaptación se puede ubicar a la extensión del tiempo pedagógico. Se entiende que esto impacta “positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de aquellos pertenecientes a sectores más desfavorecidos” (ANEP, 2020a, p. 7). En ese sentido, la jornada pasa a ser de ocho horas diarias en el centro educativo, en las cuales se desarrollan las actividades correspondientes a la currícula habitual; pero también los estudiantes participan de los distintos talleres que se propongan, tendrán horas de tutorías, y además se establece que recibirán alimentación.

Si bien la incorporación del tiempo extendido se presenta como un aspecto innovador de la administración 2020-2024, en realidad no lo es ya que tiene algunos antecedentes. Esta modalidad ya se ha ido implementando en el Uruguay hace décadas, primeramente en educación primaria y luego en educación secundaria y educación técnica profesional (ANEP, 2020a). En ese sentido,

Los estudios realizados por la CEPAL en la década de los noventa indicaron que el número de horas diarias de asistencia al ciclo básico de educación media en el Uruguay era notoriamente insuficiente (tres horas y media) constituyendo uno de los principales factores que atentaba contra el logro de mejores resultados educativos (ANEP, 2020a, p. 15).

Como se mencionó en el capítulo anterior, la reforma de los 90 en nuestro país implicó, entre muchas otras cosas, la extensión del tiempo que los docentes y estudiantes habitan el centro educativo. Así como también, en los gobiernos del período progresista se implementaron los liceos de Tiempo Completo (TC), de Tiempo Extendido (TE), y Centros Educativos Asociados (CEA) (ANEP, 2020a). Estas propuestas cuentan, al igual que los CME, horas destinadas a la realización de talleres en distintas áreas de interés de los jóvenes, además de la participación de los docentes en apoyo fuera de clase como forma de incentivar y acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Por lo tanto, la extensión del tiempo pedagógico es una continuidad de los lineamientos llevados adelante por las anteriores administraciones públicas del país. Y de igual manera que antes, los centros designados para implementar esta propuesta son aquellos que “responden a indicadores socioeconómicos y resultados educativos desfavorables, y se ubican en territorios marcados por la fragmentación y desigualdad” (Flous, 2019, p. 94).

De acuerdo a lo que plantea Skliar (2007), cuando en la educación se presentan problemas y necesita de constantes argumentos para explicar algunas prácticas, se piensa que la fórmula “más vale más” va a solucionar esos problemas. Por lo tanto, si se piensa que el problema de los niños en situación de vulnerabilidad es que tienen poco tiempo en la escuela para aprender, ¿la respuesta sería más vale más tiempo en el centro educativo?

Extender el tiempo que los estudiantes permanecen en el centro educativo no implica por sí mismo el logro de mejores resultados y mejores trayectorias educativas (es decir, completas y continuas (Terigi, 2009)) si no se implementan otras acciones que sean atractivas para quienes allí asisten. En ese sentido, “no se trata meramente de ampliar los tiempos de permanencia, pues “más de lo mismo” en quienes transitan con dificultades su escolarización, puede resultar peor que lo anterior” (ANEP, 2020a, p. 14). Por lo tanto, lo primordial no son las horas que se agreguen, sino lo que hacen en esas horas y cómo este tiempo impacta en los estudiantes mediante las actividades que realicen.

Ampliar el tiempo pedagógico implica una resignificación del espacio escolar, ya que el elemento principal es el terminar con las “aulas tradicionales” donde el maestro es quien tiene el conocimiento y los estudiantes son los que van a aprender situados en un aula por determinado tiempo y organizados de determinada manera. En esta visión la pedagogía se resume en que el maestro es quien explica y el alumno es quien comprende, siendo el alumno una figura construida previamente como incapaz (Skliar, 2007). Con la incorporación de este tiempo extra los estudiantes acceden a apoyos o tutorías docentes de forma personalizada mediante otro tipo de propuesta pedagógicas más atractivas.

Esta extensión del tiempo pedagógico supone participar de talleres de distintas temáticas, donde el fin de estos es ampliar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, incorporando el arte, el deporte y otras actividades que tradicionalmente no se utilizan de forma cotidiana en el proceso educativo (ANEP, 2020a). Las temáticas de los mismos son elegidas de acuerdo a los intereses de la población estudiantil de cada centro. Esto contribuye en que los jóvenes puedan consolidar la apropiación del centro educativo y se sientan parte del mismo, lo cual podría colaborar en la permanencia de ellos en el ámbito académico.

Los talleres pueden fortalecer el vínculo con los adultos referentes del liceo y promueven la permanencia en el centro educativo. La perspectiva de la administración desde la que se entiende a los sectores vulnerables y a la necesidad de extender el tiempo en los centros educativos, parte de la premisa de entender que el tiempo que los jóvenes están en el liceo es tiempo que evaden estar en la calle enfrentando la realidad de la vulnerabilidad en la que viven, muchas veces en exposición a situaciones violentas en la comunidad. Estar más tiempo en el centro educativo implicaría entonces, el fortalecimiento de apropiación de un espacio en donde son incentivados a pensar y generar otras propuestas y nuevas posibilidades de proyectos de vida que su contexto no les permitiría llevar adelante (ANEP, 2021a).

Como se ha mencionado previamente, en esta perspectiva, la escuela adquiere el rol de protectora, de espacio seguro y de lugar que contiene. Y en cierta manera, aparece esta idea de “aislar” al niño y resguardarlo de los peligros de su contexto familiar y territorial. Como plantea de forma crítica Martinis (2006) “existe la pretensión de poder tener una influencia educativa absoluta, total, completa -como el tiempo- sobre el niño a los efectos de poder cambiarlo, alterar su código cultural y lingüístico para volverlo un niño normal, integrado” (p. 26).

Por otro lado, según se establece en los documentos oficiales, los talleres pretenden ser un espacio de socialización, de aprendizaje socioemocional⁴, de acercamiento a la cultura e impulsores de un pensamiento creativo y crítico (ANEP, 2020a). Los mismos “constituyen espacios de formación educativa vinculados al desarrollo personal e integral del estudiante mediante la promoción del aprendizaje de la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el compromiso y la convivencia armónica y en paz” (ANEP, 2020a, p. 23).

Resulta interesante problematizar la cuestión de que la propuesta de extender el tiempo pedagógico sea únicamente focalizado en los sectores más vulnerables. Se puede observar claramente aquella visión que existía en la década de los 90 y que hoy en cierta manera vuelve con la administración del período seleccionado, acerca de que “la escuela debe jugar un rol central en “atender y rescatar” una porción de la población que se encuentra en situación de marginación” y que “para esa población, el modelo tradicional de escuela ya no resulta pertinente” (Martinis, 2006, p. 18). Por lo que, según este posicionamiento, la mejor opción para que estos jóvenes tengan mejores resultados sería extender el tiempo de la jornada escolar. Siguiendo esta postura, de no “romper el círculo de la casa” a través de la acción educativa, estos jóvenes serán a futuro peligrosos para la comunidad (Martinis, 2006).

En esta mirada se entiende que los factores que producen el fracaso escolar se encuentran fuera de la escuela, de modo que se responsabiliza doblemente a los sujetos y a sus familias. Por lo tanto, como el autor sostiene de forma crítica hacia esta postura, “el fracaso de la educación en su esfuerzo compensatorio y de desarrollo de procesos de equidad social permite que el tránsito -naturalizado- entre pobreza y delincuencia se produzca. Así, el sujeto carente muta en sujeto peligroso” (Martinis, 2006, p. 27).

Volviendo a las características que se exponen en el documento para esta propuesta y vinculado a la implementación de talleres, resulta particular el rol de contención que se le asigna a los talleristas y que por momentos escapa a su papel de enseñar alguna actividad en particular. Esto da cuenta de que se pretende brindar un soporte extra de guía y orientación para la vida social y laboral para los estudiantes que asisten a centros educativos que fueron definidos para este modelo de centro, atravesados por carencias socioeconómicas. Si se continúa analizando la perspectiva de esta administración y se extiende la noción de sujeto carente, como plantea Martinis (2006) “el correlato de un niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social” (p. 14).

⁴ Se entiende que este es un punto clave y se analizará en un próximo apartado de este capítulo.

En definitiva, esto se enfrenta con los ideales de la escuela tradicional, ya que incorpora algunos elementos que escapan y tensionan lo que implica algo más que exclusivamente la dimensión pedagógica, y aparecen otras cuestiones vinculadas a la protección en otras áreas de la vida de los sujetos. Por lo tanto, la inclusión educativa se expresa de esa manera, oscilando entre los aspectos exclusivamente educativos y algunos elementos de la protección social. Sin embargo, esto puede presentar tensiones debido a que en contextos de vulnerabilidad una puede predominar por encima de la otra, es decir, lo educativo puede diluirse frente a aspectos de la protección social a niños, niñas y adolescentes (Flous, 2019; Conde et al., 2020).

Alimentación

La extensión del tiempo pedagógico trae consigo la incorporación de la alimentación debido a la cantidad de horas que los estudiantes se encuentran en el centro educativo. En el documento de referencia de los centros María Espínola se entiende a la alimentación como “espacio de socialización y aprendizaje” (ANEP, 2020a, p. 26), debido a que allí se articula la propuesta pedagógica con la satisfacción de una necesidad básica y esencial para que los jóvenes puedan transitar lo educativo en condiciones óptimas. Según se establece en el documento, estos momentos funcionarán como intercambio entre estudiantes y adultos referentes de la institución donde se abordarán pautas de convivencia, prácticas de higiene y hábitos saludables (ANEP, 2020a).

Es interesante señalar que el brindar alimentación no es una práctica habitual en la educación media básica ya que no está previsto para este nivel educativo⁵. Sin embargo, en los últimos años ha comenzado a implementarse en algunos centros de tiempo extendido o tiempo completo, aunque de manera bastante escasa, los cuales están ubicados en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Por lo tanto, con la incorporación de la alimentación en centros como María Espínola, donde desde el sistema educativo se garantiza parcialmente la satisfacción de algunas necesidades, se puede observar que se atiende más allá de lo estrictamente académico. Se entiende que los estudiantes son en su integralidad, por lo que el estado, mediante una de sus políticas, la educativa, incorpora otros elementos de la protección social para cubrir parcialmente otros derechos.

Como se mencionó en capítulos anteriores, la inclusión implica que se brinden las garantías necesarias para que el estudiante pueda acceder y permanecer en el centro

⁵ Esto responde, entre otras cosas, a una cuestión histórica. La educación media fue pensada como preparación para la universidad, y por lo tanto, para sectores medios y altos de la sociedad (Filgueira y Filgueira, 1994).

educativo, entendiéndolo a este en su integralidad y como sujeto de derechos. Se parte de la base de que un joven no tiene el derecho a la educación garantizado solo por asistir al centro, sino que se necesita que tenga garantizados otros derechos que le permitan realizar una trayectoria óptima. La alimentación es una de esas necesidades básicas (y un derecho humano fundamental) que debe estar garantizada para que el estudiante se encuentre en forma adecuada para poder atravesar por el liceo adquiriendo los conocimientos pertinentes. Por lo que, si la inclusión implica atender a la diversidad de necesidades de los estudiantes (UNESCO, 2008; Gentili, 2011), contemplar este tipo de carencias resulta ineludible por más que no sea el foco principal de la política educativa.

Sin embargo, en el documento marco de la propuesta de los centros María Espínola no se establecen las características de este servicio de alimentación, es decir, no se señala cómo va a estar compuesto, quiénes lo determinarán ni cuáles serán las comidas brindadas. Además tampoco se prevén espacios destinados exclusivamente para el momento de la alimentación, sino que se puede concluir que se deberán utilizar otros espacios de las instituciones que no tienen como destino este fin, lo cual puede entorpecer en muchas ocasiones otras actividades que deban realizarse en ellos.

Sumado a esto, tampoco se establecen explícitamente funcionarios específicos designados para esta tarea, sino que por el contrario, se puede asumir que son los propios actores adultos del centro educativo los que deberán hacerse cargo de esta tarea, lo cual excede su tarea docente por lo que implicaría la propia voluntad de los mismos para organizarse y colaborar con este fin.

Como se mencionaba anteriormente, en el principal documento de esta propuesta se expone que se entiende a la alimentación como “espacio de socialización y aprendizaje”, donde “se considera que contribuye a crear mejores condiciones para el aprendizaje y a promover la incorporación de pautas de convivencia, de prácticas saludables y de hábitos de higiene” (ANEP, 2020a, p. 26). Nuevamente se observa cómo desde la perspectiva de la administración seleccionada se asume que esta población a la que está dirigida la política (es decir, sectores en situación de pobreza) carecen de hábitos de higiene adecuados, lo cual estigmatiza a este sector de la población ya que esta referencia solo se encuentra en la propuesta de los CME y no como pauta para toda la educación media. Como ya se ha planteado con anterioridad, es reiterativa la noción implícita de “niño carente” (Martinis, 2006): carente de cultura, de hábitos y pautas de conducta.

Gestión de los Centros

Siguiendo con los elementos que caracterizan esta propuesta, el documento de fundamentación de los centros María Espínola expone que se busca promover la participación de toda la comunidad en el centro y su gestión, además del fortalecimiento de la autonomía de los mismos. Esto será realizado mediante un modelo de centro en donde “la autonomía se ejerce en la elaboración, implementación y evaluación del proyecto institucional con la participación democrática, activa y responsable de todos los actores de cada comunidad educativa” (ANEP, 2020a, p. 7). Asimismo, se establece que serán necesarios y claves algunos roles de liderazgo y coordinación por parte de algunos actores de los centros, que guíen “su funcionamiento, como la gestión de las personas y de los recursos financieros” (ANEP, 2020a, p. 21).

Según se establece en el documento oficial, la idea de centro que propone la administración se constituye de acuerdo a un enfoque pedagógico a partir del aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos. Esto hace que exista una flexibilidad en la propuesta educativa basada en los intereses y necesidades de la población que allí asiste. Asimismo se cuenta con el rol de coordinador de proyectos, un rol nuevo que tiene el cometido de operar como guía y referente de los mismos (ANEP, 2020a). Como se ha mencionado en apartados anteriores, esto no constituye una novedad de esta propuesta, ya que existen programas como antecedentes con características similares (TC, TE, CEA).

El trabajo en proyectos implica un abordaje interdisciplinario; es decir, los docentes no trabajan solo desde su asignatura, sino que se conformarán equipos de docentes por sectores de asignaturas: lenguas, ciencias naturales y matemática, ciencias sociales, arte y deportes, tecnologías (en educación secundaria) y técnico-tecnológico (en UTU) (ANEP, 2020a).

Si bien se entiende que esta forma de trabajo puede ser enriquecedora para los estudiantes en algunas ocasiones, basar la propuesta pedagógica en el trabajo por sectores podría desdibujar los aspectos centrales de cada asignatura. No obstante, esto podría ser favorecedor en cuanto al vínculo de los estudiantes con sus docentes, ya que podría devenir en un relacionamiento más estrecho entre los mismos. Esto podría ocurrir debido a que se reducen los momentos de enseñanza asociados al formato tradicional y se trabaja a partir de propuestas innovadoras y más atractivas para los jóvenes, donde el docente deja de aparecer como el único que posee el conocimiento y el que tiene “poder” en el aula, sino que se produce un proceso de enseñanza más recíproco.

A su vez, estos equipos de docentes divididos por grupos de asignaturas estarán liderados por un coordinador de enseñanza o coordinador de áreas de aprendizaje. El mismo “será el responsable de liderar los procesos de enseñanza, su evaluación y su mejora, en un trabajo colaborativo con el cuerpo docente y el equipo directivo” (ANEP, 2020a, p. 22). Estos nuevos roles que tienen como cometido observar y de alguna manera, evaluar el trabajo de los docentes, puede resultar una manera de vulneración a la autonomía docente. Se puede entender de esa manera ya que implica modificar la propuesta pedagógica del docente a modo de adecuarse a un proyecto general. En ese sentido, limita la acción de los docentes en cuanto a su accionar vinculado a planear e implementar propuestas de acuerdo a los contenidos y las formas que considere que son las más pertinentes para sus estudiantes en la especificidad de su asignatura. La cuestionable idea de novedad sucede nuevamente en este caso con la creación de nuevos roles, si bien algunos de ellos no existían como tal (como el coordinador de proyectos), los mismos tienen funciones que antes realizaban otras figuras como adscriptos o directores desde su rol. Por lo tanto, no implica realizar tareas nuevas, sino que lo hace otro funcionario a partir de un nuevo rol.

Por otra parte, si bien puede entenderse que el trabajo mediante proyectos puede brindar al centro educativo cierta autonomía debido que ajustará sus propuestas a las necesidades de su comunidad y se fortalecerá la participación de la misma en el cotidiano de la institución, en realidad, se deposita un exceso de responsabilidad en cada centro. Esto es cuestionable ya que así como son los responsables de desarrollar un proyecto de centro, también son los responsables de su evaluación y de su éxito o fracaso. Por lo que, en todos los casos la responsabilidad recae exclusivamente en la institución educativa, el equipo directivo y los docentes.

En el Plan de Desarrollo Educativo (2020b) se presenta la creación de sistemas de información como instrumento de evaluación que trasladan en tiempo real algunos indicadores que serían representativos de la gestión de los centros, a partir de la verificación del cumplimiento de los objetivos universales de la política, y de los definidos por cada centro en particular.

En consecuencia, mediante la incorporación de estos elementos se genera claramente una lógica de control hacia los equipos de los centros educativos a partir de una rendición de cuentas constante. Los equipos directivos y los docentes se encuentran en un estado de vigilancia y control hacia su accionar. Es interesante destacar que esta lógica de gestión de los centros a partir del control y la vigilancia no fue establecido exclusivamente para la propuesta

de los CME, sino que es una propuesta planteada a nivel universal de la educación, con el objetivo de “promover comunidades integradas y de aprendizaje” (ANEP, 2020b, p.129).

Acompañamiento Socioemocional y Vínculo con la Comunidad

Otro elemento a destacar dentro de la propuesta de los centros María Espínola corresponde a que se establece que se hará énfasis en la educación y acompañamiento socioemocional (ANEP, 2020a). Sin embargo, lo que resulta llamativo es que en el Plan de Desarrollo Educativo (ANEP, 2020b) este elemento no aparece como estrategia universal para toda la educación media, sino que se presenta solo para este tipo de propuestas que son de carácter focalizado, dirigida a sectores vulnerables socioeconómicamente.

En este punto se evidencia nuevamente las nociones que existen entre escuela y pobreza para la administración seleccionada. Se reitera una vez más la idea de “niño carente” (Martinis, 2006). En el documento y centralmente en esta idea, se ven reflejadas claramente las concepciones de sujeto vinculado a estudiante en contexto vulnerable. Es decir, este posicionamiento asocia que los estudiantes en situación de pobreza no cuentan con las herramientas para desempeñarse en la vida escolar, social y laboral, y por lo tanto representan un peligro para la comunidad. Además, es una concepción que individualiza la problemática de la pobreza, donde se les atribuye responsabilidad por ello y por significar una amenaza para la sociedad (Conde et al., 2020).

Asimismo, en el documento de referencia se plantea que se va a incorporar y a fortalecer el trabajo en territorio mediante el vínculo con la comunidad para impulsar este desarrollo socio-emocional-académico. También sostienen que se va a promover el trabajo en red con otras instituciones de la comunidad que de diversas maneras atraviesan la vida de los estudiantes y sus familias, y que mediante el trabajo en conjunto se podrían abordar de manera más integral las situaciones que se presenten. Se plantea que se desarrollarán “redes locales como forma de apoyo y desarrollo interinstitucional, que contribuyen a enfrentar y solucionar desafíos cotidianos como la alimentación, la vestimenta, el tratamiento de situaciones de abuso y violencia intrafamiliar, las adicciones, y similares” (ANEP, 2020a, p. 25).

Poder visualizar al estudiante en su integralidad, entendiendo que las problemáticas a las que se enfrenta son de carácter multicausal y que implica algo más que lo exclusivamente educativo, es esencial si se busca trabajar en red y fortalecer el vínculo entre instituciones de la localidad para realizar un abordaje adecuado. Precisamente porque los problemas son

multicausales, las respuestas (abordajes) a los mismos deben ser articulados desde diferentes disciplinas que puedan atender los diversos orígenes de las problemáticas (Cunill-Grau, 2014). En las bases del documento de la creación de los centros María Espínola se establece que se brindará formación para el trabajo en redes tanto a los docentes como a los equipos directivos (ANEP, 2020a).

Como se mencionó en capítulos anteriores, la exclusión educativa es una similar representación de lo que sucede en la sociedad caracterizada por la fragmentación; por lo que la exclusión educativa trae consigo la exclusión en otros ámbitos (territorial, laboral) (Tiramonti, 2004; Guidotti y Vorga, 2019). Por lo que, fortalecer el vínculo entre estudiantes y adultos referentes del centro educativo, así como con distintos actores de la comunidad es sumamente importante. La inclusión implica promover la participación en actividades culturales y comunitarias (UNESCO, 2008) a partir de propuestas innovadoras que involucren una vinculación entre el centro educativo, la comunidad en general y las familias de los estudiantes.

Con respecto al trabajo con las familias de los estudiantes, si bien se plantea que se busca fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia, buscando promover espacios de participación en la toma de decisiones, no está completamente explicitada la manera en que esta vinculación se llevaría a cabo. Por el contrario, deposita esta responsabilidad en los referentes del centro educativo dejándolo a criterio de cada uno de ellos. En esta idea puede verse nuevamente la posición que toma la administración con relación al niño y su contexto familiar. Si bien en el documento se expone la pretensión de que la familia pueda fortalecer el vínculo con la institución educativa, no se explicitan maneras claras de cómo esto se podría realizar. Desde la perspectiva de esta monografía se considera que nuevamente aparece la idea de familia como obstáculo en el proceso educativo, donde los docentes y los equipos de los centros deben educar “enfrentando” ese obstáculo (Martinis, 2006).

Para que el vínculo entre liceo y familia pueda llevarse a cabo implica que los centros educativos cuenten con un equipo socioeducativo multidisciplinario consolidado y apto para poder abordar las distintas problemáticas y situaciones que puedan presentarse con los estudiantes y sus familias. Sin embargo, en el propio documento se expone que en propuestas anteriores de centros educativos de tiempo completo debían contar con un equipo técnico conformado por un trabajador social, un psicólogo, un psicopedagogo y un profesor orientador pedagógico. Sin embargo, esto no se logró en la mayoría de los casos si bien existen profesionales de esta índole trabajando en la educación media, por lo que eran

equipos que no estaban completamente constituidos y no contaban con todas las herramientas para realizar abordajes integrales (ANEP, 2020a).

A modo de cierre, este capítulo se propuso analizar la propuesta de los centros María Espínola, a través de las categorías analíticas establecidas y desde los objetivos planteados. Las dimensiones seleccionadas evidencian el carácter focalizado de esta propuesta, y se observa que la política educativa implica algo más allá que brindar lo referente a lo académico. Por tanto, la política educativa en su carácter de política social implica brindar las herramientas que permitan generar un bienestar en la vida de los sujetos.

En ese sentido, la perspectiva desde la que se posiciona la administración 2020-2024 evidencia las concepciones de la misma en torno al sujeto de la educación en contextos de pobreza. Es decir, el análisis de las dimensiones planteadas reflejan que medidas como extender el tiempo pedagógico, control y vigilancia en la gestión de los centros, brindar alimentación, y dar énfasis al aprendizaje socioemocional, son implementadas únicamente como política focalizada. Se entiende una vez más, que estas poblaciones necesitan más tiempo en el centro educativo y más acciones por parte de la institución, ya que, en la línea de la perspectiva de la administración, se encuentran en un territorio de “carencia social y cultural” (Martinis, 2006, p. 25) como se ha mencionado previamente.

Capítulo 5: Consideraciones Finales

La presente monografía tuvo como interés inicial realizar una aproximación a las políticas educativas desarrolladas en el marco del cambio de gobierno, donde se puso fin (o pausa) a los períodos de gobiernos progresistas en Uruguay⁶. De acuerdo a la perspectiva desde la que parte esta monografía, desde el trabajo social⁷, interesó analizar particularmente las políticas de inclusión educativa que implementó la administración del período 2020-2024. Para ello se consideró oportuno centrar la mirada en una de las propuestas focalizadas que tienen como objetivo garantizar la inclusión, es decir, la propuesta de los centros educativos María Espínola.

El desafío de esta investigación fue poder incorporar la mirada del trabajo social a una temática que corresponde al campo educativo. Es por esto que se hizo énfasis en aquellas cuestiones que van más allá de lo estrictamente educativo, a partir de algunos objetivos y preguntas disparadoras. A nivel general interesó cuestionarse acerca de qué concepciones en torno a la educación y al sujeto aparecen en la propuesta de los CME; cómo se entiende a la inclusión desde la administración seleccionada; cómo se vincula lo universal y lo focal en esta propuesta; y qué elementos de protección social aparecen allí. Además, interesó analizar de qué manera se observa la intersectorialidad en los CME; y qué continuidades y rupturas tuvo la política educativa en relación a los gobiernos progresistas.

A partir del análisis de los documentos oficiales expuestos por la ANEP y siguiendo con los insumos teóricos que se tomaron como referencia para esta investigación, se logró una aproximación a responder a las inquietudes planteadas anteriormente.

Como se mencionó en el capítulo dos, las nociones en torno al concepto de educación y sus implicancias han ido cambiando de acuerdo al contexto socio histórico. Acompañado de esto también fueron desarrollándose discusiones vinculadas a la efectivización del derecho a la educación, donde además se ha construido la imagen de sujeto estudiante en el marco de las discusiones en torno a igualdad-equidad-inclusión. En cualquiera de los tres casos aunque en mayor o menor medida, la política educativa ha necesitado de otras herramientas del estado para atender y cubrir algunas necesidades de los estudiantes, las cuales escapan del campo educativo pero que de no estar resueltas, condicionan sus trayectorias y las ponen en riesgo.

⁶ Al momento de cerrar la escritura de la presente monografía, ha asumido un nuevo gobierno progresista el 1 de marzo de 2025.

⁷ También se incorporaron aportes de la ciencia política y los estudios en educación.

En el caso de la política educativa nacional planteada para 2020-2024 y particularmente en los documentos referidos a la creación de los CME, emerge la concepción de sujeto como carente (Martinis, 2006). Desde esta perspectiva es que se fundamenta la ubicación de los CME en sectores donde su población se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeconómica, debido a que se entiende que estos niños, niñas y adolescentes necesitan de herramientas extra para poder aprender. Siguiendo esa línea, también deben existir docentes que implementen estrategias institucionales que se acoplen a las particularidades y las necesidades de su población y del territorio.

Por ende, en los documentos oficiales se observa que la inclusión está esencialmente referida al acceso y permanencia de los sectores más vulnerables, dejando con menor importancia a otros sectores que también persiguen la lucha de la inclusión en la educación (estudiantes con varios tipos de discapacidad o con necesidades de aprendizaje diferentes, por ejemplo).

En ese sentido, mientras que en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (política universal) se hace especial énfasis en que uno de los objetivos de esta administración es mejorar la calidad de la educación, en el documento de los centros María Espínola (política focalizada) se presentan objetivos de índole cuantitativo, haciendo énfasis en reducir las tasas de repetición y desvinculación.

Por otro lado, tal como se mencionó en el capítulo tres, el período 2020-2024 estuvo caracterizado por la implementación de la denominada “transformación educativa” (ANEP, 2022). La misma implicó un cambio a nivel universal en el marco curricular de educación inicial y primaria, así como también en educación media. Este marco establece lineamientos a nivel general para ambos subsistemas; y si bien se presentan algunos cambios fundamentalmente en relación a organización curricular, criterios de evaluación y promoción, estos no implican grandes cambios de fondo en la acción pedagógica alumno-docente. Se toman una multiplicidad de elementos que formaron parte de las propuestas curriculares de los períodos progresistas. De hecho, en esos gobiernos el énfasis estuvo en expandir la educación media promoviendo la descentralización dando lugar a los territorios para fortalecer sus comunidades educativas, lo cual también lo toma esta administración como primordial. Asimismo, implementaron una variedad de programas y propuestas en pos de hacer efectiva la inclusión de toda la población en la educación.

De igual manera, como se mencionó en el capítulo cuatro, si bien la propuesta de los centros María Espínola se presenta como innovadora, la realidad es que ya habían antecedentes similares. En otras palabras, no son centros nuevos, sino que se realizan en

centros ya existentes y que ya venían trabajando en períodos anteriores implementando algunas propuestas que hoy pretenden ser consideradas como nuevas.

En los CME como política focalizada vinculada a la inclusión, se presenta el factor de la alimentación como punto diferencial clave de otras propuestas educativas. Esta es una de las maneras en que el estado, mediante la política educativa, cubre en cierta medida algunas necesidades que son fundamentales tener resueltas si se pretende que los niños, niñas y adolescentes puedan permanecer en el centro educativo y efectivamente aprender. Sin embargo, es claro que brindar esta comida una vez al día no es suficiente para cubrir y satisfacer las necesidades reales que los estudiantes tienen.

Por otro lado, en los documentos oficiales se expone que se promoverá el trabajo en red con otras instituciones del territorio en que se encuentre cada centro educativo. Sin embargo, no queda claro realmente de qué manera es que estos distintos sectores trabajarán en conjunto. Como se mencionó en el segundo capítulo, la intersectorialidad no implica que cada sector del estado haga su parte frente a una problemática y que sea la suma de las partes, sino que implica una intervención comprometida y en conjunto en la búsqueda de un abordaje común (Cunill-Grau, 2014). Por lo tanto, si bien aparecen algunos derechos cubiertos por la política educativa que escapan a la misma, no resulta evidente de qué manera se aborda ni cómo sería el trabajo frente a otras problemáticas que pudieran presentar los estudiantes.

No obstante, podrían identificarse algunas políticas que si bien no están explicitadas en los documentos oficiales, implican un abordaje intersectorial de algunas problemáticas que los jóvenes atraviesan. Por ejemplo, brindar boletos gratuitos a todos los estudiantes de educación secundaria y UTU que asistan regularmente a sus centros educativos, con el fin de que el transporte no sea un inconveniente que deban enfrentar (ANEP, 2025). Esto se realiza en coordinación con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTOP). De igual manera pero de carácter focalizado, las becas “Butiá” proporcionadas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con el objetivo de cubrir algunas necesidades materiales de los estudiantes (Ministerio de Educación y Cultura, 2025). Así como también las asignaciones familiares, las cuales corresponden a una prestación proporcionada por el Banco de Previsión Social (BPS) para padres con menores a cargo, pero que tiene como uno de sus condicionantes que los niños, niñas o adolescentes deben estar cursando educación primaria o secundaria en el sistema público (BPS, 2025).

Por lo tanto, si bien los mismos no se explicitan en los principales documentos oficiales utilizados para el análisis, sí constituyen un abordaje intersectorial de algunas problemáticas. Además, es importante destacar que estas propuestas no son nuevas del

período 2020-2024, sino que surgieron en períodos de gobierno anteriores y que tuvieron su continuidad.

Para finalizar resulta interesante problematizar acerca del papel que cumplen las políticas focalizadas como medio para garantizar la inclusión educativa de toda la población. Es claro que en los sectores más vulnerables es altamente necesaria la participación del Estado, aún en mayor medida que en otros sectores sociales ya que la vulneración de derechos se agudiza; y más aún, cuando se trata de infancias y adolescencias. Sin embargo, ¿esto no genera que estos sectores sean doble o triplemente excluidos? Ya que desde un primer momento, ocupan social y territorialmente un espacio delimitable, por lo que se comienzan a formar “guetos” (Martinis, 2006). Por otro lado, son identificados por el Estado mediante la aplicación de algunas estadísticas que establecen que cumplen con determinadas características socioeconómicas que demuestran vulnerabilidad. Por poseer esas características y luego las políticas sean aplicadas a esos sectores específicos, se va creando una estigmatización del lugar territorial y de las personas que allí habitan.

Bibliografía

Acedo, C.; Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En Rambla, Xavier (coord.) *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 1-25). Miño y Dávila.

ANEP. [2020a]. *Centros educativos María Espínola*.
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/abatir-inequidad/documentos/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf>

ANEP. [2020b]. *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>

ANEP. (2021a). *Centros María Espínola*.
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/abatir-inequidad/espinola>

ANEP. (2021b). *Transformación Educativa. Plan de Educación Básica Integrada (EBI)*.
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular/ebi/plan-ebi>

ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional*. [Marco Curricular Nacional | ANEP](#)

ANEP. (2024a). *Monitor Educativo Liceal. Consulta de datos departamentales*. [Datos Departamentales](#)

ANEP. (2024b). *Unidades Coordinadoras Departamentales (UCDIE)*.
<https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/ucdie>

ANEP. [2025]. *Boletos gratuitos*. <https://www.dges.edu.uy/tramites/boletos-gratuitos>

ANONG. (2023). *Investigación para el Monitoreo de la Matriz de Bienestar: Informe Final - Marzo 2023*. [Investigación para el monitoreo de la matriz de bienestar • ANONG](#)

Batthyány, K. y Cabrera M. (comp.). (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Bordoli, E. (2022). Notas sobre las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización . En Bordoli y Martinis (eds.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica* (pp. 59-91).

Bordoli, E; Martinis, P. (coord.). (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Universidad de la República.

Bordoli, E; Martinis, P. (2022). *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica: Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Universidad de la República.

BPS. (2025, enero 29). *Asignación familiar*.
<https://www.bps.gub.uy/5470/asignacion-familiar.html>

Brum, S. y Noya, J. C. (2021). *Acoso escolar en Uruguay: informe de estado de situación*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/uruguay/media/6051/file/Acoso%20escolar%20en%20Uruguay.%20Informe%20de%20estado%20de%20situaci%C3%B3n.pdf>

Caetano, G. (2021). El primer herrerismo. Liberalismo conservador, realismo internacional y ruralismo (1873-1925). *Prismas*, 25(1), 49-70.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992021000100048&lng=es&tlng=es

Camprodon, E; Dolz, M. (2021). Introducción. En J. Pérez Payarols (director) *Una mirada a la salud mental de los adolescentes: Claves para comprenderlos y acompañarlos*. (pp. 13-15). Faros Sant Joan de Déu.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7455_d_Mirada-SaludMental-Adolescentes.pdf

CEPAL. (2023). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe. El financiamiento de una transición sostenible: inversión para crecer y enfrentar el cambio climático*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/67989-estudio-economico-america-latina-caribe-2023-financiamiento-transicion>

- 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 una perspectiva de justicia* [Tesis de Maestría] Universidad de la República. [Colibri: \(De\)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 una perspectiva de justicia](#)
- Conde, A. (2020). *El cambio en la matriz de políticas educativas en Uruguay 2015-2019: el sistema de protección de trayectorias educativas* [Tesis de Doctorado]. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17169>
- Conde, S. (2020). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, volumen 1(31), 147-163. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/838/758>
- Conde, S; Rodriguez, G; Falkin, C. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Universidad de la República. Fenapes. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/fenapes-fhce-digital.pdf>

- Cristóforo, A; Martinis, P; Míguez, M; Viscardi, N. (coord.). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CSIC. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20235>
- Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, volumen 23(1), 5-46. <http://hdl.handle.net/11651/2832>
- Demedice, C., Flous, C. y Sidi, A. (2023). El escenario de las políticas educativas en enseñanza media hoy: aproximación a la propuesta de los Centros María Espínola (Uruguay). *Florianópolis*, 16(1), 86-105. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/130377>
- Fattore, N. (2022). Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas . En Bordoli y Martinis (eds.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica* (pp. 17-30). Universidad de la República.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 28(especial), 139-153. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24607>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19-38. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/15843>

Fernández, T. (2010a). El peso del origen institucional : una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), 143-163.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>

Fernández, T. (2010b, setiembre 13-15). *Balance de las políticas de inclusión educativa en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. [Ponencia en congreso] IX Jornadas de Investigación: los dilemas del Estado, reformas, largo plazo, intervención. Montevideo.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/40481/1/IX%20JICS_Fernandez%20Aguerre.pdf

Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T. Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Universidad de la República.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9620>

Filgueira, C.; Filgueira, F. (1996). *El largo adiós al país modelo: Políticas sociales y pobreza en el Uruguay*. ARCA.

Flous, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la Enseñanza Media Básica en el Uruguay (2005-2012)* [Tesis de Maestría] Universidad de la República.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Polled/article/view/56219>

Flous, C. (2019). Educación y (des)igualdad: Estudio sobre una experiencia de «extensión de tiempo escolar y resignificación del espacio educativo» en Educación Secundaria, Montevideo-Uruguay. *Fronteras*, 12: 86-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6974261>

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO; Siglo XXI.

Guidotti, N; Vorgia, I. (2019). *Educación y las Políticas de Inclusión: El caso PAC*. [Ponencia en congreso] XVII Jornadas de Investigación en FCS. Montevideo.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/23844>

Herrera, V. (2008). Discapacidad y necesidades. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos Paradigmas en la Atención a la Diversidad. En Paulo Freire: *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(5), 83-93.
<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/9cbe4d4e-ddcb-4335-a1a6-f82124dfc1f7/content>

Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. CEDES.

Mancebo, M; Goyeneche, G. (2010, diciembre 9-10). *Las políticas de inclusión educativa : Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. [Ponencia en congreso] VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5273>

- Mancebo, M., Carneiro, F., & Lizbona, A. (2014). La educación: ¿un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (eds.) *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas* (p. 13-31). Entre dos orillas.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Ediciones Universitarias.
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante inclusión educativa en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En: Martignoni, L. y Zelaya, M (Comp) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Editorial Biblos.
- MEC. [2025]. *Butiá: Beca para estudiantes de Educación Media Pública*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/butia>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Paulo, L. (2017). Intersectorialidad como fundamento político y expresión funcional/tecnológica en dos programas sociales de proximidad. *Fronteras* (10), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6102341>
- Sánchez, C. (2022). Rastros de lo público y lo común. Apertura, opacidad y disputas en torno a la escuela. En Bordoli y Martinis (eds.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica* (pp. 31-56). Universidad de la República.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Brum, S. y Noya, J. C. (2021). *Acoso escolar en Uruguay: informe de estado de situación*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/uruguay/media/6051/file/Acoso%20escolar%20en%20Uruguay.%20Informe%20de%20estado%20de%20situaci%C3%B3n.pdf>
- UNESCO (2008, noviembre 25 a 28) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. [Ponencia en congreso] Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. [La](#)

UNICEF (2020, junio 5) *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje.*

<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>

Uruguay. (2009, enero 16). Ley n° 18437: Ley General de Educación.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce.