

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

Cecilia Alonso Bianco

Resumen

El presente trabajo, expone resultados preliminares de la investigación que tiene por objetivo, identificar la importancia de concepciones, espacios y prácticas en la construcción de procesos educativos equitativos en tres centros de Educación Secundaria, de la ciudad de Montevideo (Uruguay), que reciben egresados de una de las políticas insignias en materia de re-vinculación educativa, el Programa Aulas Comunitarias (PAC). A partir de un abordaje cualitativo, que prioriza el discurso de los actores (adscriptos, directores, docentes y estudiantes), se pretende dar cuenta de la importancia que concepciones, espacios y prácticas desarrolladas por los diversos actores tienen para la reconfiguración del sistema educativo; en el entendido que el análisis de las relaciones que imperan y caracterizan a unos y otros centros, generará elementos para una reflexión más amplia sobre las potencialidades y dificultades que enfrenta actualmente la educación en la construcción de estos procesos.

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

Abstract

This work presents preliminary results of research that aims to identify the importance of concepts, spaces and practices in building equitable educational processes at three centers in the city of Montevideo (Uruguay), who are graduates of one of the insignia policies in educational re-linking, Programa Aulas Comunitarias (PAC). From a qualitative approach, which prioritizes the speech of the actors, it seeks to explain the importance of concepts, spaces and practices developed by various actors (seconded, principals, teachers and students) have to restructure the education system ; with the understanding that the analysis of relations that prevail and characterize each other centers will generate elements for a broader reflection on the strengths and challenges currently facing education in the construction of these processes.

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

Introducción: la equidad educativa como problema

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

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

Considerar la equidad educativa como problema refiere no solo a la necesidad de que todos los adolescentes y jóvenes tengan iguales oportunidades en el acceso a la educación, sino que a partir de este “estar” en el sistema educativo se alcance los mismos puntos de llegada a pesar de los diferentes puntos de partida (diversidad en cuanto a tiempos de aprendizaje, formas de vincularse, origen socioeconómico, entre otras) (Mancebo; 2003). El enfoque que ha predominado es entender la equidad desde el punto de vista de los logros de aprendizaje medidos en resultados, sin embargo, y sin renegar la importancia que estos tienen, la apuesta va más allá. No sólo se trata de aumentar la inversión en educación y esperar mejoras en los resultados; también es necesario problematizar la segmentación territorial existente, que hace que los estudiantes reciban una formación diferente con base a las escuelas que asisten; la necesidad de reformar la currícula para que la propuesta educativa sea más atractiva

para los estudiantes y contemple los diferentes puntos de partida de los mismos; requiere repensar la formación que reciben los formadores para enfrentar estos desafíos. Es fundamental centrarse en las relaciones que se desarrollan entre la diversidad de actores que conforman las comunidades educativas.

En este marco la matriz de políticas de inclusión educativa en el Uruguay se propone la concreción de dos grandes objetivos. En primer lugar *“fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso* [En segundo lugar] *re-vincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando”* (Fernández & Pereda, 2010: 205). El programa Aulas comunitarias (PAC) se constituye como una de las políticas insignias implementadas con la finalidad de concretar el segundo de los objetivos mencionados.

Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, que tuvo como principales fuentes de información, las entrevistas, la observación y la realización de talleres con estudiantes, en tres centros educativos de la ciudad de Montevideo, con el objetivo de *Analizar cómo influyen las concepciones, los espacios y las prácticas en la construcción de equidad educativa en centros que reciben egresados del PAC.*

Considerando que el presente trabajo esboza una síntesis de la investigación realizada, nos concentraremos en dos de estos aspectos, dando cuenta cuáles son las concepciones de equidad educativa entre los actores y cómo las mismas se constituyen en prácticas, revelando las tensiones que dicho proceso implica.

¿De qué hablamos cuando hablamos de equidad?

Tratar el tema de la equidad educativa, requiere considerar la discusión sobre la idea de una sociedad justa que pone en cuestión dos perspectivas inicialmente presentadas como opuestas. Es decir, por un lado la concepción preocupada por determinar una justicia

perfecta y los elementos para su correcto funcionamiento independientemente de su implementación, como es el caso de Rawls. Por el otro una preocupación por cómo hacer más justa la sociedad real, preocupación de Sen. En tal sentido, *“no se trata, primariamente, de una discrepancia sobre los principios de la justicia, sino sobre cuál es el papel que debe jugar una teoría de la justicia (teórico o pragmático)”* (Bolivar; 2011:19).

Particularmente a partir de su vivencia de las hambrunas que se perpetuaban en la india, Sen se pregunta por qué la violación de la libertad tiene que ser considerada más importante por una persona o una sociedad que la situación de hambrunas o epidemias (Sen; 2010). Es a partir de aquí y de su creencia en la necesaria intervención del estado para la transformación de la realidad social que el autor apunta a un enfoque de igualdad de capacidades. La relevancia de este enfoque comienza a partir de dar respuesta en el nivel práctico, a la importante pregunta respecto a, *“igualdad ¿de qué?”*. Según el autor, la importancia radica en que dada la diversidad de los seres humanos, *“si se pide la igualdad en términos de una variable, resulta imposible, de hecho y no sólo teóricamente, el buscar la igualdad en términos de otra”* (Sen; 1992: 9) En este sentido, se parte de la premisa de que no es posible alcanzar *una sociedad por completo igualitaria, pero sí una sociedad más equitativa*. Se trata entonces de identificar cuál es el aspecto que se considera fundamental sobre el cuál promover la igualdad de forma tal de construir una sociedad más justa (Rodríguez; 2008:59).

Para pensar en la construcción de equidad educativa es primordial determinar cuál será esa igualdad fundamental que debe buscarse en educación (Rodríguez; 2008: 61). A efectos de los objetivos de la presente investigación, se considera que identificar cuál es la idea de igualdad que construya el concepto de equidad de los diferentes actores educativos permeará de manera considerables sus prácticas, así como las percepciones

frente a la comunidad educativa en su conjunto, los estudiantes y sus familias, al igual que la visión respecto al programa.

Ahora bien, cuáles son los principios de igualdad que pueden considerarse fundamentales. Partiendo de la perspectiva de Marc Demuse son cuatro los principios de igualdad educativa: Igualdad en el acceso. Que refiere a la igualdad de oportunidades: *un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. Si se cumple este principio, se consideran legítimas las desigualdades que puedan surgir en la escuela, en las trayectorias o en los logros educativos a partir de las diferencias sociales y culturales de los alumnos.* Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje. *Pone el énfasis en las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas y acepta las diferencias en los logros que resultan de la diversidad en los alumnos. No propone atender esa diversidad, pues no considera que los alumnos cuenten con diferentes recursos para participar de las prácticas educativas propuestas.* Igualdad en los logros o resultados. *Todas las personas, con independencia de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Los sistemas educativos deben reconocer las diferencias iniciales y tomar medidas para contrarrestarlas y asegurar que todos tengan acceso a un similar nivel de logro educativo.* Igualdad en la realización social de los logros educativos. *Un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega* (Demuse, En Rodríguez; 2008: 63).

De esta manera, el factor de distribución se torna fundamental. Compartiendo la afirmación de que “*equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos, sino dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan* (Schmelkes, 2011: 50).

Entre los principales debates que se desarrollan en la actualidad se postula la necesidad

de distribuir calidad educativa, es decir, que la educación sea capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de los estudiantes en las distintas esferas de la vida. De la misma manera, *“una educación bien distribuida supone poder arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos. Una educación bien distribuida también supone poder atender necesidades educativas* (Schmelkes, 2011: 50).

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

Estas concepciones de equidad, nos remiten a la necesidad de una mayor inclusión educativa, realidad que se escapa a una parte considerable de los adolescentes y jóvenes de nuestro país, aún más si pensamos en aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad social y desigualdad. En este sentido, los procesos de exclusión vivenciados por amplios sectores poblacionales llevan a poner sobre la mesa del debate público y político la cuestión de la desigualdad. A lo largo de la década de los 90' durante el proceso de recuperación económica y la implementación de las políticas macroeconómicas neoliberales América Latina estuvo signada por un proceso de diferenciación creciente entre los sectores ricos y pobres, proceso que se ha profundizado con el correr de los años. La desigualdad no sólo genera pobreza sino que se constituye como el origen de una profunda crisis de cohesión social que afecta a la región (López; 2005). Esta crisis conlleva a una serie de repercusiones que afectan directa o indirectamente al desafío de construir una equidad educativa.

El autor destaca la importancia que cobra la segmentación territorial entre clases sociales, la concentración de los pobres en espacios segmentados de las periferias urbanas, al tiempo que se da el aislamiento de los sectores más ricos a partir de la proliferación de barrios privados. De esta manera se reducen la existencia de espacios públicos en tanto espacios de socialización heterogénea lo que deviene en la pérdida de la riqueza que resulta de las relaciones más diversas (López; 2005: 47). Esta situación delimita el contexto sobre el que se tienen que pensar los desafíos de la educación, la existencia de cambios en cuanto a valores y expectativas, tanto desde el estudiantado y sus familias, como desde el colectivo docente. En consecuencia, por detrás de la definición formal que propone el sistema educativo para el siglo XXI, respecto a que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho y la obligación de asistir a la escuela. En cada uno de ellos opera una dimensión informal, donde los criterios de educabilidad esperados son aquellos que remiten a un “alumno ideal” que cuenta con los recursos y los saberes para ser educado (López; 2005: 89). De esta manera, el sistema educativo premia a los “herederos” ya que por su procedencia familiar se encuentran en situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y con su acción legitiman y refuerzan desigualdades sociales de origen a las que les dan el carácter de dones naturales de inteligencia (Bourdieu & Passeron; 2006).

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

Al interrogar directamente a los diferentes actores respecto a qué entienden por equidad, hay dos elementos que cobran fundamental relevancia. Por un lado, se hace referencia a cuál sería el principio de igualdad fundamental que se considera para la construcción de

dicha equidad. Es de destacar que en algunos casos las referencias realizadas son a situaciones o acciones que desarrollan el centro educativo, pero que se pueden vincular a uno u otro principio. En segundo lugar, en algunas de las entrevistas los docentes remiten a la dificultad de dar una definición concreta del término. Esta situación se da indistintamente en los tres centros, sin poder realizar una generalización o categorización a partir de lo que se entiende por la equidad.

A continuación el cuadro 1, retoma las opiniones vertidas por los diferentes entrevistados, como se observa, existen diferencias entre lo que los diversos actores entienden por equidad dentro de cada centro y entre ellos.

En el centro A, lo primero a destacar es que la posición de los docentes entrevistados y la adscripción es, en términos generales, compartida¹. Sin embargo las diferencias se encuentran cuando las contrastamos con las opiniones de la dirección. Desde la dirección se hace referencia a los programas implementados actualmente en Secundaria (particularmente el PIU²), que tienen por principal objetivo la continuidad de los adolescentes en la educación formal, no solo poniendo énfasis en su permanencia sino en la acreditación de los conocimientos que requiere el nivel educativo en curso. De esta manera se hace referencia a una igualdad de resultados, considerando que se deben brindar apoyos a los estudiantes que presentan mayores dificultades, para que consigan a pesar de ellas buenos resultados (Demuse, En Rodríguez; 2008: 63). Por su parte los profesores refieren a una igualdad de acceso y oportunidades relacionada a una igualdad de condiciones entendida como una cuestión de trato, sin embargo en cuanto a esta última se pone en cuestión hasta dónde realmente se está priorizando un tipo de estudiantado considerado “problemático” por sobre otro considerado el que “quiere estudiar y superarse”. En este sentido, no queda tan claro que al decir “trato igualitario” se estén refiriendo a una idea de que todos los estudiantes tienen las capacidades para,

sino que se pone en cuestionamiento este criterio, haciendo una particular referencia respecto a las implicaciones que tienen para el colectivo de los estudiantes el hecho de que se preste a este grupo en particular mayor “energías, trabajo y tiempo”.

Cuadro 1: Concepciones de equidad educativa	
Igualdad de éxito o de logro	<p>Y bueno nosotros trabajamos, es un liceo PIU, eso ha ayudado bastante, los chicos que tenían dificultades asistieron y lograron salvar los exámenes y siguen asistiendo o sea que no los perdimos (Entrevista 1. Centro A)</p> <p>Abarca muchas cosas. En la institución está el centro de tránsito educativo, que funciona acá alado, entonces en cuanto a inclusión hacen un trabajo importante para sostener a un alumnado que es muy vulnerable (...) Luego el tema de planes necesarios para esta población, en coordinaciones docentes se está intentando elaborar un proyecto para el año próximo de contemplar alumnado con dificultades importantes (...) En cuanto a no solo poder mantenerse en el sistema educativo sino que no fracasen porque se encuentran con que no puedo con esto. Eso está en proyecto de solicitar un plan especial, para abrir más a la población, incluso también que pudiera existir un primer año para adultos. (Entrevista 1. Centro B)</p> <p>Creo que el tema de las tutorías (ex PIU) de las clases de apoyo es fundamental, eso creo que es una fortaleza del liceo, después el equipo de tránsito que nos ayuda mucho sobre todo con los estudiantes de primero (Entrevista 5. Centro B)</p> <p>La equidad educativa tiene que ver con el acceso, la permanencia y la finalización en el sistema educativo (Entrevista 7. Centro B)</p> <p>Lo que te decía, la calidad desde lo pedagógico, la calidad humana relacionada con lo pedagógico, la calidad de la infraestructura, de los materiales es importante, si vos estás en un ambiente que se está cayendo a pedazos, eso no favorece al clima de los aprendizajes (Entrevista 9. Centro B)</p> <p>Es partir de la concepción de que el adolescente más allá de todos los problemas, tiene la capacidad de aprender. Creo que debería singularizarse un poco más, no sé si lo universal sirve, es preciso respetar tiempos y necesidades de aprendizaje. No todos los adolescentes aprenden de la misma manera, a partir de la misma didáctica y con los mismos tiempos. El trabajar con todos, todo, es homogenizante y no contempla esa diversidad (Entrevista 13. Centro C)</p>
Igualdad de logro e igualdad de realización social	<p>Hay que pregunta (silencio) y... yo creo que se tiene que trabajar en equipo no, fundamental, la dirección junto con los docentes, todo el equipo y también es fundamental el apoyo de los padres, no. Sin el apoyo de los padres es complicado (...) que todos tiremos parejo para un objetivo común, que es que estos chiquilines puedan promover y puedan ser alguien en la vida el día de mañana (Directora Entrevista 3. Centro C)</p>
Igualdad de acceso o de oportunidades	<p>Y no sé... creo que tiene que ver con que todos estén acá, que permanezcan en el liceo. Nosotros ahora para el concurso de adscripción estamos leyendo un montón de materiales para dar respuestas a estas cosas, pero todavía falta (Adscripta Entrevista 6. Centro C)</p> <p>Que pregunta, que pregunta... bueno mirá creo que lo que ha pasado con el plan ceibal ha sido una cuestión de equidad, con el tema de las computadoras, que cada gurí tenga una computadora, eso me ha parecido importante (Entrevista 10. Profesor. Centro B)</p> <p>Equidad educativa... mmmm... Dar una educación para todos. Sabés que pasa, los planes, los planes de enseñanza, esto sí que te digo que ni idea, pero yo los miro a los planes de enseñanza, y no sé bien cómo explicarlo porque en realidad no tengo nada de base para decirte lo que te voy a decir, pero es el programa mismo, es elitista el programa (Entrevista 15. Profesor. Centro C)</p> <p>Está difícil esa... Trato igualitario, un trato igualitario y justo con todos, pero siempre lo hicimos eso, siempre en la generalidad tratamos de darle el mismo trato, si bien es diferencial de acuerdo a las características de cada alumno, pero tratar de ser justos para con todos, darles las mismas oportunidades a todos (Entrevista 16. Centro A. Profesor 2)</p> <p>(...)al final estamos abocando todas las energías, tiempo, a dos individuos que desde principio de año nos viven dando un montón de trabajo, y el resto queda como a veces relegado. Y uno se cuestiona, como hasta donde, ¿no?, porque el que quiere estudiar, el que quiere superarse, el que quiere... nos queda a veces ahí conductas de estos chiquilines (Entrevista 16. Centro A. Profesor 1)</p>
	<p>Equidad, yo no sé, porque es un término como un poco nuevo, cuando nos referimos a equidad de qué hablamos exactamente (Entrevista 11. Profesor. Centro C).</p>

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Para el caso de los entrevistados del centro B, es importante destacar que existe cierta unidad en relación con los elementos que se consideran constituyen los principios para la construcción de una equidad educativa. Si bien algunos actores profundizan en aspectos particulares y aparecen referencias a la igualdad de acceso, se comparte, entre la mayoría de los entrevistados, la búsqueda de igualdad de resultado con un fuerte énfasis en la construcción de apoyos necesarios para la consecución de los mismos entre los adolescentes que presentan mayores dificultades. Ahora bien, hay una serie de elementos que se incorporan en las concepciones de los actores educativos de este centro, en primer lugar se menciona la necesidad de planes específicos para parte de la población que asiste al centro y que potencialmente podría asistir. En sentido, se manifiesta la iniciativa colectiva y particular del mismo, en realizar un programa especial, que se constituya como un año cero, de forma tal que los adolescentes que presentan mayores dificultades puedan acceder a él e ingresar posteriormente a primer año con un mejor desempeño. Al tiempo que se destaca la intención de establecer un primer año para adultos. Un segundo elemento que se incorpora remite a la calidad en diversos ámbitos, desde lo pedagógico y lo humano, que refiere a cuestiones de formación docente, hasta la infraestructura, que remite a las condiciones del espacio, en este caso particularmente a las características edilicias del centro.

Finalmente, en lo que respecta al centro C, volvemos a encontrarnos con diversidad de opiniones entre el colectivo docente, ya que se hace referencia a los distintos principios fundamentales, pasando por la igualdad de acceso, la igualdad de logro, ya referida en otros centros, pero incorporando por primera vez a una igualdad en cuanto a la realización social que consigan los adolescentes a partir de su pasaje por el sistema educativo. En este sentido, la dirección, remite a la posibilidad y a la necesidad de que una vez que se logren los resultados de acreditación, estos adolescentes puedan “ser

alguien en la vida”. Al mismo tiempo se le atribuye un lugar de importancia para la consecución de estos objetivos al trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa, profesores, administrativos, directivos y familias. Existen en este centro un elemento interesante que aporta uno de los docentes. En la entrevista 15, se plantea la igualdad de acceso, entendiendo como principio fundamental dar una educación para todos, sin embargo, en el mismo planteo se realiza un fuerte cuestionamiento a la capacidad del sistema para dar este tipo de educación. Se refiere directamente a los planes de estudio, que se consideran entrañan en sí mismos contenidos elitistas, ya que requieren de ciertos conocimientos previos, podríamos decir, de un capital sociocultural que no se encuentra en la población que asiste a este centro educativo. En este sentido, la construcción de equidad no sería posible en tanto el sistema privilegia a los “herederos” de una cultura familiar privilegiada reforzando las desigualdades sociales de origen (Bourdieu & Passeron; 2006). A este respecto, cobrarán relevancia qué acciones que se consideren pueden desarrollar los docentes para contrarrestar estas tendencias.

Esta primera aproximación nos da indicios para considerar que las posturas frente a la comunidad educativa, la diversidad del alumnado y los desafíos para incorporar estas, centros, encontrando posturas más homogéneas tanto en el centro A, como en el centro B, aunque posiblemente hacia direcciones contrapuestas. El desafío de construir una equidad educativa seguirá siendo tal si no se logra, entre otros aspectos, una transformación en la manera que el colectivo docente aprehende la necesidad de que cada persona reciba los recursos y las ayudas necesarias de forma de tener igualdad de oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, lo que se constituye como un punto de partida para que la educación contribuya a la no reproducción de las desigualdades de origen que presentan los estudiantes (Blanco; 2011).

¿Y al salir a la cancha?

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

Se trata de dar cuenta, cómo las visiones que tienen el colectivo docente sobre la comunidad educativa, las realidades que viven los adolescentes y sus familias, el valor que se le da al proceso educativo y el que se espera que se le atribuya, las percepciones de los estudiantes respecto a la propia formación recibida y su estar en el centro educativo, afecta a la construcción de procesos más equitativos.

Interesa, por una parte, visualizar las formas en que se relacionan los distintos actores en el centro educativo, al tiempo que identificar las visiones que se tienen puertas afuera y el peso que se les otorga en el que hacer cotidiano.

Un primer elemento a destacar sobre las relaciones entre los colectivos docentes, radica en la valoración que se le da desde los diversos actores a la estabilidad del equipo docente. Tanto la dirección como el colectivo, considera un hecho positivo el lograr con el trascurso de los años la permanencia de un quipo docente estable, entre otras cosas esto permite la generación de acuerdos en relación a formas de posicionarse frente a la resolución de problemas, la realización de proyectos, etc. Al tiempo que se destaca la posibilidad de lograr buenos acuerdos de trabajo y compromiso con el desarrollo de la tarea de cara a la mejora de los procesos educativos.

Cuadro 2: Relaciones entre los actores

Mirá, bien, hay un plantel de docentes estables que hace años que trabaja acá, yo trabajé hace diez años como docentes y ya estaban, después hay docentes nuevos, pero en realidad se trabaja cómodo acá, en las coordinaciones el clima es cordial. En realidad se trabaja bien, el clima, tanto el clima institucional como los docentes ayudan a que mi gestión sea más llevadera, digamos (Entrevista 1. Centro A).

Prof5: El personal docente es bastante estable en la institución, eso es bueno. Prof3: Exacto, el personal docente estable es el que prácticamente, lleva adelante a la institución. Prof2: Eso es fundamental (Colectivo Profesores. Entrevista 16. Centro A)

El liceo tiene una particularidad que es que los docentes que estamos ahí, hace como cuatro cinco años que elegimos ahí, laburamos los mismos, entonces es más fácil laburar un proyecto. Siempre laburamos casi todos y trabajamos interdisciplinariamente (Entrevista 10. Profesor. Centro B)

El grupo docente que hay acá, la mayoría es un grupo joven que se comprometieron desde el primer momento, se armó un lindo grupo de compañeros (Entrevista 6. Adscripta. Centro C)

Viste que acá el plantel docente que tenemos es joven, gran parte están estudiando. Pero creo que rescato en este tema de ser jóvenes, de ser afectuoso en general con los chiquilines, tienen cintura también con ellos, les ganan muchas veces por el lado del afecto, que es lo que me parece que necesitan estos chiquilines. Que es lo que me parece que más necesitan estos chiquilines y que por ese lado los estimulen para el estudio (Entrevista 3. Directora. Centro C)

El vínculo que generas con los chiquilines es fundamental, yo les he contado historias, les he contado que yo también pertenecí a este barrio, que me crié en los pasajes, les conté también mi historia. Que hubo gurises de otras generaciones que estudiaron y que se superaron y otros que no, que no quisieron y que bueno, que se puede y bueno eso como que los copa, sentirse que este profesor perteneció también un poco a nuestro ambiente, vamos a decir, porque yo me crié, entonces a veces les digo mándale un saludito a tal. (Entrevista 8. Profesor. Centro B)

Hay un buen vínculo y se trabaja bien, es una dirección que apoya, que está para apoyar a los profesores, cosa que en otros liceos no ocurre. Hay lugares que las direcciones tienen otro encare de los problemas y de las cosas, pero no, es fundamental, directores que apoyen a los profesores es fundamental (Entrevista 11. Profesor. Centro C)

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Ahora bien, un aspecto fuertemente resaltado el centro B lo constituye el vínculo con los estudiantes, no se trata solo de hacer énfasis en el proceso de formación, sino en las relaciones que en el mismo se establecen. Se expresa la existencia de un acercamiento más allá de lo estrictamente educativo, una preocupación por las situaciones que vive el adolescente en su cotidianidad. De esta manera se considera que priorizar estas formas de vincularse tienen repercusiones positivas en los procesos enseñanza – aprendizaje, a partir de una relación “cercana y directa”. Estos discursos también se ratifican de cierta manera al observar las prácticas, durante los días que se realizó el trabajo de campo.

Finalmente, particularmente desde el centro C, se destaca como positivo es la juventud que caracteriza al cuerpo docente siendo considerado, como un elemento que favorece la interacción y el vínculo entre los docentes y los estudiantes. Al mismo tiempo, los diferentes actores remarcan la posibilidad de respaldarse con el equipo de dirección,

entre otros aspectos, por su novel inauguración, refieren al inicio de un proceso valorado positivamente desde la presencia de un fuerte compromiso.

Sin embargo, a la hora de dar cuenta de las formas en que se visualiza la comunidad educativa y su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje y la complejidad que en ellos encierran, las opiniones resultan más heterogéneas.

A partir de las diversas entrevistas realizadas, se visualiza cómo los elementos que refieren a las dificultades de aprendizajes de los adolescentes, así la ausencia de predisposición para el estudio se vinculan con las problemáticas familiares que ellos atraviesan. En este sentido, se aprecian diferentes posturas en el abordaje de estas situaciones entre actores y centros.

El aspecto a complejizar de estos bastos y densos testimonios debe ser bien aclarado, no se trata de negar las dificultades que enfrentan los docentes a la hora de ejercer su trabajo, ni tampoco de minimizar las condiciones laborales, materiales y de formación que se enfrentan, que son reales y compartidas. Estos discursos invitan a pensar en la manera que desde cada perspectiva se intentan realizar transformaciones a una realidad acuciante, reconociendo fortalezas y debilidades para ello, o, se cae en la adjudicación de culpas y responsabilidades, que frecuentemente golpean a aquellos que más acompañamiento y apoyo requieren, los “adolescentes problema” frente a la impotencia de no encontrar la manera de incluir y hacer parte de la importancia de los procesos educativos a estudiantes y sus familias.

Mientras que de un modo más homogéneo en el centro A, considera la ausencia de los referentes adultos cuando se las convoca por diferentes motivos, las dificultades de concentración de los estudiantes, la carencia de sentido frente a la posibilidad de nuevos aprendizajes, la falta de ciertos criterios de comportamientos esperables de un adolescente que ingresa a un centro de Educación Media, como un aspecto que

perjudica los procesos de aprendizaje de aquellos que sí saben para qué están en el centro educativo.

Cuadro 3: visiones de comunidad educativa.
<p>En general lo que veo desde mi experiencia en la adscripción, es lo que más siento es el choque de encontrarme como si fuéramos fuerzas opuestas, y ya no te digo solamente desde los estudiantes (Entrevista 4. Adscripta. Centro A).</p> <p>Prof3: La falta de disposición para el estudio para mí es lo fundamental (...) Yo diría tristemente, para ser bien sinceros, que un poco de deserción ha ayudado, desgraciadamente. O sea las dificultades de alumnado importantes en cuanto a no prestarte atención, a venir a otra cosa al liceo, el haberse ido, y de repente ese tipo de deserción que nosotros no pudimos abarcarlos, atraparlos, ayudaron un poco a que el grupo pudiera de repente lograr a algunas cosas. Prof1: Y sí es una realidad. Prof2: Es una realidad. Prof1: Nosotros empezamos de una manera y cuando el grupo se empieza a depurar por todas esas cosas se obtienen a veces otros resultados. Prof3: Otros resultados. Prof3: Cada vez se nota más el poco apoyo familiar, el poco interés familiar, lo solos que están, cada vez se nota eso, cada vez más. La falta de, de valores. Prof2: de valores (Colectivo Profesores. Entrevista 16. Centro A).</p>
<p>El primer problema es que no ven al estudio a la educación en sí como importante, la mayoría, de treinta chiquilines, capaz que uno, dos o tres, les interesa realmente, porque ya tienen un apoyo y ven como a la educación para poder ascender socialmente (...) y ahí vos tenés que buscar qué estrategia te planteas como docente para poder educar a una persona que no quiere, porque no se incentiva y ahí tenés que buscarle la vuelta. Me parece que lo fundamental es desde el cuerpo docente, desde la institución, primero que tenés que tener un cuerpo docente estable, que encare y que valla para adelante, eso es fundamental (Entrevista 10. Profesor. Centro B)</p> <p>En lo relativo a lo que es el idioma español, la comprensión y la producción de texto, dentro de la producción de texto, la ortografía, como siempre la ortografía es terrible, y luego bueno, la coherencia y la cohesión textual. Luego la adquisición de léxico, ellos tienen un código muy restringido, y tenemos que tratar de que cada vez se vaya desarrollando más y eso no es sencillo, porque en la cotidiana ellos ni utilizan ese léxico ni muchas veces comprenden que lo necesitan. (Entrevista 9. Profesor. Centro B)</p> <p>Vos tenés que darte cuenta, sin bajar la calidad de lo que vos quieres, pero si te tenés que dar cuenta de que hay veces que vos hablas de cosas y ellos no entienden ni la mitad de las palabras de lo que vos estás hablando, porque son cosas que no suceden. Yo una vuelta, para ser más gráfico, lleve un recibo de la luz para que ellos vieran como eran las gráficas en un recibo de la luz y había gente que era la primera vez que veía un recibo de la luz. Una cosa que vos la tomarías en otro barrio en otro contexto como normal y capaz que haces a cualquiera llevar el recibo de la luz para comparar las graficas de cada uno y vos acá como que no es tan normal. Lo otro que me parece que acá tendría que haber es educación para adultos, los padres no han terminado la escuela. Entonces que le vas a decir anda hacer los deberes preguntarle a tu padre, a quien le vas a pedir ayuda, a nadie. (Entrevista 7. Profesor. Centro B)</p>
<p>Hay mucha problemática social. Lo que tratamos de hacer, viste, reuniones cada tanto de padres, que nos apoyen porque creo que es la forma de tirar parejo (...) yo creo que tiene que ser una unidad que todos nos podamos complementar y ayudar entre todos a sacar adelante el liceo, más en el contexto que está que no es nada fácil. Porque los chiquilines es eso, no tienen internalizado que esté eso, por eso a veces se ensañan a veces con rayar o con romper, es como lo lindo no lo aceptan, esto es un palacio para lo que están acostumbrados ellos a ver acá en esta zona (Entrevista 3. Directora. Centro C).</p> <p>Lo más importante para mí es el tema del vínculo educativo, tanto desde la relación como desde el conocimiento. Es importante parir de que el chiquilín a pesar de todo puede prender, y estar de acuerdo en que la relación debe ser a partir del respeto, del tratarse bien y de reconocer que todos queremos estar acá (Entrevista 13. Profesor. Centro C).</p> <p>Si hay un problema bien claro que es el temor a poner límites, los adultos tienen un miedo terrible, yo pienso que más que miedo a la muerte (risas) tienen miedo a poner límites. Están todos en una cuestión de que se trata de zafar y de que se trata del momento, entonces se les va a todos formando esa cuestión de lo inmediato, de que portarse bien no me da beneficios ahora y sí en el futuro, como divertirme me da beneficios ahora yo me divierto y no me porto bien, me explico lo que te digo (Entrevista 15. Profesor. Centro C)</p>

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Dejando manifiesto cómo a pesar de los objetivos centrales del sistema educativo, respecto a que todos los niños, niñas y adolescentes tengan el derecho de asistir a un centro educativo, al tiempo que se entiende como principio regulador de la equidad entre los docentes la igualdad en el acceso, para todos y todas; opera en este colectivo una dimensión informal, donde al considerar que los estudiantes no cuentan con los

criterios de educabilidad esperados, es decir, con los recursos y los saberes para ser educados; así como el acompañamiento y apoyo de sus familias (López; 2005: 89), la respuesta recae en que es mejor que abandonen. A este respecto no se presentaron mayores valoraciones en relación con la necesidad de transformar las prácticas educativas por parte del colectivo docente, de forma de dar cuenta de un necesario proceso de adaptabilidad de la educación en tanto a la necesidad de la escuela de adaptarse a sus estudiantes, necesidades y demandas y no en un sentido inverso (Tomasevski; 2001, en Filardo & Mancebo; 2012).

En el polo contrario, en el centro B, se aprecia frente a las mismas problemáticas una postura diferente. Si bien se considera que ni el sentido que se le da a la educación, ni el compromiso o apoyo familiar es el esperado. Frente a esta realidad los énfasis se ponen en las necesidades de las familias y los estudiantes. Se reconoce que existen importantes restricciones para las familias de desarrollar un adecuado acompañamiento, más allá de que no se deja de visualizar la existencia de ciertas conductas abandonicas se considera que los padres, o referentes adultos no tienen la formación que les permita acompañar el proceso educativo. La apuesta es por un equipo docente comprometido, capaz de generar prácticas alternativas que incentiven a los adolescentes, formar grupos de trabajo durante el período lectivo, funcionar en modalidades de taller, adecuar las planificaciones de los contenidos en función de los diferentes tiempos de aprendizaje.

Este aspecto se torna aún más relevante al considerar las opiniones de los adolescentes respecto a su estar en el centro educativo. A partir de la actividad de taller realizada con los adolescentes se relevó información sobre aquellos aspectos que más les gustaban del centro, los que menos, su vínculo con compañeros y profesores.

Cuadro 4 El sentir de los estudiantes
Tener libres; los recreos; el patio; las fiestas; jornadas y paseos.

Estar con mis amigos en el recreo, la clase que me toco; los compañeros; estar con mis amigos. Algunos profesores te tratan con respeto y puedes confiar; que cuando tenés problemas puedes hablar con algunos profesores y te escuchan y que algunos te tratan con respeto

Hacer trabajos en grupo y trabajos en la compu; la sala de informática; la biblioteca; cuando juntamos dos clases para trabajar; algunas materias; aprender cosas nuevas.

Me siento re aburrida; mal; no me los banco; cuando los profesores hablan muy lento, aburren

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Si bien es cierto que las menciones más reiteradas entre los adolescentes respecto a aquello que más les gusta remiten a elementos vinculados a los espacios de esparcimiento, así como la socialización entre pares. Algo esperable, al partir de una concepción que identifica la importancia de la generación de vínculo, en pos de la construcción de un proceso identitario, en la etapa de vida que se encuentran estos adolescentes (Funes; 2010). Sin embargo, los aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje se hacen presentes entre estos adolescentes a la hora de valorar su estar en el centro educativo. Es importante problematizar que son ciertas dinámicas de trabajo que estos adolescentes mencionan valorar, quizás aquellas que se diferencian más de una postura tradicional, donde el docente, plantea una relación más vertical con sus estudiantes, en tanto trasmisor de un conocimiento válido. Las referencias a los procesos de aprendizaje que “gustan” a estos adolescentes remiten a actividades de tipo colaborativas, al remarcar el trabajo en grupo, la utilización de las tecnológicas a partir del uso de las computadoras y finalmente la interdisciplinariedad. Al preguntar en la dinámica de taller qué tipo de trabajos hacían al juntar dos clases, los adolescentes comentaron que se trataba de trabajar con dos materias diferentes en actividades conjuntas. Esta práctica poco realizada en secundaria puede dar mayor integralidad a los contenidos y facilitar la comprensión de los mismos. También expresan su disconformidad con algunos tipos de aprendizaje, a los que ellos denominan aburridos, este aspecto parecería ir de la mano con la necesidad de los adolescentes de presentarles propuestas dinámicas, que sean de su interés, lo que podría estar relacionado con la pertinencia para ellos de los aprendizajes.

Primeros pasos para la reflexión

Esta primera aproximación a concepciones y prácticas en los diversos centros educativos, nos dan elementos como para pensar que la construcción de equidad educativa es hoy más que nunca un desafío pendiente. Un punto de partida en esta concreción radica en la importancia de generar acuerdos frente a estos temas, es decir qué se va a entender por equidad entre los diferentes actores va influenciar, entre otros aspectos, las prácticas desarrolladas. No bastará con pensar en una igualdad de acceso, si una vez allí las tensiones que confrontan en términos de estar en un lugar que no está preparado para recibirlos, la salida más probable es el abandono. Si no predomina una visión de comunidad que sin dejar de reconocer las dificultades, reales y considerables, crea en la capacidad y en la posibilidad que tienen los adolescentes de superarse. Resulta inminente en esta misma línea de argumentación, repensar lo que se espera de las familias, que sin dejar de tener responsabilidad frene al proceso educativo de sus hijos, se encuentran en situaciones de precariedad para responder a las misas. No se trata aquí solo de las dificultades económicas que se puedan atravesar, sino y muy particularmente de las herramientas con que cuentan, sí muchas veces su formación es menor a la que están cursando sus hijos, no encuentran forma de incentivarlos y en muchos de los casos las dinámicas cotidianas hace que operen en contra de el proceso educativo pidiéndoles ayuda en muchas de las tareas del hogar o el trabajo lo que pone en un segundo plano el proceso educativo. Al mismo tiempo que es preciso repensar las dinámicas del aula, ya que existe una demanda concreta por parte de los adolescentes de fomentar ciertas formas de aprender, lo que muchas veces suele confundirse con la falta de interés al respecto.

Bibliografía

- Alonso, L (1998) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.
- Bolivar, A (2012) *Justicia social y equidad escolar*. Riejs. 1(1), 2012, pp. 9-45
- Bolívar, A (2005) *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula*. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 859-888.
- Bourdieu, P & Passeron, C (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Duschatzky, S (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Fernandez, T & Pereda, C (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Funes, J (2010). *9 ideas claves: educar en la adolescencia*. Graó. España.
- Gajardo, M (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- López, N (2011) “Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina” En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- López, N (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la Educación en América Latina*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- López, N (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Mancebo, E & Filardo, V (2012). *Universalización de la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Colección Art. 2. CSIC. UDELAR. Montevideo
- Mancebo, E & Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE*, 7(4).
- Mancebo, E (2003). *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Universidad Católica del Uruguay. Tesis de Doctorado.
- Nieves, C (2000). *La Escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 23 (2000), Pp. 189-212
- Perazza, R (2009) *Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes*. REICE. Volumen 7, número 4.

- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C (2008) *Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. Perspectivas Sociales. Vol.10. N° 2*.
- Schmelkes, S (2011). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

¹ Cabe destacar que la entrevista en este centro fue realizada grupalmente, ya que el día pactado para la misma así lo solicitaron el conjunto de profesores. Si bien no podemos afirmar que su solicitud responda a una manifiesta intencionalidad respecto a no abrir la posibilidad a disidencias en el colectivo frente a la temática en cuestión, vale la pena mantener la interrogante al respecto. Particularmente si pensamos que existe cierta aversión a tratar temas cruciales como estos y manifestar desacuerdos.

² El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico implementado a partir de 2008; propone la asignación de apoyos diferenciales a los Liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de propiciar lograr mejoras en los aprendizajes. De esta manera se presta atención a las necesidades de los adolescentes de forma de propiciar una distribución equitativa para la educación en todo el país.