

Aprendizajes con enfoque de desarrollo humano en Uruguay: una relación en cuestión.

**Hablan
los actores**



**Maestría en Desarrollo Humano
Dirección de tesis a cargo de:
Dra. Adriana Aristimuño
Maestranda: Carla Conteri**

**Buenos Aires, Argentina.
Octubre 2015**

Quiero dedicarle esta tesis, a mis queridos hijos Francisco y José Pedro, mis dos grandes amores, que sin saberlo tanta paciencia me tuvieron durante los tiempos de pienso, análisis y escritura de esta tesis. También, muy especialmente, a mi madre, que gracias a ella aprendí a darle el justo valor al conocimiento como el capital o legado más importante que le podemos transmitir a nuestros hijos. Y por último, pero no por último menos importante, al padre de mis hijos, mi compañero de vida: "Toto", que con altas y bajas supo acompañarme en esta aventura que significó para mí la elaboración de este documento.

ÍNDICE

Prólogo	1
CAPÍTULO 1:	3
MARCO CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DE CONTEXTO	3
Adolescencias y juventudes: herramientas para la transformación educativa.....	3
El concepto de adolescencia desde la multiplicidad de las miradas.....	3
El advenimiento de las “postas parentales” en educación.....	6
Educación y desarrollo humano en adolescentes y jóvenes	7
La capacidad de agencia en educación desde la perspectiva del actor: la libertad y la participación elementos del desarrollo humano	9
La distancia de los centros educativos modernos con los de la era de la <i>nueva cuestión social</i> : una nueva agenda para la educación secundaria	14
Una tipología para pensar las cualidades del docente de humanidad.....	20
Aprendizajes y desarrollo humano. Las trayectorias escolares.	23
Antecedentes, contexto y situación actual de la educación secundaria en Uruguay	27
Dispositivos de participación en Educación Secundaria en Uruguay	32
CAPÍTULO 2:	33
METODOLOGÍA.....	33
Pregunta de investigación – Dimensión de análisis para formular la hipótesis.....	33
Objetivo general:	34
Objetivos específicos:.....	34
Hipótesis de trabajo:	34
Población objetivo:.....	36
Técnicas de recolección de información	36
La encuesta:	37
Las entrevistas	39
Análisis de datos secundarios	40
Resultados de la investigación: desarrollo y contrastación de hipótesis	41

CAPÍTULO 3:	42
LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY. PROBLEMÁTICAS, PROPUESTAS Y DEFINICIONES PENSADAS PARA EL MAÑANA.....	42
Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de Ciclo básico ..	43
Módulo 1: Vínculos y trayectorias educativas de los estudiantes.....	46
Módulo 2: Aspectos de las prácticas de enseñanza: los desempeños docentes en entornos de aprendizaje en educación secundaria	53
Módulo 3: Opiniones de los estudiantes sobre aspectos de la propuesta educativa	62
Lo que más les gusta y lo que menos les gusta del liceo a los estudiantes	62
Motivos de concurrencia al centro de estudios y cómo imaginan el liceo del futuro	68
Consideraciones finales de la encuesta: El liceo que tienen y el liceo que quieren los estudiantes de Secundaria en Uruguay desde la perspectiva de sus representantes	71
CAPÍTULO 4:	77
LA VISIÓN DE LOS DOCENTES EN CUANTO A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VINCULADAS AL DESEMPEÑO EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE	77
CAPÍTULO 5:	89
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN. ALGUNOS ASPECTOS A TENER EN CUENTA CUANDO HABLAMOS DE APRENDIZAJES CON ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO.	89
Resultados de la investigación. Reflexiones finales a partir de lo analizado en el desarrollo de esta tesis.	89
Recomendaciones a partir de los hallazgos de la investigación	94
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS	103
ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	104
PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ACTORES CALIFICADOS	110

Índice de Gráficas

GRÁFICA N.º 1: ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN EN PERSONAS ENTRE 4 Y 24 AÑOS DE EDAD EN URUGUAY, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2011, EN PORCENTAJES.....	28
GRÁFICA N.º 2: DISTRIBUCIÓN POR EDAD.....	44
GRAFICA N.º 3: DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO.....	44
GRÁFICA N.º 4: DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO.....	45
GRÁFICA N.º 5: COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR. PREGUNTA: ¿CON QUIÉN VIVES?.....	47
GRÁFICA N.º 6: PREGUNTA 1:¿CUÁLES SON LOS ADULTOS CON LOS QUE GENERASTE MÁS VÍNCULO EN EL LICEO?	48
GRÁFICA N.º 7: PREGUNTA 2: ¿A QUIÉN TE DIRIGÍS CUANDO TIENES ALGÚN TEMA PARA HABLAR?.....	48
GRÁFICA N.º 8: PREGUNTA 3: ¿CUÁLES SON LOS TEMAS QUE MÁS CONVERSAS CON PROFESORES?	50
GRÁFICA N.º 9: PREGUNTA 4: ¿POR QUÉ RAZÓN LOS ESTUDIANTES ABANDONAN EL LICEO ANTES DE FINALIZARLO?	51
GRÁFICA N.º 10: PREGUNTA 5: ¿CON QUIÉN ESTUDIAS PARA ESCRITOS, PRUEBAS O EXÁMENES?.....	52
GRÁFICA N.º 11: PREGUNTA 6: ¿CON QUÉ RECURSOS/HERRAMIENTAS TRABAJA EL DOCENTE EN EL AULA?.....	54
GRÁFICA N.º 12: PREGUNTA 7: ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE DICTARAN LAS CLASES LOS DOCENTES?	55
GRÁFICA N.º 13: PREGUNTA 8: ¿QUÉ ESPERAN USTEDES LOS ESTUDIANTES DE UN BUEN DOCENTE?.....	56
GRÁFICA N.º 14: PREGUNTA 9: ¿DE QUÉ MANERA TE GUSTARÍA QUE TE ENSEÑARAN?	57
GRÁFICA N.º 15: PREGUNTA 10: ¿CÓMO DEBERÍAN HACER LOS DOCENTES PARA CAPTAR LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES?	59
GRÁFICA N.º 16: PREGUNTA 11: ¿QUÉ TE GUSTARÍA APRENDER CON MAYOR INTENSIDAD?	60
GRÁFICA N.º 17: PREGUNTA 16: ¿POR QUÉ MOTIVOS VAS AL LICEO?.....	69
GRÁFICA N.º 18: FRASES PROYECTIVAS SOBRE EL LICEO QUE IMAGINAN LOS ESTUDIANTES	74

Índice de Tablas

TABLA N.º 1: UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS LICEOS A DONDE ASISTEN LOS ESTUDIANTES.....	46
TABLA N.º 2: COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES.....	47
TABLA N.º 3: PREGUNTA 15.1 ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DEL LICEO?	63
TABLA N.º 4: PREGUNTA 15.2. ¿QUÉ ES LO QUE MENOS TE GUSTA DEL LICEO?.....	66
TABLA N.º 5: PREGUNTA 17: FRASES QUE INDICAN LA VISIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES SOBRE EL LICEO, SU FUNCIONAMIENTO Y EL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES Y LOS ADSCRIPTOS QUE LOS ACOMPAÑAN.	72

Índice de Esquemas

ESQUEMA DE HIPÓTESIS (VARIABLES Y DIMENSIONES DEL FENÓMENO A ESTUDIAR)....	35
--	----

Prólogo

Pensar la perspectiva de los aprendizajes desde la voz de los adolescentes y jóvenes nucleados en los distintos formatos que ofrece el sistema educativo es una línea de abordaje que exploramos. Para hacerlo, contaremos con información de primera mano de uno de los principales actores del sistema educativo: los estudiantes y los docentes. Pretendemos generar un aporte a la perspectiva de repensar nuevas formas de habitar la escuela secundaria en el Uruguay, en un momento donde la educación es fuertemente cuestionada por sus dificultades para promover cambios que arrojen resultados potentes.

En esta línea de pensamiento, nos interesa conocer si la oferta educativa actual es tan diferente a lo que aspiran los estudiantes, desde sus propias fortalezas, desde la palabra de quienes día a día habitan las instituciones y las aulas. Es necesario descubrir con adolescentes y adultos nuevas pautas de aprendizaje para que el conocimiento les permita reencontrarse con el valor de la educación para sus proyectos de vida. ¿Por qué hacerlo? Porque suponemos que estamos en una etapa en la que las estructuras institucionales (en este caso, el liceo) aún no han podido adaptarse a las nuevas formas que requeriría la institución educativa de las nuevas generaciones para volver a posicionarse como el lugar de referencia de los estudiantes.

También sabemos que las problemáticas familiares, el entorno, los antecedentes escolares, los factores macrosistema, la balcanización y despersonalización docente, los problemas disciplinarios, el liderazgo del equipo de conducción (por enumerar algunos cuantos) contribuyen a generar el mismo fenómeno. Sin embargo, nos focalizaremos en aquellos factores que tienen que ver con uno de los puntos aquí expuestos: las “prácticas y estrategias de enseñanza” por considerar que los estudiantes pueden aportar un nuevo enfoque sobre este punto.

Los documentos que hemos venido tomando de referencia han demostrado que la academia ha producido una amplia bibliografía sobre las respuestas que prometan una enseñanza significativa para los estudiantes, pero ninguna de ellas ha arrojado mayores resultados. El comportamiento educativo de los adolescentes y las cifras de logros educativos se mantienen casi iguales a una década atrás mientras que los adolescentes que la habitan son bien distintos a los que recibía la escuela secundaria hace no más de tres generaciones de egresados. Como diría Gustavo de Armas, investigador nacional sobre estos temas:

En la demanda —los adolescentes, sus familias o la sociedad toda— está una parte de la explicación de la desafiliación educativa, pero en la oferta —literalmente, la oferta educativa: formato liceal, contenidos, instrumentos de evaluación y prácticas didácticas— está la otra parte de la explicación, seguramente la que más importa.¹

Quizás, una de las respuestas a la crisis del modelo o el formato educativo en secundaria esté en atender las demandas de los propios adolescentes para ver qué sienten, qué piensan

¹ Entrevista a Gustavo de Armas, Oficial de Políticas Sociales, UNICEF Uruguay.

y qué quieren ellos de lo que la escuela secundaria y sus docentes, pueden ofrecerles. Este es el recorrido por donde transitará esta tesis, los invitamos a descubrirla.

CAPÍTULO 1:

MARCO CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DE CONTEXTO

Hace treinta años ningún padre se planteaba a qué edad debía comprarle un teléfono móvil a su hijo o qué hacer frente a un adolescente que se pasa cinco horas todas las noches delante de su ordenador. Hace treinta años los límites entre lo aceptable y lo inaceptable todavía eran estables. Hoy en día estos límites se han difuminado: en el campo social ya no se distinguen claramente, y corresponde a cada educador —en cada familia, en cada clase, en cada grupo de niños— restablecerlos, mal que bien. ¿Cómo vamos a extrañarnos, pues, de que cada vez sea más difícil educar a nuestros hijos?

Philippe Meirieu

Adolescencias y juventudes: herramientas para la transformación educativa

Lo único que necesita un adolescente, es un adulto parado en sus pies dando la lucha que supone la vida.

Donald Winnicott

El concepto de adolescencia desde la multiplicidad de las miradas

Cuando hablamos de adolescentes y jóvenes tenemos que inevitablemente hablar de algunos conceptos que atraviesan épocas y generaciones. “En América Latina, el porcentaje de adolescentes y jóvenes en los programas de educación de jóvenes y adultos en sus diversas modalidades representa una realidad cada vez más creciente” (D’Alessandre, 2014). Este hecho, asociado a que los adolescentes y jóvenes de hoy en día son nuevos adolescentes con nuevos intereses, nuevos desafíos y nuevas problemáticas, requiere abordarlo desde un estudio de la adolescencia en el campo educativo particular.

Sin embargo, el concepto de adolescencias y juventudes, puede analizarse desde distintas disciplinas o miradas; y por tanto adquirir un significado distinto para cada una de ellas. En todo caso, no hay duda que es un concepto que va adquiriendo sentido y nuevas formas, según la época en que se desarrolla. Desde la antropología diríamos entonces que ahora se la reconoce como una etapa especial de la vida, como una construcción social

que siempre estuvo como una etapa en sí misma, pero que se la reconoció como tal recién hace relativamente poco tiempo, a medida que fueron conquistándose derechos para este grupo etario (antes se pasaba de la niñez a la adultez directamente), desde la psicología, como una etapa especial en el desarrollo del individuo para llegar a conformar su personalidad; desde el derecho como un concepto que inevitablemente está asociado al de autonomía progresiva, o desde las ciencias sociales como un concepto en movimiento (hoy se habla de “las adolescencias y las subjetividades”) por las implicancias que adquirió el término producto de las transformaciones sociales de las últimas décadas.

Algunos reconocidos teóricos estudiosos de la adolescencia, sobre todo del campo de la psicología evolutiva, como Donald Winnicott (1972) o Françoise Dolto (1989), han dejado en evidencia desde el análisis de su trabajo clínico con pacientes, a la adolescencia como una etapa especial de la vida, en donde el “apego” de la infancia suponemos que (en las épocas de nuestros días) se reedita en la adolescencia con otra forma y con otro sentido. La euforia, la necesidad de cuestionarlo todo, de pensarse como individuos ajenos al mundo de los adultos, de vivir al máximo todos los sentidos, de actitudes de conquistas, posturas desafiantes o indiferentes al mismo tiempo, son algunos rasgos que caracterizan a los adolescentes como una etapa especial del desarrollo del individuo y que se mantiene de generación a generación a lo largo de los años. A ello nos referimos cuando suponemos que existen factores del mundo psicológico o de la psiquis, que no cambian en los adolescentes que tiene que ver con aspectos internos del individuo que seguramente les servirá de experiencia para el desarrollo de su personalidad en la vida adulta. Palabras claves que identifican a los adolescentes podríamos suponer que son: amar, soñar, tristeza, fiesta, dormir, negar, luchar, caer, levantar.²

Por otro lado, también es cierto que los adolescentes y jóvenes han cambiado respecto de los adolescentes y jóvenes de las viejas generaciones. Cuando hablamos de las “nuevas adolescencias y juventudes” en el escenario actual de las sociedades en que vivimos o de la “nueva cuestión social” de la que teóricos como Castel (2011), Tenti Fanfani (2007), Tedesco (2000) y tantos otros analizan, es que se vuelve inevitable referirnos a ciertos asuntos que hoy en día preocupan y que agregan otros elementos al concepto. Hoy, hablar de adolescencias y jóvenes implica repensar el mundo de las subjetividades adolescentes y de lo que los adultos, como garantes de sus derechos, tenemos para ofrecerles.

Lo que sí ha cambiado fuertemente entre otras cosas, es la forma en que los adultos nos relacionamos con esta nueva generación videoelectrónica. Han cambiado los canales de comunicación entre una generación y otra. Eso sí ha cambiado y con ello ha creado nuevos desafíos para acompañar a los estudiantes en las trayectorias educativas y, en especial, para enseñarles contenidos con sentido real para ellos. Hoy en día, es impensable intentar acortar la distancia de una generación a otra (la de nosotros, los adultos con la de ellos, los adolescentes y jóvenes) sin tener en cuenta la posibilidad de apropiarnos de los dispositivos digitales como aliados en este tránsito por entender a las nuevas generaciones. Cada vez se vuelve más inevitable acompañar los procesos adolescentes desde la subjetividad del mundo masmediático, de la posibilidad de considerar estos dispositivos digitales como una herramienta para enseñar, para comunicarnos y compartir espacios y tiempos para la transmisión educativa.

² Extraído de una actividad lúdica que se le propuso al adolescente autor del libro, Juan Pablo Jaramillo, *La edad de la verdad*. Colombia: Editorial Planeta. 2015. Pág. 180.

Hoy en día la biblioteca mental de nuestros hijos se parece a un buzón después de meses de ausencia: contiene un revoltijo de prospectos y correos administrativos, extractos bancarios y boletines de actualidad, publicidad y pequeños anuncios, avisos judiciales, postales, carta de amor y de insultos. Todo se amontona ahí dentro, y apenas ha comenzado el niño a examinar las primeras cartas, cuando el cartero vuelve a pasar por segunda vez. (Meirieu, Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy, 2010, pág. 83)

Autores como Merieu (2010) nos muestra que hace tiempo ya que la tecnología es parte de la vida cotidiana de los adolescentes. El asunto es que los formatos y las pautas escolares que habitan las aulas a veces no se aprovechan del todo como “recurso de enseñanza”. La tecnología como clave de aprendizaje para las nuevas adolescencias es un elemento constitutivo de las nuevas agendas de los sistemas educativos hace ya varias administraciones pero aún falta para reconocerla legítima y cabalmente, como un recurso de enseñanza para los docentes.

Entonces, esta “nueva cuestión social” de la que hacemos referencia para expresar el nuevo escenario de la educación, producto de los intensos cambios sociales, tecnológicos y culturales que nos apremian, es parte de las nuevas realidades que viven nuestros sistemas educativos como Uruguay, impregnada de fuertes demandas de consumo que afectan el sentido de la educación para los estudiantes y docentes y el modo en que los adultos ejercen sus prácticas para que se produzcan aprendizajes significativos. Autores como Kantor (2010) también exponen que este escenario distinto y complejo, debe posibilitar la mirada de la escuela y de lo que allí se produce como una oportunidad para pensar nuevas formas y temas en educación, afirmado que lo nuevo que emerge reclama una mirada que se haga cargo de que los tiempos han cambiado para todos, adolescentes, jóvenes y adultos; más en el terreno de la educación.

[...] los tiempos son diferentes, los pibes son distintos y nosotros somos otros. No hay chance de derivar las respuestas que el presente exige de las tradiciones consolidadas, sobre todo, cuando el propósito es educar. Sí podemos, en cambio, revisar las viejas prácticas y las respuestas que supimos hallar, para interrogarlas y redefinirlas a la luz del contexto y las condiciones actuales [...] Lo que hoy en día socializa, forma, enseña y atraviesa con sus mensajes y sus prácticas las biografías de niños, adolescentes y jóvenes se constituye como complemento necesario e interpelador de la educación, no solo de la escolar o familiar, sino también de aquella que se ofrece en espacios no formales. Así, mientras que la escuela media busca nuevos modos de acercarse a adolescentes y jóvenes y de retenerlos en las aulas, las propuestas que se despliegan en tiempos no escolares también debaten acerca de los sentidos que adoptan para sí mismas y para los pibes que reciben o pretende convocar (Kantor D. , 2008, págs. 138-139).

La autora, presenta una manera de entender la educación como el ámbito en el que deben ser redefinidos los contenidos, las prácticas y las formas de entenderla para que se asemejen más a las demandas que los propios adolescentes y jóvenes con su posición a veces poco participativa, reclaman en silencio. Otras veces, este reclamo se hace explícito gracias al marco institucional que fue ganando espacio en el sistema educativo (sobre todo entendemos que en Uruguay), para escuchar la voz de los adolescentes. Más aún, en el Consejo de Educación Secundaria, donde dispositivos como los Consejos de Participación, los Encuentros Nacionales de Estudiantes y algunos espacios curriculares o extra áulicos se desplegaron para ellos. La participación en su definición más pura consagrada en los acuerdos internacionales de derechos humanos (como la Convención

sobre los derechos del niño), es un derecho que potencia la construcción de hábitos saludables para la democracia. Por lo tanto, la participación de los adolescentes y jóvenes bajo este escenario, es un aliado indiscutible para lograr materializar “lo nuevo” que se está forjando en educación respecto a la necesidad de que comienzan a vislumbrarse un viraje en las formas de enseñanza y las diferentes formas de aprender que hoy ya existe en nuestros centros de enseñanza.

El advenimiento de las “postas parentales” en educación

Ahora bien para entender estos cambios de paradigmas, del paradigma tutelar al de la protección integral de los adolescentes por así decirlo, en donde se insertan estos nuevos adolescentes, es necesario conceptualizar el término y preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de adolescencias. La adolescencia, como una etapa del desarrollo de las personas, puede entenderse como un pasaje de un estadio a otro. También, puede pensarse como un tránsito en el que el niño cambia su “caparazón”, como solía presentarlo Françoise Dolto,³ y pasa a comenzar a reconfigurarse en un nuevo sujeto, en un nuevo “yo”, que seguramente —con rasgos de aquel niño— forma su identidad definitiva con gran parte de estímulos de su ambiente, de su grupo de pares y de aquellos adultos que ofician de “postas parentales” como suele identificarlo Winnicott recogido por Carmen Rodríguez en el material *Primera persona*, de UNICEF.

Los adultos son muy importantes para los adolescentes, aún en el clima conflictivo y demandante que se dan sus relaciones. En su proceso de transformación los adolescentes pasan por cambios físicos y emocionales que por momentos les resultan difíciles de sobre llevar. Por eso, el apoyo y el acompañamiento de los adultos, aunque los adolescentes sean conscientes de ello, son vitales (UNICEF, Setiembre 2014)

Estas “postas parentales” o “apego” en esta “segunda etapa de oportunidades⁴” puede identificarse como una etapa proactiva para el desarrollo, que es acompañada por adultos comprometidos con su labor de educar, de enseñar y transmitir pautas para la vida, que encuentran en estos adolescentes y jóvenes, una nueva posibilidad de cambio. Generalmente, suelen ser algunos de los docentes o acompañantes, los que pasan a configurar estas “postas parentales” ya que se han ganado su confianza y por lo tanto forman parte de “aquellos adultos” a los cuales los adolescentes y jóvenes sí escuchan. Cuando un docente se vuelve posta parental, se vuelve un sujeto importante para el adolescente. Y tan importante se vuelve que cualquier mínimo de movimiento que realice con o para el adolescente, le hace huella para el resto de su vida. Son adultos que cumplen un papel “fundante” en el proceso identitario de la estructura mental de los adolescentes. Muchas veces, los docentes que cumplen esta función, pueden hasta hacerlo sin darse mucha cuenta porque sus actos, gestos y modalidades de trabajo, las tienen incorporadas. Otras veces, lo saben, y deben generar espacios de libertad para que esta relación intergeneracional se fortalezca y produzca el resultado esperado en los estudiantes. A estos docentes nos referimos cuando hablamos de postas parentales, que Tedesco (2000)

³ El “síndrome de la langosta” que cambia su caparazón en la adolescencia, es trabajado por la psicoanalista Françoise Dolto (1989) y abordado por Carmen Rodríguez en *Primera Persona, Realidades Adolescentes*. UNICEF, 2014.

⁴ Término extraído seminario: *La adolescencia, una segunda etapa de oportunidades*, UNICEF, 2014.

ya hace algunos años comenzaba también a explorar, cuando definía el oficio del docente como “acompañantes cognitivos” en el ámbito educativo.

El acompañante cognitivo debe desarrollar una batería de actividades destinada a hacer explícito los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno, pueda observarlos, compararlos con su propio modo de pensar, para luego poco a poco ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos (Tedesco, 2000, pág. 107)

Por otro lado, estos docentes suelen ser “facilitadores de la participación estudiantil” porque la consideran una herramienta útil para el desarrollo y el despliegue de las potencialidades y habilidades —ocultas muchas veces— de los adolescentes y jóvenes. Porque en cierta forma, el ejercicio y puesta en práctica de la participación en educación, promueven aprendizajes “con sentido” para los adolescentes. Ese sentido que tanto ellos, como adultos preocupados por sus aprendizajes, demandan. Por lo tanto, puede leerse desde esta mirada, que existe una aparente vinculación entre desarrollo humano (que permite el despliegue de las capacidades y funcionamientos) y el derecho a la participación en su concepción más simple del término.

Por lo tanto, la pregunta que se impone, es como afirma Tenti (2005), si los docentes y la escuela pueden ser protagonistas de un nuevo proyecto en educación. Un proyecto educativo que trasciende los límites entre las dimensiones políticas y las dimensiones técnicas, que tiene que ver con una filosofía de vida que apunta a reconocer a los sujetos como protagonistas para la elección de su futuro, que tiene que ver con la vocación de educar, con la confianza en los estudiantes debería ser a lo que se aspira en educación; y que, no es otra cosa que el reconocimiento de las libertades individuales asociadas al desarrollo y a la educación, como una herramienta para lograr dichas libertades.

Estamos viviendo un período de pugna por proyectos sociales diferentes y la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política [es que] la gran pregunta que surge a partir de esta profunda reflexión es si la escuela y los docentes pueden ser actores protagónicos de un proyecto de este tipo. (Tenti Fanfani, E., 2005, pág. 13)

Educación y desarrollo humano en adolescentes y jóvenes

La educación como derecho humano fundamental constituye un valor en sí mismo y se transforma en los tiempos que corren, en la condición de posibilidad para el pleno ejercicio de otros derechos fundamentales. Desde la teoría de desarrollo de Amartya Sen, constituye uno de los principales pilares para impulsar el desarrollo individual y colectivo de las comunidades en que vivimos porque implica reconocer el despliegue de “capacidades y funcionamientos” para que los individuos logren la felicidad (Sen, A., Desarrollo y Libertad, Primera edición mayo de 2000). Su teoría podría estar vinculada a otras teorías del desarrollo, como el de la que promueve la CEPAL, que consideran también la importancia de analizar el fenómeno del desarrollo desde los funcionamientos y capacidades de los individuos. Es el caso de Martín Hopenhayn (2011), quien lo hace desde una mirada particular, afirmando que posiblemente constituya el mecanismo más importante de inclusión social entre la distancia de una generación y la siguiente, sobre

todo, podríamos agregar, en sociedades como las nuestras, en donde el conocimiento constituye el valor agregado en un mundo globalizado que no tiene fronteras físicas aparentes.

[La educación] bien concebida, apunta a desarrollar las capacidades de las personas para que estas puedan ejercer sus derechos y libertades, impulsar sus proyectos de vida, afianzar y recrear su cultura, participar de los sistemas de aportes y retribuciones (sobre todo mediante el trabajo) y acceder así al bienestar y la protección social. (Pág. 119)

Es en esta línea de pensamiento que vinculamos el enfoque de Sen (2000), de su teoría de las capacidades y las libertades de los individuos con el enfoque de CEPAL sobre la educación como factor del desarrollo de capacidades. Y en razón de ello, los países de la región como Uruguay, por ejemplo, han realizado importantes esfuerzos por ampliar la capacidad de libertad de los individuos mediante propuestas para la educación de sus pueblos, generando dispositivos educativos más potentes e invirtiendo más del promedio en el gasto por habitante (entre 500 a 2.500 dólares dependiendo del nivel educativo del que se trate y concentración de recursos por estudiante [Hopenhayn, 2011, pág. 121]) para alcanzar mejores niveles educativos. A lo largo de los últimos años, estos países han realizado importantes esfuerzos en materia de obligatoriedad educativa asegurando un mínimo de años de escolarización mediante una oferta educativa adecuada para proveer a los individuos. Sin embargo:

A medida que se extienden los años de obligatoriedad, la educación se va constituyendo en derecho y compromiso en la primera fase de la juventud, lo que hace que ésta no coincida con la interrupción del proceso de adquisición de capacidades. (Pág. 120)

Esta inversión en educación ha generado posibilidades para la cobertura y acceso pero no tanto para la promoción en calidad educativa, lo que estaría indicando que el uso pleno del desarrollo de potencialidades de los jóvenes aún no estaría garantizando su ejercicio ya que:

La masificación de la enseñanza no ha ido acompañada de inversión en equipamiento educativo físico y virtual, el mejoramiento de las condiciones salariales y la promoción de la formación docente y la mejor gestión educativa. [...] La falta de pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, además de la escasez de conocimientos importantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, afecta en particular a jóvenes para quienes la educación es la herramienta exclusiva que permite acceder al empleo digno y a una vida más autónoma. (Pág. 123)

Por otro lado, la inversión en la gran mayoría de los países de la región se ha desarrollado más en primaria o en terciaria y no tanto en secundaria, por lo que los altos índices de desvinculación se han producido fuertemente en los tramos de educación secundaria antes que en los otros tramos y, a su vez, siguieron aumentando las brechas de desigualdad dado que quienes llegaban a los tramos de educación terciaria eran los que tenían más posibilidades de hacerlo y es por eso que uno de los más grandes desafíos de la región ha sido generar inversiones a largo plazo, previendo mejorar la eficiencia interna del sistema educativo (matrícula, repetición, retención, conclusión) (Págs. 123-124).

Y por eso, a inventar están obligados diariamente también los docentes, quienes deberán encontrar las estrategias adecuadas para llamar la atención de los estudiantes. Es por esto que consideramos que **la refundación del concepto de aprendizaje asociado al concepto de educación para desarrollo humano sería una posibilidad para pensar la educación del mañana**. Ambos conceptos, desarrollo y educación, forman parte de la nueva realidad de este mundo digital en el que estamos:

Cada día en nuestras aulas, tenemos el deber de rescatar de la indiferencia, del error y de la ignorancia una nueva generación de jóvenes que no entienden el mundo que los rodea, y a los que les angustia no saber cómo será su futuro y cuál será el papel que van a jugar en él. (Esteve, 2005, pág. 66)

La capacidad de agencia en educación desde la perspectiva del actor: la libertad y la participación elementos del desarrollo humano

El enfoque de desarrollo humano ubica al individuo en un rol protagónico inédito en la teoría económica y sociológica clásica en el estudio del desarrollo. La **libertad**, en este escenario, es la figura principal del desarrollo y la capacidad de agencia de los individuos, el vehículo para expandirla. Esta libertad, está asociada a la libertad de expresión de los adolescentes ya que cuantos mayores son los “espacios de libertad” en el contexto educativo, más posibilidades existen para desplegar las capacidades y funcionamientos de los individuos. Allí es donde la capacidad de agencia está impregnada de libertad y la libertad asociada a la participación como una búsqueda de sentidos para los estudiantes.

Como afirma Amartya Sen: “Tanto los procesos como las oportunidades tienen importancia por derecho propio, y cada uno de los aspectos está relacionado con la concepción del desarrollo como libertad” (2000, pág. 16). La teoría de las capacidades y funcionamientos desmitifica al desarrollo económico como el principal supuesto para aumentar la capacidad de las libertades individuales de los sujetos del desarrollo.

En la teoría de Sen, el desarrollo va de la mano de *que el individuo tiene razones para valorar* independientemente de la riqueza que consiga con esta posición. El estatus, la riqueza y el poder económico pasan a estar en segundo plano si es que no son importantes para la conquista de la felicidad del individuo. Siguiendo con el razonamiento de Hopenhayn (2011, pág. 120) una vez que el conocimiento pasa a ser parte del valor agregado del mundo productivo (porque constituye el elemento central del paradigma productivo) es necesario visualizar la transformación educativa como pilar de innovación para entender que es en ese contexto donde se produce el desarrollo. Allí es que el desarrollo de capacidades en los individuos innovadores y creativos en el contexto educativo se vuelve fundamental y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen se vuelve el principal protagonista.

El primer informe sobre el Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se realizó en 1990. Desde ese entonces, se han elaborado informes de resultados por año y país medido mediante un indicador social compuesto por tres parámetros: **vida larga y saludable, educación y nivel de vida**

digna. En todos los casos, los informes fueron elaborados en base a información empírica confiable que permite describir en qué etapa del desarrollo se encuentra cada país.⁵

Uruguay, en el 2014, se ubicó en el lugar 50, logrando subir dos posiciones respecto de años anteriores. Es el primero en la lista de los países con Índice de Desarrollo Humano “elevado” de América Latina, teniendo adelante a tres: Chile (41), Cuba (43) y Argentina (49) (PNUD, Informe de Desarrollo Humano, 2014).

Ampliar la capacidad de agencia implica asumir la participación como parte del desarrollo. El **rol de agente** en el enfoque de Amartya Sen es clave en el proceso de desarrollo como participantes activos sujetos de las actividades económicas, políticas y sociales. Por detrás está el concepto de participación y el logro de los fines por sus propios medios: “El objetivo del desarrollo está relacionado con la valoración de las libertades reales de que gozan los individuos” y la expansión de esas libertades es el “fin primordial del desarrollo” (2000, pág. 55). Amartya Sen, propulsor del enfoque de desarrollo humano, advertía que: “En el análisis del desarrollo las libertades individuales es la piedra angular. Por lo tanto prestamos especial atención a la expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar” (Pág. 34). El autor afirma que existe un “valor intrínseco” y un “valor instrumental” de la libertad que gozan las personas en su proceso de formación de valores. El papel constitutivo de la libertad (su **valor intrínseco**) se relaciona con el ejercicio de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana (evitar la inanición, la desnutrición, la morbilidad infantil, gozar de la capacidad de leer y escribir, la participación política, la desnutrición infantil, etc.) y su **valor instrumental** tiene que ver con: “La forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y por tanto a fomentar el desarrollo” (Pág. 56). Por eso, desde esta perspectiva, el concepto de agencia está íntimamente asociado a la participación desde el momento que las capacidades y funcionamientos que hacen los individuos de esas libertades promovería el buen uso del ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, la adolescencia es una etapa de desafíos y oportunidades y, como tal, implica el movimiento de ciertos elementos que hacen a su desarrollo. Es por eso, que la **participación** de adolescentes y jóvenes, siendo un derecho, se vuelve un instrumento del desarrollo para lograr el ejercicio de la ciudadanía de los adolescentes y jóvenes cualesquiera sean los ámbitos formales o no formales donde se despliegue. Desde esta perspectiva, el valor instrumental de la participación estaría dado por los saberes y las capacidades que logran conquistar los estudiantes una vez que transitan por la educación secundaria.

La participación les permitirá adquirir las competencias que los ayudará a defenderse y protegerse. El protagonismo que les confiere el ejercicio de su derecho se fortalece con la toma de conciencia [...] pero no solo eso, sino también por el sentido de pertenencia que van ganando, la imagen de sí mismos al hacer contribuciones efectivas a la sociedad, sentirse reconocidos y valiosos (Oliver i Ricart, Dichos y hechos de un derecho particular: la participación. En *Educación, derechos y participación*. 2003, pág. 44).

A su vez, para Sen: “La libertad entendida como la posibilidad de expansión de oportunidades (en su concepción instrumental) está dada en la posibilidad de que una

⁵ El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un indicador social que se utiliza anualmente desde la década del 90 para ubicar el desarrollo social que obtienen los países.

libertad pueda contribuir a la expansión de otra” (2000, pág. 57). Aquí Sen define cinco tipos instrumentales de libertad que interrelacionados cumplen una función en el proceso del desarrollo. Ellos son: las libertades políticas (que son los derechos humanos), las facilidades económicas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora.

Sen identifica las condiciones para ser **agente** y la relación entre agencia, libertad personal y compromisos colectivos. La construcción de la libertad real, afirma el autor, es inseparable de la vida colectiva de la sociedad y los individuos son los protagonistas de la historicidad y la clave para promover el desarrollo. En todo caso, la eficacia de este tipo de libertad dependerá de los sistemas económicos, sociales y políticos y los mecanismos institucionales efectivos para ponerla en práctica (Pág. 74).

En el ámbito educativo, mecanismos institucionales refieren a la gestión de los centros educativos y a la forma en la que los adultos acompañan a los adolescentes en su tránsito por el sistema. Son ellos los que deberán adecuar la ley a las prácticas en el terreno de lo cotidiano, de lo que sucede en la realidad de los centros educativos día a día conquistando, o no, más elementos para que los estudiantes logren ejercer sus derechos y un acercamiento más próximo a lo que ellos mismos aspiran en su futuro como ciudadanos del hoy que son. Aquí los profesores, en su rol de formadores que acompañan las trayectorias educativas de los adolescentes, forman parte esencial para desplegar la teoría del desarrollo en educación y ampliar la capacidad de agencia. Su particular forma de enseñanza será la que brindará a los estudiantes la posibilidad de ampliar su capacidad de agencia o limitarla a las más comunes formas de ejercerla.

Sen concluye que este tipo de libertad supone, desde el enfoque del desarrollo, una conexión entre el desarrollo social y las libertades (individuales) así como presenta una diferencia entre libertades de agencia (más general) y libertades de bienestar (más específica).

Por otro lado, en la teoría del desarrollo también diferencia la libertad positiva y la libertad negativa de lo que una persona puede hacer. La primera es lo que realmente está al alcance de la persona y la segunda las limitantes que encuentra impuestas por el Estado. Desde esta perspectiva el **desarrollo**⁶ es medido en función del disfrute de derechos sociales y económicos, como acceso a la salud, la educación, la vivienda y los servicios. Este autor afirma que se produce una combinación entre cuatro elementos: inversión económica, nuevas formas de participación social, crisis de los mecanismos de reproducción social y estimulación externa de la economía. Y, como entre ellos se producen tensiones, hace énfasis en la creación de un único agente del desarrollo que lidere el sistema, el Estado-Nación, como agente histórico del desarrollo.

En este marco, el Estado y la sociedad en su conjunto cumplen un papel fundamental para garantizar el ejercicio de libertades aumentando o censurándola. Según expresa Sen (2000), una de las interconexiones más aparentes entre la cultura y el desarrollo es entenderla como su parte constitutiva en el ámbito de las artes, las letras, la música. Se relaciona con los conceptos de libertad y desarrollo porque en ella se encuentran los valores sociales y nuestra forma de pensar.

⁶ Siguiendo a Touraine en la *Clase II. Apuntes de desarrollo humano II. Maestría en Desarrollo Humano*, 2010

En este caso, volviendo sobre la teoría general de la sociología del actor, Touraine reconoce una distinción entre “actor” y “sujeto” del desarrollo. El modo de desarrollo se define por el **actor** social del desarrollo, quien intenta encontrar las libertades, la defensa de las identidades y el control de su propia historicidad. Los actores, en lugar de seguir la lógica de la racionalización, ponen el énfasis en la defensa de la identidad, de la libertad, del control de su propia historia de vida, de su capacidad de negociar sus condiciones de trabajo. En una palabra, los derechos y la voluntad de conseguirlos son los principios fundamentales de orientación de las conductas.

Mientras que el **sujeto** del desarrollo es el actor transformado en protagonista histórico que cumple una función específica en la sociedad. De hecho el actor se vuelve sujeto solo cuando toma conciencia de la situación de dominación, cuando reconoce su resistencia al poder, de modo que la libertad del actor se expande cuando logra tomar conciencia de ser sujeto. Trasladando este enfoque al campo educativo, es claro que los estudiantes estarían transitando una época de oportunidades donde están entre “actores y sujetos” del desarrollo, desde el momento en que cuentan con las garantías normativas para poder emanciparse en un momento de plena transformación de la educación pública donde, quizás, las nuevas pautas escolares impliquen otro tipo de negociaciones con ellos para poder acompañar sus ritmos y sus aspiraciones de vida.

Suponemos entonces, que ambas perspectivas (actor y sujeto del desarrollo) están a favor de la capacidad de agencia y el desarrollo es visto como un proceso intervenido por actores sociales que intentan generar un cambio. A medida que aumenta la agencia del actor se desarrollan mejor las capacidades y opciones de vida según sus valores y aspiraciones, al mismo tiempo que se amplía su sentido crítico y reflexivo de su forma de obrar.

Actor social es sobre todo un ciudadano y un ciudadano en el enfoque de desarrollo humano se vuelve imprescindible para aumentar el desarrollo en la medida de que se goce de la libertad individual y la capacidad de agencia más allá de la libertad que implique bienestar. (Calderón, 2010)

Desde la perspectiva que venimos analizando, la participación como clave del desarrollo es parte de la nueva agenda de derechos con que cuentan los estudiantes para ejercer sus derechos de educación y participación. Participación que, en palabras de desarrollo humano, no es más que la “capacidad de agencia” de los estudiantes para proponer, para mostrar lo que saben hacer, reclamar lo que les parece justo y ser parte de los procesos educativos en los que están inmersos siempre que lo crean conveniente.

El Informe de Desarrollo Humano de 2009-2010 expone que: “Los jóvenes del Mercosur valoran: la innovación y el conocimiento, el medio ambiente, el uso de los espacios públicos, la construcción de acuerdos intergeneracionales, la igualdad y la participación” (Mercosur, Informe Desarrollo Humano. Capítulo Sinopsis. 2009-2010). Sin embargo, si bien se estaría generando incipientemente un viraje sobre la potencialidad que tienen los estudiantes y el lugar que ocupan en las instituciones de enseñanza, Debora Kantor afirma que:

La noción de la participación que nos interesa desarrollar remite a la incidencia o injerencia efectiva de adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran [...] Es por esto que coordinadores, facilitadores, educadores tienen allí una tarea de proporciones: traducir el propósito en modalidad de trabajo, de modo que la participación se convierta en atributo real

de la propuesta (Kantor, Variaciones para educar adolescentes y jóvenes, 2008, págs. 109-110)

Esta última frase es muy elocuente para el tema que se plantea estudiar dado que promover la ampliación de la capacidad de agencia, desde la perspectiva del desarrollo humano, implica asumir que los estudiantes son capaces de fortalecerse si cuentan con herramientas que los habiliten en su rol de estudiantes para tratar los temas que los afecten y tener un pasaje más provocativo por la educación formal. Sin embargo, al momento de pensar en cambios en educación, muchas veces nos olvidamos de preguntarles a ellos mismos, los adolescentes y jóvenes, qué es lo que quieren y qué es lo que esperan aprender. Aquí es donde documentos como el de SITEAL (2014), PNUD (2010), INEED (2014) o la Segunda y Tercera Encuesta Nacional de Juventud de INJU-MIDES Uruguay (2008 y 2014), proporcionan una mirada sobre las demandas de los adolescentes y jóvenes en el contexto regional y nacional, que deben servir de insumo para pensar y proyectar las nuevas agendas educativas latinoamericanas desde una perspectiva realista de ámbitos de acción para este grupo etario. Porque por más que “el hacer” de los adolescentes y jóvenes en el contexto educativo es parte de esta nueva visión que está afianzada en los discursos adultos, no lo está tanto en las prácticas de algunos de los actores educativos. Así se advierte en el informe de SITEAL por ejemplo, que muestra un panorama general sobre la situación de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos, donde se expresa que claramente hay una distancia entre la “declaración de intenciones” y la “capacidad efectiva” para incidir en los aspectos materiales y simbólicos de los adolescentes (D’Alessandre, 2014, pág. 22), argumentando que:

La puesta en relieve de los enfoques efectivos que guían las políticas públicas deja en evidencia la dificultad por llevar a la práctica el discurso en torno a la juventud que conoce su diversidad, pluralidad y multiplicidad. En los hechos, la juventud continúa siendo pensada como un colectivo homogéneo y unívoco. Las políticas públicas se muestran todavía incapaces de ofrecer propuestas sensibles a sus particularidades (pág. 23)

Por lo tanto, el desafío para los propios adolescentes y jóvenes, es aún mayor dado que coincidiendo con Tenti Fanfani (2005), ellos necesitan saber nuevas destrezas, conocimientos y habilidades que les permitan formarse para ser mejor personas en un mundo de incertidumbre y pluralidad de intereses y enfoques. Ellos necesitan “aprender a aprender”, a insertarse en sistemas sociales complejos y por lo tanto deben aprender a convivir con la diversidad como regla y a enfrentar problemas inesperados.

Como se menciona en el Informe sobre Desarrollo Humano para el Mercosur: “*La capacidad de acción y cambio de los jóvenes son clave para el desarrollo humano en el Mercosur*” (PNUD, 2010) que implica entonces asumir una nueva mirada de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos capaces de intervenir en proyectos que los identifica como destinatarios diría Kantor (2008) pero que al mismo tiempo, como se advierte poco se ha avanzado en la efectiva puesta en práctica a pesar de los esfuerzos y de la declaración de intenciones a nivel de los países latinoamericanos.

Bajo esta lógica volvemos sobre la referencia a dispositivos institucionales que intentaron promover la voz de los estudiantes en proyectos o propuestas que los afectan. Aparecen en el caso de Uruguay las Mesas Permanentes de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria, organismo creado por los adultos pero instrumentado por los adolescentes y jóvenes creadas como un órgano del Consejo de Enseñanza Secundaria en el año 2010,

cuando se gestó el primer Encuentro Nacional de Estudiantes que a su vez, cuenta con su propia estructura departamental llegando a contar con delegados por cada uno de los liceos del departamento (Conteri & Rodríguez, En palabras de los estudiantes. En *Innovar en educación*, 2012).

Otra mirada de la participación, como puntapié del desarrollo, es la que sucede en el espacio del aula, entre el vínculo entre el docente y el resto de sus compañeros. Y aquí la participación es parte de los procesos cognitivos que realizan los estudiantes cuando se enfrentan a una situación de enseñanza – aprendizaje, en los espacios de aprendizajes curriculares. Participación en el aula y es allí donde visualizamos que existe vinculación entre el desarrollo y las capacidades cuando se expresa en el IDH 2014 que: “Las competencias cognitivas, sociales, emocionales, y lingüísticas son interdependientes, puesto que todas vienen determinadas por las experiencias anteriores y todas contribuyen a la formación de capacidades durante el ciclo de vida.” (PNUD, 2014, pág. 65, Gráfico 3.3).

La distancia de los centros educativos modernos con los de la era de la *nueva cuestión social*: una nueva agenda para la educación secundaria

Un capítulo aparte merece analizar a la escuela (en el sentido amplio del término escuela institución) como parte constitutiva de un entramado social que fue cambiando a lo largo de las décadas. Nos referimos nuevamente, a esta visión de la “nueva cuestión social”, así nombrada por varios autores como Tenti, Castel y Tedesco, como todo aquello que producto de las nuevas pautas culturales y sociales, comenzó a instalarse a partir de la universalización de la enseñanza secundaria y por lo tanto, a partir de que comenzaron a habitar las aulas generaciones de estudiantes con distintos perfiles y vulnerabilidades, que antes no llegaban.

[...] las sociedades modernas están construidas sobre el terreno fértil de la inseguridad porque son sociedades de individuos que no encuentran, ni en ellos mismos ni en su medio inmediato, la capacidad de asegurar su protección (Castel, *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, 2011).

Cuando se han alcanzado tasas significativas de cobertura, de allí en adelante los progresos en la cobertura son más difíciles, ya que son más complejos los desafíos que hay que resolver (La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, 2007).

En los últimos treinta años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben formar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, sí había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación (Esteve, 2005, pág. 37)

La escuela secundaria (como institución educativa) siendo uno de los dispositivos disciplinarios de la modernidad, cumplía una función socializadora en la vida de los individuos acorde a las demandas del mundo moderno (por la cual fue creada) que tenían más que ver con otorgar las credenciales necesarias para instruir (educar) al hombre “ideal de progreso” en su tránsito hacia la universidad, que ahora está agotado. Cristina Corea (2005) hablaba de lo que conocemos como el “agotamiento de la subjetividad pedagógica”, utilizando el término “dispositivo pedagógico” al conjunto de operaciones que tanto niños como adultos debían reproducir en el contexto de las instituciones

estatales para habitarlas. Hoy en día, el concepto de aprendizaje se ha refundado, al igual que se ha refundado el sentido de la educación. Sobre todo el de la educación secundaria, dado que comienzan a darse ciertas alertas que estarían indicando la necesidad de un cambio urgente. En este caso, no estamos haciendo referencia a los datos cuantitativos que demuestran —en el caso de Uruguay y algunos otros países de la región— que hay un problema en los logros educativos alcanzados (Uruguay tiene un 28% de personas de 18 a 21 años que han finalizado 12 años de escolarización formal en comparación con Argentina con 48% y Chile con 76%⁷). Sino también en lo que tiene que ver con el lugar que ocupa estos instituidos (en este caso la escuela) de la modernidad en las prioridades de los adolescentes.

Aun así, nadie está a salvo de las adicciones o los patinazos, puesto que la situación es completamente inédita y preocupante a un tiempo. La desaparición de las grandes referencias sociales y morales, el individualismo social y la llegada del —niño del deseo— han desarmado a los adultos frente a la manipulación sistemática de las pulsiones infantiles por la gran fábrica de pequeños consumidores. Para superar las dificultades que tenían con sus hijos, los padres de antes podrían remontarse a su propia educación y tratar de emplear los métodos que sus padres habían empleado con ellos, hoy están obligados a inventar. (Meirieu, 2010, pág. 90)

Ante el “agotamiento de los dispositivos institucionales”⁸ donde el Estado realiza una función tutelar de protección de derechos, pensarse a la escuela (la educación secundaria en este caso) como un eslabón más del Estado-Nación que produce un tipo de subjetividad uniforme para todos los individuos, es casi imposible. Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, ya lo advirtieron cuando analizaron estos temas al indicar que la infancia se veía “amenazada” (*¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Primera reimpresión abril de 2005). Hoy en día se imponen nuevas pautas para habitar la escuela, lo que estarían indicando un camino distinto para garantizar el éxito educativo de la escuela institución como cuando fue fundada.

[...] ninguna de estas operaciones prácticas se llevó a cabo sin compulsión sobre los individuos; todas ellas terminaron finalmente por consolidar los lugares diferenciados que niños y adultos ocuparían como hijos y padres en la institución familiar naciente. De modo que no hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia a la niñez. En consecuencia, cuando esas instituciones tambalean, la producción de la infancia se ve amenazada (Pág. 13)

Las reformas de la década de los años noventa y el revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información dieron lugar a nuevos discursos críticos y desestabilizadores, donde el papel del docente y de la propia escuela son amenazados en su rol educativo tradicional o sujetos a profundas modificaciones. (Tenti Fanfani, E., 2005, Prólogo)

Ante este escenario cambiante y movilizante por cierto, comenzaron una serie de reflexiones en torno a marcos curriculares, al papel que cumplía la educación para los

⁷ Datos extraídos de la Gráfica 2 Culminación de educación media superior de población de 18 a 20 años de edad, por quintiles de ingreso de los hogares (1) (en %). 2012 y 2013, Informe sobre El Estado de la Educación en Uruguay, INEE, 2014.

⁸ Conceptos trabajados en el posgrado de Gestión de las instituciones educativas, dirigido por Dutschausky, Silvia, Cohorte 2005-2006. FLACSO Virtual Argentina.

adolescentes y jóvenes y el lugar que ocupan los docentes en su desarrollo como personas y como garantes de construcción ciudadana. Por comenzar por nombrar algunos de los teóricos que siguen en esta línea, Flavia Terigi por ejemplo, afirman que:

Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna protagonización y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX. (2010, pág. 4)

En este sentido, las reflexiones que aporta Debora Kantor, en su última publicación sobre el sentir de los adolescentes hoy, (Tiempos de Fragua, 2015) es consecuente con los aspectos en que debería ser mirada la educación como disparador de esta transformación social de los nuevos tiempos, en momentos en que políticas de “acompañamientos y sostenimientos” hacia los adolescentes y jóvenes pasan a ser sumamente relevantes para combatir la cadena de vulnerabilidades generacionales (o reproducción de la pobreza de generaciones perdidas) por lo que cumple el rol de la institución educativa se vuelve vital. Sobre todo desde la perspectiva de los jóvenes, que pensar en proyectos, en aspiraciones de vida, resulta a veces confuso cuando es difícil encontrar señales de augurio en el futuro cercano. Compartiendo las palabras de Mariana Karol que trae Debora Kantor en su última publicación:

[...] si el proyecto futuro está en dificultades, si se desquebraja, no es el proyecto o el futuro lo que se dañan sino el Yo presente. Desde esta perspectiva, el trabajo de educar en momentos claves de las biografías como lo es la adolescencia y en contextos donde la injusticia contamina la magia y la complejidad de las fronteras, contribuir al despliegue de proyectos futuros implica sobre todo y más que nada enriquecer los repertorios del presente” (Tiempos de fragua: La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes , 2015, pág. 25).

Análisis como el de Guillermina Tiramonti (2011) dejan en claro que hay que encontrarle nuevos rumbos a la escuela secundaria para volverla a ubicar en el lugar que en nuestro caso, consideramos debe tener: un lugar de privilegio por su función de productora de ciudadanía, a pesar de que algunos “espacios culturales” pasen a ser compartidos con otros (como por ejemplo el torbellino de las redes sociales).

El gran desafío es la heterogeneidad y por tanto el formato moderno de escuela (en sentido amplio) no puede responder. Separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron los criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna. Sostener este criterio ha generado una escuela que dialoga con una parcialidad cada vez menos significativa de la cultura (Tiramonti, Guillermina (compiladora), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, 2011, pág. 15).

Frente a este nuevo escenario, sería necesario comenzar a pensar en “trayectorias educativas” antes de “procesos educativos”, en “profesionalización docente” antes de “formación docente” y en acompañamientos antes de seguimientos. Esta “nueva cuestión social” (término que utiliza Tenti [2005] para referirse a los elementos de la sociedad del conocimiento, lo que esperan de la escuela y los docentes) presenta grandes desafíos para la condición docente diferenciándolo de la tipología que asumía antes. El autor, refiere al docente funcionario (antes) y al docente profesional (ahora) en el entendido que el

primero era parte de un engranaje social, cumplía una función perfectamente identificable en los elementos constitutivos del Estado, en donde se contaba con una postura hegemónica sobre la cultura docente y, por sobre todo, se contaba con un prestigio por la profesión docente que hoy se ve amenazada, (en parte), por cómo los medios de comunicación la presentan.

Por su parte, la posición del Banco Mundial (2005) en su informe que reflexiona sobre la educación secundaria en perspectiva histórica, así como proponen Aristimuño y De Armas (2012), también pone de manifiesto estos asuntos respecto a los nuevos formatos o trayectos que debería proporcionar la institución educativa en los nuevos tiempos de incertidumbre y de perspectivas poco claras para los adolescentes y jóvenes. Afirmando que las políticas y prácticas institucionales deberían adecuarse a la “medida” de los estudiantes. La multiplicidad de investigaciones y artículos sobre trayectorias, formatos y la nueva mirada de la educación secundaria de distintas organizaciones y ámbitos donde se estudia (por poner solo un caso nos referimos al compendio sobre las ponencias realizadas por el área de Programa de educación, conocimiento y sociedad de FLACSO Argentina en mayo de 2013), estaría indicando que ya no podemos pensar en un formato único de escuela para todos. El tiempo de las múltiples caras que está asumiendo la adolescencia, requiere de múltiples miradas y atenciones diferenciadas en educación, que deberían desplegarse para acompañar estas singularidades. Así es que desde la atención que se brinde a los estudiantes hasta las propuestas educativas que se imparten, deberían ser diferenciadas y/o contextualizadas a cada realidad de cada estudiante.

A medida que las poblaciones estudiantiles crecen, y se vuelven cada vez más diversas, la capacidad de responder a una demanda más diferenciada, es quizás la única manera de prevenir la deserción y lograr altas tasas de graduación. Desde una perspectiva amplia, las opciones para la diferenciación del currículo incluyen: asignar los alumnos a itinerarios de acuerdo con sus habilidades académicas o su desempeño, o permitir a los estudiantes que elijan entre una variedad de cursos electivos, opciones, o módulos curriculares que puedan secuenciarse y acreditarse de diversas maneras. (Aristimuño & De Armas, 2012, pág. 78)

El asunto es: el formato escolar propuesto por la enseñanza secundaria en los países de América Latina como Uruguay, ¿cuenta con estos trayectos? ¿Configura un escenario favorable para que los estudiantes opten por la educación como un camino de vida? ¿Qué tipo de educación les gustaría recibir a los estudiantes? ¿Para qué piensan que el liceo les puede servir en sus proyectos de vida hacia el futuro? ¿Qué significa hoy ser docente en este marco de posibilidades de los adolescentes? ¿Qué significa hoy contar con cualidades docentes para ser un buen enseñante? Todas preguntas que requieren una respuesta, pero que más que una respuesta requieren un razonamiento para entender que estamos en otros tiempos, en la refundación de un nuevo paradigma para la escuela secundaria. En tiempos donde hay que pensar una educación más a la talla de los adolescentes, una educación que mire a los estudiantes como constructores y partícipes de sus propias enseñanzas y a los profesores como potenciales facilitadores de este camino.

También hay que incorporar en este marco de impacto la pérdida de ciertas funciones tradicionales de la escuela de la modernidad. Tenti Fanfani (2005) afirman que estamos ante una ausencia de una “*Visión Hegemónica Acerca Del Papel De La Escuela Y De Los Maestros*” (2005, pág. 24) La existencia de otros agentes socializadores (redes sociales, Facebook, Whatsapp, Instagram, etc.) interpelan la función de maestros y profesores que

cumplían el papel único de potenciales constructores de identidad nacional. Ahora los límites espaciales se han desdibujado producto de la era de la información y las comunicaciones. Es que todo este nuevo entramado social de nuevas pautas para la escuela, promueven modificaciones profundas, que al decir de Aristimuño, Tenti, Terigi, y muchos otros estudios de la educación, proponen como una reconfiguración de una oferta escolar que sea diversa y que permita dialogar mucho más de cerca con los agentes socializadores como la familia y los medios de comunicación y donde:

El resultado es siempre el mismo: muchos agentes no se consideran en condiciones de enfrentar las nuevas tareas que aparecen en el campo profesional docente, y se sienten obligados a invertir tiempo y recursos no solo en la “actualización y perfeccionamiento” tradicionales, sino que muchas veces también efectúan verdaderas “conversiones profesionales” cuyas condiciones sociales de realización la mayoría de las veces no están garantizadas. (2006, pág. 22)

Aquí, suponemos muchas veces aparece la frustración en el momento en que la práctica no da señales de haber sido un “buen estudiante de formación docente” Por más que se intente realizar cursos de perfeccionamiento docente, a veces no se logra generar un cambio en la relación con los estudiantes que provoque “afección” educativa término utilizado por Dutschausky (Material de Posgrado en Gestión de las instituciones educativas, 2005-2006) cuando por decirlo de alguna manera, el conocimiento se transforma y se genera una relación distinta entre docentes y alumnos.

Por todos estos motivos, encontrar mecanismos de retención en los centros educativos para hacerlos atractivos a los adolescentes y jóvenes requiere de un análisis particular sobre cada uno de los dispositivos que se imparten. En este caso, poniendo énfasis en la mirada hacia el lugar de los adultos que cumplen la función de enseñantes, sus estructuras mentales y prácticas deberán recomponerse. Por eso, siguiendo con esta lógica, la nueva cuestión social de la nueva era, trajo aparejado una terminología de docente profesional que implica la adquisición de ciertos elementos constitutivos, o bien llamados cualidades docentes, que son más difíciles de homogeneizar y describir en una única forma de ser docente, pero perfectamente identificables dentro de un sistema de subjetividades particular para cada profesor. A este nuevo estatus de docente, podríamos definirlo como “docentes de humanidad”. Término que utiliza José Esteve, en la recopilación que realiza Tenti, desde su obra: *El oficio del Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (2005). El autor, presenta cuatro objetivos que podrían aportar a reconfigurar el papel de los docentes en la educación, desde la mirada de un docente que pensamos en llamar “docente de humanidad”, que sería aquel que pone el foco en el estudiante, sus fortalezas y potencialidades, dejando un poco de lado una mirada más desde la institución escolar.

En el proceso de construcción de mi propia identidad profesional, hace tiempo que descubrí que el objetivo último de un profesor es ser **maestro de humanidad**. Lo único que de verdad vale la pena y llena de sentido nuestro trabajo como para justificar que quememos en él nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea, y a encontrar su propio lugar desde el que participar activamente en la sociedad. Para ser maestros de humanidad, los docentes hemos de enfocar nuestro trabajo en la enseñanza partiendo del objetivo de rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. (Pág. 64)

Y exactamente eso implica el enfoque de desarrollo humano en educación desde la perspectiva que lo venimos analizando. Una línea de trabajo de funcionamientos y libertades para que los estudiantes logren elegir el trayecto educativo que más razones tengan para valorar en el más amplio espectro de sus capacidades, pero que no lo lograrán si no cuentan con docentes o “maestros de humanidad”, capaces de considerarlos socios en la búsqueda de una ciudadanía plena. Entonces, más allá de que se necesita un cambio en la forma en impartir la docencia para poder estar más cerca de los aprendizajes de los estudiantes y lo que ellos quieren y esperan de los profesores, es necesario que se haga por una cuestión personal, por un cambio de mentalidad del profesor para mejorar como persona y, por ende, como profesional de la educación del futuro. Una educación que requiere una reconversión constante de las formas de enseñar y las formas de aprender:

Cuando se adopta esta perspectiva la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura en la que se está activo, para desarrollar el pensamiento y el sentido de los alumnos. Así desaparece el tedio y el aburrimiento, y entonces se encuentra la libertad de expresar en clase algo que se valora mucho: los contenidos de una materia estudiada desde hace años y no solo para el propio saber personal, sino también porque es importante comunicarla. En cuanto se consigue hacerlos pensar sobre las preguntas claves se recibe la respuesta: los alumnos despiertan su curiosidad y comienzan a buscar sus propias soluciones; así se involucran en el proceso de aprendizaje y cada clase se convierte en un proceso de descubrimiento (Pág. 66).

En este caso, el desafío mayor de los profesores, o la tarea básica del docente, es “volver humano el conocimiento” Esteve (2006) recuperando el sentido de la enseñanza, de las preguntas, y buscando estrategias para generar en los estudiantes, curiosidad, inquietud y ganas de aprender.

Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver sobre las respuestas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea, y rescatar las preguntas iniciales obligándolos a pensar. Cada día, antes de explicar un tema, es necesario preguntarse qué sentido tiene comparecer ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les podemos aportar, qué esperamos conseguir con esa clase. Y luego hay que programar cómo enlazar lo que ellos ya saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que vamos a introducir (Pág. 64).

Es aquí donde el docente se vuelve un **profesional “humano” de la educación** en el más amplio sentido del término humano que recupera su sentido de autoridad y es por ello que lo vincular adquiere una importancia extremadamente más necesaria en el “oficio del docente” que en cualquier otro momento histórico de la educación de nuestros países. Como diría Kantor (2008) lo que está cambiando es la posibilidad de darles como ella afirma “un modelo a los educadores de cheques en blanco” para ejercer su profesión con garantías de trayectos educativos potentes, porque no hay “recetas” que aseguren prácticas con sentido para los adolescentes. A diferencia de antes, en el modelo del disciplinamiento (o de la era de la modernidad) cada uno cuenta con una historia de vida diferenciada de las demás, con lo cual para lograr una enseñanza participativa, a la medida de los estudiantes, habrá primero que explorar en sus intereses y motivaciones para entender a quien se está educando.

En esta misma línea de pensamiento un gran pedagogo como Philippe Merieu reafirma la confianza en los educadores y su potencial para volver al origen, prácticas educativas

innovadoras, colocando al docente con la autoridad que representan, expresando con gran convicción que los docentes de la nueva generación cuentan con las garantías adecuadas para ejercer la docencia:

Es una auténtica mentira afirmar a diestro y siniestro que los educadores no quieren asumir la autoridad: las dificultades reales del ejercicio de la autoridad, vinculadas a un verdadero déficit de métodos pedagógicos, se relacionan, sin motivo, con una dejación de autoridad como principio necesario en cualquier educación. El motivo de que los adultos ejerzan mal la autoridad no es porque no quieran asumirla, es porque las situaciones a las que se enfrentan precisarían un plus de inventiva pedagógica y en su lugar, les proponen volver a los buenos métodos de antaño. (Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy, 2010, pág. 77)

Por todo ello, coincidiendo con el recorrido teórico que realiza Emilio Tenti (2005) proponemos que hay una reconfiguración del oficio docente y su función de educación, marcando una línea de estilos pedagógicos algo más enfocada en promover talentos, habilidades adolescentes, con una fuerte presencia del adulto acompañando sus prácticas, pero bajo las mismas premisas de antes: “enseñar y aprender”, colocando nuevamente en el centro a quienes las habitan, estudiantes y docentes.

Una tipología para pensar las cualidades del docente de humanidad

Hablar entonces de “docentes de humanidad” exige pensar inevitablemente en redefiniciones de formación inicial. En el caso de Uruguay parecería que los centros de formación docente donde se forman los noveles docentes, no se han modernizado en sus contenidos y prácticas al ritmo de la vorágine de cambios de adolescentes y jóvenes; por lo que suponemos (en la línea de lo que venimos analizando) que aún falta un intento profundo por modificar prácticas didácticas para que se vuelvan más ajustadas a las características actuales del mundo adolescentes para lograr cortar con esta distancia intergeneracional que no colabora con pautas saludables para la enseñanza.

Una sociedad donde los conocimientos se han democratizado y las tecnologías ponen al alcance de la mano el saber generado en cualquier momento y lugar, ciertamente conmueve e interpela a quienes se han especializado en la transmisión y generación del conocimiento. Este cambio cultural se vive como una amenaza, pero como tal, bien puede convertirse en una oportunidad. (Aristimuño, A. ¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo 2011, pág. 14)

Varias pueden ser las maneras en que pueden pensarse entonces, la formación de los docentes ante estos cambios de la escuela secundaria. Decidimos detenernos en este primer momento de antesala a la práctica educativa, porque la consideramos una oportunidad para realizar una mirada atenta a los “estilos docentes” tanto de los noveles como de quienes ya están ejerciendo la docencia desde hace un tiempo. Una de ellas, que creemos se ajustaría a ambas poblaciones, es la que propone Esteve, José en Tenti Fanfani quien afirma que: “Para ayudar a los futuros profesores a cumplir estas metas es necesario organizar nuestros sistemas de formación de tal manera que consigan cubrir los **cuatro objetivos esenciales** en los que el profesor se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza” (2006, pág. 57)

El autor, afirma que para pensarse desde un rol de docente de humanidad, el primero de los objetivos debería ser “**elaborar la propia identidad profesional**” (2006) que en definitiva implica promover un cambio de mentalidad de los nuevos docentes. Las situaciones son diferentes y dependerá del contexto y la circunstancia educativa donde se piense actuar. El tema es que aquí empiezan los principales desafíos porque estos nuevos docentes llegan con un preconcepción de lo que el buen docente debería hacer, decir y transmitir (dado que en los institutos de formación inicial de profesores siguen viejas pautas) pero al enfrentarse a un nuevo grupo no saben cómo manejarse ni crear las condiciones para hacerse respetar en el aula. Digamos que tienen el conocimiento pero no saben aún cómo transmitirlo, solo conocen la teoría pero no la práctica. En estos casos, la formación inicial les advirtió que deben lograr motivar a los alumnos pero no les dio pistas de cómo hacerlo. Aquí el aprendizaje es por ensayo y error en la práctica con los estudiantes. Para esta nueva propuesta del pensamiento, la vocación de la docencia en secundaria, existe como complemento de una vocación más general de investigar, especializarse en alguna temática, en definitiva la vocación de educar.

Para colmo, los profesores de secundaria se dan cuenta que no saben cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo de orden que permita el trabajo, y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje del alumno (Pág. 57).

El segundo de los objetivos propuesto por el autor, se denomina: “**dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula**”, que implica asumir que los docentes tienen un papel esencial en su misión de “interlocutores” ante la ciencia y los estudiantes; y por eso “necesita dominar las técnicas básicas de comunicación en el aula” (Pág. 60) además, porque por lo general las situaciones de enseñanza suelen realizarse grupalmente. Las técnicas básicas de comunicación a las que se refiere el autor, tienen que ver con que un buen docente experimentado sabe dónde pararse en una clase cuándo y cómo hablar frente a la clase, cuándo usar los distintos tonos de voz, cuándo acercarse al líder del grupo, o cuándo interpretar las señales gestuales que emiten los estudiantes para regular el ritmo de la clase. El dominio de estas habilidades comunicacionales implica a su vez, saber cuándo usar estas destrezas, en el momento adecuado porque hacerlo sin una reflexión previa, nos invalidaría su potencial marcando un “estilo docente” que no sería el adecuado para un docente de estas nuevas generaciones de estudiantes. Como dice el autor:

Al final cuando dominamos todos estos elementos y códigos de interacción y la comunicación grupal, conseguimos ser dueños de nuestra forma de estar en clase, nos ganamos la libertad de estar a gusto en el aula, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos (Pág. 61).

El tercero de los objetivos que propone el autor, tienen que ver con “**organizar el trabajo del aula. Una disciplina mínima que permita trabajar en grupo**”, que implica tener claro que no alcanza con manejar muy buenos conocimientos respecto a la materia que se imparte, sino que por el contrario, lo que más importa hoy en día para generar el clima de trabajo en clase, es saber posicionarse en el grupo, y “pararse fuerte” (dice el autor) frente al grupo. Este objetivo tiene que ver con pautas de disciplina que el docente logre impregnar en el grupo, pero desplegando ciertas destrezas comunicacionales (por eso está

íntimamente relacionado con los dos objetivos anteriores) Aquí, este nuevo docente de humanidad, encuentra uno de los mayores desafíos. Porque supone creer en los estudiantes, en que si se logra desplegar el potencial con el que cuentan, en que si se gana la confianza, se gana el respeto.

El diálogo y la escucha atenta son las mejores armas para lograr que los estudiantes entiendan sus límites. También (y suponemos que lo más desafiante en los tiempos que corren) la convicción de que los estudiantes no son enemigos, todo lo contrario, se aprende de ellos y con ellos. El respeto hacia el profesor, afirma el autor, se logra no por los conocimientos de la materia que tenga, sino por su seguridad frente al tema, su convicción, su calidad humana y sus dominios por las destrezas sociales de interacción y comunicación que logra adquirir en el aula.

Por eso, entre otras cosas, éste es un objetivo claro, que promueve que la formación inicial actual, no acompasa los tiempos de las actuales subjetividades adolescentes, dado que fundamentalmente los centros de educación inicial de formadores, siguen abocados en una enseñanza asignaturista antes que de un enfoque integral que vaya más allá de la asignatura específica.

Por último, el cuarto de los objetivos propuesto por José Esteve, es “**adaptar los contenidos de enseñanza en el nivel de conocimiento de los alumnos**”, que no es más que entender que los docentes están al servicio de los estudiantes.

El profesor tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos del investigador especialista y adecuar el enfoque de la materia que explica para hacerla asequible a un grupo de clase compuesto por adolescentes que, por definición, no saben nada de los temas en los que se intenta iniciarlos [...] en cualquier asignatura lo que verdaderamente importa es ser maestro de humanidad (Pág. 63).

Al respecto de estos testimonios, la idea fuerza que hay por detrás de estas apreciaciones conceptuales es que el docente antes que nada es docente y como tal debería de considerar su práctica docente como una educación que piensa en educar “para la vida” una práctica pensada más desde una visión garantista de derechos protectora del cumplimiento del ejercicio de la educación que desde tantos frentes se intenta promover (CDN, Ley de Educación Uruguay). En definitiva lo que el autor quiere expresar es la idea de que la función de educar trasciende el acto específico de la disciplina desde este campo de conocimiento para pasar a ser pensada como una función de humanidad, como una nueva función del orden social de esta tan nombrada “era de la cuestión social”.

Por su parte, reflexionando a partir de los escritos de Merieu (2010) y también de Rancière (2003) los aprendizajes se cuelan en lo más íntimo de las personas cuando realmente se logra realizar las operaciones de transmisión del conocimiento de la manera más adecuada posible. O como afirma Rancière (2003) aprender de la ignorancia o entender que las inteligencias están en todos nosotros, sólo basta con desterrarlas y volverlas a poner adelante de los ojos del “maestro”.

La pulsión del saber no tiene nada que ver con el deseo de aprender: uno puede —saber— deprisa, sin invertir mucho, para salir de una dificultad pasajera o para gozar como espectador de lo que halaga nuestro narcisismo... sin tener el menor deseo de aprender, de comprender, de explorar la complejidad de los seres y las cosas [...] Aprender es acercar la dicha de entender. Una dicha que no termina

cuando hemos comprendido, sino que por el contrario, nos lleva a nuevos desafíos e implica nuevos aprendizajes [...] Cuando uno desea aprender en serio, nunca llega a saber demasiado. Cuando uno quiere simplemente saber, enseguida sabe lo bastante (Meirieu, 2010, pág. 81).

Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continúa; mira lo que has hecho y lo que puedes hacer si aplicas la misma inteligencia que has empleado ya, poniendo en todas las cosas la misma atención, no dejándote distraer de tu rumbo (Rancière, 2003, pág. 71).

Es aquí, donde vuelven con fuerza estos conceptos de docente de humanidad; para lograr colocar en el otro, el deseo de aprender, de explorar, de razonar y de encontrarle el gusto al aprendizaje.

Aprendizajes y desarrollo humano. Las trayectorias escolares.

El término “trayectorias educativas” a lo largo de las últimas décadas, ha cobrado mayor importancia producto del contexto de la universalización de la educación secundaria en la región. Las trayectorias escolares de los estudiantes de educación secundaria vinculados al oficio del docente de la nueva cuestión social (apoyado en prácticas personalizadas a medida) es un asunto que comienza a analizarse fuertemente con mayor intensidad en nuestros días con el objetivo de proponerles mejores rutas de salida a los adolescentes y jóvenes de nuestras regiones.

Bajo la hipótesis de que la escolarización formal cuenta con un tiempo teórico regular, graduado (Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie: Planeamiento, Investigación y Estadística, 2010) y que conceptualmente trayectorias educativas se le llama al “recorrido de los alumnos por el sistema educativo” (pág. 6) existen como se han dicho, “indicadores estadísticos elaborados específicamente que describen el flujo de la matrícula por el sistema educativo y estudian las desviaciones respecto de la trayectoria teórica. Abandono escolar, repitencia, sobreedad, entre otros indicadores, construyen sentidos sobre el recorrido de escolarización esperable” (pág. 6) y dan pautas para comenzar a desglosar el concepto de trayectorias.

Son varios los investigadores que han explorado el alcance de estos conceptos producto del nuevo escenario educativo que cuenta con un perfil de alumnos distinto al de épocas pasadas a medida que se iba universalizando la educación secundaria (sobre todo en los primeros tramos de básica) por eso consideramos que es un término que se aborda o se lee, desde varias miradas distintas (investigación educativa, psicología, antropología, ciencias sociales y de la educación, entre otras ciencias).

Teniendo en cuenta este abanico de opciones para su conceptualización y análisis, resulta difícil clasificar las distintas dimensiones que adquiere el concepto. A pesar de ello, hay teóricos que lo analizan más desde las implicancias que ha tenido la imposibilidad por seguir la regla de las trayectorias teóricas, con lo cual hacen un análisis más desde las condiciones específicamente escolares con que cuentan los alumnos para su continuidad educativa en el sistema. Más vinculado a la secuencia de ciclos y a la oferta educativa propuesta para estas nuevas trayectorias reales. Esta (a nuestro entender) es la más “pedagogizada” de las miradas, la que tiene que ver más con las propuestas curriculares que existen o deberían pensarse para atender la diversidad en el sistema educativo formal.

Aquí ubicamos reflexiones o análisis de Flavia Terigi o de Briscioli, Bárbara (2010, pág. 6), las publicaciones de UNICEF, de Aristimuño y de Armas (2012) sobre las posibles ofertas formales ante esta situación de inequidad social que desemboca en la escuela; o la mirada de Cesar Coll (2010) desde su perspectiva de aprendizajes diferenciados según grupo. Pero por otro lado, tenemos un análisis más vinculado a la vulnerabilidad educativa, a los efectos que pueden tener causas o trayectorias educativas no regulares o “no encauzadas” diría Terigi, en un entorno de desigualdades sociales que desemboca en la escuela institución. Este enfoque entendemos más del tipo sociológico, pondría más el foco en la vinculación entre tres variables que estudiosos como Katzman, Kessler y hasta el propio Tenti Fanfani, han generado un acumulado importante, como son las variables de vulnerabilidad social, segregación educativa e inequidad social sobre el que conviene detenerse al menos en algunos pequeños ejemplos.

Como afirmáramos, por comenzar con alguno de ellos, Flavia Terigi introduce un concepto diferencial entre las trayectorias “teóricas” y las trayectorias “reales” a partir de esta nueva realidad que están viviendo los alumnos en este nivel de enseñanza. Esta autora afirma que el primer supuesto que debemos desmitificar es la idea generalizada que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Según esta investigadora este es uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo actualmente, por más que se hayan intentado expresiones tales como adecuaciones curriculares, adecuaciones a la diversidad y la diversificación curricular, y tiene que ver con la idea de un “aprendizaje monocrónico (aquel que sigue un mismo ritmo para todos)” (Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. 2010, pág. 3)

Esta forma de entender las trayectorias para Terigi, permite la posibilidad para la restitución de derechos educativos, que difiere de lo propuesto por la escuela de la modernidad y de lo que han sabido transmitir por muchos años los centros de formación de profesores. La autora propone la idea de que hay que avanzar para:

Lograr trayectorias educativas continuas y complejas que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela [...] Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad (Pág. 4).

No hay que circunscribir el concepto de trayectoria educativa a trayectoria escolar. Si bien se trata de una discusión intelectual muy clásica en el campo de la pedagogía y la didáctica, la autora explica que:

Nosotros no podemos decir con la misma tranquilidad con que podríamos haberlo hecho a mitad del siglo XX, que a fines del siglo XXI la escuela va a ser una institución similar a la escuela que tenemos hoy en día [...] entre otras razones porque efectivamente los cambios que están ocurriendo afuera de la escuela son tan enormes, y aunque la escuela cruje, resiste y en algunos sentidos también defiende aspectos de su propuesta formativa, es muy difícil pensar que dentro de 70 u 80 años los niños y niñas van a asistir a instituciones que sean exactamente iguales a las que tenemos hoy en día. (Pág. 4)

Bajo este marco, la idea que propone Terigi es que las trayectorias teóricas (en el campo educativo no social por fuera de los límites de la escuela) serían las que están normalizadas bajo reglamentos escolares que configuran la adquisición de credenciales

educativos (lo que se espera que aprendan los alumnos de acuerdo a lo que aparece en los programas curriculares), pero existen otras trayectorias (las reales) que son las que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de la vida, producto del mundo complejo en el que viven.

Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. Pero las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema. (Pág. 6)

Es entonces, desde esta forma de entender las trayectorias escolares, que podemos suponer que existen múltiples factores por los cuales se siguen dando la reproducción social de la inequidad en el ámbito educativo. Como afirma Katzman (2005, página 13), *“Crear que únicamente los méritos van a ayudar a la movilidad social es una ficción que sólo se cumple en situaciones extraordinarias.* Es indudable entonces que la “experiencia escolar” —que implica tener en cuenta muchas otras variables, no solo el éxito educativo— es vital para fomentar la democracia y el desarrollo de las personas. En este caso, siguiendo a Katzman, la posibilidad de habitar un mismo espacio educativo (en el sentido de establecimiento educativos) distintos sectores de la población con distintas realidades, debería seguir siendo un importante dispositivo para promover hábitos de identidad ciudadana sobre todo para los que tienen menor capital social y clima educativo del hogar menos favorable para los aprendizajes. Porque si se produjera, permitiría que los más vulnerables, se contagien (en el buen sentido) de los mensajes culturales de los que tienen voz y por tanto comiencen a hacer uso de sus “libertades” más tempranamente. Sin embargo, el autor también afirma que “arreglos político administrativos” hace que esta modalidad, no ocurra como debería hacerlo, con lo cual el sistema educativo permite que se siguen reproduciendo los mismos formatos educativo-sociales (establecimientos para unos y establecimientos para otros de acuerdo al contexto) producto de la segregación residencial.

[...] en otras palabras la contribución de la experiencia estudiantil o la formación ciudadana será más rica allí donde sea mayor la semejanza entre la composición social de la comunidad escolar en cada establecimiento y la de la comunidad nacional. En cambio a medida que aumenta la segmentación entre establecimientos educativos, también aumenta la probabilidad que los miembros de un estrato social solo se encuentren en una relación cara a cara con miembros de otros estratos sociales en el mercado de trabajo, en donde las relaciones ya estarán enmarcadas en los patrones jerárquicos propios de la organización del mundo laboral (Pág. 13).

Otros, como Cesar Coll (2010) cuando analiza las trayectorias escolares proponen varios tipos de aprendizajes según el perfil de los adolescentes y jóvenes a que está sometido ese estímulo. Aquí también entendemos que existe una conexión con el término de la nueva mirada a las trayectorias, más desde el enfoque de desarrollo humano porque parte de la idea de que son “aprendizajes necesarios para ser persona” afirma el autor.

Entre los aprendizajes necesarios para convertirnos en personas, hay los que responden a las características del aprendizaje intencional y voluntario, otros que

presentan más bien los rasgos de un aprendizaje incidental [aprendizaje que no requiere un adulto facilitador, se aprende de la vida misma] y otros aún en que las características de ambos tipos de aprendizajes aparecen mezclados. Correlativamente entre las prácticas vigentes en nuestra sociedad encontramos algunas claramente orientados a favorecer y promover aprendizajes voluntarios o intencionales —educación formal—, otras que son especialmente propicias para llevar a cabo incidentales o implícitos —educación informal—, y otras aún en las que se promueven aprendizajes de ambos tipos o aprendizajes que presentan una mezcla de rasgos de ambos tipos de aprendizajes. (Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa, En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* 2010, pág. 3)

Asimismo, como afirman Aristimuño y de Armas, las reformas curriculares que gran parte de los sistemas educativos han adoptado en los últimos años, se han centrado en volver el ciclo básico medio más integral difiriendo para más adelante, en los próximos trayectos educativos, la profundización curricular, con lo cual constituye un problema a la hora de lograr continuidad educativa en estas nuevas poblaciones muchas veces intermitentes en su desempeño educativo ya que puede ser un obstáculo a ese otro nivel.

Desde hace varias décadas, uno de los ejes de discusión con relación a la educación media, en general, y a la media básica o inferior, en particular, refiere al grado de especialización disciplinar apropiado. En ese marco, gran parte de los sistemas educativos ha ido adoptando reformas curriculares tendientes a transformar este nivel de enseñanza en un tramo de carácter más abarcador e integral, y ha postergado el contacto con contenidos disciplinares estrictamente definidos, así como con especializaciones profesionales relativamente rígidas, para fases subsiguientes del trayecto educativo (La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay, 2012, pág. 76).

Siguiendo con el análisis de esa mirada de las trayectorias, la literatura internacional sobre las acciones que a lo largo del tiempo se han venido desarrollando para acompañar a los más rezagados y garantizar, de esta manera, el derecho a la educación con calidad y equidad, da cuenta que: “Se ha avanzado desde modelos de gerencia de la administración hacia modelos contextualizados localmente y derivados de las necesidades justificadas por los centros educativos a la que la administración acompaña en el desarrollo de los programas” (Revista de Educación, 2012, pág. 16). La existencia de los programas de refuerzo educativo a nivel internacional ha servido de experiencia para pensar en dispositivos nacionales. Es el caso del Programa belga *Tutorat* en el que estudiantes universitarios dan apoyo educativo extraescolar a grupos reducidos de alumnos inmigrantes o desfavorecidos de la enseñanza secundaria superior. Todos ellos, son ejemplos de cómo la educación va intentando buscar respuestas a la situación distinta que apremia la institución escolar permeada de fuertes movimientos en el campo de lo social.

A pesar de distintos enfoques y miradas, lo que en el fondo de las propuestas queda confirmado, es que de una u otra manera, es indudable que la normalidad en las trayectorias educativas (entendiendo por normalidad un modelo uniforme de enseñanza, una secuencia de planes y programas para todos por igual) parecería ser un asunto que dejó de ser la regla en la escuela secundaria en tiempos de profundos cuestionamientos del sentido de la educación para los adolescentes y docentes que hoy la habitan. Este supuesto, generó —a nuestro entender— una posibilidad para la educación media en Uruguay y en países de la región, por realizar transformaciones educativas que se adapten

mejor a las demandas de la escuela secundaria de hoy. El vínculo entre los estudiantes y docentes o la manera en que los docentes deben interpretar las necesidades de los adolescentes y jóvenes, han cambiado refundándose en un saber distinto que implica para ambos públicos un desafío a enfrentar. Para los adolescentes reconquistar la educación y hacerla suya para lograr ser mejores personas ahora y en su futuro adulto, y para los profesores lograr conectarse con los adolescentes desde una metodología y práctica docente particular, que reconozca las múltiples formas en que es necesario habilitar el conocimiento sin perder de vista su autoridad pedagógica.

Antecedentes, contexto y situación actual de la educación secundaria en Uruguay

Sabemos que la universalización de la enseñanza secundaria creó un nuevo escenario distinto para el sistema educativo en los países de América Latina y un nuevo desafío para la comunidad educativa en su conjunto. De acuerdo al Observatorio de UNICEF – Uruguay, del año 2012: “Entre 1912 y 2008 aumentó 33 veces el número de estudiantes con relación a la población, en tanto aumentó 22 veces el número de liceos y 13 veces el porcentaje del gasto en el PIB.” (Pág. 70). Situación que interpela a la enseñanza ya que implica pensar una nueva forma de educar que motive a los estudiantes a seguir optando por los saberes como vía de desarrollo para sus proyectos de vida.

Particularmente en Uruguay, se ha producido bastante información sobre la situación compleja que está viviendo en cuanto a las bajas tasas de finalización de ciclos educativos en la educación media superior. Investigaciones desde INEEd o de UNICEF; hacen referencia a los datos cuantitativos de logros educativos alcanzados por esta población en edad escolar afirmando ya en el 2010, que “solo 36 de cada 100 jóvenes uruguayos de entre 25 y 29 años de edad lograban completar la educación media superior, apenas 8,5 puntos más que la tasa registrada entre las personas de 50 a 59 años, la generación de sus padres”. (De Armas & Retamoso, Universalización de la Educación Media en Uruguay, UNICEF; 2010, pág. 16)

Estudios más recientes confirman la misma tendencia, ya que por ejemplo, en el último informe del Estado de la educación en Uruguay (INEEd 2014), se explica que “en el total del país la proporción de jóvenes de 21 a 23 años con media básica completa, alcanzó en 2013 el 71,5% (era 67,3% en 2006) (INEEd, 2014, pág. 10)

Sin embargo, lo que aún es más preocupante, pone de manifiesto la incapacidad del sistema educativo para afrontar este gravísimo problema de brindar garantías de trayectorias educativas en la educación formal con sentido para que los adolescentes y jóvenes con lo cual da cuenta que se está dificultando en las maneras de proponer alternativas significativas y estrategias efectivas para afrontar esta desvinculación. Sin embargo, haciendo una lectura un poco más optimista, algunos investigadores afirman que existe una “señal alentadora” en la presencia de una tendencia moderada pero sostenida en las tasas de egreso de los estudiantes, pasando de 64,6% a 69,3% en media básica y de 30,7% a 37,7% en media superior en el período de 1998 a 2008 (Pág. 20).

Es indudable, que garantizar la permanencia y la calidad del derecho a la educación (en cuanto a acceso a saberes y capacidades) sigue siendo uno de los principales desafíos para los países de América Latina. En el caso de Uruguay, alcanzar las metas educativas de acceso, permanencia y egreso educativos con equidad en los distintos tramos educativos ha generado la puesta en marcha de distintos dispositivos para alcanzarlo. A lo largo de

las últimas décadas como han afirmado algunos investigadores, ha ensayado diversos planes y programas pero ninguno con resultados alentadores (Aristimuño, 2011). Podríamos pensar que actualmente los programas de acompañamiento a las trayectorias escolares en estos tramos educativos, son los que ponen más la mirada en la situación de la enseñanza, pero como se manifiesta en el informe de INEEEd sobre el Estado de la educación en Uruguay, persisten problemas en el acceso a conocimientos y al desarrollo de capacidades.

Más allá de los avances registrados, persisten problemas tanto en materia de finalización de ciclos como en cuanto al acceso a saberes y capacidades relevantes. Un primer problema crucial son las bajas tasas de finalización de la educación media, tanto básica como superior, que colocan a Uruguay en una posición rezagada con relación al resto de los países de la región. Esta situación, además, afecta en forma desigual a la población de distintos quintiles de ingreso, perjudicando a los de menores ingresos. (2014, pág. 12)

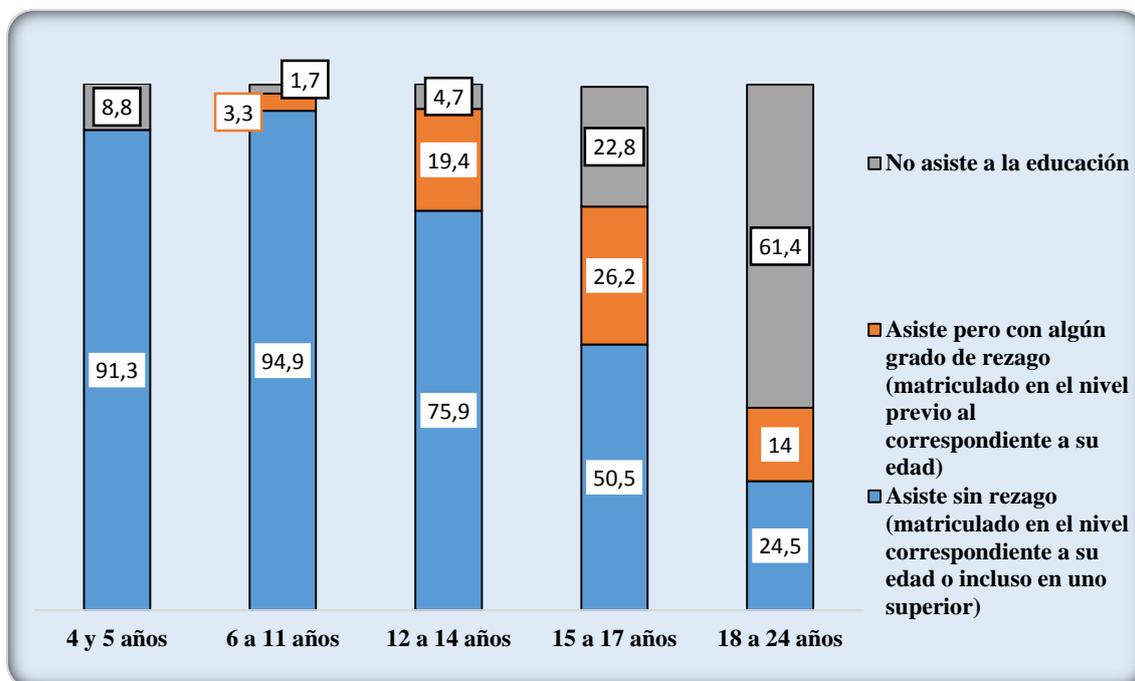
Comparado con el resto de los países de América Latina, en cuanto a logros de finalización de ciclos educativos, Uruguay se encuentra en una posición poco alentadora contando solo con un 28% de personas de 18 a 21 años de edad que han finalizado los 12 años de escolarización formal (INEEd de Uruguay, Pág. 13), en comparación con otros países como Argentina que cuentan con 48% en los mismos tramos etarios o Chile con 76%.¹²

De hecho, de acuerdo con los datos proporcionados por Gustavo De Armas en base a la encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística, la asistencia escolar en los adolescentes y jóvenes en Uruguay presenta graves problemas si tomamos como indicador la asistencia sin rezago en el nivel teórico que corresponde a su edad. Todavía persiste un 24,1% de adolescentes de 12 a 14 años de edad (edad cronológica del ciclo básico inicial en media) que o está cursando con rezago (matriculado al nivel previo a su edad o directamente no asiste a la educación), como se observa en la gráfica siguiente, situación que se agrava a medida avanza la edad cronológica correspondiente al ciclo educativo que debería cursar.

¹² Datos extraídos de la Gráfica 2: Culminación de educación media superior de población de 18 a 20 años de edad, por quintiles de ingreso de los hogares (en %). Fuente: Encuesta Continua de Hogares 2012 y 2013.

Gráfica N.º 1:

Asistencia a la educación en personas entre 4 y 24 años de edad en Uruguay, por nivel educativo. Año 2011, en porcentajes.



Fuente: Ministerio de Educación y Cultura en base a la ECH del INE.

Siguiendo con esta línea de análisis, en el informe de INEED, se expresa que los resultados de PISA 2012 (indicador que mide la distribución de alumnos en niveles de desempeño con relación al acceso a saberes y capacidades relevantes) aseguran que estamos casi entre la mitad de la población estudiantil de la cohorte de 15 años en educación secundaria, que llega a los mínimos desempeños en matemática, ciencias y lectura y otra mitad que no lo logra:

Hoy en el país la distribución de los desempeños académicos en matemática, ciencias y lectura muestra que la cohorte de estudiantes de 15 años de educación media se divide casi a la mitad entre quienes cuentan con las competencias “mínimas” definidas por el programa y quienes carecen de ellas. En matemática el 44% de estos estudiantes logra, al menos, llegar al nivel 2 [Nivel mínimo que asume este indicador para estar en condiciones de continuar estudiando y participar activamente como ciudadanos]. En lectura lo logra el 53% y en ciencias el 54%. (Pág. 14)

Asimismo, son datos preocupantes si se considera que —como afirmara De Armas— los resultados del PISA 2012 muestran un descenso respecto a los logros educativos alcanzado en estas pruebas en las mediciones anteriores (en relación a lo que revela PISA Uruguay 2009). (De Armas, G., Plan Nacional de Juventudes (compendio): Estudios de la serie, 2014, pág. 90)

Tomando de referencia los informes sobre la educación en el escenario y contexto educativo en el que vivimos, puede entenderse que estas cifras son producto de cambios en la morfología del país, que trae consecuencias en lo educativo, y que viene arrastrando desde hace décadas:

La situación educativa actual, sus logros y sus dificultades, se enmarcan en el contexto de los procesos sociales, económicos y políticos ocurridos en el país en el último medio siglo. A lo largo de este período Uruguay vivió cambios profundos en planos muy diversos. Cambiaron la demografía, la distribución de la población, la composición de las clases sociales y los arreglos familiares. De la mano de la revolución tecnológica, cambiaron profundamente los medios de comunicación y la circulación de información. Cambiaron la economía, la estructura del mundo empresarial y del mercado laboral. La política, sus instituciones y actores también cambiaron.

En el plano económico se destaca el crecimiento sostenido del país en la última década, así como la transformación productiva y la creciente incorporación de tecnología. Este crecimiento económico ha sido acompañado por la voluntad política de incrementar los recursos destinados a la educación y de mejorar las remuneraciones en el sector. Sin embargo, la pobreza aunque tuvo una recuperación muy notoria, sigue afectando al 20% de los niños y adolescentes, es decir a los estudiantes (Pág. 5).

Partiendo del supuesto como venimos analizando, que en educación secundaria en Uruguay habitan adolescentes con problemáticas diversas, en contextos educativos y familiares distintos a los que estábamos acostumbrados hace no más de dos décadas atrás, el Uruguay ha ensayado distintos modelos o dispositivos en su transición al formato escolar que promete la nueva institucionalidad. Es el caso de los programas de inclusión integradora como el Programa Compromiso Educativo o el de refuerzo educativo como el Proyecto de Liceos con Tutorías (antes llamado Proyecto Impulso a la Universalización de la Educación Media) Por lo tanto, es claro que el gobierno de Uruguay ha ensayado una batería de dispositivos educativo-sociales para tratar de aumentar las cifras de logro educativo sobre todo en los tramos de la enseñanza secundaria, pero ninguno logró perdurar en el tiempo. Modificación de planes de estudio, programas de transferencias condicionadas, proyectos y/o programas socioeducativos intentaron prometer una alternativa para afrontar estas realidades al acoger nuevos perfiles de adolescentes y jóvenes, podrían ser los acompañamientos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas. Al día de hoy existen varias alternativas complementarias a la formación curricular general asumiendo tres tipos de categorías. La primera donde se ubican los *planes y programas generales* (Ciclo Básico Diurno); la segunda, los *planes y programas especiales* (Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas, Programa Cárceles, CECAP, Plan 2009, Plan 2012) y finalmente tercero, los *Programas Socioeducativos*¹⁴ (Compromiso Educativo, Liceos con Tutorías, Programa Tránsito entre Ciclos

¹⁴ Esta denominación fue proporcionada por quien ahora es la actual Directora General del Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública, Insp. Celsa Puente, quien en conversación telefónica hace ya un tiempo en el transcurso del 2013- 2014, nos advirtió que no existe una única denominación formal para nombrar las categorías que ofrece la oferta educativa de Enseñanza Secundaria en Uruguay. Del glosario de la página oficial de la ANEP se pueden observar que al día de hoy el Consejo de Educación Secundaria cuenta con 12 programas o proyectos destinados a fortalecer las capacidades de los estudiantes de educación media con miras a combatir la desvinculación educativa. Por más información ver: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/ces>.

Educativos, Programa Más Centro, entre otros) que vendrían a complementar la mirada de las otras dos categorías estrictamente pedagógicas.

Por lo tanto, este abanico de opciones que se ofrecen desde el sistema educativo, intenta atacar varios frentes de las vulnerabilidades educativas en las que nos encontramos para intentar disminuir sobre todo la exclusión social de los adolescentes:

El diagnóstico principal en la base de estas iniciativas es que varios sectores de la población están quedando excluidos del sistema educativo, tanto por causas internas (como el régimen académico y la estructura curricular) como por causas externas (las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la falta de apoyo familiar para sostener el proceso de formación o la asunción de responsabilidades parentales). Es así que algunos programas implican un apoyo económico directo a los estudiantes o a sus familias; otros ofrecen a los estudiantes tutorías paralelas a los cursos del año lectivo o apoyo para rendir exámenes; y algunos modificaron la forma de cursar y acreditar el ciclo básico, atendiendo las particularidades de su población objetivo. (Pág. 10)

Sin embargo, estos dispositivos no han podido alcanzar resultados alentadores que mejoren los aprendizajes de los estudiantes. Así lo demuestran estudios e investigaciones que hacen referencia a la dificultad que han tenido los sistemas educativos de América Latina sobre todo. Como afirmara Aristimuño (2011) que también se afirma en el informe de INEEd (2014):

En forma recurrente en los últimos treinta años (Uruguay) ha ensayado diferentes formatos para su educación media, que incluyeron un ciclo básico común hasta la edad de 14 años, ordenamientos curriculares por áreas en lugar de asignaturas, nuevos modelos de centro con docentes concentrados por turno y reformulaciones programáticas varias. Casi ninguno de estos cambios sobrevivió a sus autores, lo que demuestra que las soluciones son lábiles en lo institucional y están más ligadas a la circunstancia política macro que a los graves problemas que pretenden resolver (Pág. 16).

Finalmente, concordando con lo que se expresa en el Informe de INEEd o también con lo que expresan De Armas y Aristimuño desde UNICEF, a pesar de los puntos de vista distintos, de sindicatos, gobierno y oposición, existe un consenso casi generalizado en que deben producirse cambios de fondo en el sistema educativo que no necesariamente tenga que pasar por lo curricular estrictamente, pero sí con modificaciones que logren colocar en el centro al individuo como actor principal del desarrollo:

Existe un importante grado de acuerdo respecto a la necesidad de un cambio de fondo en el sistema educativo. Hay diferencias en cuanto al diagnóstico de la situación y en cuanto a cuáles son los problemas principales. Pero, más allá de ellas, existe la visión, tanto en el gobierno como en la oposición, en las autoridades educativas, en los sindicatos y en buena parte de los actores sociales, respecto a que la educación necesita cambios de fondo, que vayan más allá de las políticas concretas (Pág. 5)

En tanto el acceso a la educación media se generaliza, su alumnado habrá de reflejar los diversos perfiles que conforman a la sociedad. El diseño curricular tiene que ser capaz de adaptarse a este nuevo escenario, en particular, debe poder contemplar e integrar la diversidad, sin que esto implique caer en un relativismo extremo ni renunciar a objetivos básicos de carácter universal. (2012, pág. 77)

En concordancia con estos planteos, informes como el de SITEAL, en palabras de D'Alessandre o volviendo sobre el caso de Uruguay, del INEE, el tiempo de las transformaciones educativas debería ser ahora por las potencialidades del “bono demográfico”. El desafío entonces, es saber aprovechar el momento para poder dar garantías de un derecho a la educación que promueva el desarrollo de ciudadanos instruidos y felices de los trayectos que eligieron cursar en la vida.

La progresiva disminución de la cantidad de niños y adolescentes, más allá de que no sea deseable, implica una disminución de la presión derivada del incremento constante de las matrículas. Este hecho, conocido como “bono demográfico”, coloca al sistema educativo en una oportunidad histórica para reestructurarse. Ello requiere de decisiones complejas y apropiadas para la inversión inteligente del margen de recursos que esta situación genera. (2014, pág. 5)

Dispositivos de participación en Educación Secundaria en Uruguay

En el caso de Uruguay, en el ámbito educativo, al día de hoy podríamos clasificar la participación desde distintas miradas o dispositivos según el corte que le hagamos. Una mirada más tradicional, que en algún caso reproduce maneras de actuar de los adultos, que es la de formato asamblea donde los adolescentes y jóvenes se ponen a dialogar y discuten determinados temas en pos de garantizar derechos estudiantiles (que es el caso de un dispositivo creado por el Consejo de Educación Secundaria en el año 2010, titulado: *Encuentros Nacionales de Estudiantes* o el caso de los Consejos de Participación Liceal, creados por Ley 18437 del 2008) y otra que a nuestro entender, es más novedosa aún, que es la que aspira a reconfigurar espacios de aprendizaje desde lo académico, tomando la participación estudiantil como herramienta de trabajo en el aula.

Esta segunda categoría es la que suponemos tiene más que ver con cambios en las formas de enseñanza, en las formas de presentar los grupos, los contenidos y las injerencias de los sujetos en lo que se enseña y se aprende porque se utiliza la participación como una herramienta de desarrollo, una vía para desplegar habilidades, potencialidades y por qué no, de promover enfoques pedagógicos con sentido para los aprendizajes.

En esta segunda de las propuestas, se encuentran como dijimos al comienzo de este capítulo, aquellos docentes que hoy en día encontraron en este derecho (el de la participación) una forma de poder acercarse a los adolescentes en el espacio del aula, que les permitió pensar prácticas y modalidades de enseñanza distintas, alternativas a las tradicionales, que se imponen con más fuerza, que estarían más acorde con las demandas de los estudiantes. Pensar en proyectos, trabajo en taller, formación de las clases en pequeños grupos no en filas.

CAPÍTULO 2:

METODOLOGÍA

La presente investigación contará con la particularidad de introducir el enfoque de desarrollo humano, de las capacidades y funcionamientos, en el área de educación secundaria de Uruguay. Asumiendo que pretendemos profundizar sobre esta relación, se trata de una tesis que si bien describe una vez más la situación actual en la que se encuentran los profesores y los estudiantes en Uruguay, lo hace desde la visión de los propios actores de la educación, vinculando esta perspectiva a la situación de la educación pública uruguaya.

Previendo que el enfoque de las capacidades y funcionamientos toma mucho de lo que piensan, sienten y proyectan para sus vidas los actores de la educación, la tesis dialoga en clave de desarrollo todo el tiempo. Y lo hace desde quienes identificamos como los protagonistas del cambio, quienes están más próximos al enfoque de desarrollo en lo que hace a la práctica de la educación: los educadores y los educandos.

Teniendo en cuenta estas premisas, hemos seleccionado a los delegados de las mesas de estudiantes y a docentes de aula que voluntariamente optaron por formarse en herramientas participativas para ejercer en los centros educativos con los estudiantes, como los actores del desarrollo e interlocutores directos en esta búsqueda.

Pregunta de investigación – Dimensión de análisis para formular la hipótesis

¿Hay espacio para promover el enfoque de desarrollo humano (de las capacidades y funcionamientos) en el sistema educativo en Uruguay? ¿Qué pautas de enseñanza son las que más configuran espacios de enseñanza significativos para los estudiantes? ¿Son los profesores capaces de darle sentido a la educación de los estudiantes? ¿Las propuestas educativas contemplan rasgos de esta perspectiva de desarrollo? ¿Cuál es el sentido de la educación para los estudiantes? ¿Logran ejercer su capacidad de agencia? ¿Con qué y quiénes se identifican en su trayecto educativo y de qué manera sienten que aprenderían mejor?

Siendo estas algunas de las principales preguntas de investigación disparadoras que nos hicimos que dieron lugar a la respuesta de por qué hacer una tesis de desarrollo humano vinculada al ámbito educativo, nos propusimos, en segundo lugar, conocer la palabra de los actores de la educación y respondernos nuestra inquietud: aportar al diseño de nuevas pautas escolares que configuren espacios de enseñanza con enfoque de desarrollo

humano, mediante mecanismos que aseguren propuestas de contenidos y con significado para los estudiantes.

De acuerdo a esta perspectiva de análisis, resultó importante pensar que deberíamos indagar en aspectos del rol docente y del formato escolar (la propuesta educativa en general de los centros educativos) por ser ambas dimensiones pilares fundamentales para la teoría del desarrollo desde la relevancia que adquieren los actores del desarrollo en el enfoque de las capacidades y funcionamientos. Por lo tanto, como objetivos nos propusimos:

Objetivo general:

- Introducir mediante el análisis de los discursos de estudiantes y profesores el enfoque de las capacidades y funcionamientos en educación media básica en Uruguay, identificando los elementos de la propuesta educativa actual que más repercuten favorablemente en la capacidad de agencia de los estudiantes en un momento en el que la educación está siendo profundamente cuestionada.

Objetivos específicos:

- Introducir la mirada del enfoque de desarrollo humano en el ámbito educativo desde la voz de los actores (estudiantes y docentes) de educación media básica.
- Vincular la capacidad de agencia de los estudiantes con los aprendizajes efectivos que resultan significativos para sus proyectos de vida rescatando su opinión en algunas de las dimensiones de la propuesta educativa.
- Indagar en aquellas características del perfil docente que más favorecerían un aprendizaje efectivo con enfoque de desarrollo humano, consultándolos sobre las mejores estrategias de enseñanza en el tránsito por la educación secundaria básica.

Hipótesis de trabajo:

Los estudiantes y docentes posiblemente tengan una visión bastante más optimista en cuanto al sentido de la educación para sus vidas y lo que la escuela institución les enseña, que lo que el imaginario social supone. Sin embargo, la propuesta educativa en los primeros años de educación media en Uruguay debería promover un aprendizaje escolar personalizado, adaptado a la medida de cada estudiante, con una mirada más profunda en lo que se enseña y se comparte, de manera de que las capacidades y los funcionamientos que ellos logren en estos espacios de aprendizaje puedan potenciarse. La introducción de esta nueva perspectiva en educación implica la visión de un concepto novedoso de capacidad de agencia como variable asociada a los aprendizajes, reconociendo a los estudiantes como ciudadanos capaces de optar por los mejores trayectos formativos que mejor respondan a sus intereses. Para lograrlo, debería priorizarse el aprendizaje con contenidos significativos, el trabajo en equipo y por proyectos, donde la propuesta

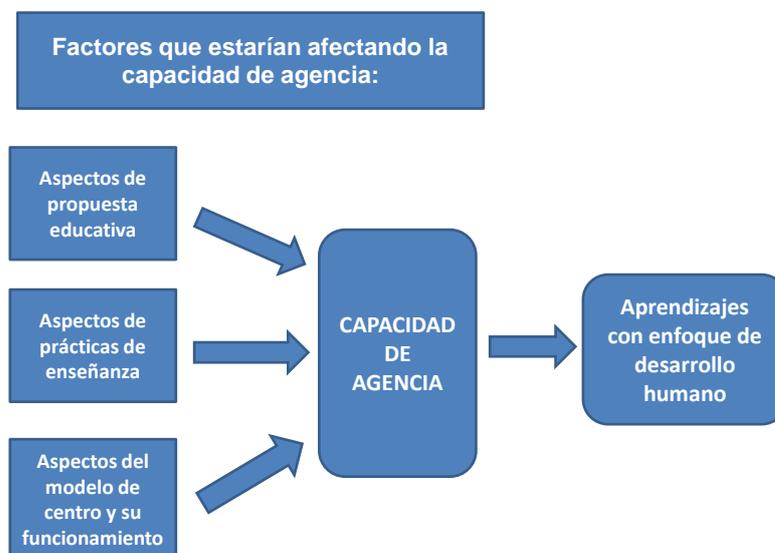
educativa, las prácticas de enseñanza y el modelo de centro y su funcionamiento estén pensados desde la mirada de los estudiantes. Pensar, entonces, desde esta propuesta implica un cambio en la concepción de la enseñanza que haría que (como los grandes protagonistas de la educación: los adolescentes) aprendan felices en el ámbito educativo por el que transitan.

Si bien es claro que aún falta mucho camino por recorrer, la capacidad de agencia de los estudiantes (entendida esta última como una oportunidad de desarrollo y a su vez como variable asociada a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes) ha comenzado (incipientemente) a tener un lugar en la arena educativa. Y esto es gracias a estructuras formalizadas de las recientes administraciones que han permitido hacer oír la voz de los estudiantes y han intentado repensar comportamientos en la práctica docente y de las propuestas educativas. Cuanto más se fortalezca su capacidad de acción, ellos lograrán encontrar el real sentido del derecho a la educación para su futuro y los profesores darle un nuevo sentido a la realidad adolescente con la que trabajan. Ambos son actores del desarrollo en un momento en que su palabra comienza a tomar nuevos significados para la educación.

Por otro lado, sobre la premisa que existen al menos tres dimensiones en el estudio del perfil del profesorado,¹⁶ nos centraremos en la **dimensión vincular-relacional** (estrategias de acompañamiento en el centro, vínculo, cercanía y personalización hacia el alumno, valorización de su rol en la institución, perfil del adulto que realiza tarea docente/referente) porque se trata de una tesis que intenta describir los modos de hacer en educación desde la sociología de la educación, explorando en los testimonios de sus actores y analizando sus discursos pero en ningún caso intenta hacerlo desde una mirada pedagógica propia del saber de los expertos en didáctica porque no es nuestro campo de conocimiento profesional.

¹⁶ **1) Dimensión pedagógica - didáctica** (estilos y modalidades de dictado, estrategias de enseñanza (creativas, innovadoras, flexibles, que se vinculen con la realidad del estudiante, uso de recursos multimedia, entre otros. **2) Dimensión curricular** (formatos escolares, institucional, cantidad de materias, horarios de cursada, cantidad de turnos por centro, contenidos programáticos, etc.). **3) Dimensión vincular-relacional** (estrategias de acompañamiento en el centro, vínculo, cercanía y personalización hacia el alumno, valorización de su rol en la institución, perfil del adulto docente/referente).

Esquema de hipótesis (variables y dimensiones del fenómeno a estudiar)



Fuente: Elaboración propia para la tesis de maestría, agosto 2014.

Población objetivo:

Nuestra población objetivo serán los cerca de 229.774¹⁷ alumnos de educación secundaria en 2013, que dependen del Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Técnicas de recolección de información

El estudio es de corte descriptivo-cualitativo y utilizó una triangulación de técnicas: la encuesta, la entrevista y el análisis de datos secundarios (este último sirvió para contrastar la información obtenida por medio de las otras dos técnicas de recolección de datos).

Luego de haber entrevistado a los informantes calificados en estos temas, que estudian, analizan y exploran el porqué de la necesidad de los cambios en educación, se logró avanzar en la definición de la hipótesis y las variables. Fue gracias a estas primeras entrevistas exploratorias y la documentación recogida sobre artículos y libros de educación que proporcionaron un panorama más acabado del contexto educativo nacional que se reelaboró la primera hipótesis inicial (como las grandes preguntas de investigación) y, consecuentemente, se elaboró una encuesta para aplicar a los estudiantes de ciclo básico de enseñanza secundaria.

¹⁷ Datos extraídos del Observatorio de la Educación de la ANEP-CODICEN. DSPE Uruguay. No incluye educación privada: 42.926. Pública y privada asciende a: 272.700 estudiantes. Ver: http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_edsecundaria.html

La encuesta:

Se aplicó una encuesta a 95 estudiantes de primer ciclo de enseñanza secundaria que participaron en el Encuentro Nacional de Estudiantes 2014 organizado por el Consejo de Educación Secundaria de la ANEP el 10 de octubre de 2014.

Objetivo metodológico de la encuesta:

El objetivo metodológico para la aplicación de esta encuesta fue identificar en los discursos adolescentes a quienes hacen uso de la oferta educativa general para indagar en los elementos principales que estarían favoreciendo los aprendizajes para desarrollar la perspectiva del desarrollo humano. Por lo tanto, el perfil del grupo que asistiría al Encuentro Nacional sería el indicado para ser consultado en este estudio.

Perfil de los encuestados

Previamente se realizó un sondeo (mediante entrevistas con Inspectores y Técnicos de la ANEP) sobre la composición del estudiantado que asistiría al evento, lo que resolvió el porqué de aplicarlo a ese grupo en particular. Quienes participan de estos espacios son estudiantes con vocación de participación, interesados en los asuntos del liceo.

Muestra

La encuesta aplicada alcanzó a un 70% de estudiantes que asistieron al Encuentro Nacional de Estudiantes del 2014 de los 135 que participan en calidad de delegados estudiantiles.¹⁸ Ellos representaron la voz de sus compañeros de los cerca de 300 liceos convocados que abarca la matrícula general de ciclo básico público de Enseñanza Secundaria en Uruguay.

Sin embargo, como todo proceso de designación tan piramidal y a pesar de que indirectamente fueron designados por sus compañeros de los centros educativos como la voz oficial de su liceo en el Encuentro, no podemos afirmar que exista una representación fidedigna de la participación estudiantil mediante este grupo de delegados. Cuestiones administrativas podrían estar indicando que no todos los liceos asistieron al Encuentro Nacional o que la designación de quienes llegaron a este espacio la hicieron solo los estudiantes.¹⁹ Lo que sí es claro es que se trata de un grupo de estudiantes con vocación de participación a ser parte de la comunidad de estudiantes que sienten que tienen cosas para decir sobre su liceo. Estos datos alcanzaron para tomar la decisión de que era el grupo de estudiantes indicado del que queríamos conocer su opinión. Sabiendo esto, las respuestas del cuestionario deben ser consideradas desde este punto de vista teniendo en cuenta, entonces, que no es cualquier grupo de estudiantes sino un grupo con ganas de hacer, de innovar y al que su liceo le importa y mucho y que, posiblemente, cuente con el aval de la mayoría de los estudiantes de ciclo básico en general.

¹⁸ El total de asistentes al Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico fueron 135 según datos administrativos proporcionados por los Coordinadores del Encuentro que forman parte del Proyecto Espacio de Participación del Consejo de Educación Secundaria de ANEP en Uruguay.

¹⁹ Datos de registros administrativos aportados por la coordinadora del Espacio de Participación del Consejo de Educación Secundaria en octubre 2014.

Aspectos operativos para su aplicación, notas metodológicas

El análisis de la encuesta a estudiantes se centró en conocer la visión del estudiantado respecto a dos momentos de la educación. El primero, mira la escuela secundaria actual en cuanto a propuesta educativa, los docentes que la integran (características, cualidades y formas de enseñanza) y su participación como miembros de esa comunidad educativa (en aspectos del centro educativo y aspectos de los estudiantes que hacen a su aprendizaje) y el segundo, la escuela secundaria que ellos, los estudiantes, soñarían, proyectarían (en relación a esas mismas variables) si pudieran modificarla. Esta distinción nos facilitó la búsqueda de información para indagar en los aspectos del centro educativo y del sentido que tienen la educación para los adolescentes.

La encuesta estuvo pensada para ser aplicada en un espacio de unas dos horas dentro de una actividad del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico. Por lo tanto debíamos formular un cuestionario lo más ágil posible a la vez que fuera contundente en sus respuestas. Contaríamos con alrededor de cien casos, cada uno sumamente significativo por su valor específico en el grupo de estudiantes al que pertenecía. Sobre todo porque cada estudiante que allí estaba era representante de un gran número de estudiantes del departamento de procedencia donde radicaban.

Por otro lado, debía ser un cuestionario amigable en su lectura, formato (no más de tres páginas) y presentación. De esa forma aseguraríamos que lo completaran en tiempo y forma. Por lo tanto, sabiendo estas premisas, pensamos en un cuestionario que explorara sobre los núcleos básicos de nuestra hipótesis: **formas de aprendizaje, propuesta educativa y organización liceal, perfil docente y algunas variables asociadas al rendimiento escolar: participación, convivencia y vínculos con el centro educativo.**

Sabiendo que nos enfrentábamos a un grupo de adolescentes (por más que fueran los que se supone que son los interesados en ser representantes de sus compañeros cuando se consulta sobre aspectos que a ellos les incumbe y su forma de habitar las instituciones educativas) decidimos usar la técnica de preguntar varias veces lo mismo pero de distinta forma.

El hecho de preguntar lo mismo de distinta forma (en otras palabras, la decisión de usar varias preguntas con el mismo objetivo), sirvió para que las respuestas fueran más contundentes sabiendo que aplicaríamos la encuesta en una instancia que había sido convocada con otro objetivo de trabajo.

Esta decisión se reforzó en el momento que el cuestionario fue testeado entre un grupo reducido de estudiantes (6) en el marco de un encuentro de trabajo con los integrantes de la mesa permanente de estudiantes de bachillerato de Secundaria, semanas antes de la aplicación del cuestionario, el día del Encuentro Nacional. En ese momento, los estudiantes entendieron que debíamos dar más opciones de respuestas por cada pregunta y que posiblemente fuera necesario reformularla varias veces para que se entendiera bien lo que se quería conseguir.

Finalmente, llegamos a un cuestionario con un grupo de 18 preguntas que fueron aplicadas autoadministradamente por los estudiantes el mismo día del Encuentro Nacional. La aplicación resultó sin contratiempos, pudimos participar en esa instancia liderando y acompañando al grupo de estudiantes en el salón donde se aplicó, por si hubiera alguna pregunta que no se entendiera. Al comienzo, nos presentamos, realizamos una breve introducción explicando el porqué de nuestra presencia, el objetivo y las

grandes líneas de investigación. Suponemos que la encuesta la contestaron sin complicaciones, producto del testeo anterior y de que intentamos, en todo momento, acercarnos al lenguaje de los estudiantes para que fuera más dinámico.

Las entrevistas

En un primer momento se realizaron tres entrevistas exploratorias a informantes calificados del sistema educativo nacional y/o expertos en la temática sobre estrategias de enseñanza, gestión de centros y didáctica para encuadrar y definir el tema de estudio.

En un segundo momento, se realizaron entrevistas a once docentes de aula que en el 2014 ejercieron su función de docencia directa con grupos a cargo en liceos de primer ciclo públicos del país.²⁰ Se realizaron dos entrevistas grupales y cinco individuales.

Estas entrevistas semidirigidas a un grupo reducido de docentes profundizaron en ciertos aspectos que hacen a los aprendizajes de los estudiantes y su relación con el centro educativo (expuestas en la hipótesis inicial) que identificamos como de mayor relevancia de acuerdo a los registros que estudiamos desde el primer momento metodológico.

La razón de entrevistar a docentes surgió luego de aplicar la encuesta a estudiantes por el afán de querer contrastar las opiniones entre ambos públicos.

Perfil de los entrevistados

Los entrevistados son docentes con grupo a cargo de ciclo básico de enseñanza secundaria en Uruguay.

Al igual que con la encuesta, el procedimiento fue el mismo. Se hizo durante un curso para docentes que estaba realizando la ANEP con el objetivo brindar herramientas conceptuales y prácticas para el abordaje de la perspectiva del derecho a la participación con enfoque Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Este diferencial del grupo de docentes de Secundaria dio pie para que fueran los indicados para recoger la perspectiva de desarrollo. A este curso asistieron cerca de 350 docentes de distintas categorías y asignaturas dentro del escalafón docente pero todos docentes de primer ciclo de enseñanza media.

Los entrevistados en carácter de informantes calificados fueron:

1. Entrevista a Prof. Ema Zaffaroni, (Consejera del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP).
2. Entrevista a Prof. Lidia Barachini, Inspectora de Asignatura Historia del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP, Coordinadora del Proyecto Liceos con tutorías 2012-2014.
3. Entrevista a Sociólogo Nicolás Ambrosi, Coordinador del Programa Compromiso Educativo, ANEP-CODICEN.
4. Entrevista a Dra. María Esther Mancebo, docente a tiempo completo, Departamento de Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

²⁰ Estas entrevistas se realizaron en un lapso de pocos días de diferencia una vez aplicada la encuesta a estudiantes.

Los entrevistados en carácter de docentes de aula de Ciclo Básico de Educación Media fueron:

- 1 docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto.
- 2 docentes de Biología.
- 1 docente de Educación Social y Cívica y Derecho.
- 3 docentes de Historia.
- 1 docente de Biología y Educación Física.
- 1 docente de Química.
- 1 docente de Física.
- 1 docente de Didáctica de la Historia.

Análisis de datos secundarios

Se estudiaron Informes técnicos para corroborar o contrastar los datos expuestos por los estudiantes y docentes consultados en aquellos asuntos que ya se conocía una opinión sobre la temática. Además sirvieron de insumos para provocar la hipótesis y posteriormente para la formulación del cuestionario y, finalmente, para el análisis de resultados y contrastación de hipótesis de trabajo. Nos referimos a los siguientes documentos:

- Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay del INEE Uruguay publicado en diciembre 2014.
- Documento de Gustavo de Armas, en el compendio *Estudios del Plan Nacional de Juventudes 2015-2020* del Instituto Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social, la Encuesta Nacional de la Juventud del INE 2008.
- Informe de resultados sobre el Programas Liceos con Tutorías y Evaluación de Impacto de DINEM-DIEE-MIDES-ANEP del Programa Compromiso Educativo de ANEP- CODICEN.
- Primera y Segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, INJU- MIDES (2010-2015).

Resultados de la investigación: desarrollo y contrastación de hipótesis

¿Sabés una cosa?, todo se resume en el aprecio que uno muestra en otro, pasa por ahí. Cuando lográs esa comunicación, ese “yo te escucho, es importante para mí”, a partir de ahí, tenés todo resuelto; por más que se te aparente como un rebelde total, te lo conquistás

Docente de ciclo básico de Biología

CAPÍTULO 3:

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY. PROBLEMÁTICAS, PROPUESTAS Y DEFINICIONES PENSADAS PARA EL MAÑANA

Tomando de referencia el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay:

Surge claramente desde los actores sociales externos al sistema educativo y desde los estudiantes una fuerte demanda por una enseñanza más motivadora, interesante y aplicada, menos declarativa y más vinculada con problemas reales y con el mundo del trabajo. Existe también una demanda de nuevos formatos institucionales, con más tiempos y espacios para los adolescentes, con mayor variedad de actividades no académicas, con énfasis en la formación ciudadana, la participación de los jóvenes y los vínculos interpersonales. En este sentido, tres problemas principales aparecen con relación al sentido de la educación media: el diseño curricular, el enfoque de la enseñanza en las aulas y los vínculos entre los jóvenes y las instituciones. (INEEd, 2014, pág. 17)

Asumiendo estos supuestos, nos propusimos indagar y profundizar en los aspectos del sentido de la educación pero en constante diálogo con el enfoque de desarrollo humano, prestando especial atención en su vínculo con la variable “capacidad de agencia”. Para lograrlo, aplicamos la encuesta a estudiantes y estos son los resultados obtenidos.



NOTA: Imagen tomada de la aplicación de la encuesta a estudiantes el 10 de octubre de 2014.

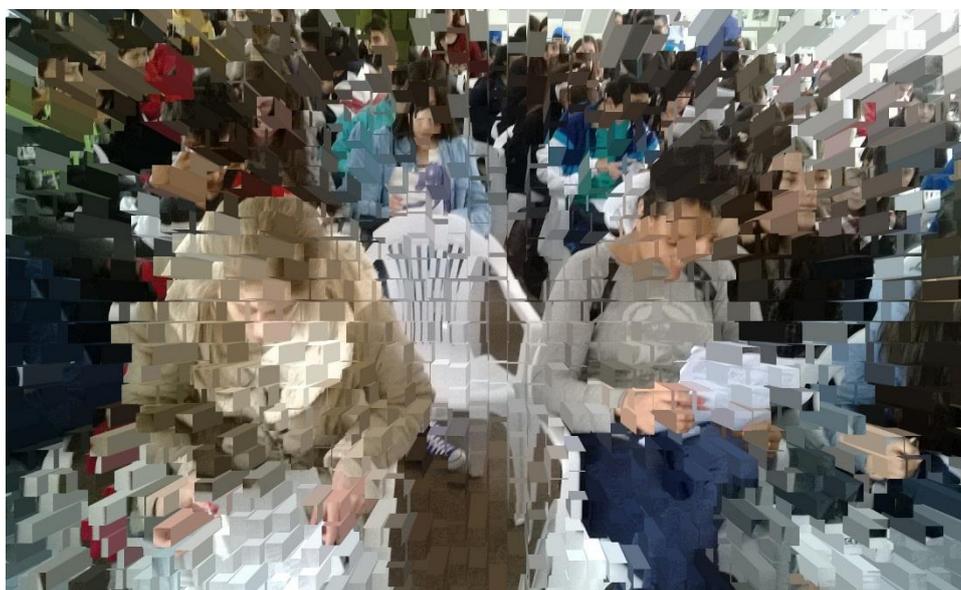
Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de Ciclo básico

En una primera instancia se armó la base de datos que incluyó las variables recogidas del cuestionario aplicado. Luego fueron digitalizados y sistematizados los datos en SPSS, programa estadístico específico para trabajar con datos cuantitativos.

De la información proporcionada hubo que agrupar por variables y reorganizarla (limpieza de datos) para la siguiente fase que consistió en la generación de las frecuencias por cada variable (pregunta del cuestionario) y el posterior armado de las tablas y las gráficas ilustrativas de los resultados. Una vez procesada la información comenzó la etapa de análisis de los datos. En la mayoría de los casos de las variables estudiadas, se trató de un análisis de “frecuencias simples” por el tipo de característica del estudio (de corte descriptivo).²¹

Decidimos agrupar los resultados en base a tres dimensiones o módulos temáticos que, aunque forman parte de un mismo esquema general de resultados, separarlos simplificó la lectura analítica a la hora de contrastar o no la hipótesis de trabajo que describimos en el capítulo de metodología, en el esquema de hipótesis²²:

- 1- Módulo 1: Vínculos y trayectorias educativas de los estudiantes.
- 2- Módulo 2: Aspectos de las prácticas de enseñanza: los desempeños docentes en entornos de aprendizaje en educación secundaria.
- 3- Módulo 3: Propuesta educativa y organización liceal: el liceo que tienen y el liceo que quieren los estudiantes.



NOTA: Imagen tomada de la aplicación de la encuesta a estudiantes el 10 de octubre de 2014.

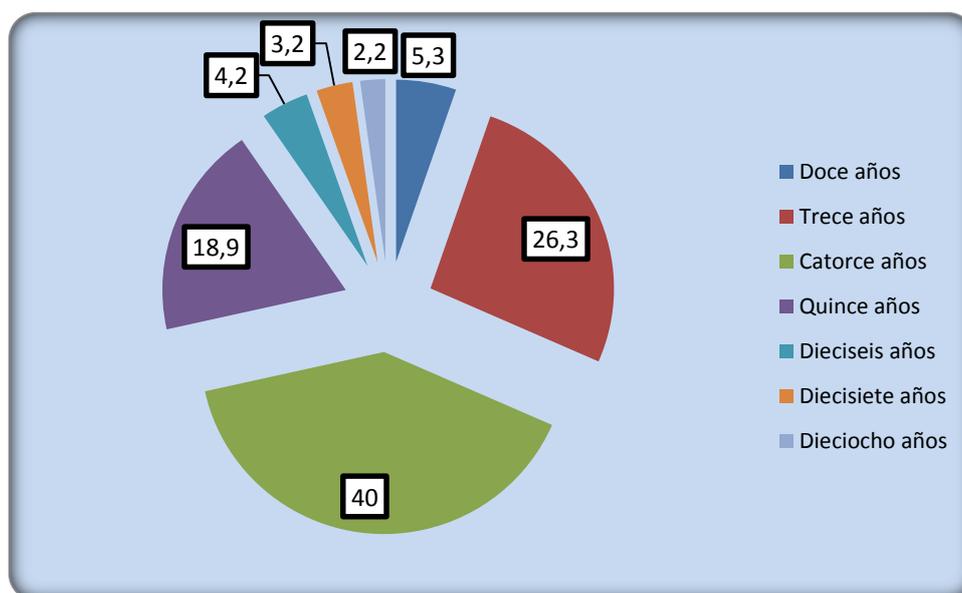
²¹ Quedan a disposición para consultar la base de datos y las frecuencias, también llamadas salidas (*ouputs*), de las variables y sus cruzamientos en los archivos y registros administrativos generados para esta investigación.

²² Si bien no están agrupados de la misma manera, el análisis de la encuesta versa sobre los grupos de factores tomados como variables independientes en el esquema de hipótesis (aspectos de la propuesta educativa, aspectos de prácticas de enseñanza asociado a perfil docente y modelo de centro y su funcionamiento).

La edad promedio de este grupo de estudiantes oscila entre los 14 (40%) y 13 años (26,3%). Hubo mayor participación de mujeres 63,2% que de varones 34,7%. A su vez, algo más de la mitad (53,7%) son estudiantes que cursan 2.º año de liceo. En lo que hace al perfil del estudiantado encuestado observamos una sobrerrepresentación de mujeres.

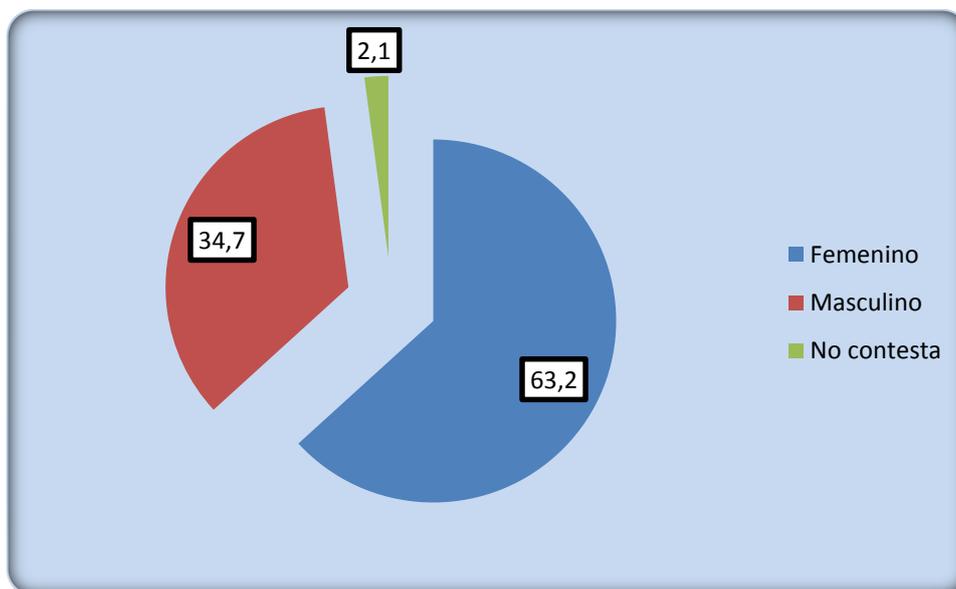
Por otra parte, están representado todo el territorio nacional, dado que se cuenta con la opinión de estudiantes que provienen de liceos de Montevideo e interior, con bastante equilibrio de opiniones tanto en una zona del país como en la otra según la densidad de población estudiantil en cada departamento de los que asistieron al Encuentro (Tabla 1).

Gráfica N.º 2: Distribución por edad

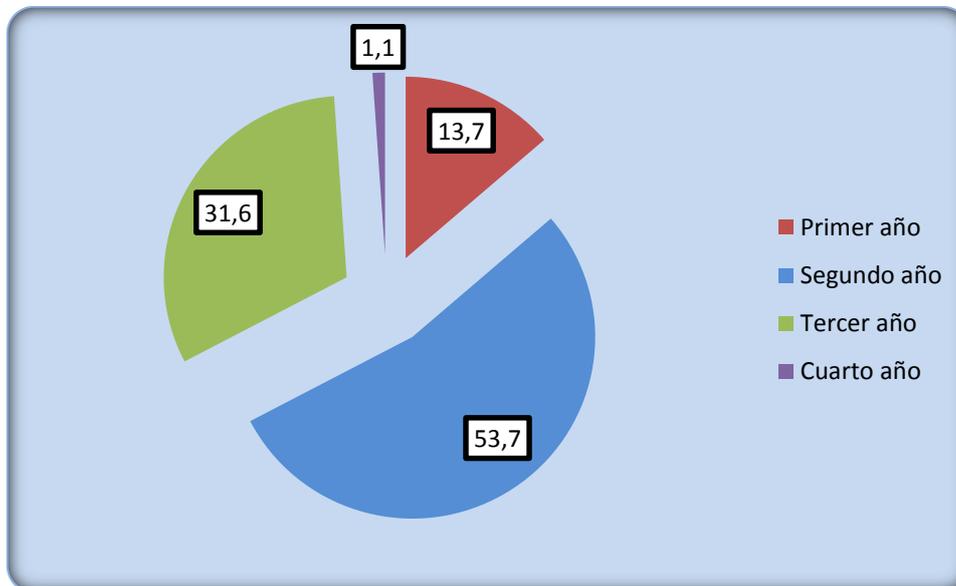


Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

No debemos olvidar de que se trata de un grupo de estudiantes que forman parte de las Mesas de delegados estudiantiles por lo que posiblemente presentan una tendencia a ser más participativos que el resto de sus compañeros que no integran este grupo, razón por la cual obtuvimos un alto grado de respuestas. Por lo tanto, a este grupo lo consideramos una voz legítima del estudiantado que cursa Ciclo Básico de Educación Secundaria ya que cuenta con las mismas características que el resto de sus compañeros y comparte y habita la institución educativa por igual.

Gráfica N.º 3: Distribución por género

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Gráfica N.º 4: Distribución por nivel educativo alcanzado

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria

Tabla N.º 1: Ubicación geográfica de los liceos a donde asisten los estudiantes

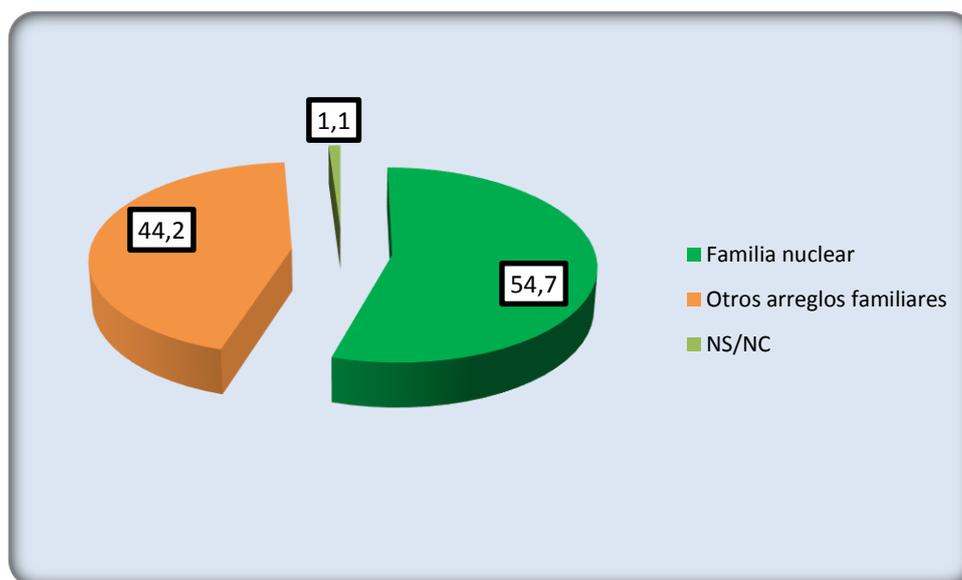
Ubicación geográfica de los Liceos	%
Canelones	10,6
Cerro Largo	5,3
Colonia	5,3
Durazno	5,3
Flores	3,2
Florida	3,2
Lavalleja	5,3
Maldonado	3,2
Montevideo	16,8
Paysandú	5,3
Río Negro	5,3
Rivera	4,2
Rocha	5,4
Salto	4,2
San José	3,2
Soriano	4,2
Tacuarembó	5,3
Treinta y Tres	5,3
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Módulo 1: Vínculos y trayectorias educativas de los estudiantes

Comparado con los datos de la evaluación de INEE (2014, pág. 5), la tendencia de los resultados de esta encuesta sobre el peso del clima educativo del hogar en los resultados de aprendizajes de los estudiantes es similar con lo que sucede en la gran mayoría de los centros educativos respecto a lo que se define como el: “*entorno socioeconómico y cultural favorable*” (concepto utilizado en el informe de INEE). La referencia familiar sigue siendo muy importante para los logros educativos de los adolescentes en la intimidad de su casa y también el entorno socioeconómico y cultural por el cual transitan. Más de la mitad de este grupo de estudiantes (54, 7%) vive en el seno de una familia nuclear (madre/padre/hermanos). La otra mitad de los estudiantes cuenta con las características de cualquier grupo de estas edades en el contexto social en el que vivimos respecto a la constitución de su grupo familiar: familias monoparentales, extendidas o ensambladas (vive solo con su madre, madre/esposo/hermanastros; madre/ abuela y primos, entre otros).

Gráfica N.º 5: Composición del grupo familiar. Pregunta: ¿Con quién vives?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

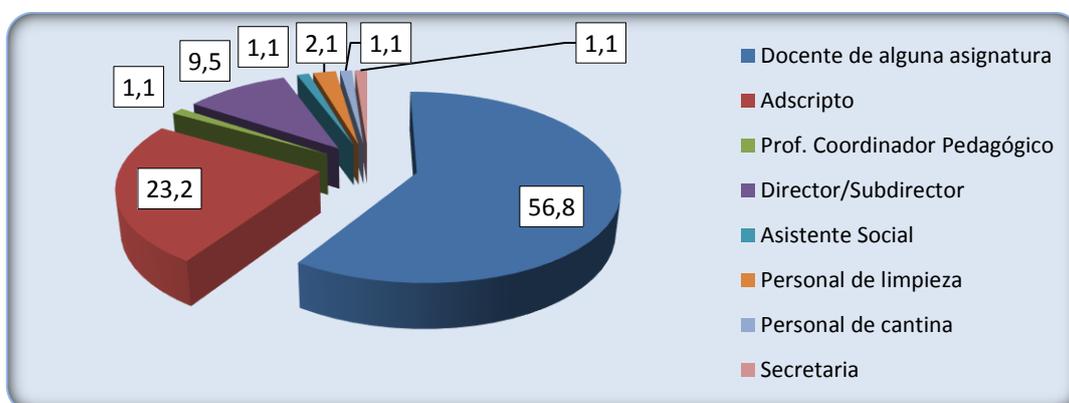
Tabla N.º 2: Composición del grupo familiar de los estudiantes

Grupo familiar	%
Madre, padre, hermanos	54,7
Madre y padre	6,3
Madre, hermanos	11,6
Madre	4,2
Madre y abuela	2,1
Madre y padrastro	2,1
Madre, hermana y sobrino	1,1
Madre, padrastro y hermanos	4,3
Madre, padrastro, abuela	1,1
Madre, padrastro, hermanastra	1,1
Madre, padrastro, hermanos	3,2
Madre, padre, hermana y abuela	1,1
Abuela	1,1
Padre y esposa	1,1
Padre, abuelos	1,1
Padre, hermanos, sobrinos	1,1
Padre, madrastra, hermanas	1,1
Tíos y primos	1,1
NS/NC	1,1
Total	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

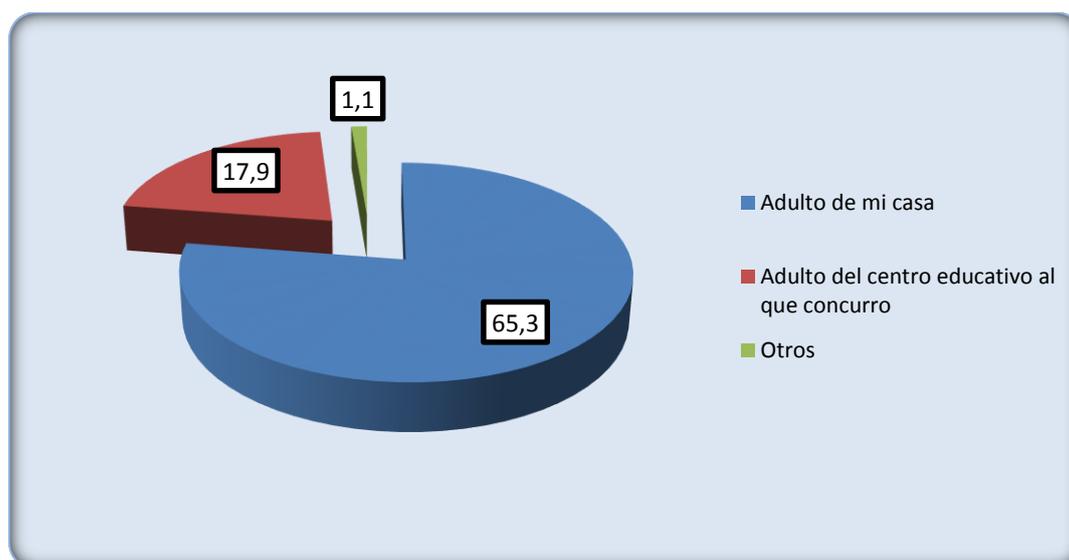
Sin embargo, es contundente lo que muestran la Tabla N.º 2 y la Gráfica N.º 4 respecto a la figura de la madre en todas estas combinaciones o arreglos familiares. En concordancia con lo que estos datos muestran, los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud, realizada en el 2008, expresa que: “Los hogares no nucleares aumentan en proporción a medida que avanza la edad hasta los 24 años, y decrecen en el último tramo (1% entre los 12 y 14 años, 4% de 15 a 19 años, 7% entre los 20 y los 24 años y 5% entre los 25 y 29 años)”. (Instituto Nacional de la Juventud, Encuesta Nacional de Juventud en Uruguay, Segundo Informe, 2010, pág. 41)

Gráfica N.º 6: Pregunta 1: ¿Cuáles son los adultos con los que generaste más vínculo en el liceo?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Gráfica N.º 7: Pregunta 2: ¿A quién te dirigís cuando tienes algún tema para hablar?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Si bien el docente sigue siendo el referente institucional que ejerce un acompañamiento más próximo con los estudiantes en el centro educativo, antes que adscriptos, directores, secretarios y administrativos, cuando les consultamos sobre a quién se referencian cuando tienen que hablar de algún tema que les importa (Pregunta 2), los “adultos en casa” siguen siendo los más nombrados.

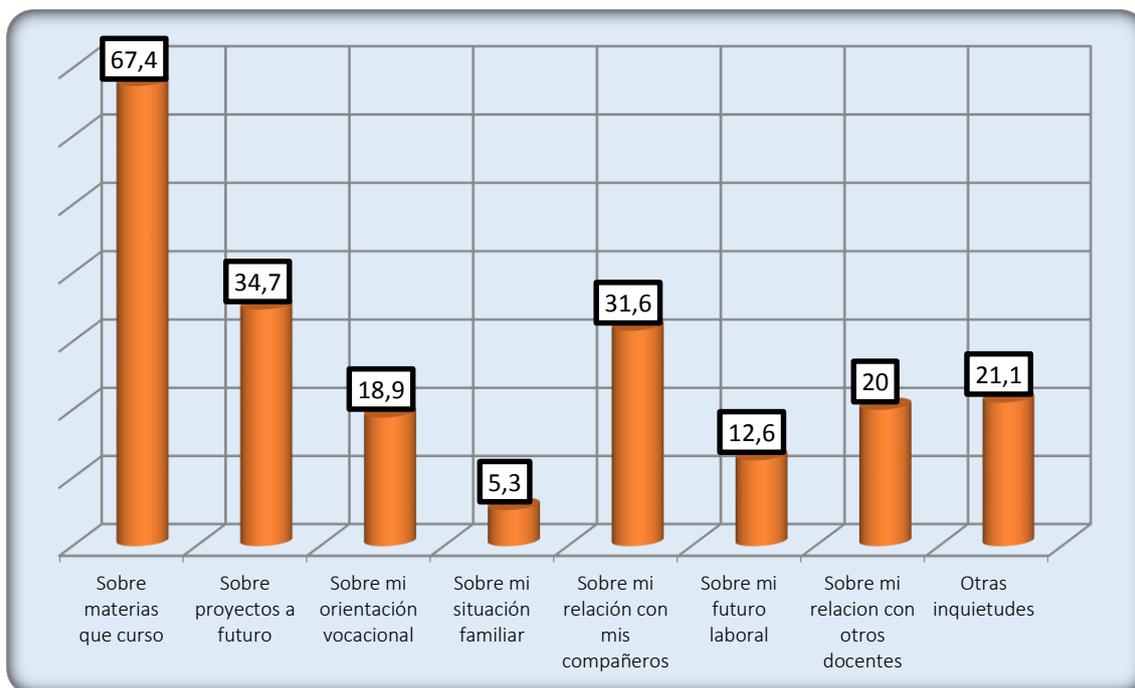
Esto estaría indicando que, por más que a la escuela secundaria en estos tramos educativo ahora llegan adolescentes vulnerados en sus derechos más esenciales, la función de la familia sigue manteniéndose en pie y refuta toda hipótesis que coloque a la escuela secundaria como posible institución que suple a la familia en muchos temas que no tienen que ver con lo académico formal estrictamente.

Estos datos son concordantes con estudios de mayor alcance como el realizado por SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) en el 2010 donde se constata —aplicando análisis de modelos jerárquicos lineales— que:

Los factores con mayor asociación a los resultados de aprendizaje son previsiblemente los del contexto educativo del hogar. Le siguen en importancia los procesos que ocurren al interior de las escuelas y dentro de ellos, el de mayor peso es el clima escolar, entendido como el trabajo de docentes y directivos para crear una comunidad educativa acogedora y respetuosa para los estudiantes. (Aristimuño, 2011, pág. 163)

Esta idea se refuerza con los resultados de la Pregunta 3 sobre cuáles serían los temas que más frecuentemente conversan con los docentes, cuando el 67,4% afirma que habla sobre temas relacionados con las materias que están cursando, el 34,7% sobre sus proyectos a futuro o el 31,6% sobre su relación con sus compañeros y solo un 21,1% de los 95 casos afirma que dialoga sobre otras inquietudes no pautados como posibles.

Gráfica N.º 8: Pregunta 3: ¿Cuáles son los temas que más conversas con profesores?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

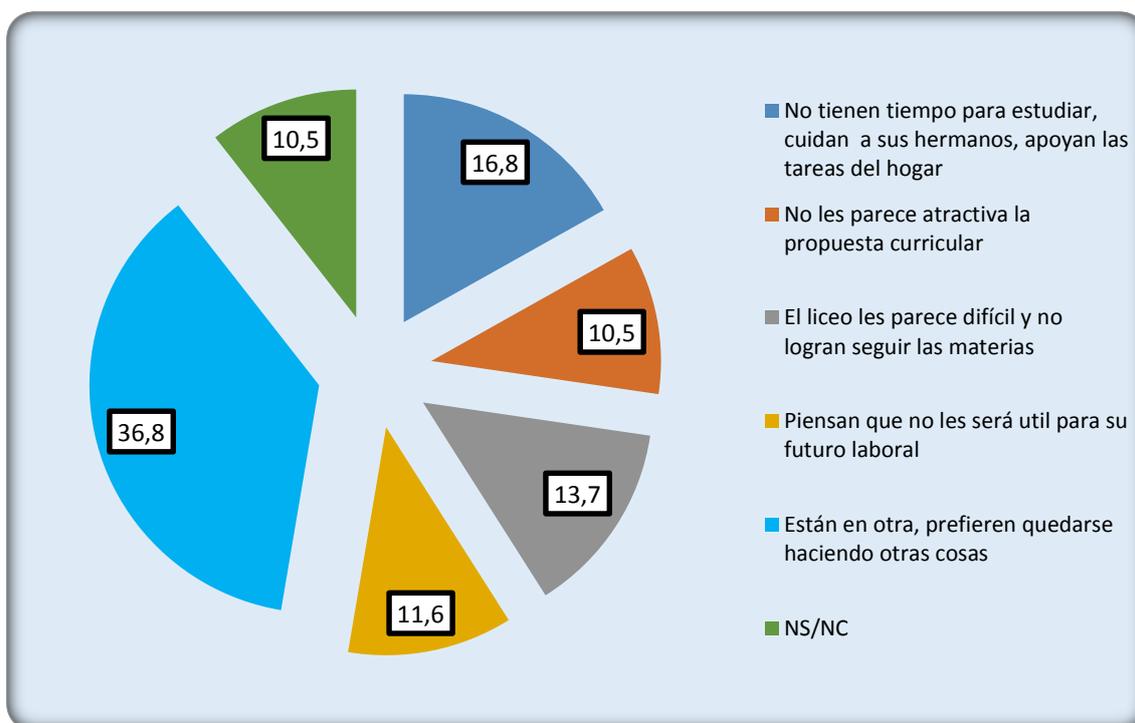
Asociado a los aspectos de vínculos y cercanía con el mundo adulto, quisimos preguntarles a los estudiantes su opinión sobre las causas del abandono, bajo el supuesto de que existen argumentos e investigaciones que afirman que la necesidad de quedarse cumpliendo tareas del hogar o apoyando la crianza de sus hermanos podría ser un factor supra dimensionado²⁴. Como advierte De Armas:

Tanto los adolescentes que abandonaron la educación apenas finalizada la enseñanza primaria, como entre quienes lo hicieron tras algunos años de estudio en la enseñanza media (hayan o no finalizado su ciclo básico), los motivos educativos ocupan un lugar preminente. Si bien la participación en el mercado laboral o la situación personal son mencionadas por una porción significativa como posibles causas de esta decisión (35% entre quienes no culminaron su ciclo básico y 28% entre quienes sí lo hicieron pero no finalizaron la media superior), ocupan el segundo escalón frente a los factores estrictamente educativos. Por cierto estas respuestas no reflejan necesariamente ni de manera precisa los factores causales que a lo largo del tiempo fueron determinando la trayectoria educativa de estos jóvenes y por lo tanto, condujeron a la desvinculación; empero, expresan algo tanto o más importante; el relato que han construido estos jóvenes sobre su vínculo —débil o inexistente— con la educación. (De Armas, 2014, pág. 94)

²⁴ En referencia a la Encuesta Nacional de Juventud aplicada en Uruguay en 2008 que recoge Gustavo de Armas en su artículo sobre Desafíos para la educación de adolescentes y jóvenes en Uruguay elaborado para el Plan Nacional de Juventudes 2015-2025.

Gráfica N.º 9: Pregunta 4:

¿Por qué razón los estudiantes abandonan el liceo antes de finalizarlo?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

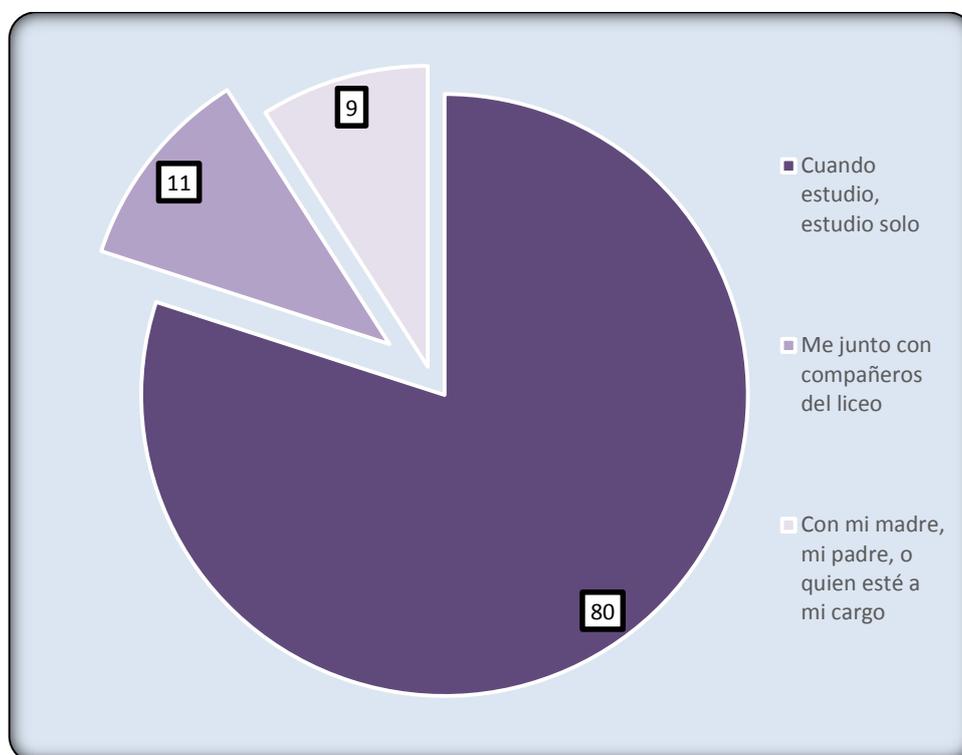
Que el 36,8 % de los estudiantes opine que quienes abandonan el liceo lo hace porque “están en otra, les interesa otras cosas” dice mucho de lo que los adultos nos imaginamos sobre las causas del fracaso escolar o la posible distancia de los estudiantes con el centro de estudios. Aquí hay como dos dimensiones del fenómeno, por un lado la cuestión de la etapa del ciclo de vida más que de lo que debería o no debería acontecer en la familia. En este caso, sigue la línea de lo que venimos argumentando respecto a que quienes llegaron a este tramo de la enseñanza son adolescentes igual a los de antes, con frustraciones, emociones y sentires de una etapa especial del desarrollo, que provoca desconcierto, ansiedad, inquietud y un cúmulo de emociones que trasciende el lugar geográfico o el seno familiar donde se encuentran. Pero, por otro lado, es cierto que el clima educativo del hogar puede estar incidiendo en las opciones futuras de los adolescentes a escolarizarse o más bien a mantenerse en el sistema educativo, muchas veces por afrontar la responsabilidad del cuidado de familiares o la necesidad de salir al mercado laboral informal.

La postura de “están en otra, prefieren hacer otras cosas” (36,8%), que “no tienen tiempo para estudiar, cuidan a sus hermanos, apoyan a las tareas del hogar (16,8%) o “el liceo les parece difícil y no logran seguir las materias” (13,7%) es consecuente con los datos de la tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud realizada en Uruguay en 2013 (pág. 11) donde hay una fuerte presencia de los estudiantes al cuidado de sus familiares. En todo caso, las tres categorías de respuestas frente a este tema acusan a la propuesta curricular ofrecida por el sistema educativo, que también es recogido por el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay, del INEEEd, que afirma que:

El aburrimiento puede destacarse como la principal característica que mencionan tanto los estudiantes de trayectoria de rezago como de trayectoria esperada cuando se les pide que describan la educación. Esta situación es consistente con la evidencia reflejada en las respuestas que dan los jóvenes de entre 15 y 17 años que abandonaron la educación media, en el marco de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: casi el 80% señala la falta de interés como una de las razones que los llevaron a abandonar. (2014, pág. 26)

Habría que evaluar, entonces, la pertinencia de los contenidos de la oferta educativa a ver si responden o no a los intereses de los estudiantes.

Gráfica N.º 10: Pregunta 5: ¿Con quién estudias para escritos, pruebas o exámenes?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Sin embargo, cierto es que los resultados varían si el adolescente estudiante de ciclo básico cuenta con un clima educativo del hogar de respaldo. Con un acompañamiento cuerpo a cuerpo que logre articular las vicisitudes de esa etapa de la vida, con los compromisos educativos que se asumen en el centro educativo. Ahí es donde está el cuello de botella y suponemos que pueda estar relacionado con la posibilidad de asistir o no a clases de apoyo pagas, dado que como se afirma en la ENAJ 2013, casi la mitad de adolescentes y jóvenes ha tomado este tipo de apoyo educativo pero solo el 30% del quintil más bajo lo ha podido recibir. (Pág. 24)

Esta falta de apoyaturas en el hogar es consecuente con las respuestas de: “¿con quién estudiás?”, cuando el más alto porcentaje es: “cuando estudio, estudio solo” con un 80% (que posiblemente implique muchas veces “no estudio” en el terreno de lo no visible o de esta apoyatura de clases de apoyo pagas [ENAJ 2013]).

Como se expresara en el Informe sobre El estado de la educación en Uruguay:

Son las familias las que, en opinión de muchos docentes, han “hecho a un lado” la importancia de la educación y no transmiten a sus hijos la relevancia que tiene para sus vidas, así como tampoco los apoyan y acompañan en el día a día. La mayoría de los docentes pone en duda la proyección de un futuro de estudio que declaran para sí muchos adolescentes. Muchos docentes creen que son simplemente fantasías, porque no se vinculan con la actitud que muestran en el presente dentro de las aulas. (INEEd, 2014, pág. 27)

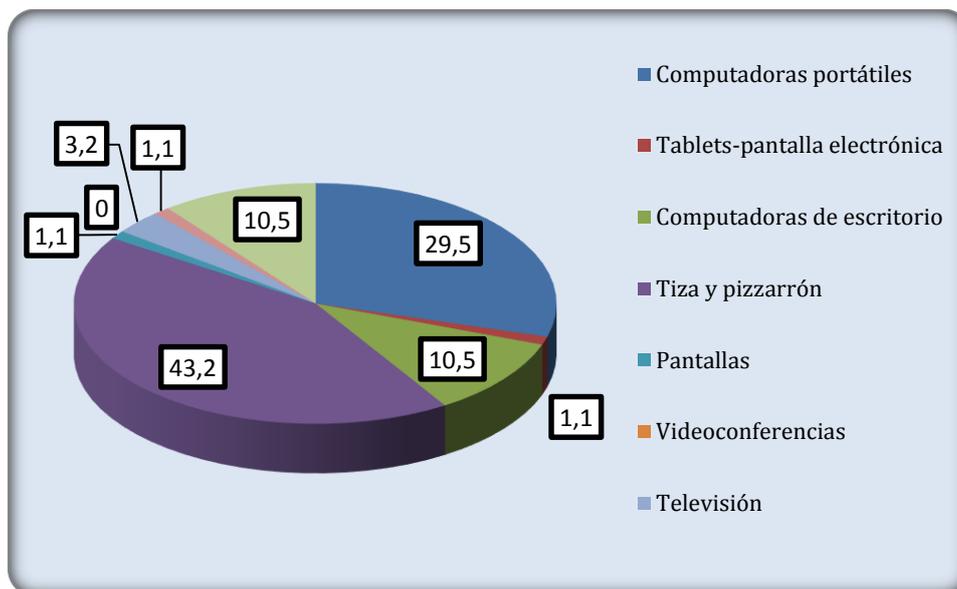
Módulo 2: Aspectos de las prácticas de enseñanza: los desempeños docentes en entornos de aprendizaje en educación secundaria

Los estudiantes afirman que el docente de aula sigue priorizando los viejos recursos que se utilizaban antes para dictar las clases. La tiza y el pizarrón, con un 43,2% es el porcentaje más alto, seguido de la utilización de computadoras portátiles (*tablets*) con un 29,5%. Esta última categoría debería responder a la incursión del Plan Ceibal en Uruguay, la entrega de “una *laptop* por niño”, también aplicada a este tramo de enseñanza dado que fue una política pública priorizada del estado uruguayo desde el primer gobierno del Frente Amplio en 2005.

Esta situación de preferencia aún por los viejos recursos para la práctica docente en los liceos de Uruguay ya se vienen advirtiendo en otras investigaciones, en las cuales se manifiesta que:

El escasísimo uso de apoyos audiovisuales, la casi unanimidad en que poco o nunca se organizan salidas o paseos didácticos y, sobre todo, el contundente 100% de los alumnos de segundo y tercero que reporta que recibe una educación científica sin asistir a laboratorio alguno [en uno de los cuatro liceos analizados, 72,3% en los cuatro liceos] son resultados que llaman fuertemente a la reflexión. (Aristimuño, 2012, pág. 139)

Gráfica N.º 11: Pregunta 6: ¿Con qué recursos/herramientas trabaja el docente en el aula?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria

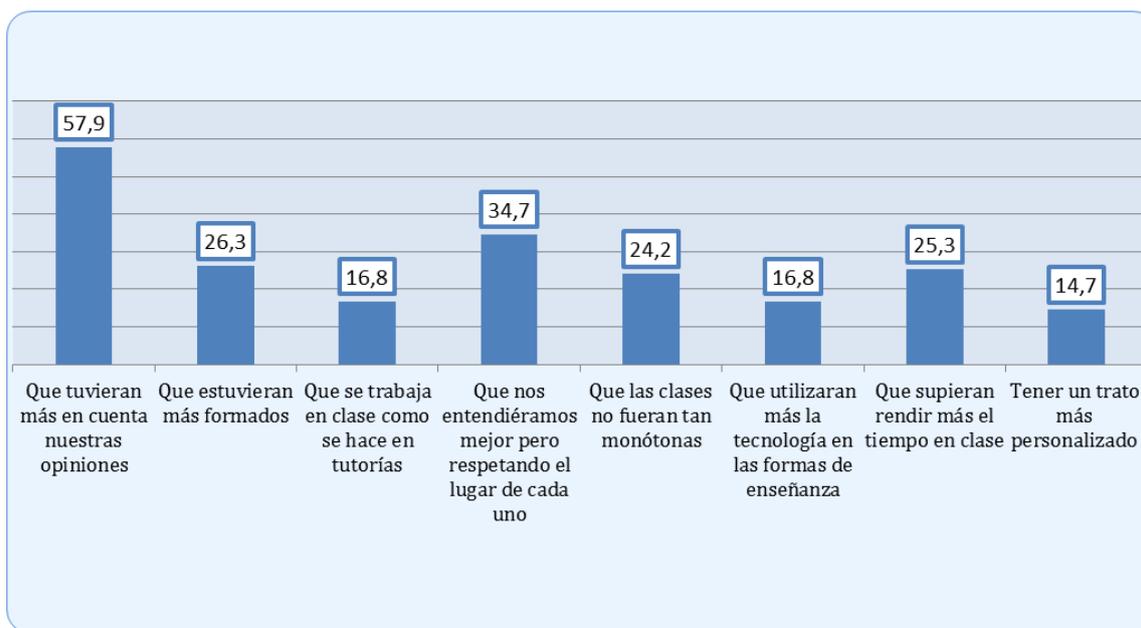
Cuando Tenti Fanfani, expone que: “La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica” (2005, pág. 2) de cierta forma está teorizando las razones de por qué está siendo tan difícil lograr cambios profundos en los docentes y su forma de hacer educación en los tiempos que corren. El autor entiende que las implicancias y magnitud de los cambios interpelan a los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje que no están pudiendo asimilar los cambios en la práctica pedagógica cotidiana. Sin embargo, esta actitud no hay que considerarla como resistencia sino todo lo contrario, como parte de un nuevo escenario que se le impone al docente frente a la “nueva cuestión social” y la falta de la administración por acompañar estos cambios.

De hecho, estas afirmaciones de los estudiantes de la preferencia de la “tiza y el pizarrón” por parte de los profesores no hacen más que explicitar lo que advertíamos en el marco teórico sobre la diferencia entre el “docente funcionario” y el “docente profesional”. De un tiempo a esta parte, podríamos decir que conviven los dos tipos de docentes: el docente “funcionario” y el “docente profesional de la educación”, siendo el segundo el que más se asemeja a lo que los estudiantes demandan y (por qué no, al que adhiere al concepto de desarrollo humano) y el primero, al que tradicionalmente —amparado en la ideología docente moderna— estábamos acostumbrados.

En concordancia con los objetivos que presenta Esteve (2006) sobre el perfil docente en la nueva era de la cuestión social, o la llamada sociedad del conocimiento en la que estamos, es imprescindible (sobre todo para que los docentes no caigan en reduccionismos) asumir la falsa premisa que existen cualidades adecuadas para la enseñanza. La formación inicial de los profesores debe enfocarse en ofrecerle al futuro profesor un conocimiento profundo y sólido de los contenidos de las materias científicas que posteriormente ellos van a explicar. Nada más. El resto se fía a la suposición —científicamente demostrada como falsa, que el candidato debe tener “cualidades

adecuadas para la enseñanza”. Setenta años de investigación pedagógica demostraron que no existen tales cualidades, que los buenos profesores no tienen un perfil de personalidad determinado que los hace buenos profesores, sino que por el contrario, son tan diversos entre sí respecto de sus cualidades personales como los son los profesionales de cualquier sector. (Tenti Fanfani, 2006, pág. 55)

Gráfica N.º 12: Pregunta 7: ¿Cómo te gustaría que dictaran las clases los docentes?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Contar con adecuadas estrategias de enseñanzas para la práctica docente en esta nueva era significa manejar un conjunto de habilidades sociales que se cruzan con lo estrictamente científico técnico, producto de la demanda de las nuevas adolescencias que han estado marcando la cancha en estas últimas décadas en educación.

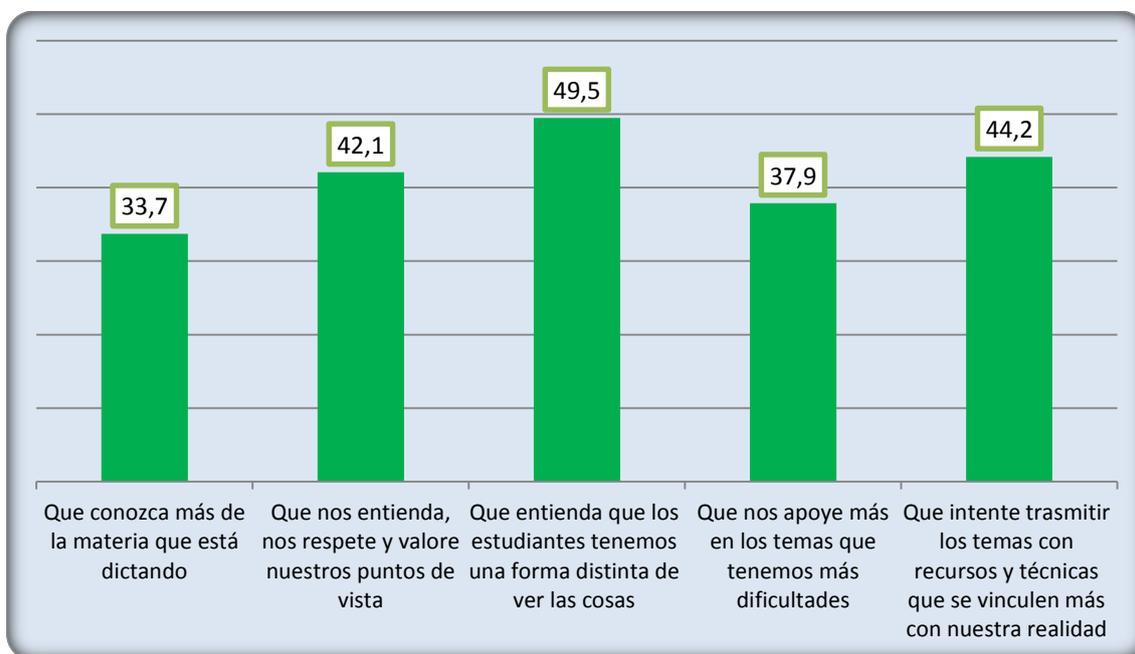
Como afirmamos, son adolescentes más críticos, participativos en muchos casos y con una forma de entender su lugar en el mundo, distinta a la de antes. En algunos casos hasta conocen sus derechos y sus obligaciones, lo que implica que el adulto deba pararse desde otro lugar, un lugar que implica aprendizaje y en constante desafío. De las opciones ofrecidas sobre cómo les gustaría que los docentes dictaran las clases (Pregunta N° 7 del cuestionario) de las opciones ofrecidas, las que mayor nivel de respuesta obtuvieron fueron aquellas vinculadas al relacionamiento y su lugar frente a la autoridad del adulto-educador que, entre otros aspectos, implica la utilización de métodos innovadores de enseñanza. El 55% respondió que “*le gustaría que tuvieran más en cuenta sus opiniones*” con lo que estaría indicando la necesidad de “adaptar los contenidos de enseñanza en el nivel de conocimiento de los alumnos”, uno de los cuatro objetivos para la formación docente manifestado en el marco teórico.

Asimismo, siguiendo con esta tendencia, un 34,7% de los estudiantes afirmó que le gustaría “*que nos entendiéramos mejor, respetando el lugar de cada uno*”, nuevamente manifestando la necesidad de encontrarse en el vínculo adulto-adolescente desde lo pedagógico y volviendo sobre los objetivos de la formación docente: “dominar las

técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula” que, como dijimos en el marco teórico, implica asumir el hecho que los profesores, desde su liderazgo pedagógico, son interlocutores y deben generar las estrategias para lograr un aprendizaje personalizado. Cuando hablamos de aprendizaje personalizado lo diferenciamos del aprendizaje individual porque, siguiendo a César Coll (Lanzamiento del Programa Compromiso Educativo, Conferencia magistral, 2015), se trata de dos cosas distintas. En un aprendizaje personalizado, el trabajo en pequeños grupos donde se pueda trabajar desde las TIC, por ejemplo, brindaría la posibilidad de personalizar la enseñanza a la medida de lo que los estudiantes necesitan. En cambio, el aprendizaje individual dejaría de lado esta dimensión de la pedagogía de la posibilidad de trabajo en red, en grupo, en taller, inhibiendo toda posibilidad de aprendizaje “del otro con el otro”. Por eso, la autoridad del docente, desde esta concepción del aprendizaje personalizado, se coloca en otro plano, más como una habilidad para enseñar destrezas para la vida en sociedad. Diría Merieu: “¿Qué es tener autoridad? Es conseguir que el otro te obedezca sin violencia, ayudándole a comprender que detrás de las frustraciones inevitables que le imponemos está la promesa de un futuro posible en el que podrá formarse”. (2010, pág. 77)

En menor medida, respondieron “me gustaría que los docentes estuvieran más formados” (25%) o “me gustaría que los docentes supieran rendir más el tiempo en clase” (24%). Por último, tampoco asocian con tanta fuerza como suponíamos “el trato personalizado como una estrategia de enseñanza significativa” (14%) pero suponemos que se debe a un error de interpretación del enunciado.

Gráfica N.º 13: Pregunta 8: ¿Qué esperan ustedes los estudiantes de un buen docente?

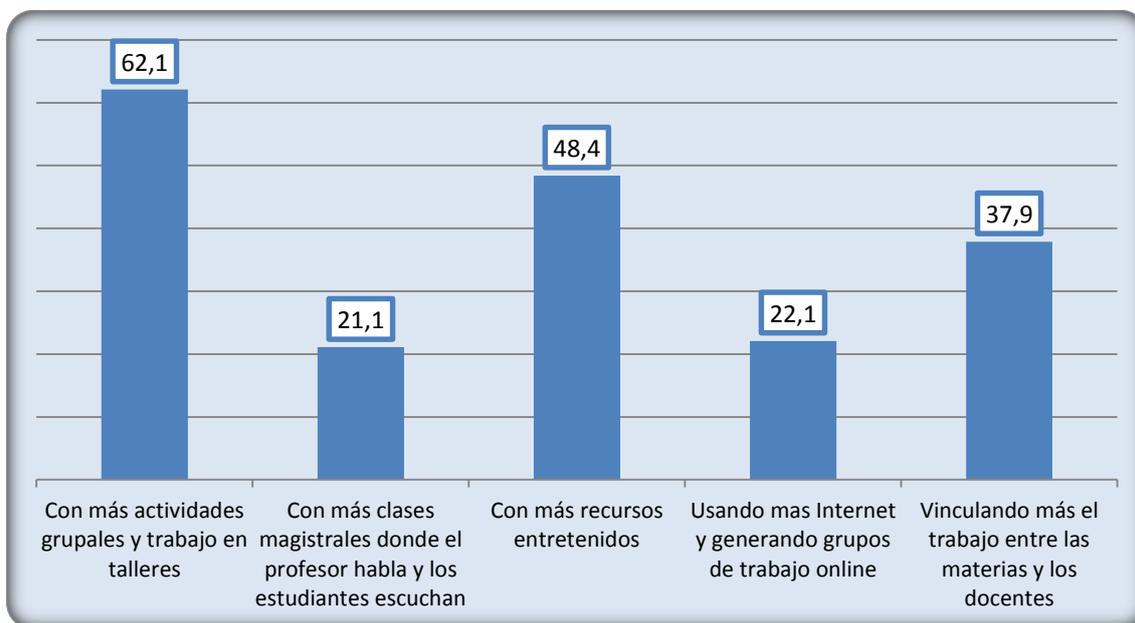


Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Asociado a lo anterior, al consultarle a los estudiantes lo mismo que la Pregunta 7, pero de distinta forma: ¿Qué esperan ustedes, los estudiantes, de un buen docente? (Pregunta 8 del cuestionario) se reafirma la tendencia manifestada antes, que no existe un único

perfil docente adecuado que garantice aprendizajes con contenidos significativos para los estudiantes; pero que sí es necesario contar con ciertas cualidades docentes como las expresadas, dado que la opción más respondida es la que expresa que: *“les gustaría que los docentes entendieran que los estudiantes tienen una forma de ver las cosas distintas a las de ellos”* (49,5%), seguida de: *“que intente transmitir los temas con recursos y técnicas que se vinculan más con nuestra realidad”* (44,2%) y en tercer lugar: *“que nos entienda, nos respete y valore nuestros puntos de vista”* (42,1%), respuestas que van en el orden de la relación y el vínculo que se genera en clase más que los saberes disciplinarios que posee la persona para impartir la materia. El docente de esta nueva era del conocimiento debe contar con una doble cualidad: la habilidad de saber ponerse en el lugar del otro y su pasión por enseñar o, por decirlo de otra forma, estar convencido de querer garantizar un ejercicio adecuado del derecho a la educación de los adolescentes. En este sentido, no importa tanto si cuenta o no con las cualidades tradicionalmente esperadas para ser docente, sino que logre entender qué piensan, qué sienten y qué esperan los estudiantes de ese saber a incorporar. Recordando a Merieu: *“La pulsión del saber no tiene nada que ver con el deseo de aprender [...] Cuando uno desea aprender en serio, nunca llega a saber demasiado. Cuando uno quiere simplemente saber, enseguida sabe lo bastante”*. (2010, pág. 81) Los profesores deben estar atentos a estas pulsiones porque caer en reduccionismos en momentos de dificultades es muy fácil.

Gráfica N.º 14: Pregunta 9: ¿De qué manera te gustaría que te enseñaran?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Por otro lado, yendo más en concreto a lo que tiene que ver con estrategias de enseñanza o recursos pedagógicos y/o didácticos, los estudiantes entienden que lo más importante vuelve a hacer foco en lo vincular, el trabajo en grupo, en talleres y el disfrute por lo que hacen son las variables más enunciadas. *“Me gustaría que me enseñen con más actividades grupales y trabajo en talleres”* con 62,1% y *“con más recursos entretenidos”*

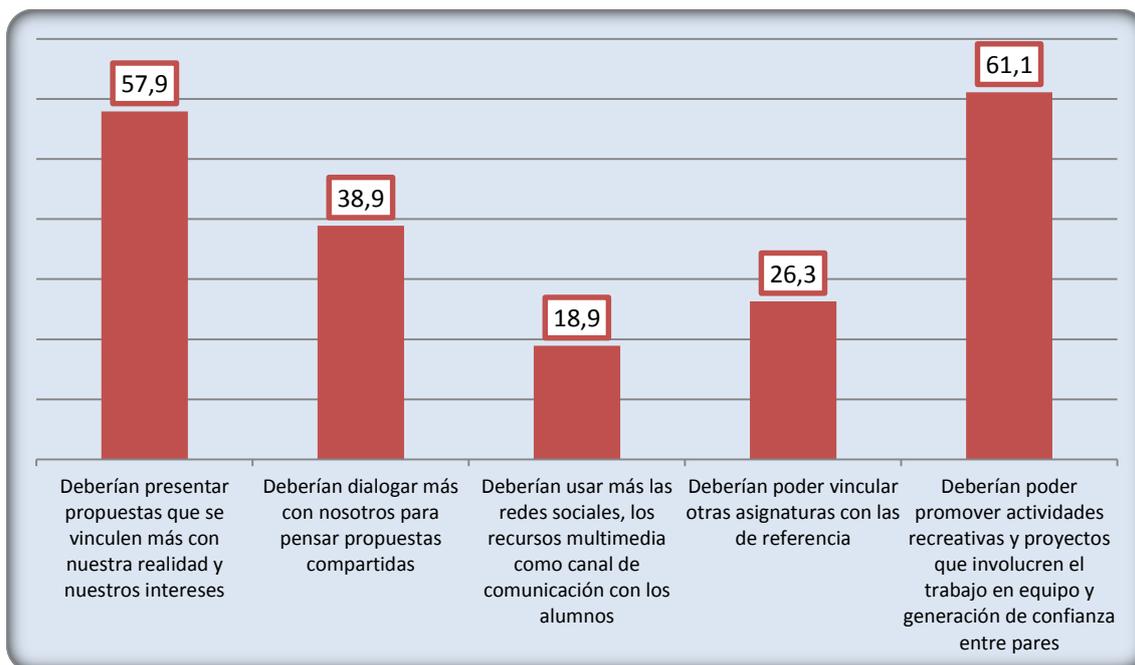
con (48,4%) de la Pregunta 9 del cuestionario a estudiantes. Estas afirmaciones coinciden con lo expresado en el Informe sobre El Estado de la Educación en Uruguay, donde se afirma que la formación en educación media sigue siendo disciplinar y sus contenidos son corolarios de este enfoque asignaturista, donde el trabajo en pequeños grupos de individuos no es tan difundido; con lo cual la dimensión vincular sigue siendo un debe en las propuestas de contenidos curriculares:

Respecto de las formas de selección, organización y secuencia de contenidos y experiencias, e identificación de logros para su evaluación, el análisis de los planes y programas de la educación media básica muestra que, aunque diferentes en su estilo, mantienen una concepción clásica del contenido a enseñar, temático-enumerativa, centrada en la disciplina como forma privilegiada de codificación del conocimiento válido. Por contraposición, aún es limitada en la educación media básica la presencia de contenidos vinculados con el desempeño en la vida, el trabajo, la diversidad de expresiones artísticas, el desarrollo personal-familiar y social, y las nuevas tecnologías. Estos dos rasgos, reforzados por el “asignaturismo” y por una matriz curricular dividida en un alto número de unidades, entran en tensión con los propósitos y funciones fundamentales de cualquier educación media básica y van en dirección contraria a un currículo que articule teoría y experiencia en el desarrollo de diversas capacidades y que sea capaz de atraer el interés de los adolescentes por la tarea del aprendizaje sistemático. (INEEd, 2014, pág. 20)

Asimismo, esta discusión sobre aspectos del formato escolar asociado a las prácticas docentes también está presente en otras investigaciones que dan cuenta de que es un problema de revisión que viene dándose en todas partes, no solamente aquí en Uruguay:

En este contexto de revisión de los moldes y contenidos curriculares tradicionales de la educación media, uno de los asuntos en discusión es el del equilibrio aconsejable entre el mantenimiento de contenidos disciplinares claramente definidos (las denominadas asignaturas) y la incorporación de áreas o sectores de conocimiento de carácter interdisciplinario. Algunos sistemas educativos han avanzado en reformas que reducen o incluso suprimen las asignaturas o cursos disciplinares. (Aristimuño & De Armas, 2012, pág. 79)

Gráfica N.º 15: Pregunta 10: ¿Cómo deberían hacer los docentes para captar la atención de los estudiantes?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

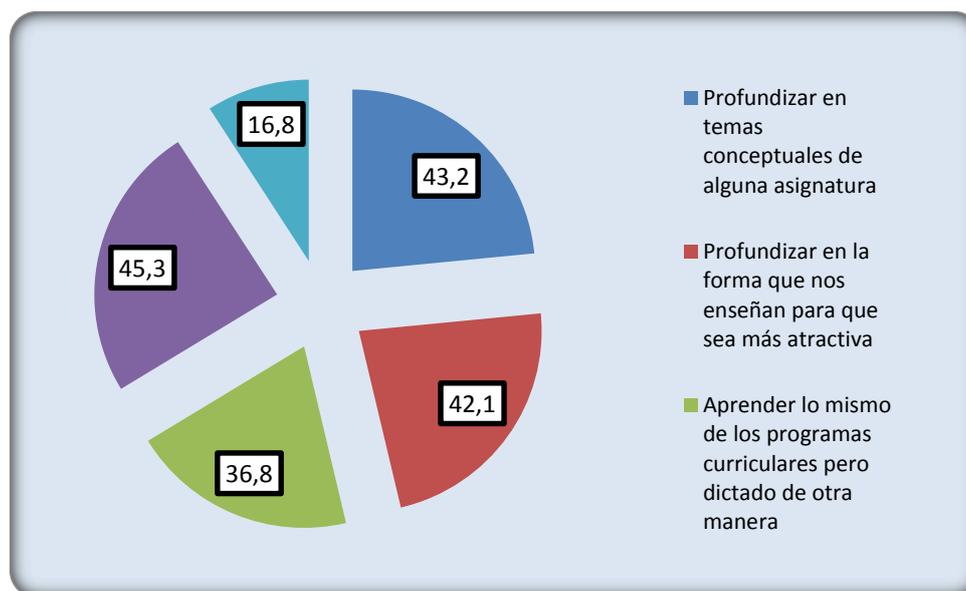
Nuevamente, en las respuestas a la Pregunta 10, aparece con fuerza el tema de las relaciones interpersonales asociado a que un buen docente debe tener habilidad suficiente en el manejo de los grupos y saber interpretar los intereses y la motivación de los estudiantes. Esta es la clave de la didáctica. El 61.1% afirma que: “*los docentes deberían poder promover actividades recreativas y propuestas que involucre el trabajo en equipo y la generación de confianza entre pares*”, y en segundo lugar: “*los docentes deberían presentar propuestas que se vinculen más con nuestra realidad y nuestros intereses*” (57,9%).

Sin embargo, como hemos venido diciendo, no podemos decir que exista una lista mágica de cualidades docentes, siguiendo a Esteve: “Por muy lógico y evidente que parezca, tampoco hay una lista de cualidades específicas que permitan obtener éxito en la enseñanza” (2005, pág. 55). Cuando se investigaron en serio estos asuntos:

Las listas de cualidades no ofrecían denominadores comunes y los supuestos rasgos de personalidad que permitían dominar la enseñanza se difuminaban y desaparecían, dejándonos como única pista varias referencias coincidentes en la capacidad de entender y analizar las complejas situaciones sociales en las que se construye la enseñanza. (Pág. 56)

Por eso, el peso de las afirmaciones que hacen referencia a lo vincular entre el docente y el alumno adquieren un valor muy importante y denotan la necesidad de los estudiantes por este otro tipo de competencias de los docentes frente a otros estrictamente didácticos. Cercanía, comprensión, saber posicionarse en el lugar del otro, entender lo que quieren, lo que piensan y poder actuar en consecuencia valdría más que haber obtenido credenciales o haberse recibido con honores en la materia que se dicta.

Gráfica N.º 16: Pregunta 11: ¿Qué te gustaría aprender con mayor intensidad?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

En este caso quisimos explorar en el interés de los estudiantes sobre la profundidad del contenido en los temas trabajados en clase. Conocer la opinión de los estudiantes sobre de qué forma se está produciendo la “afección pedagógica²⁵” de acuerdo a sus preferencias. Y los resultados dan pistas de la tendencia que venimos analizando sobre la necesidad de los estudiantes de profundizar en las temáticas que dicta el profesor, pero más vinculadas a su realidad cotidiana, con temas que los estudiantes visualicen que les sirve para la vida, para el día a día y para su desarrollo en el mundo que les tocó vivir. Esta idea, cruzada con los datos que da la encuesta, está solapada entre las tres preferencias más nombradas: las respuestas a la Pregunta 11: ¿qué te gustaría aprender con mayor intensidad? oscilaron entre: *profundizar en temas de alguna asignatura en particular* (43.2%), *aprender otras cosas, otros temas en los programas curriculares* (45.3%) y *profundizar en la forma en que nos enseñan para que sea más atractiva* (42,1%).

Quizás menos es más. Conectar más con los intereses de los estudiantes, que muchas veces puede ir de la mano de profundizar en lo que se está trabajando en clase, puede ser una de las claves. Estas afirmaciones vuelven a complementar los resultados de las pruebas elaboradas por el INEE para analizar los enfoques de la enseñanza y la evaluación aplicada por los profesores, donde concluyen que:

El relevamiento realizado, en consonancia con el análisis curricular antes descrito, muestra que los procesos cognitivos requeridos en la mayoría de las pruebas escritas analizadas son los menos complejos. La mayoría de las tareas incluidas en las pruebas son de memoria y repetición [...]. Es decir, únicamente requieren recordar, recuperar conocimiento relevante de la memoria de largo plazo, identificando información muchas veces ya proporcionada en el enunciado de la consigna. Los enunciados tienden a ser breves y requieren, en general, respuestas breves y unívocas. Tanto en primaria como en media predominan los

²⁵ Término utilizado por Silvia Duschatzky, Directora de Gestión Educativa, FLACSO Argentina.

ítems que buscan evaluar la adquisición de conocimientos factuales, de terminología, detalles, elementos específicos e información literal. (INEEd, 2014, pág. 22)

En conclusión, los datos demuestran que hay ciertamente como una doble necesidad de: 1) por un lado, modificar las formas de enseñanza mediante docentes más humanizados, con vocación de educar, interesados en innovar, con habilidad para trabajo en grupos y talleres, que conecten más con lo que motiva a los estudiantes, y 2) la necesidad de vincular con más fuerza lo que se enseña con temas que respondan a la realidad de los estudiantes bajo una base sólida de conocimiento disciplinar.

Desde esta perspectiva, la formación de los profesores es “situacional”, diría Tenti, en donde lo que importa es la preparación del docente para afrontar y profesionalizar el cambio social. Asumiendo que el ambiente (desde el enfoque sistémico y ecologista) determina la efectividad de las técnicas utilizadas por los profesores, desde el momento en que un mismo profesor con las mismas cualidades puede no responder igual en dos grupos distintos:

Por esta razón es posible que un profesor, con las mismas cualidades personales, obtenga éxito en una determinada situación de enseñanza y fracase estrepitosamente en otra. Las situaciones son diferentes como lo son los distintos sistemas que funcionan en diferentes contextos sociales o educativos. (Esteve, 2005, pág. 56)

Esta cualidad, por nada minimiza la necesidad del dominio de las materias científicas que el profesor va a enseñar. Por el contrario, es imprescindible. Lo que afirma el autor es que la nueva era del conocimiento promueve una **visión más humanista de la función del docente**, que permite conocimientos básicos para dar clases pero sobre la base de “una formación científica amplia, con una visión humanista de las ciencias, capaz de entender no solo los conocimientos científicos básicos, sino sobre todo el valor humano del conocimiento” (Pág. 56). Pero, en concordancia con el autor y, sobre todo, de acuerdo a lo que demandan los estudiantes en esta encuesta, no sería justo *aggiornar* a los profesores con cursos profundos, exhaustivos y súper especializados en ciertas disciplinas, dado que los estudiantes manifiestan que no es el asunto de la vocación docente el más flaco. Los datos de la encuesta permiten visualizar que ellos no piensan que los docentes estén tan desactualizados en las disciplinas que imparten.

En concordancia con Esteve:

No puedo estar de acuerdo con determinados enfoques universitarios que incluyen en la formación de profesores aspectos metodológicos o planteamientos muy especializados que pueden resultar imprescindibles para el científico, pero que son irrelevantes para el futuro profesor. Considero que todo profesor de historia debe tener una formación sólida sobre la historia de las antiguas civilizaciones de Egipto, de forma tal que comprenda las aportaciones fundamentales de estas a la historia de la humanidad, su influencia sobre otras civilizaciones [...] pero me parece impropio intentar formar profesores con cursos especializados de paleografía egipcia. (2005, pág. 57)

Módulo 3: Opiniones de los estudiantes sobre aspectos de la propuesta educativa

Este análisis amerita un módulo especial de los aspectos de la propuesta educativa y la organización en los liceos, desde la perspectiva de los estudiantes, aspectos que hemos decidido colocarlos como variables de la propuesta educativa a analizar. Para hacerlo, exploramos en cuanto a la organización liceal, el formato escolar y su funcionamiento. Consultamos las opiniones de los estudiantes sobre “*qué es lo que más les gusta del liceo*” y “*qué es lo que menos les gusta del liceo*”, “*por qué van al liceo*” y lo complementamos con dos preguntas que nos dieron la idea de qué es lo que ellos proponen cambiar para que el liceo mejore, tratando de abarcar un *pool* amplio de opciones que debían responder, que abarcan aspectos relacionados con la dimensión de gestión y administración del centro de estudios y con las formas de enseñanza, la identidad con el centro de estudios y sus proyecciones del liceo que esperarían tener, de acuerdo a sus expectativas.

Lo que más les gusta y lo que menos les gusta del liceo a los estudiantes

Para conocer aspectos de la propuesta educativa actual desde la voz de los estudiantes decidimos preguntarles, entonces, qué es lo que más y qué es lo que menos les gusta del liceo. En esta pregunta, al ser abierta, hubo un abanico grande de respuestas, por lo que en primer lugar, tuvimos que agruparlas para interpretarlas. Fue la única pregunta abierta, significa que su formulación permitía escribir y no se daban opciones cerradas de respuestas. Luego de un trabajo minucioso de agrupamiento, logramos seis categorías de temas que a continuación detallamos:

1. Visión de las formas de enseñanza de los docentes.
2. Identidad y sentido de pertenencia con el centro de estudios.
3. Esparcimiento y tiempo libre en los centros de estudios.
4. Infraestructura, equipamiento y espacios físicos en los centros de estudios.
5. Vínculo con docentes, adscriptos, directores.
6. Futuro: lo que el liceo les deja para su desarrollo ciudadano.

Tabla N.º 3: Pregunta 15.1 ¿Qué es lo que más te gusta del liceo?

Lo que más me gusta del liceo es ...	Transcripción testimonios de estudiantes (*)
Respuestas que tienen que ver con su visión sobre las formas de enseñanza	<i>Lo que más me gusta es cómo enseñan /Aulas comunitarias/Los espacios de tutorías, espacios donde nos podamos expresar /Mis compañeros, trabajar con los profesores, hacer tareas grupales/Que los profesores dicten sus clases de manera clara y concisa/ Que los profesores realicen actividades distintas a lo cotidiano por ejemplo ir al laboratorio/Que nos dejen a nosotros, los estudiantes, proponer actividades y que casi siempre nos dejan hacer.</i>
Respuestas que tienen que ver con la identidad y sentido de pertenencia con el centro educativo	<i>Me gusta cuando la clase está unida/Lo que más me gusta es lo bien que me llevo con todos en general /En realidad no tengo nada en concreto, me gusta ir... /Compartir con amigos/Hacer amigos, conocer nuevas personas, relacionarme con las personas, aprender/De mi liceo el compañerismo entre todos/Encontrarme con amigos, aprender cosas nuevas/Encontrarme con amigos y me parece que hay temas muy importantes /Aprender con gente agradable/La participación en mi liceo es excelente. Vínculo docente-alumno y en todos los roles en general que destaco. Estoy súper orgullosa. Es mi casa/La buena adscripta que tenemos, el buen personal de limpieza/El equipo institucional/Lo que más me gusta es el comportamiento y la relación de los estudiantes/ El fomento de la participación, la organización /Mis amigos/Mis compañeros y lo que me enseñan /La dinámica de trabajo, la comprensión a nivel del grupo/Relacionarme con los demás, ya sea con compañeros, docentes, personal, etc., e intercambiar opiniones y cosas así/Que en nuestro liceo todos somos “familia”/Que hay pocos casos de violencia y bullying. Podés expresarte con bastante tranquilidad.</i>
Respuestas que tienen que ver con esparcimiento y tiempo libre	<i>Espacio Curricular Abierto/Actividades extracurriculares /Jugar juegos en ECA. Los recreos/Horas libres/Espacio Curricular Abierto/Salidas didácticas/Lo que más me gusta de mi liceo son las actividades recreativas y algunos profesores por cómo enseñan/Los talleres/Lo recreativo/Talleres en grupo/Talleres recreativos/Tener un vínculo con parte de la sociedad/Prácticamente todo me gusta /Que a veces nos juntamos con otra clase, que a veces tenemos libre y que haya cantina.</i>
Respuestas que tienen que ver con infraestructura, equipamiento y espacios multiuso para estudiantes	<i>El espacio donde está ubicado, su ambiente/La atención y la forma en la que se mantiene el orden, o al menos se intenta vivir en él/La biblioteca del liceo/La infraestructura.</i>
Respuestas que tienen que ver con el relacionamiento con el equipo docente (docentes, directores, adscriptos)	<i>El trato con el docente y con la dirección/En nuestro liceo las propuestas actualizadas y atractivas, apoyo de docentes/Estudiar y tener buen trato con el docente/Hablar con profesores/La buena onda/La buena onda de los docentes (algunos) y la preocupación hacia sus alumnos/La buena onda de los profesores/La manera en que se trabaja y los profesores/La relación que los estudiantes tenemos con la dirección y el poder estar con amigos/Las tutorías y ayuda de profesores/La relación con la adscripta y algunos profesores, algunas materias/Los docentes y los directores siempre nos apoyan/ Me gusta que los alumnos nos llevemos bien, que los adscriptos te escuchen cuando les hablas/Me gustan las clases, los docentes, en general todo/Mis profesores tienen una buena formación y enseñan bien realmente/Que la directora se involucra/Lo que más me gusta es la relación que tenemos con los docentes del liceo y que se preocupan por los alumnos/Poder relacionarme con jóvenes de mi edad y con adultos también/Conocer personas nuevas. Tener buenos tratos con los profesores.</i>
Respuestas que tienen que ver con su futuro, lo que el liceo les deja para su desarrollo ciudadano	<i>Poder relacionarte con las demás personas y saber que en un futuro te vas a poder dedicar a lo que te gusta/Es que nos dan una oportunidad para nuestro futuro/Gracias a él uno puede ser alguien en la vida. Lo que más me gusta es que haciendo el liceo puedo lograr mis metas y objetivos/Poder tener amistades con personas de mi edad y hacer amigos.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a respuesta pregunta 15.1 de la encuesta a estudiantes: ¿Qué es lo que más te gusta del liceo? (*) Se decidió resaltar con negrita algunos de los testimonios que nos provocaron mayor interés en cuanto a la contrastación de nuestra hipótesis de estudio.

Siguiendo lo que describe la Tabla N.º 3, lo que MÁS les gusta del liceo, podemos observar que el conjunto de respuestas mayoritarias tienen que ver con la identidad y el sentido de pertenencia que los estudiantes valoran con el centro educativo al que pertenecen, junto con el relacionamiento y los vínculos que han generado con los adultos de esos centros. Ellos sienten que los docentes muchas veces se preocupan por sus cosas y que el liceo es un lugar de referencia para sus vidas:

En realidad no tengo nada en concreto, me gusta ir / Hacer amigos, conocer nuevas personas, relacionarme con las personas, aprender / De mi liceo, el compañerismo entre todos / Aprender cosas nuevas / Me parece que hay temas muy importantes / Aprender con gente agradable/ **La participación en mi liceo es excelente. Vínculo docente-alumno y en todos los roles en general que destaco. Estoy súper orgullosa. Es mi casa** / La buena adscripta que tenemos, el buen personal de limpieza / El equipo institucional.

Los docentes y los directores siempre nos apoyan / Me gusta que los alumnos nos llevemos bien, que los adscriptos te escuchen cuando les hablas / Me gustan las clases, los docentes, en general todo / Mis profesores tienen una buena formación y enseñan bien realmente, que la directora se involucre / **Lo que más me gusta es la relación que tenemos con los docentes del liceo y que se preocupan por los alumnos.** La relación con la adscripta y algunos profesores, algunas materias.

En menor proporción, los estudiantes optaron por transmitir su interés en aspectos que tienen que ver con la propuesta educativa en lo programático, en cuanto a las formas de enseñanza y la afinidad hacia algunas materias en concreto. Pero, lo interesante de esta tendencia, es que quienes se refirieron como lo mejor del centro aspectos de las formas de enseñanza siempre se vinculan con el esparcimiento y el tiempo libre. Valoran en gran medida cuando los centros educativos cuentan con espacios propios para ellos, espacios que puedan usarlos tanto en horas libres para realizar actividades recreativas o como lugar de encuentro, de reuniones, para realizar trabajos específicos de las materias que cursan.

Mis compañeros, trabajar con los profesores, hacer tareas grupales / Que los profesores dicten sus clases de manera clara y concisa / Que los profesores realicen actividades distintas a lo cotidiano, por ejemplo ir al laboratorio / Que nos dejen a nosotros, los estudiantes, proponer actividades y que casi siempre nos dejan hacer / Espacio Curricular Abierto / Actividades extracurriculares / Salidas didácticas / Lo que más me gusta de mi liceo son las actividades recreativas y algunos profesores por cómo enseñan.

A su vez, es interesante que algunos estudiantes visualicen como lo que más les gusta del liceo **es la oportunidad que les brinda para poder en el futuro hacer lo que ellos quieran**. Que los estudiantes hayan optado por esta dimensión del sentido de la educación vuelve sobre el enfoque de la capacidad de agencia de la que habláramos al comienzo. Nos está diciendo el tipo de estudiantado que estamos recibiendo en las aulas. Un estudiantado que, a diferencia de lo que podríamos suponer, se identifica más con lo que la sociedad le está demandando de cierta forma, autonomía, capacidad de afrontar situaciones conflictivas, un futuro de cierta forma incierto, que abre y cierra muchas puertas en poco lapso de tiempo y que si no lo sabe aprovechar, puede que quede a fuera de toda opción y goce.

Los adolescentes de estos tiempos son adolescentes que viven el hoy pero piensan en un mañana con proyectos y que tienen una forma de entender la vida distinta a la de

generaciones pasadas. Aquí el nexo con el enfoque de desarrollo humano es clave ya que son adolescentes que demuestran una gran capacidad para hacer funcionar sus habilidades de la manera que ellos entienden mejor y consideran que es fructífero para sus vidas. El mundo ha cambiado y eso se trasluce en el campo laboral por ejemplo, donde los cargos ya no son para siempre. La generación PostAlfa²⁶, que son estos adolescentes, puede darse el lujo de renunciar a un trabajo a la primera que no les guste. Vivimos en una sociedad en constante movimiento y el movimiento debería comenzar ya, desde las propuestas del liceo. Algunas frases que clarifican estos conceptos son:

Gracias a él [el liceo] uno puede ser alguien en la vida. Lo que más me gusta es que haciendo el liceo puedo lograr mis metas y objetivos [...] / Saber que en un futuro te vas a poder dedicar a lo que te gusta / Es que nos dan una oportunidad para nuestro futuro.

Por otra parte, al igual que con las respuestas de “que más te gusta”, en “qué MENOS te gusta del liceo” (Pregunta 15.2), tuvimos que recategorizarla y, en este caso, logramos cuatro categorías de respuestas:

1. Normas de convivencia, discriminación.
2. Higiene, infraestructura y aspectos edilicios.
3. Vinculo docente-estudiantes.
4. Aspectos de la organización liceal y el formato educativo.

²⁶ Concepto adoptado por Franco Berardi extraído de R. Irigoyen: Los estudiantes en el secundario. Abandono, reingreso y permanencia. Una mirada desde sus protagonistas, 2010.

Tabla N.º 4: Pregunta 15.2. ¿Qué es lo que menos te gusta del liceo?

Lo que menos me gusta del liceo es ...	Transcripción testimonios de estudiantes (*)
Respuestas que tienen que ver con normas de convivencia, violencia y discriminación	<p><i>La gente y la relación que tenemos los adolescentes entre nosotros/ Cuando todos se pelean (discuten)/El vocabulario y comportamiento de algunos alumnos/La falta de compromiso y respeto que hay en el liceo/ Discriminación por raza y/o elección sexual/Que sean muy clasistas, tanto compañeros, profesores y equipo directivo/La falta de respeto. Bullying. Y que no valoren a los profesores/Algunas actitudes que se dan en el centro, las peleas/El descontento de algunos alumnos/Que a veces hay gente que no respeta/ Los problemas, las peleas y la gente que no va a estudiar /No me gusta el bullying que hay en nuestro liceo/Que a veces no hay respeto.</i></p>
Respuestas que tienen que ver con higiene, infraestructura y aspectos edilicios	<p><i>La poca higiene, infraestructura/Espacio de cantina/Cómo limpian, la higiene/El poco espacio/Y que nos priven de espacios dentro del liceo, ej. Laboratorio de física/La infraestructura y que es tiempo completo/La poca seguridad/Falta de Higiene/ Los baños/La falta de materiales o mal uso de ellos/El poco espacio con que contamos genera inseguridad/La infraestructura del liceo/Lo que no me gusta es que la higiene es muy mala aunque ahora se está modificando.</i></p>
Respuestas que tienen que ver con el vínculo docente-estudiantes	<p><i>Algunos profesores vienen de mal humor y se la agarran con los alumnos y además hay gente que hace bullying y es incómodo/Los rezongos por cosas inadecuadas/Que los profesores resuelvan sus problemas en clase/ Que los profesores se descarguen con alumnos cuando ellos tienen un mal día. Profesores no recibidos/Que a veces los profesores no están totalmente formados, aún así se valora su actitud y lo que les exigen/Que no siempre se oye la voz de los estudiantes/La forma en que nos tratan los profesores y la forma que tienen la mayoría de enseñarnos/La manera de ser de los docentes con algunos alumnos/Las actitudes jerárquicas de algunos docentes/Las clases los sábados/Los recreos, porque son cortos/La poca organización entre docentes (adultos)/El trato de los docentes hacia los alumnos/La poca participación a nivel del alumnado.</i></p>
Respuestas que tienen que ver con la organización liceal y el formato	<p><i>Que debemos tener clases los sábados solo por dos horas/Que haya tanta desigualdad en los turnos/Que haya mala organización/Matemáticas/EPI/ Inglés/Sonora/Que los recreos sean de 9 minutos/La exigencia extrema/ Horario muy temprano/A veces se nos restringe de algunas cosas por buscar hacer todo bien y acorde a reglamentos, lo cual está bien, pero como estudiante no puedo evitar mi disgusto en algunos momentos/No me gustan las materias de estudiar/Que los recreos son muy cortos, que algunos adscriptos no tendrían que estar ahí/Que no hay mucho para divertirse en el recreo/Que seamos 36 en un salón y no se pueda dictar la clase/El poco diálogo con el director/La clase de E.C.A., y el uniforme que no es de acuerdo a lo que se precisa/La directora/La falta de comunicación que hay entre los adultos (profesores, adscriptos y dirección)/ La inseguridad y que a veces las clases son aburridas.</i></p>

Fuente: Elaboración propia en base a respuesta pregunta 15.2 de la encuesta a estudiantes: ¿Qué es lo que menos te gusta del liceo? (*) Se decidió resaltar con negrita algunos de los testimonios que nos provocaron mayor interés en cuanto a la contrastación de nuestra hipótesis de estudio.

En este caso, al consultarles a los estudiantes sobre los aspectos que MENOS les gustan del liceo las respuestas están bastante divididas. Cierto es que el relacionamiento con los profesores es un tema que inquieta y preocupa a los estudiantes así como también lo son las temáticas vinculadas al hostigamiento escolar entre pares.

En los últimos treinta años también han cambiado en nuestro sistema de enseñanza las relaciones entre profesores y alumnos.

Hace más de treinta años había una situación en la que el profesor era generalmente respetado, a veces sobre la base de una relación injusta en la que el docente tenía todos los derechos y el alumno solo tenía deberes [...] En el presente, observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros, sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitrariedad teóricamente existentes. Las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas, y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden, más justos y con la participación de todos. (Tenti Fanfani, 2006, pág. 51)

Lo vincular vuelve a ser un tema recurrente en las respuestas de no satisfacción con el centro educativo, esta vez orientado al vínculo entre pares. Aspectos que tienen que ver con las formas de convivencia y discriminación, mayoritariamente la temática del hostigamiento escolar (*bullying*):

La falta de respeto. Bullying. Y que no valoren a los profesores / Algunas actitudes que se dan en el centro, **las peleas** / El descontento de algunos alumnos / Que a veces hay gente que no respeta / **Los problemas, las peleas y la gente que no va a estudiar** / No me gusta el *bullying* que hay en nuestro liceo / Y además hay gente que hace *bullying* y es incómodo.

El asunto de la transgresión de los estudiantes hacia los profesores es otro indicador que desestimula a los docentes en sus prácticas. Como venimos analizando, a veces se sienten desbordados por no poder dar respuestas a las problemáticas que acontecen en las aulas y muchas veces por no contar con las herramientas didácticas específicas para controlar la situación. Adolescentes con estas características se encuentran en los centros educativos como parte de este nuevo escenario que se impone con fuerza en la nueva era de la cuestión social que venimos mencionando. La refundación de la formación en servicio o la formación inicial del profesorado debería de ir siendo orientada hacia la adquisición de estas habilidades sociales vinculadas a la práctica pedagógica de hoy en día para que el nuevo docente del futuro, al enfrentarse a estas situaciones, no las vea como ajenas.

Estas afirmaciones, sumadas a los datos que arroja la encuesta en cuanto al valor que los estudiantes le dan a lo vincular, a priorizar sentirse escuchados por los profesores, ponen sobre la mesa la imposibilidad de los docentes de adaptarse rápidamente a las nuevas realidades que demandan los adolescentes, no por no querer hacerlo sino porque se sienten desbordados. De hecho, una de las entrevistadas en su carácter de informante calificada, interpela al docente en su relación con ellos, afirmando que:

A veces, cuando uno se siente superado por la realidad y no tiene herramientas como para enfrentarla, el enojo o la depresión, el estrés es lo que aflora. Yo también lo miro del lado del docente. El docente quiere hacer bien su trabajo, pero no cambia porque no puede, porque no tienen herramientas como para

superarlo. Pero se siente muy mal porque sabe que no está logrando lo que debería lograr.²⁷

Otro conjunto de respuestas estuvo orientado a materias que no les gustan, a aspectos de lo curricular. Volviendo sobre el informe sobre El Estado de la Educación en Uruguay, elaborado por INEEEd:

El currículo define un espacio de posibilidades, pero lo que efectivamente ocurre dentro de las aulas tiene relación, además, con las formas de trabajo instaladas en el sistema como parte de una tradición y de una cultura. Es por esta razón que los cambios en los diseños curriculares, si bien son importantes, no aseguran que las prácticas cotidianas al interior de las aulas se modifiquen. (2014, pág. 21)

En este caso, siguiendo con el mismo argumento que en ese informe, los estudiantes en esta encuesta hacen referencia a las materias, a las formas en que se dictan las clases y a ciertos aspectos de la propuesta educativa como contraproducentes para un buen aprendizaje:

Que debemos tener clases los sábados solo por dos horas / Matemáticas / EPI / Inglés / Sonora / Que los recreos sean de 9 minutos / Que haya tanta desigualdad en los turnos / Que haya mala organización / Que seamos 36 en un salón y no se pueda dictar la clase / Algunos profesores vienen de mal humor y se agarran con los alumnos / Profesores no recibidos / Que a veces los profesores no están totalmente formados, aún así se valora su actitud y lo que les exigen / Los rezongos por cosas inadecuadas / Que los profesores resuelvan sus problemas en clase / Que los profesores se descarguen con alumnos cuando ellos tienen un mal día.

Motivos de concurrencia al centro de estudios y cómo imaginan el liceo del futuro

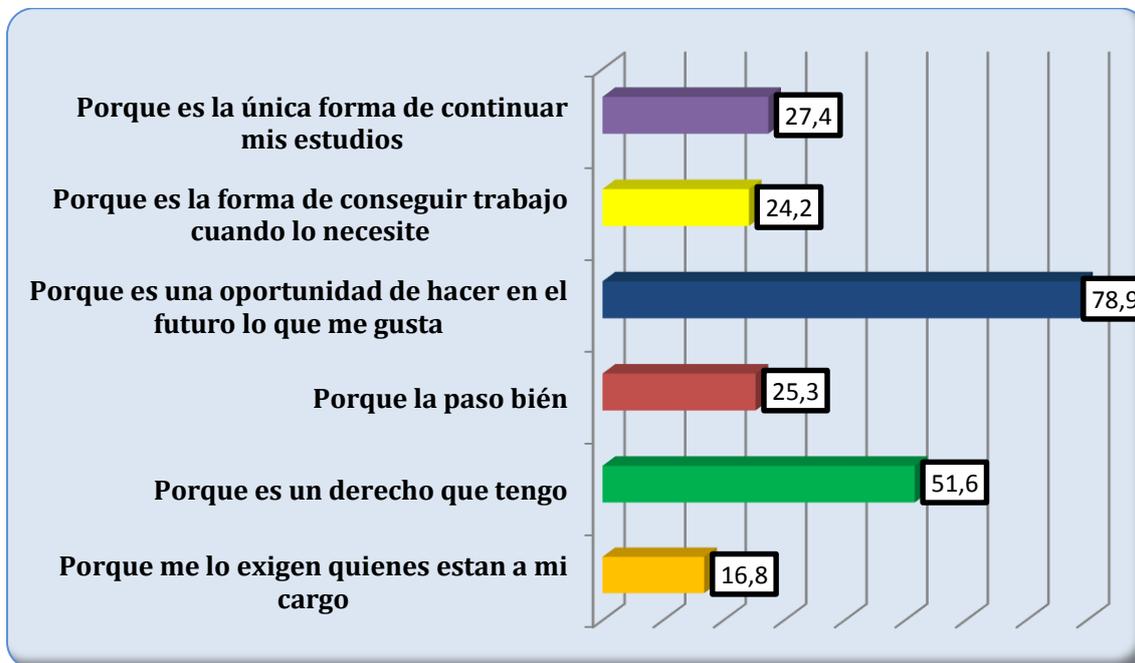
Siguiendo con este análisis de lo que más y lo que menos les gusta, al consultarles a los estudiantes los motivos por los que van al liceo, resultó interesante que la mayoría de las respuestas tuvieran que ver con factores asociados al desarrollo humano, a su capacidad de agencia y generar condiciones para ejercer una ciudadanía más activa que a razones estrictamente funcionales para su bienestar futuro. La respuesta más nombrada es “*voy al liceo porque es la oportunidad de hacer en el futuro lo que me gusta*” (78,9%) y la segunda “*porque es un derecho que tengo*” con (51,6%). Este es un alto porcentaje que dice mucho de lo que sienten y piensan los estudiantes respecto a lo que el liceo puede ofrecerles.

Tomando en cuenta este alto porcentaje de respuesta es que podemos afirmar que el liceo, como institución, es visto por los estudiantes como “el” lugar donde ellos proyectan crecer como personas y donde sienten que pueden desarrollar sus habilidades y destrezas en la medida de que se lo propongan. Con lo cual, a pesar de los avatares que el sistema educativo presenta en la actualidad (o de lo que en el inconsciente colectivo se cree), sigue siendo el lugar de referencia adolescente y es un dato no menor a destacar. La motivación adolescente sigue intacta. Los adolescentes siguen firmes en querer hacer lo

²⁷ Entrevista a la Prof. Lidia Barachini, Coordinadora de Proyecto Liceos con Tutorías, noviembre de 2014.

que les gusta para desarrollarse como ciudadanos libres en un país democrático y, por lo tanto, es el mejor escenario para impulsar los cambios.

Gráfica N.º 17: Pregunta 16: ¿Por qué motivos vas al liceo?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Continuando con el análisis de esta pregunta sobre motivación estudiantil, la segunda opción más nombrada es la que afirma que “*voy al liceo porque es un derecho que tengo*” (51.6%), estaría indicando que no siempre los adolescentes visualizan y piensan al liceo como una alternativa directa al mundo laboral, sino que lo ven como una alternativa para *poder hacer en el futuro lo que les gustaría hacer* (78%), al desarrollo de habilidades para mejorar y poder ejercer mejor su capacidad de agencia. Es que las respuestas a estas preguntas sobre la motivación de los estudiantes para ir al liceo hablan de estudiantes sujetos de derechos más que de estudiantes receptores de conocimientos a los que hay que proteger (desde una concepción tutelar de las funciones del Estado moderno según la UNICEF). Si bien es cierto que se trata de un público con ciertas características, esta tendencia se complementa con las respuestas de la pregunta 15.1: ¿Qué más te gusta del liceo?, antes analizada donde ellos sienten que: “*Gracias a él [el liceo] uno puede ser alguien en la vida. Lo que más me gusta es que haciendo el liceo puedo lograr mis metas y objetivos*”.

Esta aclaración es importante porque lo que se traduce en los discursos de los estudiantes, con los resultados de esta encuesta, es la capacidad de agencia. Y coloca el concepto de desarrollo humano en la línea de los aprendizajes para la vida adulta. Aprendizajes sobre la posibilidad de elegir lo que ellos consideren que es lo que los hace mejores personas. En países como Uruguay, donde contamos con un índice de desarrollo humano alto, la cantidad de asignaturas que ofrece la educación secundaria es alta, oscila entre 8 y 16 materias (Aristimuño & De Armas, 2012, Gráfica 14, pág. 78). La pregunta sería entonces: ¿mejorar los aprendizajes pasará por la reorganización o reducción de materias?

Lo que sí demandaría (siguiendo con este enfoque del desarrollo humano vinculado a la agencia de los estudiantes), sobre todo cuando hacen énfasis en considerar su adhesión al centro de estudios porque “es un derecho que tienen” o cuando manifiestan la necesidad de ser “más escuchados”), es la posibilidad de elegir entre distintas opciones aquello que consideran que les sirve más. Es aquí donde falta adaptar más las necesidades de los estudiantes a la oferta educativa existente. Pero: “esta adaptación puede implicar, entre otras medidas, incrementar la flexibilidad del currículo mediante una mayor participación de los actores en su construcción, en particular de los estudiantes, quienes pueden optar, dentro de un rango delimitado, por cursos o talleres que se ajusten a sus propios intereses”. (Pág. 78)

Volviendo sobre algunos conceptos que presentamos en el marco teórico: de acuerdo a lo que define la literatura y la normativa nacional e internacional sobre protección en derechos de Infancia y Adolescencia²⁸, la participación, entendida como la escucha respetuosa y seria hacia los adolescentes y jóvenes²⁹, es un derecho fundamental con el que cuentan las instituciones para ampliar la capacidad de agencia de los jóvenes³⁰. Con esto no estamos queriendo afirmar que los estudiantes deben armar programas o planes sino que deben, en la medida de sus posibilidades, direccionar el currículum haciendo valer sus intereses para que el educador y buena parte de los tomadores de decisiones focalicen su atención hacia esos intereses. Por eso, insistimos en que ampliar la capacidad de agencia implica asumir la participación como parte del desarrollo. Amartya Sen, ya lo advertía cuando expresaba claramente que:

En el análisis del desarrollo las libertades de los individuos constituyen la piedra angular. Por lo tanto prestamos especial atención a la expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar. (2000, pág. 34)

Desde este enfoque, el concepto de agencia está íntimamente asociado a la participación y, por lo tanto, a la nueva concepción de aprendizaje esperable para los nuevos tiempos que corren, desde el momento en que: “Las capacidades y funcionamientos que hacen los individuos de esas libertades promovería el buen uso del ejercicio de la ciudadanía” (Conteri & Rodríguez, 2014, pág. 45).

²⁸ Particularmente destacamos como instrumentos normativos valiosos por su efecto vinculante, a la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (ratificada por Uruguay en 1990), al Código de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay (2004) y a la Ley de Educación de Uruguay (2008).

²⁹ El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) advierte que deben respetarse las opiniones de niños, niñas y adolescentes, que ellos/as deben poder expresarse libremente sobre aquellos aspectos que les conciernen, y que sus puntos de vista deben ser tenidos en cuenta, de acuerdo con su edad y madurez y, en lo que respecta a la normativa del país, el artículo 9 de la Ley de Educación N.º 18437 en Uruguay, establece que: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes”.

³⁰ Cuando decimos capacidad de agencia juvenil, nos referimos a la definición advertida en el Informe sobre Desarrollo Humano Mercosur (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, que involucra capacidades y funcionamientos de estas libertades según el enfoque del desarrollo de Amartya Sen.

Volviendo sobre la reconfiguración de este escenario educativo:

A medida que el acceso, la permanencia y el egreso de la educación media tienden a ser (o ya son) universales en los países de desarrollo humano alto o muy alto, resulta inevitable que este ciclo pierda su carácter original, asociado a la formación superior o universitaria y se acerque progresivamente a la misión, los objetivos y rasgos de la educación básica: otrora, la vieja escuela primaria. (Aristimuño & De Armas, 2012, pág. 77)

Si bien esto es así, no hay que olvidarse de que:

La preocupación por los magros logros de los estudiantes está presente [...] Los directores y los docentes son conscientes de que un rol social de contención y socialización no alcanza, sino que es tan solo la base o condición de existencia del fenómeno más complejo y especializado que les atañe: provocar aprendizajes. (Aristimuño, 2011, pág. 161)

Estas afirmaciones se condicen con que la práctica profesional docente:

Tiene que incluir la adhesión activa a ciertos principios clave que habitualmente son percibidos como dimensiones ideológicas, políticas o “no técnicas” como la confianza hacia el potencial de los alumnos por ejemplo. Hoy deben ser incorporadas al desempeño profesional aspectos como por ejemplo la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición social o pertenencia cultural, el compromiso con la tarea, la responsabilidad por los resultados, la pasión por el conocimiento [...] son todos rasgos cruciales del desempeño técnico de los docentes y de la escuela, en el marco de un proyecto político dirigido a construir sociedades justas dentro de este nuevo capitalismo. (Tenti Fanfani, 2005, pág. 13)

Consideraciones finales de la encuesta: El liceo que tienen y el liceo que quieren los estudiantes de Secundaria en Uruguay desde la perspectiva de sus representantes

Las dos últimas preguntas del cuestionario a estudiantes estuvieron orientadas a un aspecto clave para analizar el comportamiento de la variable *propuesta educativa* de nuestra hipótesis. En la última hoja del cuestionario, los estudiantes debían adherirse a una serie de frases que tenían que ver con el liceo, su funcionamiento y el desempeño de los profesores y los adscriptos que los acompañan y, en un segundo bloque de temas, con lo que les gustaría que pasara para que el liceo mejorara en calidad y funcionalidad, porque se agregaron aspectos de la propuesta educativa y del formato más específicos. Ellos debían marcar la frecuencia de la ocurrencia en ambas preguntas.

Por último, una vez analizado el comportamiento de estas dos últimas preguntas a la luz de nuestra hipótesis, estamos sintetizando o resumiendo la visión de los estudiantes sobre la capacidad de agencia a la hora de inmiscuirse en el liceo. En estos últimos párrafos, entonces, intentaremos resumir los principales hallazgos trabajados en la encuesta a la luz de comenzar a dar pistas para confirmar o refutar nuestra hipótesis inicial de trabajo propuesta.

Tabla N.º 5: Pregunta 17: Frases que indican la visión que tienen los estudiantes sobre el liceo, su funcionamiento y el desempeño de los profesores y los adscriptos que los acompañan.³¹

Pregunta 17:	
Los docentes y/o adscriptos se preocupan cuando un estudiante está faltando mucho a clase	
Siempre	43,2
Con bastante frecuencia	29,5
Algunas veces	15,8
Nunca	4,2
NS/NC	7,4
Total	100
He participado en los espacios de tutorías y me ha servido para mejorar mi rendimiento	
Siempre	7,4
Con bastante frecuencia	7,4
Algunas veces	11,6
Nunca	40
NS/NC	33,7
Total	100
Cuando tengo que estudiar cuento siempre con algún adulto en casa que me apoya	
Siempre	31,6
Con bastante frecuencia	16,8
Algunas veces	27,4
Nunca	15,8
NS/NC	8,4
Total	100
Profesores usan recursos (videoconferencias, Internet en el aula) para atraer nuestra atención	
Siempre	6,3
Con bastante frecuencia	23,2
Algunas veces	45,3
Nunca	16,8
NS/NC	8,4
Total	100
Conozco a los directores del liceo, me escuchan cuando tengo algo para decirles, buen vínculo	
Siempre	46,3
Con bastante frecuencia	18,9
Algunas veces	22,1
Nunca	4,2
NS/NC	8,4
Total	100
Siento que el liceo es mi lugar de referencia donde puedo ser yo mismo	
Siempre	28,4
Con bastante frecuencia	25,3
Algunas veces	27,4
Nunca	9,5
NS/NC	9,5
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria.

Las respuestas a esta pregunta dan cuenta de un estilo de estudiantado que siente pertenencia con su centro de estudios, preocupado por su desarrollo y que (en algunos

³¹ Para el análisis de esta pregunta, se reagruparon las categorías “siempre y con bastante frecuencia” y “algunas veces y nunca” y no se tomaron en cuenta las frases que referían solo a los espacios de tutorías por carecer de datos empíricos confiables ya que la categoría: “en el espacio de tutoría utilizamos más herramientas interesantes que en el aula tradicional”, obtuvo un 50.5% de No Sabe / No Contesta.

aspectos) está conforme con lo que el liceo le brinda. Sin embargo, las respuestas a estas frases son bastante gráficas sobre las dificultades que está tendiendo la escuela secundaria en la actualidad. Aún es significativo que un 20% de los estudiantes piense que los docentes y los adscriptos se preocupan cuando un estudiante está faltando a clases. Es claro que una atención personalizada (del equipo docente y de los adscriptos) no es posible con grupos tan numerosos como los que se cuentan en educación secundaria en Uruguay. Habrá que considerar estos aspectos para revertir la situación, si se atiende a una reconfiguración de proyección a escala humana. “Por si sola, una alta dedicación horaria no asegura resultados positivos o satisfactorios, se requieren, además, bajos niveles de inasistencia de los estudiantes y docentes y un número de alumnos por docente que permita una atención personalizada”. (Aristimuño & De Armas, 2012, pág. 54)

Lo mismo ocurre con la idea que tienen los estudiantes sobre los apoyos familiares en tareas domiciliarias (48,4%), el apoyo de la dirección del centro de estudios (65,2%) o el uso de la tecnología por parte de los profesores (29,5%). Resultaron porcentajes tampoco tan altos, concordantes con las primeras preguntas de esta encuesta en estos mismos temas. Sobre todo en lo que afirman respecto al uso de la tecnología como herramienta de apoyo para el trabajo pedagógico.

Finalmente, las dos últimas frases que tenían más que ver con el sentir de estos estudiantes con la identidad hacia el centro de estudios, muy significativo es que un 53,7% de ellos exprese: “*el liceo siento que es mi lugar de referencia donde puedo ser yo mismo*”, porque significa que sigue siendo el lugar de referencia donde los estudiantes lograrían desplegar el potencial de habilidades y funcionamientos del que hace alusión el enfoque de desarrollo humano.

Gráfica N.º 18: Frases proyectivas sobre el liceo que imaginan los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta a Estudiantes de Secundaria

Finalmente, en la Pregunta 18 se les presentó una nueva grilla para que contestaran de acuerdo a su preferencia, mostrando mayor o menor agrado por las afirmaciones, pero esta vez colocando la posibilidad de cambio con frases proyectivas con el liceo que imaginan para ellos y las nuevas generaciones de estudiantes.

Esta mirada desde la capacidad de agencia de los estudiantes en tres aspectos —propuesta educativa, prácticas de enseñanza y modelos de centro y funcionamiento— da cuenta de que, en lo que a desarrollo humano se refiere, estamos aún en un terreno bastante incipiente en educación secundaria.

Mirando los aspectos de la propuesta educativa relacionados con lo que los estudiantes han demandado, una propuesta más ajustada a sus intereses, un centro de estudios más amigable, un clima de respeto y no de *bullying*, donde haya una mejor oferta de actividades recreativas, deportivas, artísticas, donde se trabaje mucho más en talleres, en

grupos y proyectos, sí son aspectos que los estudiantes demandan porque en muchos casos no cuentan con este escenario de posibilidades.

Este hecho, estaría indicando que efectivamente la propuesta educativa ofrecida es vinculante con la ampliación de la capacidad de agencia para reconocer aprendizajes significativos.

Lo mismo ocurre con las prácticas de enseñanza. Los estudiantes manifiestan que aún se siguen utilizando prácticas asignaturistas, donde los profesores tienen la palabra y cuesta que el conocimiento se transforme en otro conocimiento desde otro lugar. Los viejos métodos de la tiza y el pizarrón, liderazgos autocráticos, se siguen manteniendo por más que la tecnología haya entrado en las aulas y por más que también la función del docente esté siendo interpelada y cuestionada por los propios estudiantes.

Quizás menos es más. Conectar MÁS con los intereses de los estudiantes muchas veces puede ir de la mano de profundizar en lo que se está trabajando en el aula. Menos pruebas de memoria y repetición, más consignas que involucren el lenguaje del cuerpo, la posibilidad de transmitir que lo que están aprendiendo les será útil para sus vidas acompañado de un abanico amplio en lo que se proponga en la oferta educativa permitirían encontrar la afección pedagógica (esa conexión en el saber) en el entorno educativo, tan añorado por educadores para que no quede en la memoria volátil y se pierda en la primera oportunidad.

Ellos afirman que quieren que los docentes los escuchen más, que sepan lo que les interesa. Ellos, los estudiantes, de cierta forma están demandando a los profesores que vuelvan a ocupar su lugar de líderes en su espacio de aula. Están demandando que se fortalezcan en su rol para hacer de su tarea educativa una tarea de aprendizaje con enfoque de desarrollo humano. Están demandando que promuevan trabajar más en talleres, trabajar más desde lo grupal, en lo que significa el contacto con el otro para la educación. Y también ocurre con el modelo de centro y su funcionamiento. Los estudiantes piden más actividades entre grupos y entre los distintos turnos del liceo, más contenidos en los espacios de las horas libres, más adultos referentes que acompañen sus estudios, mayor legitimación de la palabra estudiantil, contenidos curriculares de las materias más acorde con sus intereses y, a diferencia de lo que pensáramos en una primera instancia, una mayor participación de las familias en el liceo.

Los estudiantes no visualizan qué modificaciones profundas en el formato escolar podrían ser la clave de los aprendizajes. No visualizan grandes cambios en el formato liceal, no están de acuerdo con ampliar a doble horario la carga educativa formal, no quieren que los docentes trabajen en más de una asignatura y sí que se debería reducir la cantidad de materias por nivel.

La encuesta que aplicamos, entre otras tantas cosas, nos demuestra que por el contrario, los estudiantes cuentan con muchas ganas de que el liceo siga siendo su lugar de referencia para sus vidas. Bastante más alentador de lo que imaginábamos nosotros los adultos, que ejercemos el rol de “custodios de sus derechos”. Estos adolescentes se adaptan y conviven a su manera, con las mismas inquietudes y dificultades que antes, todos en un mismo espacio y a sus ritmos, con las mismas reglas que los caracterizan como adolescentes antes y ahora (mismos gustos, mismos estilos, mismo modo de ver el mundo que los rodea) y nos damos cuenta de que posiblemente lo que haya cambiado es la relación educativa que se impone diferente en el actual momento histórico en el que

estamos, promovido por una fuerte demanda de la inmediatez y la necesidad de crear lazos fuertes, intensos pero cargados de un significado distinto para la vida en sociedad. Los estudiantes esperan de los profesores otra cosa. Esperan cercanía, confianza y que los entiendan. Que dejen de ubicarse en el rol de “no podemos contra la nueva ola de estudiantes” para que pasen a sentirlos aliados en el tránsito hacia una nueva educabilidad.

En lo que respecta a las críticas que pueden hacerle al formato escolar o la propuesta educativa como decimos, no parecería que sea la mayor razón de preocupación para los estudiantes, aunque sí presentan aspectos para mejorarla o, mejor dicho, adaptarla a las circunstancias. De hecho, los datos manifiestan mayor preocupación por aspectos que hacen a un buen docente, a un buen evaluador de sus prácticas, o un mejor relacionamiento con el centro educativo y con su lugar de “hacedores” de la educación que intervienen como para una buena convivencia, que a contenidos curriculares estrictamente hablando.

La heterogeneidad del alumnado, sus características y sus intereses chocan contra (y abandonan) una única oferta curricular que ofrece la educación media de ciclo básico para miles de alumnos. Probablemente muchos de ellos necesitan otras ofertas que el sistema no les brinda. (Aristimuño, 2011, pág. 167)

No proponen grandes cambios curriculares sino hacer valer lo que ya está y darle una vuelta de tuerca en la forma que se dicta, lo novedoso de lo que se propone y el lugar que ellos ocupan en esta nueva relación educativa. Ahora (aunque siempre lo fueron) son parte importante del aprendizaje, del “hacer” para que la relación educativa que se desarrolla funcione. Esto da cuenta de un estudiante preocupado por su función social dentro del centro y de lo que este puede ofrecerle para proyectarse en sus objetivos, conseguir la felicidad que buscan, que no siempre la estarían asociando a cuestiones de su desarrollo profesional del mañana productivo. El estudiante de esta época piensa mucho en el ahora. El disfrute y el goce para el mañana van de la mano de un hoy.

Las nuevas formas de aprender estarían indicando un cambio en la relación entre educación, desarrollo humano y aprendizajes que se fortalece cuando se cuenta con docentes con vocación de educar, con un formato escolar flexible más acorde a pensar trayectos educativos disfrutables para los estudiantes, en donde la tecnología sumada a la cercanía en la relación pedagógica forman parte del centro de la enseñanza. Este nuevo escenario daría cuenta de “nuevas formas de hacer en educación” que implican una relación con el conocimiento y el saber, distinto a lo que antiguamente se conocía en la escuela de la modernidad cuando solo se transmitía conocimiento y se reproducían en formas ideales de progreso, que eran totalmente funcionales al desarrollo económico. Ahora el conocimiento está cargado de significados en sí mismos, que fundamenten la posibilidad de ampliar la capacidad de agencia de los individuos, en el marco de sus libertades individuales.

CAPÍTULO 4:

LA VISIÓN DE LOS DOCENTES EN CUANTO A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VINCULADAS AL DESEMPEÑO EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Yo creo que no hay muchos caminos para la educación, el único camino es el ejemplo.

Docente de Biología y Educación Física

Trabajo en una institución de contexto [crítico], los gurises tienen otras necesidades y, obviamente, son gurises que no pueden estar con la cola apoyada en el banco 45 minutos escuchándote, que no tienen el hábito de la escritura y menos el de la lectura.

Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto

En este capítulo se presenta el análisis de los testimonios de un grupo de docentes³² de educación secundaria en Uruguay que abordan las mismas temáticas que los estudiantes. Sobre todo en lo relacionado con dos de nuestras tres variables del sistema de hipótesis: la propuesta educativa y las prácticas de enseñanza como variables que inciden en la capacidad de agencia estudiantil para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Si bien intentamos conocer la opinión en los mismos temas que abordamos con los estudiantes, la pauta de entrevista para los adultos se direccionó a conocer la opinión sobre aspectos que hacen a los aprendizajes, las formas de enseñanza, los desempeños docentes y a algunos aspectos de la propuesta educativa, el formato y la organización escolar respecto a la variable del modelo de centro y su funcionamiento. Ciertas entrevistas fueron contundentes al plantear la poca incidencia que actualmente visualizan en esta variable como uno de los principales factores de cambio en educación. Siguiendo con los testimonios:

De hecho, en los últimos años se ha avanzado mucho en el tema de gestión, de lo organizacional, de la coordinación de centro (que se está pagando un disparate para que los docentes coordinen más) pero me parece que se logra trabajar un poco mejor a nivel de la coordinación de centro, que cambiar prácticas de aula porque a veces se delinear a nivel de la coordinación en el trabajo pedagógico

³² Se recuerda que se realizaron once entrevistas (dos grupales: una con dos docentes y otra con cuatro) y cinco individuales.

promoviéndose, por ejemplo, evaluar estrategias para mejorar la lectoescritura y después vas al aula y no hay cambios.³³

Varios fueron los testimonios que identificaron esta realidad. De las entrevistas analizadas, muchas coinciden en que el camino para lograr mejores condiciones para aumentar la capacidad de agencia estudiantil y, consecuentemente, aprendizajes significativos para los estudiantes, el núcleo duro está en el aula y no tanto en lo que sucede a su alrededor. De hecho, al consultarles sobre qué es lo que cambiarían del formato del liceo si tuvieran la posibilidad de hacer cambios en educación, muchos respondieron que cambiarían aspectos relativos al acompañamiento, al acercamiento y lo vincular en esa relación de estudiante y docente, más que aspectos del funcionamiento del centro educativo propuesto. Sí es claro que, en algunos casos, manifestaron que un buen clima educativo laboral (refiriéndonos a un equipo docente estable y con buena sintonía en cuanto a objetivos perseguidos) es parte de generar condiciones para que los estudiantes desplieguen sus potencialidades muchas veces ocultas, como solemos decir, pero, por otro lado, si no se refuerzan estos aspectos socioemocionales desde adentro del aula, en el entorno micro de trabajo, poco puede redundar en aprendizajes significativos.

Te estoy hablando en el liceo donde yo trabajo, donde hay una comunidad educativa diferente, que capaz si te digo de otras experiencias no pasa lo mismo. De repente encontráis un colega que está un poquito loco como vos y que te acompaña, pero son los menos. Por eso también permanezco en esta comunidad, como estamos todos medio locos vamos todos para el mismo lado (risas). En el liceo donde yo trabajo la gran mayoría de los profesores, sobre todo del turno matutino, tiene una forma lúdica de enseñar y de impartir su asignatura, busca la estrategia para llegarles desde otro lado, trayendo un recorte del diario que dé para analizar un hecho histórico o un chiste que dé para analizar sintaxis o no sé qué [...] me voy a lo práctico, a mirar una lámina, a mirar un video y de ahí sí estoy en condiciones de aterrizarlo a la teoría.³⁴

Por otro lado, en el discurso de los docentes está fuertemente presente la idea que se necesita dar un nuevo rumbo a la propuesta educativa que logre captar la atención de estos nuevos adolescentes que hoy están en las aulas. Son contundentes al afirmar que si bien están educando a estudiantes en tramos etarios igual que antes, la realidad de sus vidas, su forma de ver el mundo y de enfrentar la realidad que les toca vivir, con los estímulos que los bombardean todo el tiempo, es muy distinta a la de veinte o treinta años atrás, con lo cual, necesariamente (por efecto demanda) ellos, los docentes, deberían acompañar esos cambios desde sus propias prácticas de aula.

Creo que es distinto de antes porque hoy en día los chicos tienen otra visión del mundo y, por lo tanto, tienen otras formas de ver el mundo y de poder interiorizarlo. Yo creo que lo principal es el vínculo, tiene que haber un buen vínculo docente-alumno, alumno-docente y haber una legitimidad. Que los chicos te crean, a eso me refiero, que los chicos crean lo que están haciendo y que les sirva para algo [...] porque si ellos no pueden hacer un análisis a través de sus

³³ Entrevista a Lidia Barachinni, coordinadora del proyecto “Liceos con tutorías”, profesora de Didáctica en Formación Docente.

³⁴ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

experiencias personales, no sirve para nada, porque la información ya la tienen en su celular.³⁵

Como los tiempos cambiaron y ellos tienen muchísimos estímulos (exteriores) les cuesta muchísimo prestar atención. Entonces creo que estamos haciendo cosas, entre comillas “viejas” frente a chiquilines que no saben ni de lo que estamos hablando. Creo que en general estamos un poco errados, estamos haciendo una propuesta para chiquilines “vieja”, para chiquilines “nuevos”.³⁶

Los alumnos de ahora son mucho más plurales en que desarrollan una diversidad de acciones más al momento de nosotros. Antes, uno estaba realizando algo y se dedicaba a eso, ahora están escuchando música en la computadora, mirando tele, llamando a un amigo en Facebook, son mucho más diversos y hacen más acciones en el momento, como que se adaptaron.³⁷

Esta idea de que si no cambian las prácticas de aula no se despliegan las posibilidades de fortalecer la capacidad de agencia estudiantil, también se visualiza en las respuestas de los docentes sobre si los estudiantes aprenden igual que antes, cuando indican nuevamente que es tiempo de un cambio en lo que respecta a la modalidad de enseñanza. Aquí las voces son parecidas pero no iguales. Hubo un grupo de respuestas que enfatizó en aspectos de las estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos para sus vidas: empatía, vínculos más cercanos entre docentes y alumnos, reconocimiento de la figura del otro como un otro que también importa, espontaneidad como requisito natural de sus formas de aprendizaje.

Para mí pasa por la cabeza del docente en tratar de buscar la vuelta de hacerle entretenido el tema, que ellos se sientan partícipes. Por ejemplo, en la Feria de Ciencias que se hizo este año en el liceo, al principio todos decían: “¡No, profesora, usted está loca!, ¿quién va a venir a ver la Feria de Ciencias de Los Cerrillos?”. Y después ellos mismos no podían creer las cosas que eran capaces de hacer. Que la gente fuera a mirar lo que ellos hicieron. Fue muy importante para ellos. Incluso, en la evaluación que hicimos llegaron a escribir: “Nos gustó porque somos conscientes de que servimos para algo”.³⁸

En la época en la que yo hice el liceo, tenías al profe adelante del banco, siempre con la mirada hacia el pizarrón, si sacabas apuntes, genial, y si te perdías por la mitad del camino, suerte en pila [...] ahora al chiquilín si no le llevás una propuesta que le interese y lo atrape, no le llega, lo que implica que el aprendizaje no le pasa por adentro.³⁹

Lo vincular vuelve con fuerza en los testimonios y se impone como requisito indispensable para lograr fortalecer la capacidad de agencia estudiantil enfocada a los aprendizajes.

El tema de la cercanía con el estudiante genera otro compromiso a la hora de generar otro encuentro de conocimientos. La cuestión es que el docente más allá de que está compartiendo conocimientos, el modo en que lo hace define cómo va

³⁵ Docente de Educación Social y Cívica y Derecho de Educación Secundaria.

³⁶ Docente de Biología y de Educación Física, de Educación Secundaria.

³⁷ Entrevista colectiva docentes de Química, Física y Biología en Educación Secundaria.

³⁸ Docente de Biología en Ciclo Básico de Educación Secundaria.

³⁹ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

a ser el aprendizaje. **Yo insisto: el vínculo con el estudiante define en gran medida que el aprendizaje se produzca o no.**⁴⁰

Otro grupo de docentes asume que si bien lo vincular es parte de la estrategia para el cambio, la cuestión sería ampliar la oferta educativa, diversificarla y adaptarla a las necesidades estudiantiles. Al decir de una entrevistada, el asunto se complejiza aún más cuando hoy en día se interpela desde las propias prácticas docentes al contar con distintos niveles de estudiantes en un mismo grupo en un sistema de enseñanza pensado para formar iguales. En este caso, el docente se siente interpelado al tener el deber de reaccionar frente a este nuevo estímulo.

Si vos cambiás el modelo de gestión, el formato, las asignaturas, los contenidos programáticos, cambias todo... pero el profesor sigue haciendo lo mismo en su clase, no estás cambiando nada.⁴¹

Día a día van explicitándose situaciones en las que los estudiantes tienen distintos tipos o niveles de dificultades de aprendizaje, algunas que son patológicas, otras que no, eso también te desafía. En mi caso, que me especialicé en dificultades del aprendizaje, doblemente desafiada, además de tener 35 estudiantes en un aula, cada uno aprende de manera distinta y por ende el modo de dar la clase tiene que recoger esas demandas y esas necesidades. A la hora de evaluar ocurre lo mismo. Capaz que el emergente es el estudiante que le cuesta hacer una producción de texto pero ese es el emergente que lo único que hace es colocarme a mí en un lugar que me desafía a pensar: tengo otro montón que capaz que no tiene esa dificultad pero sí tiene una dificultad a nivel de comprensión y no tiene dislexia o disfasia.⁴²

El cambio del formato escolar y la organización liceal lo visualizamos en algunas entrevistas. Sobre todo en lo que tiene que ver con la cantidad de materias, la semestralización y la cantidad de estudiantes por clase. Ellos propondrían que hay materias que es necesario que se dicten anuales y otras no tanto y que el plus de lo lúdico sería lo que flexibilizaría la monotonía de las clases:

Lo de la semestralización me parece sumamente interesante. Lo único que me preocupa es qué pasaría con las materias grandes como Biología, Literatura, Historia que tienen programas extensos para que entre todo en un semestre. ¿Sabés lo que a mí me gustaría?, que haya un equilibrio cuando se arma un horario (porque también fui secretaria de un liceo) y que se vea de estructurar el cronograma de manera de que no te queden Historia, Biología y Literatura juntas. Que haya como un equilibrio entre las materias más teóricas, entre las materias más de razonamiento lógico con las materias que son más taller: Dibujo, Música, Educación Física, que deberían estar dentro del currículo [...] Yo creo que habría que buscar la forma de que existiera un equilibrio.⁴³

Sin embargo, es cierto también que para lograr mejorar lo vincular, una atención personalizada y un acompañamiento a escala humana, es necesario contar con determinada arquitectura institucional y diseño del centro educativo adecuado. En este caso, aquí sí encontramos que el modelo de centro y su funcionamiento son clave para

⁴⁰ Docente de Historia en Ciclo Básico de Educación Secundaria.

⁴¹ Entrevista a Lidia Barachinni, coordinadora del proyecto “Liceos con tutorías”, profesora de Didáctica en Formación Docente.

⁴² Docente de Historia de Ciclo Básico de Educación Secundaria.

⁴³ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

lograr aprendizajes significativos y que en el caso de Uruguay aún falta camino por recorrer. Como dice una de las entrevistadas: “*Yo a veces pienso cómo hace un docente que tiene seis, siete grupos, que tiene que andar de un lado para el otro, que tiene grupo de 30 alumnos, con distintos niveles de asimilación de las actividades y se le pide una atención personalizada*”.⁴⁴

Asociado a lo anterior, los docentes fueron bastante sinceros al manifestar que el cambio debía empezar por ellos mismos, por “la cabeza del docente” dirían algunos. Aspectos del perfil docente, de las características de este nuevo docente lo ven como que redundaría en mejorar las prácticas de aula para que los estudiantes puedan sentirse más libres, al mismo tiempo que contenidos, en su lugar de referencia educativa. Al consultarles a los docentes sobre qué les parece a ellos que los estudiantes valoran de su condición como docente, las respuestas coinciden con lo que afirmaban los testimonios de los estudiantes y lo que reafirman los teóricos como Esteves, De Armas, Aristimuño y varios otros que hemos nombrado en esta tesis, sobre la importancia de una escucha atenta, en la importancia del respeto ante todo basado en criterios de justicia y la convicción de que hay que enseñar lo que se sabe y que el buen docente no es el docente *canchero* (únicamente) sino el docente que cuenta con legitimidad frente a los estudiantes por su saber y porque su presencia marca la diferencia.

Yo creo que lo que tiene que cambiar es la cabeza de los docentes que tienen que incorporar la tecnología, fundamentalmente, para que ellos puedan visualizar y para adaptarse a los medios. Hoy los chicos, a veces, saben más de tecnología o saben más de la sociedad, por ejemplo, que un docente, porque hace 20 años que está dando clase. Se tienen que *aggiornar* y tienen que ser abiertos a escuchar. Si no hay escucha, no hay nada.

Yo creo que, en primera medida, sea justo. Ellos no quieren que seas lo más divertido del mundo, ellos quieren que seas justo, que a cada uno le des lo que se merece. A ellos les gustan ciertos límites, que el profesor sea entretenido, pero que tenga información. Los chicos se dan cuenta enseguida si vos sabés o no sabés la clase, lo que tenés que dar o si sos o no flexible. Las primeras semanas te están midiendo.⁴⁵

Los docentes son críticos al afirmar que es necesario un cambio en las formas de organización del trabajo en el aula para proponer nuevas formas de enseñanza que entienda que los adolescentes cuentan con un cúmulo de habilidades que antes no aparecían con fuerza, como puede ser estar haciendo varias cosas al mismo tiempo. Si bien es cierto que el docente debería manejar nuevas estrategias de enseñanza, concordando con José M. Esteve en Tenti Fanfani:

En esta nueva etapa el trabajo de los profesores es mucho más difícil de lo que ha sido nunca. Frente a una situación anterior en la que el profesor daba una clase expositiva, con un nivel de conocimientos marcado de antemano, porque se suponía una cierta homogeneidad entre los alumnos según el grado escolar, la situación actual hace que la mayor parte de los profesores se enfrenten a un grupo de alumnos realmente muy diferentes entre sí. Ahora afrontar una clase

⁴⁴ Entrevista a Lidia Barachinni, coordinadora del proyecto “Liceos con tutorías”, profesora de Didáctica en Formación Docente.

⁴⁵ Docente de Educación Social y Cívica 3.º y 6.º de Derecho en Educación Secundaria en Uruguay.

heterogénea, plantea numerosos problemas al profesor, que debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica. (2006, pág. 48)

Y las habilidades para organizar el grupo, como el último de los objetivos planteados por Tenti para la formación inicial de los profesores, es vital en estas circunstancias.

Hay que mejorar la forma, la metodología de trabajo de la gran mayoría de los docentes que es una metodología vetusta. Y, en realidad, no sé cómo se enseña desde la formación docente, no sé en el IPA cómo enseñan Didáctica, Pedagogía, pero creo que parte desde ahí y que muchos profes de más años que yo dentro de las instituciones tampoco se *aggiornan* mucho en esto de las nuevas prácticas pedagógicas.⁴⁶

En los discursos docentes se insiste con este tema, gran parte del problema de la distancia que existe con los estudiantes es la falta de adecuación de metodologías didácticas a lo que demanda el mundo subjetivo de los adolescentes. Ellos afirman que muchos docentes no se *aggiornan* con las nuevas prácticas pedagógicas y allí es donde a la tecnología (en algunos discursos, no en todos, por cierto) la ven como una herramienta de innovación para acercarse a estos nuevos adolescentes. Por el contrario de lo que podríamos suponer, dado que se ha problematizado mucho sobre el impacto efectivo de la tecnología en las aulas. Para muchos de ellos ha servido, en parte, para afianzar vínculos entre adultos y adolescentes ya que en ocasiones se invierten los roles y el estudiante maneja la herramienta mejor que el propio docente. Esta sutileza repercute positivamente en la confianza entre ambos colectivos y sobre todo para buena parte del perfil de estudiantes que frecuentemente no son los más destacados.

Asimismo, el lugar de las TIC en las aulas es visto también positivamente como una herramienta para mejorar la lectura, cuando se reconoce que a veces leen más por Internet que con un libro adelante:

Con el acceso que tienen a Internet, Twitter, Facebook, etc. ellos se conectan de una forma mucho más lineal, más horizontal. Yo creo que ellos se relacionan en un nivel de igualdad y uno tiene que estar a un nivel de igualdad con ellos, dentro del respeto a ciertos climas e imponiendo ciertas reglas mínimas y básicas [...] Ellos leen por Internet. De otra forma, de una forma mucho más rápida, todo lo que quieras, pero leen.⁴⁷

Otro tema que los docentes visualizan como positivo para lograr mejorar la capacidad de agencia estudiantil (y lo manifiestan con mucha fuerza a lo largo de sus discursos) es la potencialidad que tiene trabajar en pequeños grupos de pares. En este tema también los docentes colocaron una nueva concepción que se tiene del trabajo en grupo. Es un tipo de metodología que se impone en la escuela secundaria con mucha más fuerza que antes. En esto la tecnología también tiene mucho que ver. Sobre todo en el aprendizaje en el trabajo en red de pequeñas comunidades que se presentan desde la virtualidad y se hace materia en el aula, cuando se encuentran. Los adolescentes están acostumbrados a eso y parecería que los límites entre lo virtual y lo real no se notan a la hora de darles importancia a ciertos temas. Por lo tanto, para los docentes, la organización de la clase es muy importante para promover un aprendizaje con sentido y con alma.

⁴⁶ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

⁴⁷ Docente de Educación Social y Cívica 3.º y Derecho 6.º en Educación Secundaria.

No les pidas que hagan los trabajos individualmente porque, hoy en día, cualquier trabajo se trabaja en grupo. Entonces ellos, en grupo, trabajan, se comunican más, pero si nosotros creamos una sociedad o una educación individual no tiene sentido en el mundo del trabajo, que es en grupo. [Es como pasa en medicina] para analizar un paciente que está muy grave, el doctor no lo analiza solo, lo analiza con el anestesista, el cirujano, se analiza en grupo. Trabajando en grupo los chicos trabajan mucho mejor, se vinculan mucho más y hacen mejores trabajos.⁴⁸

Además, algunos docentes opinan que el trabajo en equipo (del que habla Esteve como parte de las cualidades docentes de hoy) es parte de la nueva forma de entender cómo aprenden los estudiantes hoy, pero también afirman que no en todos los centros y en todas las aulas sucede. Las redes sociales, el mundo de Internet, a diferencia de lo que se imaginaba, supone la comprensión de ciertos saberes, de ciertas habilidades que provocan otro tipo de aprendizaje en los estudiantes, mucho más instantáneo:

Desarmo el salón y forman pequeños grupos cuando tienen que armar los proyectos de investigación, ellos están cada uno con su ceibalita y armados en pequeños grupos, eso es una cultura bastante importante dentro del liceo; hay muchos profes que trabajan en pequeños subgrupos.⁴⁹

El hombre es mucho más dependiente de la tecnología que antes y el futuro va hacia ahí, es imposible ir en contra. Yo creo que para cambiar el sistema educativo hay que cambiar la cabeza de los profesores, porque los chicos son hijos de una generación con determinadas tecnologías y determinados medios y determinadas cuestiones que ir en contra de la tecnología es ir en contra de ellos. El ponerse en el lugar del otro. Los chicos se ponen mucho en el lugar del otro, pero los grandes no siempre se ponen en el lugar de los chicos.⁵⁰

Coincidiendo con los discursos adolescentes, bajo esta lógica de las virtudes del trabajo en grupo y de relaciones educativas más horizontales pero con una fuerte impronta de derechos y obligaciones, se insiste sobre la necesidad de vincular la participación (en el aula) con los aprendizajes efectivos de los estudiantes. En este escenario, las habilidades socioeducativas que promueve este derecho corresponden mucho más con esta nueva forma de entender los aprendizajes en el aula. Y los testimonios de las entrevistas así lo confirman:

Que lo puedan visualizar, que lo puedan entender y que les sirva. Llega un punto en que también el incorporar información y eso tiene que ver con las emociones, porque los recuerdos también tienen que ver con algún tema emocional, que se sientan cómodos, que se sientan que les sirva, que tengan una visión de futuro, que puedan visualizar que eso les va a servir para algo en el futuro. Si no, de memoria, como era antes, no tiene sentido porque para qué querés memorizar un montón de información si lo tenés en una computadora, en otro lado. Entonces, ellos tampoco le ven el sentido. Ellos se manejan mucho a través de la imagen, otras cosas que no son solamente la vía oral o la vía escrita en un pizarrón, sino videos, mucha imagen.⁵¹

⁴⁸ Docente de Educación Social y Cívica 3.º y Derecho 6.º de Enseñanza Secundaria.

⁴⁹ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

⁵⁰ Docente de Educación Social y Cívica 3.º y Derecho 6.º de Enseñanza Secundaria.

⁵¹ Docente de Educación Social y Cívica 3.º y Derecho 6.º de Enseñanza Secundaria.

Creo que ahora la forma de aprender es “haciendo” yo no les puedo decir nada de qué es una célula a través de un dibujo, un esquema o una foto, ellos tienen que buscar dónde está, cómo pueden hacer para mirarlo; es el hacer lo que los hace aprender.⁵²

Varios de los entrevistados coinciden en que para que los estudiantes aprendan, una buena estrategia es que las propuestas didácticas involucren algunos aspectos de su mundo cotidiano, de lo que a ellos les interesa y que tengan que ver con su forma de habitar la institución educativa y de sentirla como un lugar de referencia. Como se afirma en algunas investigaciones de estudios del desempeño docente a nivel comparado:

Otra tendencia destacable dentro de la formación continua es la consideración de la institución escolar como centro del desarrollo profesional, en la medida en que se toma a la institución misma como objeto de análisis en el marco de un proceso de formación colectivo. (Terigi, C., Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. En Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, Tomo VI, 2015, pág. 44)

Esto ya es totalmente arcaico, esto ya no sirve como modelo, los chiquilines lo *googleo* en el teléfono [...] la idea es buscar otro tipo de cosas, ya sea que ellos participen más, se hagan más activos en lo que están haciendo; es la única manera en que ellos aprendan.⁵³

Recordando el planteo de Axel Rivas (2011), investigador de CIPEEC Argentina, en su conferencia sobre justicia educativa, el modelo de integración uniforme que es el que tenemos en nuestro país y el usado en el resto de América Latina es un modelo que está quebrado porque fue pensado para otro tiempo. Este investigador, categorizó tres tipos de **modelos de enseñanza** en los sistemas educativos.

Un primer modelo titulado el *modelo de separación*, el modelo germano (que fuera modificado después del 2011), donde los estudiantes desde edades tempranas en su trayectoria escolar, se separaban en dos, para pasar a tener una educación para la formación del trabajo por un lado y otra para la formación hacia el estudio (aquí por más que Alemania cuente con buenos resultados educativos, es uno de los países europeos más inequitativos), un segundo modelo de *integración personalizada* (que es el que tienen países como Dinamarca, Suecia, Finlandia, donde desde edades tempranas los estudiantes están todos juntos pero cuentan con tutorías que personalizan su enseñanza, tomando como constante la existencia de distintos niveles dentro del grupo. Este modelo tiene un ciclo muy largo de educación formal pero cuenta con muy buenos resultados educativos. Y el tercer modelo de *integración uniforme* (basado en el modelo francés que es el que adoptamos todos los países de América latina, donde todos aprenden de la misma forma en el mismo momento por lo cual (al decir del investigador) es un modelo que está quebrado dado que es sabido que ya no se puede pensar en que los estudiantes tengan el mismo nivel de abstracción en el mismo momento.

Lo mismo ocurre entonces, con el sistema de formación docente en Uruguay, que está operando en la actualidad en nuestro país de acuerdo a lo que comentan los entrevistados. Está operando un modelo de antes para una realidad adolescente nueva. Y a ese respecto los entrevistados también fueron contundentes en afirmar que los desafíos de la carrera

⁵² Docente de Biología de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

⁵³ Docente de Biología de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

docente tendrían que tener en cuenta una pedagogía puesta en una mirada hacia los estudiantes y sus características que implique una continua formación y actualización de los saberes desde el punto de vista del alumno.

Al no concentrarse mucho, tiene que haber mucho esfuerzo del docente para estimular que el chiquilín le guste estar donde está, que el chiquilín sienta placer por ir al liceo, que el liceo no sea un lugar de expulsión.⁵⁴

Te exige una demanda permanente del conocimiento del chiquilín para poder llegarle, buscarle la vuelta, a ver cómo será que puedo engancharlo. A su vez, con ese chiquilín se suman otros, porque también está eso, unos se expresan y otros no, depende de quiénes se interesen son los que los traen de atrás / [...] Continuantemente tenés que buscar herramientas porque con algunos funciona y con otros, no. O con algunos podés tener buenos resultados y con otros no. Es una demanda de aprendizaje mutuo.⁵⁵

A ello se asocia entonces el tema de la vocación docente y la formación inicial y continua de los docentes. Estos temas surgen de las entrevistas como un elemento esencial al enfrentarse a la “*revisión de las pedagogías*” (término utilizado por Axel Rivas, 2011) en pos de captar la atención de los estudiantes y su motivación por aprender y lo que se está queriendo enseñar:

El tema de la vocación y de la pasión por lo que uno hace, por lo que uno estudió es algo que (si te lo tengo que decir con seriedad) yo no lo veo. Yo tuve 36 estudiantes de Didáctica este año de la Licenciatura de Educación Física y te puedo decir que 15 tienen la vocación de alma, el resto, no. Y eso parte de lo que tiene que ver con la motivación. Es como te [comportás] frente a un grupo, y más frente a adolescentes. Si te parás frente a un grupo (me voy a la Educación Física) de adultos, podés motivar más, o motivar menos. Pero frente a un grupo de adolescentes, los tenés que realmente motivar desde el momento que te paraste, hablaste y propusiste. Ellos se quejan de que los profesores son serios, de que los profesores vienen cansados y vienen con malhumor [...] Lo notan desde el momento en que pasan la lista o abris la puerta del salón; se quejan hasta de la forma en la que planificás la clase porque se dan cuenta cuando la clase está planificada y cuando no lo está. ¿Cruelles? A ver, cruelles no, realistas.⁵⁶

Es notoria la poca elasticidad que tiene el organismo de formación docente en Uruguay para atreverse y asimilar los cambios o las innovaciones, que también se reafirma con los testimonios de los docentes. En este caso, la ideología de la que hablaba Tenti Fanfani (2005) en su discurso sobre la cuestión docente, podría estar incidiendo en la forma en que fueron dándose las cosas. Aquí se vuelve sobre la necesidad de refundar los viejos institutos de enseñanza de profesores y comienza todo un debate con los sindicatos de la educación sobre el lugar que ocupan los docentes y las credenciales que tienen en su haber. Sobre todo en lo que respecta a la necesidad de cursos y que no se adaptan a las necesidades de los estudiantes porque ellos mismos no pueden ir contra la ideología fuertemente instaurada.

Yo creo que hay como dos cosas. Por un lado, hay muy pocos cursos de formación continua que proponga el sistema de formación docente como para actualizarse y

⁵⁴ Entrevista grupal docente de Biología y de Educación Física.

⁵⁵ Entrevista grupal: Física, Química, Biología de Ciclo Básico de Educación.

⁵⁶ Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

que fundamentalmente en los últimos años había venido de los proyectos y ha habido en todos los subsistemas y, sino, cursos para determinados roles, por ejemplo curso para dirección, inspección, etc. Es decir, o cursos que vienen de los proyectos o cursos para desempeñar determinados roles dentro del sistema. Pero en definitiva el docente no tiene una formación sistemática, sí se hacen salas docentes, cursos de capacitación pero son aislados. Entonces se quejan de que solo aquel que puede pagar es el que puede tener una formación mejor. Entonces es un círculo muy chico el de los que pueden acceder a posgrados, etc. Y por eso cuando sale algún curso proporcionado por el sistema se desbordan y hemos tenido que limitar las inscripciones.⁵⁷

La nueva condición docente de esta nueva era de la información estaría indicando también un cambio sobre la necesidad de refundar los viejos institutos de enseñanza de profesores, por lo que comienza todo un debate con los actores de la educación (en especial con los sindicatos) sobre el lugar que ocupan y las credenciales que tienen. En concordancia con una docente calificada consultada con más de treinta años de experiencia docente:

Hay como una ansiedad del docente por ir a cursos. Sobre todo con la debilidad con la que se encuentra el docente en el aula y con la debilidad que hay en la formación docente (ahí tenemos otro núcleo duro). El nivel de la formación inicial de los docentes, se ha quedado exactamente igual que cuando yo estudié hace 30 años atrás.⁵⁸

Algunas investigaciones, incluso a nivel comparado, manifiestan que:

La formación inicial y continua de docentes sigue ocupando un lugar central en las agendas de políticas dirigidas al sector docente. Sin embargo, no tienen en la discusión actual el lugar preponderante y casi exclusivo que se les había asignado en el marco de los procesos de reforma curricular implementados en la década del 90. Hoy constituye una pieza más en las políticas de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza, pero articulada con otras que, quizás por su novedad (como la evaluación o el incentivo salarial), adquieren más espacios en los debates. (Terigi, 2015, pág. 41)

Cuando en verdad una de las puntas del cambio en educación debería ser justamente la revisión de las pedagogías y colocar de nuevo al docente en su lugar de líder pedagógico que tienen al frente de un aula. Así por ejemplo, se advierte que:

Otra tendencia destacable dentro de la formación continua es la consideración de la institución escolar como centro del desarrollo profesional, en la medida en que se toma a la institución misma como objeto de análisis en el marco de un proceso de formación colectivo. (Pág. 44)

El docente del IPA (Instituto de Profesores Artigas, de Montevideo) que sale a dar clases, no sale ni con la formación, ni con los recursos, ni con las herramientas necesarias para ir a trabajar en los contextos de trabajo actuales. Es más, cuando se plantea a nivel del IPA: “Pero esto hay que cambiarlo porque lo que pasa en los liceos es otro cosa”, las respuestas que te dicen son: ‘Lo que pasa en los liceos pasa allá, acá lo que importa es la información académica. Importa que salgan sabiendo historia’. Y en realidad es un centro de formación docente, deberían de enseñar a ser docentes a formar ciudadanos aparte de aprender la asignatura. Pero

⁵⁷ Entrevista a docente calificada de Secundaria: Coordinadora Proyecto Liceos con Tutorías, nov. 2014.

⁵⁸ Entrevista a docente calificada de Secundaria: Coordinadora Proyecto Liceos con Tutorías, nov. 2014.

lamentablemente Formación Docente sigue con esa cabeza de asignatura. Entonces si esa realidad existe, con más razón deberían de haber apoyaturas para los primeros años de docencia. Aquí algo de eso ha habido, por ejemplo el proyecto de noveles docentes pero son muy puntuales no hay una evaluación al sistema en general.⁵⁹

Siguiendo con esta línea de análisis, los discursos docentes son muy claros al afirmar que hoy en día lo que se necesita para que los estudiantes aprendan es entender que se está enseñando a formar “ciudadanos”, por lo tanto, los hábitos, las representaciones y todo lo que ocurra en el aula y en sus alrededores (y lo que demuestre el docente frente al grupo) es sumamente importante y funcional al enfoque de desarrollo humano en educación. El docente de humanidad (como lo llamaba Esteve [2006]) es aquel docente que entiende que enseñar eso otro que no es parte de los contenidos de la asignatura que aparece en el programa, es también conocimiento.

Lo que hay que tener en cuenta también es que una de las funciones de la educación, al día de hoy, es formar ciudadanos. El tema es que muchas veces la educación se presenta como fraccionada. En otro curso hablábamos de cómo a los estudiantes les cuesta darse cuenta de que el Pitágoras de Matemática es el mismo Pitágoras que dan en Filosofía en 4.º, después. Entonces, como que hace falta, considero yo, que se vea la educación nuevamente como algo integral.⁶⁰

A su vez, esta frase es elocuente frente a que la educación está fraccionada y ese fraccionamiento contribuye a que en muchos casos que el enfoque de aprendizajes para la vida, el de los funcionamientos y capacidades, se vea desdibujado. La cultura asignaturista está muy presente aún hoy en el ámbito del aula y de los centros educativos de educación secundaria en Uruguay. En este caso, volviendo sobre ciertos testimonios de investigadores en estos temas, en nuestro país ningún cambio curricular ha logrado perdurar en el tiempo (Aristimuño, 2012). Este aspecto de la imposibilidad de absorber los cambios en educación es parte de la cultura docente tan jerarquizada y compartimentada que por años reina en nuestro país y gran parte de los países de América Latina.

Por lo tanto, para llegar a ser un buen docente, sobre todo en estos escenarios rígidos, cuasi estáticos, no hay una receta mágica sino que hay muchas y bien distintas según el grupo con el que esté trabajando. La clave está en entender que al día de hoy quien está a cargo del grupo es un referente adulto sumamente importante en la vida de los estudiantes por muchas razones. Por lo tanto, lo vocacional es pensar en el resultado: querer que el estudiante aprenda a entender el mundo que lo rodea dotándolo de herramientas para poder vivir mejor. Esa debe ser la motivación principal del docente de humanidad y así lo visualizan los docentes entrevistados.

Yo creo que antes que nada, antes de ser docentes de Historia, de Química, de Biología, somos docentes que le estamos enseñando al chiquilín pautas de conducta para un mundo que ha venido cambiando. Porque hay una cultura juvenil hoy día que es completamente distinta/ En mi caso, yo también soy joven,

⁵⁹ Entrevista a Lidia Barachinni, coordinadora del proyecto “Liceos con tutorías”, profesora de Didáctica en Formación Docente.

⁶⁰ Entrevista grupal con docentes de Física, Química y Biología.

tengo 24 años, no hace mucho que salí de la educación y ya veo que hay diferencias.⁶¹

La gurisada la tiene clarísima y hay que escucharlos. Y yo creo que escuchando al estudiantado es la única forma en la que se pueden cambiar las nuevas prácticas pedagógicas, sobre todo, lo que tiene que ver con metodología y motivación.⁶²

En resumidas cuentas, aún falta camino por recorrer si queremos visualizar un cambio en impulsar nuevas formas de enseñanza que intente acompañar los cambios de las sociedades y de lo que demanda el mundo adolescentes en la sociedad del conocimiento. Como diría Silvia Dutschausky (2005):

En la sociedad de la incertidumbre de “suelo desreglado” lo que verdaderamente importa y demos reavivar, es la grandeza que tiene el oficio del docente como la persona referente de los estudiante en el ámbito del liceo, es querer que los estudiantes aprendan; y que ese aprendizaje les sirva para ser mejores personas en su futuro.

Y, siguiendo a Esteve (2005):

Las ciencias y las humanidades resumen lo mejor de las respuestas acumuladas en treinta siglos de cultura, y el centro de la identidad de un docente siempre será el mismo: hacer pensar y sentir a nuestros alumnos hasta formar en ellos, desde ese patrimonio de ciencia y de cultura, una base sólida para encontrar sus propias respuestas, coherentes, inteligentes y sensibles, ante las urgentes preguntas desconocidas que sin dudas le planteará la sociedad del futuro. (Tenti Fanfani, 2006, pág. 66)

Por lo tanto, volviendo sobre la encuesta a adolescentes, en muchos casos (estudiantes y docentes) se observan más encuentros que desencuentros en sus discursos. En ambos públicos existe una convicción de que para lograr aprendizajes significativos, que impliquen una reubicación del docente en su lugar de líder pedagógico, se deben de dar ciertas condiciones: un dinamismo en el formato escolar, promover aprendizajes más instantáneos y contar con docentes que acompañan trayectos educativos personalizados e individualizados, ya no tan formateados para un único tipo de salida laboral. Así es que en concordancia con lo que concluye el estudio de Aristimuño:

Más allá del contexto sociocultural de la población a la que sirve el liceo, un sólido liderazgo, acompañado de un cuerpo docente con cierta estabilidad, que cree un particular ambiente de buen relacionamiento y contención, y que además tenga un rol importante en las estrategias focalizadas de atención de alumnos en riesgo, podrían ser cuatro pilares de lo que puede considerarse un círculo virtuoso para el logro de aprendizajes. (2011, pág. 163)

⁶¹ Entrevista grupal con docente de Física, Química y Biología.

⁶² Docente de Educación Física y Espacio Curricular Abierto de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria.

CAPÍTULO 5:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN.

ALGUNOS ASPECTOS A TENER EN CUENTA CUANDO HABLAMOS DE APRENDIZAJES CON ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO.

Hemos llegado a la etapa final de la tesis en la que concluimos resultados a partir de lo analizado. Para ello, presentaremos en un mismo capítulo dos tipos de conclusiones. Una primera mirada vinculada a los resultados concretos del estudio, donde analizaremos si se contrastó o refutó nuestra hipótesis de estudio y, una segunda mirada más proyectiva, que toma algo de distancia de los resultados de la investigación, que tiene como objetivo proponer algunas recomendaciones o rutas de salida para concentrarnos hacia propuestas educativas que valoren el enfoque de desarrollo humano para impulsar aprendizajes significativos en la vida de los estudiantes.

Resultados de la investigación. Reflexiones finales a partir de lo analizado en el desarrollo de esta tesis.

- **La figura del liceo como parte de su identidad aún sigue estando presente en el imaginario social que están construyendo los estudiantes.** Cuando afirmamos que los estudiantes y los docentes tienen una visión más positiva de los sentidos de la educación, mejor de lo que nosotros pensamos, es que podemos afirmar que aún no está todo perdido. Que el liceo siga siendo su principal lugar de referencia permite apostar por el liceo como el espacio donde poder invertir en educación. Las relaciones personales (en todas sus formas virtuales y no virtuales) son parte de sus vidas y el liceo sigue siendo un lugar donde formarlas. Por eso es tan importante que el clima educativo en el centro de estudios sea amigable. Aquí la gobernanza de la educación se potencia y forma parte vital para la construcción de un nuevo lugar del liceo que ubique a sus actores como reales protagonistas del saber, donde los adolescentes tengan la confianza de que pueden encontrar en este espacio educativo un lugar de referencia para su desarrollo.

- **Podríamos afirmar que esta tesis disparó la posibilidad de visualizar tres factores que estarían contribuyendo a una concepción de los aprendizajes con enfoque de desarrollo humano que se alinea causalmente con las necesidades de una nueva escuela secundaria que aprenda de lo que tiene y cambie cuando los estudiantes lo demanden.** Estamos haciendo referencia a la relación entre: 1) fortalecer habilidades socioemocionales de este público vinculadas a la capacidad de agencia, 2) nuevas estrategias de enseñanza que focalicen en el acompañamiento a medida de los estudiantes y 3) el docente de humanidad como un docente que despliega su conocimiento (y por ende sus prácticas áulicas) desde la mirada del estudiante.
- **En los discursos adolescentes, pero también en los discursos adultos, el modelo de centro y su funcionamiento aparece como una dimensión de la propuesta educativa (de centro y de aula).** Casi como efecto inesperado, ambas variables se cruzaron en el desarrollo del análisis, lo que da cuenta de que ambas variables son importantes para la capacidad de agencia.
- **Los estudiantes y docentes efectivamente tienen una visión más positiva de lo que pensamos sobre el efecto de la educación para sus vidas.** Las respuestas a las preguntas de por qué van al liceo fueron muy gráficas en este sentido. La educación forma parte esencial en los logros que los estudiantes quieren alcanzar para su vida adulta y lo quieren hacer con el apoyo de adultos que los valoren como personas capaces de decidir sobre sus asuntos que más los afectan.
- **En lo que tiene que ver con la propuesta educativa en términos generales, la demanda está más puesta en profundizar contenidos, en revisar lo que se está enseñando para que los estudiantes puedan adquirir aprendizajes voluntarios pero intencionales, que en disminuir o ampliar la oferta curricular ofrecida.** Los datos son contundentes al afirmar que no necesariamente grandes cambios curriculares, de planes y programas, podrían mejorar causalmente los resultados educativos. Parecería que la cosa va por otro lado. Los estudiantes (como también los docentes) consideran que posiblemente si se atendiera más a lo que se está enseñando, con una mayor profundización de los temas, un aprovechamiento más pensado de la disciplina en las áreas que ellos consideren que son útiles para su vida, se lograría motivar más a los estudiantes, mejorando así los logros educativos. Limitar entonces el carácter prescriptivo del currículo a los aprendizajes básicos indispensables (desde la óptica que la estamos analizando) es, en parte, conectar más con los intereses de los estudiantes. **Que ellos tengan la posibilidad de elegir qué estudiar (en el marco de una propuesta educativa bien pensada) es una demanda de los estudiantes que se traduce analíticamente de la encuesta.**
- **La falta de coherencia entre el tipo de demanda de los estudiantes sobre la propuesta pedagógica y lo que se imparte en las aulas (lo que acontece dentro del salón de clases) nuevamente vuelve sobre la necesidad de adecuar metodologías didácticas a una nueva dimensión del conocimiento que incluya la variable tecnológica como parte de sus herramientas.** Como se observa en la encuesta a estudiantes se siguen encontrando docentes que priorizan viejos métodos de enseñanza con viejos recursos a la hora de impartirla. Este dato, como vimos, es sumamente significativo a la hora de pensar en la revisión de las pedagogías en estos momentos de las sociedades en las que estamos. Porque las tecnologías de la

información cambian las coordenadas radicalmente del enseñar y del aprender. Hoy se puede aprender en cualquier lugar y en cualquier momento ambos tipos de aprendizajes (voluntario e intencional) gracias al poder de la tecnología. Es parte de esta nueva era de analizar los efectos de la cultura docente y cómo se comporta cuando un cambio en educación se impone con fuerza como lo fue el caso de la llegada de una *laptop* por niño en Uruguay. Frente a este hecho, se visualizaron posiciones a favor y en contra que se materializaron en distintas posturas en las aulas. Hubo casos en que lo entendieron como un apoyo para hacer sus clases más atractivas y conectar con los estudiantes, como otros que se negaron a usarlas. Y aun cuando la formación hubiera estado al servicio, tampoco respondía a sus expectativas. En definitiva, aparece la inclusión tecnológica como un elemento más que remueve y desafía a la función docente pensando en esto de la revisión de las pedagogías y prácticas de enseñanza, temas que todos (refiriéndonos a la comunidad docente toda) acuerdan.

- **Para lograrlo, surge con claridad la necesidad de volver a posicionar el lugar de las figuras de acompañamiento adulto como parte importante para que los adolescentes le encuentren sentido a la educación.** Actualmente, de acuerdo a los discursos docentes, parecería que los estudiantes lo siguen demandando, pero se está bastante alejado de este tipo de prácticas tanto en el hogar como en el lugar que tienen los docentes en el centro educativo. Las referencias familiares siguen siendo sumamente importantes en su trayectoria educativa (sobre todo en lo que hace a la motivación por asistir a clases o cuando tienen pruebas o exámenes), habría que evaluar cómo hacer para lograr que ese acompañamiento sea más cercano y se extienda a todas las categorías de estudiantes.
- **Contar con un acompañamiento personalizado como lo manifiestan en la encuesta, con trabajo en pequeños grupos de talleres, con una oferta educativa flexible que permita trayectorias educativas a la medida de los estudiantes y con un modelo de organización escolar que priorice en la identidad de centro antes que en otros aspectos del orden estudiantil.**
- **El lugar de referente académico lo sigue teniendo el docente de aula.** Con los estudiantes comparte parte de sus inquietudes respecto a materias, organización escolar y cuestiones de su vida estudiantil actual y futura en el ámbito del liceo.
- **Autorreconocimiento de los docentes. Ellos observan que ésta dimensión de su práctica es importante para los estudiantes.** Afirman que lo que les interesa a los estudiantes es que, antes de ser un docente amigable, sea sincero, justo, que los respete y que sea profesional en su disciplina. El respeto, generar espacios de confianza y darle un lugar predominante como socios en la construcción democrática es algo que los docentes sienten que los estudiantes valoran pero que poco está siendo generalizado. **Por eso, lo más novedoso de esta tesis (al menos a nuestro entender) es la confirmación de que los estudiantes así como desde la voz de los docentes, reclaman nuevas “postas parentales” en los centros educativos, en el liceo. Es un sentir oculto, pero que florece, al momento de los testimonios estudiantiles en varias de las respuestas de la encuesta aplicada:** “el liceo está bien”, “queremos que nos escuchen, queremos que nos entiendan” “entiendan, nosotros también tenemos cosas para decir”, o cuando afirman que no necesariamente se necesitan grandes cambios curriculares, de nuevos planes y

programas, o menos materias por nivel o más profesores, sino todo lo contrario, manifiestan más contenidos, más profesionalización, más tiempo en las instituciones por parte de docentes y acompañantes. El liceo les gusta, lo ven que está bien, se sienten a gusto y se identifican en él; lo que falta es mayor conexión entre generaciones, entre una generación nueva de adolescentes y una generación nueva de docentes. Allí es donde podría pensarse en que puedan surgir entonces “aprendizajes con enfoque de desarrollo humano”.

- **Vínculos más estrechos basados en el respeto.** Para ambos públicos, el vínculo es parte de la clave para promover una cultura de agencia estudiantil como variable asociada a los aprendizajes. Por más que manifiesten algunos pequeños cambios en algunos aspectos de la propuesta educativa para hacerla más dinámica, flexible y realista, vuelven sobre aspectos de la relación educativa entre docentes y estudiantes como la impulsora de prácticas horizontales y generadora de buenos climas para la enseñanza. Respeto por el docente y su condición de docente y respeto por los estudiantes por su condición de estudiantes.
- **La convivencia saludable es un tema que preocupa a los estudiantes.** El *bullying* escolar (que incluye el *ciberbullying*) mal procesado en los centros de enseñanza puede significar muchas más pérdidas que antes, por más que estemos hablando de un fenómeno viejo, que siempre estuvo. Sobre todo con los resultados de logros educativos alcanzados que tenemos, que están indicando alertas a ser atendidas.
- **Armar una relación de confianza con aprendizajes recíprocos.** Sobre la construcción de una relación de confianza basada en el respeto entre ambas generaciones entienden que pueden producirse aprendizajes significativos. Hay opiniones encontradas entre lo que piensan de los vínculos entre estudiantes y docentes. Algunos que hablan de lo buena que es y otros que la solicitan porque entienden que no la tienen. Y en esa nueva relación de respeto está la necesidad de entender a los estudiantes como promotores y habilitadores de prácticas participativas inclusoras que logren potenciar su capacidad de agencia. En este caso, el derecho a la participación (en el lenguaje de la educación) en principio, auspicia como habilitadora para que los estudiantes demuestren todo lo que muchas veces permanece oculto o invisibilizado. Permite interpelar (positivamente) al adulto que está en la escena pedagógica alerta a “señales” para construir un nuevo escenario de enseñanza contando con los estudiantes como parte de este nuevo proceso de aprendizaje mutuo.
- **Los estudiantes entienden que al liceo concurren porque es “un derecho que tienen” con lo cual trasciende todo significado simplista que puedan atribuirle a la escuela como institución donde van a estudiar.** De ahí la importancia de la participación en las distintas dimensiones en que se presenta en los centros educativos. Porque en su forma de asamblea (como es el caso de donde vienen los estudiantes encuestados en esta tesis) como en la participación en el aula, es un desafío para la relación educativa que está acorde a las prácticas de enseñanza-aprendizaje con enfoque de desarrollo humano. Un enfoque que intenta una mirada más desde lo que sienten y piensan los estudiantes, desde sus capacidades y funcionamientos como el puntapié inicial para promover la situación de enseñanza lo más acorde a los intereses de los propios referidos.

- **Habilitar una mirada desde este lugar, del liceo como escenario de ejercer un derecho que tienen, permitiría modificar prácticas docentes, metodologías y dinámicas innovadoras, promover situaciones de enseñanza más cotidianas, menos monótonas y más pensadas y sentidas desde la óptica estudiantil que es, en parte, lo que estaría faltando en la propuesta educativa actual para poder pensar en aprendizajes significativos.** Decimos esto porque no es casual que los estudiantes (y gran parte de varias investigaciones sobre esta temática) adjudiquen los motivos del fracaso escolar más a porque encuentran al liceo aburrido o difícil (en ambos casos con bastante intensidad de frecuencia) que a aspectos del orden de lo social vinculado a manejo del tiempo para compartir responsabilidades en el hogar, por ejemplo. De los cuatro factores que allí aparecían, todos acusaron a la propuesta curricular, salvo este último que es un factor extra curricular, por fuera del liceo, que es un porcentaje muy pequeño en relación al resto. Según los estudiantes encuestados, sus compañeros se van porque visualizan actualmente al liceo como aburrido, con una propuesta poco atractiva o difícil en lo curricular y poco motivante (están en otra) lo que estaría hablando de que el formato curricular y la propuesta educativa no estarían del todo facilitando el camino hacia la capacidad de agencia. No estarían favoreciendo del todo su posibilidad de desplegar los funcionamientos. Todas ellas son causas que miran al adolescente que ya no está en el sistema sobre una mirada de estudiantes más “afines” a lo que la institucionalidad manda (los delegados). Estas causas interpelan al formato escolar como propuesta pedagógica que no se ajusta a las demandas adolescentes. Ello debería hacernos pensar en la revisión de las pedagogías, uno de los temas que tanto se está hablando hoy en día en educación. La mirada de este grupo de estudiantes es sumamente interesante porque es una generación que está hablando por otra que no está, pero es parte del potencial con que cuenta el país para su desarrollo.
- **Los estudiantes demandan que tengan más en cuenta sus opiniones en clase sobre la base del respeto de la autoridad pedagógica del docente. Ellos quieren docentes instruidos, formados en su disciplina pero con una mentalidad abierta.** Quieren docentes justos a la hora de evaluar. Pero quieren docentes que no dejen pasar el tiempo en clase, que lo aprovechen y lo hagan de una manera que les facilite a ellos su paso por el conocimiento. Que los entiendan, que cuenten con argumentos sólidos a la hora de presentar las propuestas didácticas y de resolver los conflictos en el orden de lo social y que se hagan respetar por los estudiantes.
- **Docentes con mucha cuota de docentes de humanidad.** De manera que la recuperación de aprendizajes “significativos” para los estudiantes puede lograrse solo con un docente que podríamos nombrar (como lo hemos venido haciendo tímidamente a lo largo de esta tesis, pero que ahora confirmamos) como “docente de humanidad”, un docente que logre adaptar los contenidos de la enseñanza en el nivel de conocimiento de los estudiantes, que logre dominar las técnicas de comunicación e interacción en el aula (para escuchar a los estudiantes, la gran demanda según resultados de la encuesta), que logre transmitir su propio pasaje como estudiante como una marca que le sirva para elaborar su identidad profesional para ganarse el respeto y la confianza de los estudiantes y que por sobre todas las cosas, logre trabajar en equipos y en taller. Contar con estas características permitiría que los aprendizajes fueran más en la línea del desarrollo humano, más en la línea de recuperar las capacidades de los estudiantes que, por múltiples razones, la mayoría de las veces no suelen lucirse y en el fondo son las que los

podrían motivar y dar fuerzas para sentirse mejores personas y darles el lugar que se merecen y tienen.

- **Docentes con habilidades para utilizar más fuertemente las técnicas del trabajo en grupo.** Este es otro de los temas marcados muy fuertemente por los estudiantes y que configura también parte de la revisión de las pedagogías y las estrategias de enseñanza. Si bien quienes saben de pedagogía pueden decir que estas características, aquí nombradas, son propias de las cualidades didácticas de siempre y no de ahora, entendemos que hoy en día se imponen con mucha más fuerza que antes. Y esto es así porque visualizamos una vinculación muy estrecha entre la labor docente dentro del aula y los aprendizajes que allí se logren con los estudiantes, lo que en definitiva se traduce en mejores resultados educativos en estos tramos de la enseñanza. Como hemos visto, el conocimiento compartido (y más ahora en la era de la información) es el que llega más a los adolescentes. Ya no podemos pensar en aprendizajes que no se fortalezcan en grupo, lo cual no invalida que las estrategias pedagógicas deban ser diferenciadas al nivel de los estudiantes en el grupo de pares.
- **Los docentes afirman que no hay un único perfil para ser docente, sino que hay muchos y bien distintos.** La clave está en querer hacerlo bien. Según las encuestas a docentes, en pensar en el resultado: que el estudiante aprenda.
- **Los estudiantes demandan más del docente como “profesionales de la educación” que del docente “profesional de la disciplina que imparte”.** Se impone una reconfiguración de la formación docente como promotora de estos futuros formatos escolares que respondan a las necesidades actuales de las trayectorias educativas de los adolescentes a favor de su desarrollo humano y, en especial, al de su aprendizaje desde la premisa de “postas parentales”.

Recomendaciones a partir de los hallazgos de la investigación

Luego de estas reflexiones en base a los hallazgos, se infiere una serie de **recomendaciones** sobre aspectos de las tres variables que analizamos en nuestro esquema de hipótesis inicial (propuesta educativa, prácticas de enseñanza y modelo de centro y su funcionamiento) que estarían aportando o inhibiendo la capacidad de agencia hacia el logro de aprendizajes significativos:

- **Un aprendizaje escolar personalizado a la medida de cada estudiante requiere pensar en un currículo adaptado a cada alumno.** Porque lograr que las propuestas sean más significativas para sus vidas implica que los docentes deban estar más alerta de lo que está sucediendo con el mundo que rodea a los estudiantes cosa que, al decir de muchos de ellos, no sucede en todos los ámbitos de enseñanza. Esto configura un gran desafío para la formación docente (inicial) y un cambio también en la práctica cotidiana de esta profesión. Es que al detenernos en esta parte de la propuesta educativa se visualiza toda una nueva dimensión de las formas de enseñanza que va de la mano de comenzar por aplicar nuevos métodos, más diferenciales sobre la lógica de un modelo personalizado, pero en un tronco común que responda a los distintos tipos de estudiantes del sistema educativo en Uruguay.

- **Una oferta educativa a la medida de los estudiantes pensando en que las rutas de salida de los estudiantes dentro del sistema educativo deberían ser más diversas y significativas para su realidad cotidiana.** Los estudiantes deberían de poder pasar de un sistema a otro (educación secundaria hacia educación técnico profesional) que hoy en día eso no ocurre con total fluidez. En cierta medida, se constata lo que se manifiesta en el marco conceptual respecto a lo que está ocurriendo con la oferta educativa actual que no acompasa las demandas de los estudiantes, en cuanto a la posibilidad de brindar trayectorias continuas y completas más propicios para las nuevas subjetividades y demandas adolescentes.
- **Esta nueva realidad pone de nuevo al docente como líder pedagógico de los aprendizajes de los adolescentes. Nadie más que los docentes puede hacer que esas enseñanzas que les dará el liceo sean significativas para sus vidas.** Deberá formar al docente en promover estrategias para fortalecer la capacidad de agencia estudiantil pensada desde este objetivo. Intentar que los adolescentes encuentren las herramientas que necesitan para enfrentarse a este mundo distinto al que teníamos nosotros cuando estábamos en su lugar.
- **Los docentes serían los grandes protagonistas de esta propuesta de “aprendizajes con enfoque de desarrollo humano”.** Esta idea se potencia con lo que venimos analizando de la necesidad de revisión de las pedagogías, al asumir que los estudiantes piden un cambio porque la oferta educativa sería poco atractiva o muy difícil. Por pensar en formatos de enseñanza más personalizados, que entiendan al acompañamiento uno a uno como parte de la estrategia didáctica. Hay que volver sobre la idea que son los docentes los que tienen el poder en las aulas y nadie más que ellos puede reencontrar a los estudiantes con lo maravilloso que es explorar y compartir el mundo de las ideas, el saber y el conocimiento. Los docentes de humanidad son aquellos referentes adultos, más próximos a promover aprendizajes significativos para los estudiantes desde el vínculo, la empatía y el respeto por lo que los estudiantes puedan lograr, con el convencimiento de que sí es posible que lo logren. Hay que volver sobre la vocación docente.
- **Para poder fortalecer esta relación entre aprendizajes significativos (con enfoque de desarrollo humano) con propuestas educativas atractivas para el público adolescente, se debería apostar por la recomposición de la relación entre el docente y el alumno** en este nuevo escenario educativo que cuenta con presencia de un estudiantado que antes no llegaba a estos tramos de enseñanza. No olvidemos que es él quien tiene la autoridad pedagógica, el poder del aula, y se debe trabajar para darle las garantías necesarias para recupere ese lugar, que por distintas circunstancias (sobre todo en el imaginario social y colectivo) se ha deteriorado. Son docentes que tienen en cuenta la capacidad de agencia de los estudiantes para desde allí, desde una mirada hacia el estudiante, proponer su estrategia de enseñanza. Por decirlo de otra manera, se impone con mucha más fuerza la necesidad de volver a colocar al docente como líder pedagógico en la escena educativa.
- **Para que este perfil de docentes se instale y logre recuperar el lugar de prestigio que supo tener en la sociedad a lo largo de su historia (pero también hacia dentro de la institución educativa) es necesario recomponer la carrera**

docente y dar una formación en servicio con una base sólida de conocimientos orientada a profundizar en habilidades socioemocionales. Es necesaria una modalidad de ascenso más moderna, que saque de la escena el peso de la variable antigüedad en la función como requisito único que asegure calidad. O dejar de sobrevalorar el cúmulo de credenciales como señales directas de práctica con enfoque de derechos. Porque, como venimos afirmando, lograr aprendizajes significativos, promover un enfoque de derechos vinculado al desarrollo de habilidades adolescentes (en definitiva, tomar la variable capacidad de agencia como variable asociada a los aprendizajes) es hablar de docentes de humanidad. Serán ellos, en base a una colegialidad compartida, que podrán lograrlo. Serán ellos quienes desde su experticia pedagógica podrán hacer que la educación siga manteniendo el sentido que tiene para los ciudadanos. Porque como hemos visto, ambos colectivos (docentes y estudiantes) piensan que la educación es el camino para el desarrollo y sigue siendo su lugar de referencia para materializar los deseos proyectados para su vida adulta.

- **El sistema educativo debe apuntar a explorar en comenzar a ver estas claves, debe volver a confiar en que la escuela institución puede cambiar el sentido de lo que esperamos de los estudiantes.** Aún cuenta con mucho potencial de desarrollo y a veces está desaprovechado por tener la mirada puesta en lados equivocados. La escuela secundaria cuenta con el potencial para despertar las capacidades adolescentes y las capacidades de los docentes, que quedaron en el imaginario colectivo, no están acordes a las circunstancias. Necesariamente habrá que crear estrategias para volver a darle a los docentes el lugar de enseñantes, para volver a darle al centro educativo las herramientas necesarias para configurarlo como el lugar de acogida y necesariamente habrá que acompañar a los estudiantes desde un lugar más humano de la educación. Solo tenemos que mostrar mejor lo que se hace y entender que hay cosas que habrá que cambiar, que no pueden seguir funcionando como están. Hay que volver a confiar en que la educación secundaria puede.
- **El reto será la planificación pensada desde los estudiantes, lo que ellos quieren y sienten. Si bien sabemos que los cambios en educación llevan tiempo, será parte de las grandezas de esta nueva era poder acompañar esos tiempos, agilizarlos y priorizarlos.** Lograrlo significaría haber aportado a esta línea de investigación que entiende y confirma, luego de estas páginas, que la voz de los estudiantes es una voz necesaria muy especialmente en estos tiempos, donde la educación está necesitando un cambio de rumbo para poder responder a lo que está destinada: garantizar el ejercicio de una enseñanza de calidad para los adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Pensar desde este tipo de propuesta como una potencialidad es todo un nuevo desafío que implica pararse desde un nuevo paradigma, una forma de gobernanza distinta en la educación que deberían permitir más prácticas pedagógicas innovadoras que quedan más en la forma de actuar del docente y en el sentir de la institución bajo un currículo cargado de significados para la vida estudiantil y futura de los estudiantes. Durante el desarrollo de la tesis, encontramos algunos indicios que podrían estar indicando que existe efectivamente una visión más positiva de los actores de la educación sobre las potencialidades de la escuela secundaria frente a esta problemática del egreso en educación secundaria, que lleva ya más de quince años de existencia. Sobre todo en

cuanto a lo que significa habitarla para los adolescentes actualmente, quienes transitan por esta institución logrando pensarla como un “segundo lugar de referencia”, de marcas simbólicas aún hoy profundas. Este dato es interesante al momento de pensar que las capacidades que se despliegan y los retos a los que se enfrentan son especialmente (en el momento en el que estamos, como sociedades en plena reconstrucción de su identidad social) sumamente significativos para la vida estudiantil, pero también para su desarrollo como ciudadanos en lo personal y lo profesional en el futuro próximo. Aunque parezca poco contundente, el significado de esta afirmación es sumamente clarificador (al menos así lo entendemos) en un momento en el que podría pensarse que todos los esfuerzos que se han estado haciendo no han tenido los mejores resultados. Todo lo que se haga para mejorar la escuela secundaria es muy importante para las nuevas generaciones y para el país.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2014). *Glosario de la página oficial de la ANEP 12 programas o proyectos destinados a fortalecer las capacidades de los estudiantes de educación media con miras a combatir la desvinculación educativa*. Obtenido de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/ces>
- ANEP –CODICEN. (2014). *Informe de resultados y evaluación de Impacto sobre el Programa Liceos con Tutorías*. Montevideo.
- ANEP; CODICEN; DSPe;. (2014). *Observatorio de la educación. Uruguay*. Obtenido de http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_edsecundaria.html
- Aristimuño, A. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. UNICEF.
- Aristimuño, A., & De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. En *Innovar en Educación*. Montevideo: UNICEF.
- Balaguer, R., & Canoura, C. (Primera edición mayo de 2010). *Hiper conectados. Guía para la educación de los nativos digitales*. Montevideo: Editorial Aguilar.
- Banco Mundial, D. (2012). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria. 2005. En A. Aristimuño, & G. De Armas, *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo.
- Berardi, F. (2010). Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. (2007). En R. A. Irigoyen, *Los estudiantes en el secundario. Abandono reingreso y permanencia. Una mirada desde sus protagonistas*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Calderón, F. (2010). *Materia Desarrollo Humano II. Maestría en Desarrollo Humano. Cohorte 2010*. Argentina: FLACSO.
- Calderón, F. (2010). Siguiendo a Touraine. *Clase II. Apuntes de desarrollo humano II. Maestría en Desarrollo Humano*. FLACSO.
- Castel, R. (2011). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial editores.
- Castel, R. (Set. 2015). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Obtenido de <https://catedracoi2.files.wordpress.com>:

<https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robot-la-metamorfosis-de-la-cuestic3b3n-social.pdf>

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (págs. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (7 de abril 2015). Lanzamiento del Programa Compromiso Educativo, Sede IPA. *Conferencia magistral*. Montevideo.
- Conteri, C., & Oliver, Q. (2005). *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo. Informe del proyecto piloto 2003 – 2004*. Montevideo: UNICEF.
- Conteri, C., & Rodríguez, C. (2012). En palabras de los estudiantes. En *Innovar en educación*. Montevideo: UNICEF.
- Conteri, C., & Rodríguez, C. (2014). El enfoque de participación en entornos educativos de aprendizaje. Concepto, usos y claves para su promoción. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*(5).
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (Primera reimpresión abril de 2005). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen/Humanitas.
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- D'Alessandre, V. (2014). El desafío de universalizar el nivel medio. En OEI, SITEAL, & UNESCO, *Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires.
- De Armas, G. (2014). *Desafíos de la educación para adolescentes y jóvenes en Uruguay, Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Estudios*.
- De Armas, G. (2014). *Plan Nacional de Juventudes (compendio): Estudios de la serie*. Montevideo.
- De Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *Universalización de la Educación Media en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie: Planeamiento, Investigación y Estadística*. Buenos Aires .
- Dirección para el Desarrollo, B. (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Washington: Banco Mundial.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatsky, S. (2005-2006). *Material de Posgrado en Gestión de las instituciones educativas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Educación, Dirección General de Cultura; Dirección Provincial de Planeamiento. (Enero 2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires.

- Esteve, J. M. (2005). En E. Tenti Fanfani, *El Oficio de Docente*.
- Filardo, V. (. (2010). *Segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. ENAJ.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Editoriales Morata.
- Hopenhayn, M. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hopenhayn, M. (2011). Capítulo V. De Juventud y Cohesión social en Iberoamérica. En M. Hopenhayn, *La educación como eje en el desarrollo de capacidades*. CEPAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo : Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2014). *Informe sobre El estado de la educación en Uruguay. Resumen ejecutivo*.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud en Uruguay, Segundo Informe*, . Montevideo.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2013). *Encuesta Nacional de la Adolescencia y la Juventud (ENAJ). Tercer informe*.
- Irigoyen, R. A. (2010). *Los estudiantes en el secundario. Abandono, reingreso y permanencia. Una mirada desde sus protagonistas*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Jaramillo, J. (2015). *La edad de la verdad*. Colombia: Planeta.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kantor, D. (2015). *Tiempos de fragua: La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes* . Buenos Aires: Del Estante.
- Katzman, R. (2005). Seducidos y Abandonados”. . En D. d. Conceptuales, *El aislamiento social de los pobres urbanos*. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga UCUDAL.
- Kessler, G. (Noviembre 2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. En E. D. Educación, & U. D. Andrés, *Serie: Documento de trabajo*. Argentina.
- Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En UNICEF, *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. Costa Rica.

- Larripa, S. (2015). Fines de la educación primaria y media básica, perfiles de egreso y sistemas de evaluación. En *Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, Tomo II*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M., & Grupo Doce. (Segunda edición 2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Argentina: Editorial Altamira.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. España: Ariel.
- Mercosur . (2009-2010). *Informe Desarrollo Humano. Capítulo Sinopsis*.
- MIDES; ANEP; CODICEN. (2013). *Informe de resultados y evaluación de Impacto de del Programa Compromiso Educativo*. Montevideo.
- Montes, N. (21 y 22 de mayo de 2013). Formatos escolares. Trayectorias Educativas (Capítulo II) Ponencias presentadas en la I Reunión científica. En D. Pinkasz, *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO, Área de Educación, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad.
- Oliver i Ricart, Q. (2006). *Herramientas para la participación adolescente. Palabras y Juegos*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Oliver i Ricart, Q. (2003). Dichos y hechos de un derecho particular: la participación. En *Educación, derechos y participación*. Montevideo: UNICEF.
- PNUD (2010). *Informe Desarrollo Humano Mercosur. Prólogo*.
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010*.
- PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano*.
- Ranciere, J. (Primera edición abril 2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Leartes.
- Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Unicef, en Uruguay 2010*.
- Revista de Educación. (2012). Número extraordinario . *Revista de Educación*.
- Rivas, A. (2011). *Dos caminos hacia la justicia educativa*. Obtenido de Conferencia Tedx Río de la Plata: <https://www.youtube.com/watch?v=djUia--bJwk>
- Rodríguez, C. (2011). Procesos Subjetivos y la Institución de la educación. En IPES, & ANEP, *Conferencia*.
- Romero, C. (2011). En A. Aristimuño, *¿Qué suceden los liceos públicos hoy?* UNICEF.
- Sen, A. (Primera edición mayo de 2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

- Soto, S. (2015). *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo: INJU, Universidad de la República.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Ciclo de apertura del Ministerio de Educación: La Pampa*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2015). Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. En *Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, Tomo VI*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Tiramoni. (2011). En Aristimuño, *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?* UNICEF.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Santa Fe: Homosapiens Ediciones.
- Touraine, A. (Dic. 2014). *El regreso del actor. Los movimientos sociales: objeto particular, o problema central del análisis sociológico*. Obtenido de https://www.google.com.uy/?gfe_rd=cr&ei=QMQTVpLaHfSw8wfx1aioCQ&gws_rd=ssl#q=alain+touraine: https://www.google.com.uy/?gfe_rd=cr&ei=QMQTVpLaHfSw8wfx1aioCQ&gws_rd=ssl#q=alain+touraine+el+regreso+del+actor
- UNICEF. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay*. Montevideo.
- UNICEF. (Setiembre 2014). *Primera persona. Realidades Adolescentes*. Montevideo: Grafica Mosca.

ANEXOS

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Raigón 10 de octubre 2014

Edad: _____

Sexo: F / M

Departamento: _____

¿Con quién vives?: _____

Año que cursa: _____ Liceo N.º: _____

1. Si tuvieras que identificar el o los adultos con los que generaste más vínculos en el centro educativo ¿a quién te referirías? (marque con una cruz una única opción de respuesta)

- Docente de alguna asignatura ____
- Adscripto ____
- Profesor Coordinador Pedagógico ____
- Tutor de asignatura en Espacio de Tutorías ____
- Director/a, Subdirector/a ____
- Psicóloga ____
- Asistente Social ____
- Personal de limpieza ____
- Portero ____
- Personal de Cantina del centro ____
- Personal de secretaría ____

2. ¿A quién te dirigís cuando necesitás compartir algún tema de índole personal o académico? (marque con una cruz la opción deseada)

- Con algún adulto de mi casa ____
- Con algún adulto del centro educativo al que concurro ____
- Otros, especifique _____

3. ¿Qué temas son los que más frecuentemente conversas con los docentes? (marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas):

- Temáticas que tienen que ver con las materias que curso ____
- Temáticas que tienen que ver con mis proyectos a futuro ____
- Temáticas que tienen que ver con mi orientación vocacional ____
- Temáticas que tienen que ver con mi situación familiar ____
- Temáticas que tienen que ver con mi relación con mis compañeros ____
- Temáticas que tienen que ver con mi futuro laboral ____
- Temáticas que tienen que ver con mi relación con los docentes ____
- Otras inquietudes no nombradas en las anteriores ____

4. **¿Por qué te parece que los estudiantes abandonan el liceo antes de finalizarlo?** (marque con una cruz una única opción de respuesta)
- Porque no tienen tiempo para estudiar (ejemplo: tienen que cuidar a sus hermanos, apoyar en las tareas del hogar o salir a trabajar) ____
 - Porque no les parece atractiva la propuesta curricular ____
 - Porque el liceo les parece difícil y no logran seguir las materias ____
 - Porque piensan que no será útil para su futuro laboral ____
 - Porque están en otra, prefieren quedarse haciendo otras cosas ____
5. **¿Con quién estudias por lo general para escritos, pruebas o exámenes?** (marque con una cruz una única opción de respuesta)
- Solo ____
 - Me junto con compañeros del liceo ____
 - Con mi madre, mi padre o quien esté a mi cargo ____
6. **¿Con qué herramientas los docentes trabajan en el aula?** (marque con una cruz la opción más usada)
- Computadoras portátiles ____
 - Tablet - Pantalla electrónica ____
 - Computadoras de escritorio ____
 - Tiza y pizarrón ____
 - Pantallas ____
 - Videoconferencia ____
 - Audio ____
 - TV ____
 - DVD ____
 - Celulares con acceso a internet ____
7. **¿Cómo te gustaría que los docentes dictaran las clases?** (marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas)
- Me gustaría que tuvieran más en cuenta mis opiniones y las de mis compañeros

 - Me gustaría que los docentes estuvieran más formados ____
 - Me gustaría que se trabajara en clase como se trabaja en los espacios de tutorías

 - Me gustaría que nos entendiéramos mejor pero respetando el lugar de cada uno

 - Me gustaría que las clases no fueran tan monótonas ____
 - Me gustaría que los docentes supieran utilizar más la tecnología en las formas de enseñarnos ____
 - Me gustaría que hicieran rendir más el tiempo de clase ____
 - Me gustaría tener un trato más personalizado con el docente ____

8. **¿Qué esperan ustedes los estudiantes de un “buen docente”?** (*marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas*)
- Que conozca más de la materia que está dictando ____
 - Que nos entienda, que nos respete y sepa valorar nuestros puntos de vista ____
 - Que entienda que nosotros los estudiantes tenemos una forma de ver las cosas distinta a la de ellos ____
 - Que nos apoye más en los temas que tenemos más dificultades ____
 - Que intente transmitir los temas con recursos y técnicas que se vinculen más con nuestra realidad e intereses ____
9. **¿De qué manera te gustaría que te enseñen?** (*marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas*)
- Con más actividades grupales y mayor trabajo en talleres ____
 - Con más clases magistrales donde el profesor hablar y los estudiantes escuchan e intervienen cuando lo marca el docente ____
 - Usando recursos didácticos entretenidos ____
 - Usando más internet y generando grupos de trabajo *online* ____
 - Vinculando mas el trabajo entre las materias y los docentes ____
10. **Según tu opinión, ¿Cómo deberían hacen los docentes para captar la atención de los estudiantes?** (*marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas*)
- Presentando propuestas que se vinculen más con la realidad estudiantil ____
 - Dialogando con los estudiantes para pensar propuestas compartidas ____
 - Utilizando las redes sociales, los recursos multimedia como canal de comunicación con sus alumnos ____
 - Generando proyectos temáticos vinculando otras asignaturas con las de referencia ____
 - Promoviendo actividades recreativas y proyectos que involucre el trabajo en equipo y la generación de confianza entre pares ____
11. **¿Qué te gustaría aprender en el centro educativo con mayor intensidad?** (*marque con una cruz hasta tres opciones de respuestas*)
- Profundizar en temas conceptuales de alguna asignatura ____
 - Cambiar la forma en que te enseñan para que sea más atractiva ____
 - Aprender lo mismo que está pautado en los programas de las asignaturas pero abordados de otra manera (los mismos temas pero dictados de distinta forma) ____
 - Aprender cosas nuevas, conocimientos nuevos sobre la vida cotidiana vinculados a nuevos contenidos de los programas de estudio (temas nuevos dictados de distinta forma) ____
 - No cambiaría nada, está bien lo que me enseñan ____
12. **¿Te parece adecuada la organización de la clase o preferirías que estuviera organizada de otra manera?** (*marque con una cruz una única opción de respuesta*)
- Me parece adecuado como está organizada la clase ____

- Me parece que debería formarse de otra manera, en círculo, en ronda o agrupados de a pocos ____
- No creo que sea importante la organización del salón ____

13. ¿Participaste alguna vez de las tutorías fuera del horario curricular?

Si: ____

No: ____

14. ¿Qué pensás de los espacios de tutorías aún si no hubieras participado? (marque con una cruz una única opción de respuesta)

- Son espacios innovadores, donde los estudiantes pueden aprender distinto y expresarse más espontáneamente ____
- Son espacios donde los tutores encuentran una forma de relacionarse más personalizada con los estudiantes y eso ayuda a que les vaya mejor en sus estudios ____
- Son espacios fuera del horario curricular pero que es más de lo mismo, funciona igual que una clase común ____

15. ¿Qué es lo que más te gusta del liceo y lo que menos te gusta? (escribe en el recuadro)

Lo que MÁS me gusta es:

Lo que MENOS me gusta es:

16. ¿Por qué vas al liceo? (marque con una cruz hasta tres opciones de respuesta):

- Porque me lo exigen quienes están a mi cargo ____
- Porque es un derecho que tengo ____
- Porque la paso bien ____
- Porque es una oportunidad para poder hacer en el futuro lo que me guste ____
- Porque es la única forma de conseguir trabajo en un futuro ____
- Porque es la única forma de poder seguir estudiando lo que quiero ____

17. Te presentamos en la siguiente tabla una serie de frases. Marca con una cruz la opción de respuesta que más acerca a tu opinión:

	Siempre	Con bastante frecuencia	Algunas veces	Nunca
Los docentes y/o los adscriptos se preocupan cuando algún estudiantes está faltando con mucha frecuencia				
He participado de los espacios de tutoría y me ha servido para mejorar mi rendimiento académico en alguna materia que cuento con más dificultades				
Cuando tengo que estudiar cuento siempre con algún adulto en casa que me está apoyando en mis estudios				
Los profesores usan recursos multimedia (videoconferencias, internet, en el aula de manera de atraer nuestra atención				
Sé quiénes son los directores del liceo, me escuchan cuando tengo algo para decirles y tengo buen vínculo con ellos				
El liceo siento que es mi lugar de referencia donde puedo ser yo mismo				
En el espacio de tutorías utilizamos más herramientas interesantes que en el aula tradicional con el docente de la asignatura				

18. **Según tu opinión, ¿qué cambios realizarías en la organización del centro educativo para que funcione mejor?** (Marque con una cruz cada opción de respuesta)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Más o menos de acuerdo	Nada de acuerdo
Que hubiera menos materias.				
Que las materias fueran semestrales en vez de anuales.				
Que los docentes se encargaran de más de una materia a la vez.				
Ampliaría el horario de clase (que al liceo se vaya doble turno).				
Modificaría el diseño de los planes de estudio, que hubiera materias con más carga deportiva.				
Flexibilizaría los planes de estudio para que hubiera materias a dictarse <i>online</i> .				
Propondría exámenes y pruebas semestralizados para todos los planes de estudio.				
Modificaría los contenidos de las materias para que fueran más vinculadas a nuestros intereses.				
Me gustaría que se reconozca más la palabra de los estudiantes como promotores de ideas para que el centro educativo mejore (ej.: interviniendo en las salas docentes o en otros espacios de decisión).				
Me gustaría que mi familia tuviera más vinculación con el liceo.				
Generaría más actividades fuera del aula para encontrarnos con el resto de los alumnos de otros grupos y turnos.				
Modificaría la forma en que supervisan a los docentes.				
Me gustaría que el centro educativo contara con más espacios adolescentes para que pudiéramos en horas libres o fuera de turno, hacer cosas que nos gusten (salas con Internet, bibliotecas virtuales, entre otros).				
Me gustaría que en el liceo hubiera más adultos que nos apoyen en nuestros estudios.				

¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO!

PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ACTORES CALIFICADOS

- ¿Cómo aprenden los adolescentes de hoy?
- ¿Qué recursos didácticos son los que más atraen a los adolescentes?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más efectivas para el trabajo con estudiantes de ciclo básico en los tiempos que corren?
- ¿Cómo le parece que debería ser el liceo del mañana para que contemple los intereses de docentes y estudiantes en cuanto a la mejora de los aprendizajes y su desarrollo humano?
- ¿Cuál es el perfil docente que más se acercaría a los estudiantes? ¿Qué características debería de tener? (acompañamiento, profesionalización y vínculo)
- ¿La herramienta informática y el uso de la tecnología en el aula están favoreciendo los aprendizajes? ¿Los docentes están pudiendo aprovecharlo?
- Si tuviera la posibilidad de hacer cambios en el formato y en los contenidos (número de alumnos por clase, modalidad de cursada, turnos, organización de la clase, etc.), ¿qué cambios realizaría para que los estudiantes y los docentes estuvieran más conformes y por lo tanto se pusiera más en foco la trayectoria educativa? ■