

## INTRODUCCIÓN

*“Siempre los reprimen, no les dan espacios  
y les aconsejan que vayan despacio.  
Siempre les imponen, nunca les consultan  
los hacen callar cada vez que preguntan.*

*Pero cada día los adolescentes  
reviven los sueños que pierde la gente.  
Bienvenidas sean su limpia sonrisa  
y sus alas nuevas que mueven la vida”.*

Pablo Estramín (1959 – 2007)  
Cantor popular uruguayo

Desde la salida de la dictadura en el año 1985, la educación media uruguaya, básica y superior, ha transitado por diversos diseños curriculares en la búsqueda de responder a las necesidades de los nuevos contextos sociales y políticos que fue necesario encarar. Los datos estadísticos nacionales e internacionales nos alertan acerca del “fracaso” de estos esfuerzos. Si bien los indicadores educativos de la formación inicial y primaria siguen siendo positivos, los datos de los últimos 40 años sobre la educación media son alarmantes. Es necesario situar estos indicadores en un país que declaró obligatoria a la enseñanza media básica en su Constitución del año 1967, extendiéndola a la media superior en la Ley General de Educación N° 18437 del año 2008.

La tasa neta de escolarización en el año 2005 muestra que, aproximadamente un tercio de los adolescentes (13 a 19 años) del sector más pobre de la población, se encontraba ese año, desvinculados del sistema educativo (Gaceta ANEP, 2006). Es una cifra que nos coloca muy lejos de la realidad de otros países del MERCOSUR, como Argentina, Chile o Brasil. Demasiados jóvenes abandonan el sistema educativo, muchos otros ni siquiera ingresan: desde el año 2003 a la fecha actual, los registros de matrícula muestran que ésta no ha dejado de descender.

A su vez estudios que relevan datos de la problemática de abandono en varios países de América Latina entre los años 2000 y 2004 muestran que en Uruguay, prácticamente el 70 % de los jóvenes que se encontraban desvinculados del sistema educativo formal, lo habían abandonado durante la enseñanza media. (SITEAL, 2006). La deserción temprana de la educación, y en particular de la educación media es uno de los obstáculos más fuertes que debe enfrentar nuestro país.

Un estudio más reciente (UNICEF, 2010) da cuenta de que aproximadamente el 26 % de los jóvenes que hoy tienen de 18 a 23 años, habiendo completado la enseñanza primaria, abandonan la enseñanza media sin aprobar ningún grado, ya sea porque directamente no ingresaron al ciclo o porque lo abandonaron en el primer año. Respecto a la condición educativa actual del Uruguay, los autores del informe concluyen que de cada 100 niños que ingresaron año a año al sistema educativo formal durante los últimos veinte años, 97 lograron completar la escuela primaria, de los cuales aproximadamente 28 no lograron finalizar el ciclo básico de educación media. De estos 28, la mitad se desvincularon de la enseñanza sin aprobar un solo grado, en tanto los 14 restantes abandonaron con uno o dos grados aprobados. También afirman que de los 69 adolescentes que en algún momento finalizaron el ciclo básico, aproximadamente 32 no lograron culminar la educación media superior, de los cuales 12 abandonaron sin aprobar un solo grado y los 20 restantes abandonaron con uno o dos grados aprobados; los restantes 37 lograron en algún momento finalizar la educación media superior y, por tanto, acceder formalmente a la posibilidad de matricularse en la educación terciaria o universitaria (página 41). Este análisis del desgranamiento de la matrícula muestra

que más del 60 % de cada cohorte no logran completar la educación media, lo cual los inhabilita para realizar estudios de nivel terciario. Esto coloca al Uruguay en una situación que compromete cualquier plan de desarrollo que se quiera emprender.

En el año 2005 se produjo un hecho crucial para el futuro del país: una fuerza política de izquierda, por primera vez en la historia de Uruguay, ganó las elecciones. Los partidos tradicionales (P. Blanco y P. Colorado) gobernaron durante más de 100 años a través de políticas que nunca privilegiaron la educación ni la cultura, y que, en cambio, favorecieron el desarrollo de una brecha económica, social y cultural cada vez mayor entre pobres y ricos. Si bien Uruguay alcanzó durante la primera mitad del SXX una situación de bienestar social y económico, y fue uno de los primeros países en el mundo en brindar educación gratuita a toda su población, la dependencia económica de capitales extranjeros sumada a la desaparición de las condicionantes externas favorables para las exportaciones, generó un terreno fértil para la crisis del 50. Este estancamiento de la economía profundizó las contradicciones sociales y políticas ya presentes en una sociedad que nunca desarrolló condiciones de verdadera equidad. El ahondamiento de la crisis y la incorporación definitiva de la inflación, con todas sus repercusiones, dio inicio al predominio de un bloque de poder que enlazaba (y aún enlaza) a los dos partidos tradicionales y a los grupos económicos más poderosos. Desde 1959 a 1973 los partidos tradicionales se alternaron en el poder y sufrieron un proceso irreversible de fraccionamiento. El último gobierno colorado (1967-1972) funcionó ya dentro de esquemas autoritarios, con la suspensión de las garantías individuales casi durante todo su mandato, preparando el escenario del golpe de estado del año 1973. Por su parte, los partidos y grupos de izquierda se unificaron y conformaron un frente político común, surgiendo en 1971 el Frente Amplio.

Los mitos propios de la cultura popular: la "sociedad integradora", la "tacita de plata", la "garra charrúa", "los campeones del 50", entre los tantos que caracterizaron (y aún lo hacen) a la sociedad uruguaya, empezaron a resquebrajarse. El golpe de gracia sobrevino en el año 1973, cuando Uruguay pasó a ser uno más de todos los países latinoamericanos que debieron soportar las dictaduras más feroces de su historia.

La dictadura uruguaya (1973 – 1985), contemporánea a la de Chile, Argentina y Brasil, estuvo enmarcada en un proceso cívico – militar, lo que significa que en su gestación y desarrollo participaron con igual grado de responsabilidad no sólo los militares, sino importantes figuras políticas, pertenecientes a los partidos Blanco y Colorado. El surgimiento de este proceso fue, en parte, producto de la necesidad de los grupos económicos de poder, participantes directos o no en el proceso, de llevar el modelo económico de acumulación capitalista hacia un modelo más concentrador y excluyente. Esta re estructura era imposible realizarla en un marco de democracia. También resultó necesario arrasar con las instituciones educativas que habían tenido, ya desde fines del siglo XIX, un papel fundamental en la construcción de la ciudadanía y la democracia. La Universidad de la República fue intervenida perdiendo la autonomía conquistada en las luchas de los años 50. Cientos de docentes fueron destituidos, encarcelados y desaparecidos. Los contenidos y los valores de la educación se vieron gravemente deteriorados, afectando la educación de niños y jóvenes por varias generaciones, y cuyos efectos llegan hasta estos días, 40 años después.

A pesar de que la salida de la dictadura fue democrática, sus posibilidades fueron muy limitadas. En el caso particular de Uruguay el gobierno surgido en las elecciones del año 85, ganadas por el Partido Colorado, no pudo resolver la deuda interna generada con la ciudadanía después de años de terrorismo de Estado, endeudamiento externo y sacrificios económicos, sociales y culturales. Tampoco lo hicieron los posteriores sucesivos gobiernos, donde nuevamente se alternaron blancos y colorados.

Con este escenario de fondo, en el año 2006, asumió el gobierno el Frente Amplio, que nacido un año antes del golpe de estado, creció, maduró y se fortaleció durante la dictadura. Las primeras medidas del gobierno de izquierda estuvieron enfocadas a desarrollar políticas de inclusión social y de atención a la pobreza extrema: en el año 2004 un tercio de la población se hallaba debajo de la línea de pobreza (INE, 2009). Con esos propósitos se creó el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). En ese marco se comenzaron a implementar diversas estrategias, dentro de las cuales se halló el Plan Nacional de Atención a la Emergencia Social (año 2005 - 2006) que se continuó en el Plan Nacional de Equidad (año 2006 a la fecha). Dentro de las metas de ambos planes estuvo presente, desde el comienzo, la preocupación por el

papel de la educación en los procesos de mejora de la calidad de vida y bienestar de la población, sobre todo en los sectores sociales más vulnerables.

Para incluir estrategias educativas en la elaboración de estos planes el gobierno consideró dos referentes: **1.** la educación constituye un ámbito de socialización y educación ciudadana, además de brindar herramientas para mejorar su calidad de vida en los aspectos culturales, económicos y laborales; **2.** los jóvenes más pobres enfrentan brechas en la calidad de los aprendizajes, lo que facilita la reproducción de la inequidad.

Las estadísticas educativas confirman que la educación media ha fracasado en su intento de accesos y egresos equitativos. Aún a pesar del considerable aumento de las inversiones en educación que se han producido en los últimos años. A partir del año 2006 la educación, en su conjunto, recibe el 4,5 % del PBI nacional, con lo cual su presupuesto se vio triplicado durante el último gobierno (marzo/2006 – marzo/2010) y el 80 % del mismo fue destinado al aumento de los sumergidos salarios docentes. Sin embargo tampoco sería suficiente con alcanzar dichas metas de equidad económica, también es necesario proporcionar a los niños y adolescentes igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes significativos, adaptándose la educación a la diversidad de etapas escolares, situaciones y contextos. Es necesario que el sistema educativo asegure la equidad a través de políticas que impidan que las características propias de los estudiantes se conviertan en variables de desigualdad.

Las pruebas PISA aplicadas en Uruguay en los años 2003, 2006 y 2009 arrojan bajos resultados en relación a los países desarrollados y no muestran mejoras notorias en los aprendizajes de los estudiantes de 15 años, en Ciencias, Matemáticas y Lengua a lo largo de las tres aplicaciones. Sin embargo, dejan al descubierto una gran heterogeneidad en la distribución de los conocimientos, asociada a las características socio – económicas de los estudiantes. El promedio de Uruguay, que junto con el de Chile, es el más alto de la región, está conformado básicamente por dos grupos de estudiantes: los que obtienen resultados muy satisfactorios, comparables a los de los países desarrollados, y pertenecen a clases social y económicamente muy favorecidas; y el grupo de los jóvenes que no alcanzan los niveles de desempeño mínimo esperado, pertenecientes a los grupos sociales más desfavorecidos. (ANEP, 2007)

El desafío para el Estado, en particular para el sistema educativo, es lograr no solo que los jóvenes accedan a la educación media y permanezcan en ella, sino que, además, logren egresar habiendo construido aprendizajes significativos, válidos para mejorar sus vidas. Uruguay, tradicionalmente ha concebido políticas de enfoque universalista para abordar los problemas de la enseñanza media. Por ejemplo, la implementación de nuevos planes de estudio en los años 1986 y 1996, donde es posible encontrar cambios de diversos grados de profundidad, tanto en la organización curricular y como en la gestión. Estas políticas, tal como lo señalan las estadísticas antes señaladas, tuvieron un bajo impacto en abatir la deserción temprana, el abandono, la mejora de los aprendizajes, etc.

Enfrentados a estas evidencias, se ha hecho cada vez más necesario la puesta en marcha de políticas universales, pero focalizadas. Es decir, el desarrollo de medidas que lleguen a toda la población, pero que tengan en cuenta las particularidades de los distintos colectivos, con la flexibilidad y creatividad necesarias como para atender las demandas de las distintas juventudes del país. Es así que se diseñan varias políticas que pretenden encarar las problemáticas particulares de distintos grupos específicos de estudiantes.

En este trabajo se pretende dar cuenta de una de estas políticas de reciente elaboración e implementación, a través de su descripción y del análisis de algunas de las estrategias desarrolladas. En el año 2006, incluido en el Plan de Equidad, y en un esfuerzo conjunto del sistema educativo formal (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP/ Consejo de Educación Secundaria, CES) y del Programa INFAMILIA del Ministerio de Desarrollo Social, se concibió una estrategia de re vinculación y permanencia para adolescentes de contextos vulnerables, a la cual se denominó “Programa Aulas Comunitarias” (PAC).

Después de esta introducción donde se pretendió contextualizar el trabajo, se realizará la descripción del PAC desde las informaciones recogidas en los documentos oficiales. Posteriormente se presentan las dimensiones elegidas para ser analizadas a la luz de la teoría y finalmente se ejemplifica y analizan experiencias puntuales recogidas desde los actores directamente involucrados.

## Descripción del Programa Aulas Comunitarias<sup>1</sup>

El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) tiene como propósito fundamental la reinserción de los jóvenes que, por distintas razones, han quedado fuera del sistema educativo formal. El organismo responsable de este Programa es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).



Los destinatarios son adolescentes de 12 a 16 años, que han visto frustrada su relación con la educación media, ya sea porque se desvincularon del liceo sin haber aprobado primer año o porque nunca ingresaron al liceo, una vez que terminaron la primaria. Se considera que estos jóvenes se encuentran al borde de la desafiliación institucional y, por lo tanto, en riesgo de exclusión social.

El PAC se sostiene sobre una interesante articulación entre diversas tipos de organizaciones: una organización educativa formal pública (ANEP), una organización gubernamental (MIDES) y diversas organizaciones de la sociedad civil (OSC) y se implementa en un espacio denominado "Aula Comunitaria" (AC). Este espacio se ha concebido como ámbito socio-educativo en el que los adolescentes que hayan decidido volver a estudiar, se vinculan desde sus propias vivencias y expectativas con sus pares y docentes para reinsertarse en el sistema educativo.

La gestión del Aula está a cargo de una organización de la sociedad civil (OSC) especializada en trabajo con adolescentes. Las OSC se presentan a licitaciones públicas y son seleccionadas en base a una serie de indicadores donde la experiencia de trabajo con adolescentes en riesgo de exclusión social o que ya se asumen como excluidos socialmente, se prioriza en forma especial.

Las Aulas funcionan en el local de la propia OSC, en distintos barrios, y participan docentes de ANEP y técnicos de la propia OSC. Las Aulas se vinculan con los centros educativos del territorio geográfico de referencia (barrio o zona) desde donde se establecen "puentes" de re inserción, estrategias y modalidades de acompañamiento, preparando y efectivizando la vinculación de los adolescentes con el liceo. Allí se articula la labor de los directores y profesores de los liceos de ANEP y de los equipos técnicos de la OSC para proporcionar a los jóvenes un servicio educativo acorde a sus necesidades y características, resultando un espacio no convencional que apuesta a la innovación educativa habilitando procesos de enseñanza y aprendizaje que integren los saberes de los estudiantes, de los docentes y de los equipos técnicos de la OSC.

El PAC se implementa en las Áreas Territoriales definidas por el MIDES, donde hace ya varios años existen recursos humanos trabajando para fortalecer la red de protección social de poblaciones vulnerables. Estas áreas fueron seleccionadas por ser zonas con mayor propensión a la deserción en primer año de Ciclo Básico, y considerando los "liceos de atención prioritaria" determinados también por la ANEP.

Este Programa se apoya en la idea de que las formas de vinculación y los enfoques pedagógicos de los educadores de las áreas formal y no formal podrían ser complementarios. El Aula es en sí misma un ámbito de inclusión educativa ya que la OSC contribuye con su experiencia, pertenencia y arraigo comunitario a la convocatoria de la población adolescente del barrio, ofreciéndole la posibilidad de reinsertarse en la educación formal. A su vez, los docentes de ANEP aportan desde el conocimiento

<sup>1</sup> Información que proviene de los documentos oficiales de la ANEP y del MIDES, disponibles en las páginas web de ambas instituciones: <http://www.infamilia.gub.uy>; <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/Programaseducativosespeciales/presentacionpac.pdf>

académico y tienen la posibilidad de generar un vínculo personal con el estudiante y su familia permitiendo que se produzca una nueva mirada sobre el proceso educativo formal.

Se pretende promover comunidades de aprendizaje, desde el doble encuadre que ofrecen los educadores, tanto los formales como los no formales, en la construcción de un proceso donde todos, docentes, equipos socioeducativos, adolescentes y familias, aprenden y enseñan recíprocamente. Para alcanzar sus propósitos el PAC ha ido desarrollando durante estos años, distintas modalidades de trabajo:

- a. **Inserción efectiva en Primer Año de Ciclo Básico (CB):** esta modalidad está dirigida a los adolescentes que abandonaron, sin aprobar, el primer año de liceo. Se les ofrece cursar las asignaturas en forma semestral, pudiendo aprobarlas por medio de una evaluación de proceso de acuerdo a sus aptitudes y aprendizajes. Una vez aprobadas quedan habilitados para ingresar en segundo año del CB.
- b. **Introducción a la vida liceal:** desde esta modalidad se ofrece a los jóvenes que, habiendo completado la enseñanza primaria, nunca ingresaron en la secundaria y necesitan un proceso de mayor duración y más personalizado para poder efectivizar su retorno al sistema educativo formal. Se trabaja la lengua oral y escrita y el pensamiento lógico – matemático. Su objetivo general es que los estudiantes se vinculen al año siguiente al liceo (a primer año), o de lo contrario, continúen en el PAC en la modalidad “Inserción efectiva en Primer Año de CB”. De este modo se intenta lograr una inserción gradual y sostenida.
- c. **Apoyo y Consulta:** en este espacio participan adolescentes de segundo año del CB que asisten a las instituciones educativas de enseñanza media de la zona que necesitan sostén, fundamentalmente aquellos que egresaron de un Aula Comunitaria el año anterior; también pueden asistir los que en el momento se encuentran cursando la modalidad “Inserción efectiva”. El apoyo se realiza en Idioma Español, Matemática, Inglés y también se brindan talleres de Estrategias de aprendizaje y Técnicas de Estudio.
- d. **Acompañamiento al egreso:** ésta modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento a los adolescentes que han egresado del PAC en las modalidades (a) y (b), favoreciendo su re-vinculación con la institución educativa elegida por el estudiante, de forma de asegurar la continuidad de su proceso educativo.
- e. **Talleres temáticos de complementación,** con el objetivo de sostener y acompañar a los adolescentes que acuden a alguna de las modalidades antes mencionadas, se brindan espacios de recreación, comunicación, expresión plástica, música, u otros que surjan de las posibilidades de la OSC en cuestión y de los intereses de los jóvenes. Se pretende que estos espacios permitan el desarrollo de competencias expresivas que promuevan vínculos positivos entre los adolescentes y la comunidad.



Los recursos humanos involucrados en el desarrollo del PAC son provistos por la ANEP, por la OSC y por el MIDES. Existe una **Unidad Coordinadora Central** integrada por un coordinador académico financiado por la ANEP, un coordinador operativo y dos asistentes financiados por el MIDES. El propósito de esta Unidad es monitorear, apoyar la implementación y sistematizar la información relativa a la ejecución del PAC. El **grupo de docentes**, designados por la ANEP, trabajan 10 horas semanales, en promedio, de las cuales 2 son horas de coordinación. Se trata de docentes de las asignaturas específicas

de primer año, y además existe una figura, la de docente referente, con una alta carga horaria (30 horas semanales), cuya función es realizar el seguimiento y apoyo de los jóvenes para una adecuada inserción educativa. El **liceo** cumple la función de apoyar las actividades educativas desarrolladas en las AC. El director del liceo cumple un importante papel, así como los equipos interdisciplinarios con los que algunos liceos cuentan, sobre todo los de contextos especialmente vulnerables. Finalmente la **organización social**

tiene como función gestionar el AC, a través del equipo de aula. Este equipo está integrado por un coordinador del aula, un educador social, un asistente social y dos talleristas (ANEP – MIDES, 2006).

De acuerdo a los datos del MIDES<sup>2</sup> del año 2009, sobre un total de 623 alumnos inscriptos en la modalidad de re inserción, un 60.8% aprobó primer año del CB y pasó a segundo. El 25.4% repitió el año, y un 13.8% se desvinculó del aula. Aún no ha sido elaborado el reporte de datos de 2010, año en el cual hubo 1.363 inscriptos, en 18 aulas en Montevideo, San José, Canelones, Maldonado, Rocha y Paysandú. Para 2011 se prevé la apertura de 5 aulas más.

## Identificación de las dimensiones de análisis

---

El Programa Aulas Comunitarias propone abordar los ejes estructuradores de la escuela media (y en general de todo el sistema educativo): 1. La clasificación del currículum; 2. La especialización docente; 3. Las horas de clase (Terigi, 2008). El foco del análisis se colocará en la **organización de la enseñanza por parte de la comunidad docente**, en el entendido de que en este aspecto pueden verse reflejados los mencionados ejes.

Esta dimensión será abordada fundamentalmente desde la perspectiva de las estrategias de enseñanza que los docentes preparan para sus clases. Interesa identificar y analizar cómo el docente recupera los saberes cotidianos de los estudiantes, cómo organiza los tiempos escolares en ámbitos no formales y cómo se desarrollan los vínculos entre los docentes a los efectos de la toma de decisiones sobre el currículum, entre otros aspectos.

## Explicitación de los principales conceptos abordados en el análisis

---

La sociedad post moderna o sociedad del conocimiento y la información, ha desencadenado en el actual mundo globalizado de hoy, una suerte de "revolución pedagógica" que proyecta cambios sustanciales en las relaciones entre el conocimiento, los docentes y los alumnos; entre los alumnos entre sí; entre los docentes entre sí; entre la escuela y los centros de producción del conocimiento; a la interna del propio formato escolar. La escuela moderna no parece responder adecuadamente a estos desafíos. Sus características que, si bien son circunstanciales, se han ido consolidando a lo largo de sus más de 100 años de historia, ya no dan cuenta de las enseñanzas y los aprendizajes que la sociedad del Siglo XXI demanda. Expresa Terigi (2009a) que la solidez del tradicional formato escolar no debería hacernos pensar que la escuela moderna constituye "un contexto natural de aprendizaje y desarrollo".

Ortega Esteban (2002: 115) señala que "cuando abunda la preocupación, la reflexión y la defensa insistente de una estructura o institución social es porque, en cierto modo, ya ha desaparecido, está a punto de desaparecer o comienza a transformarse en algo muy diferente o alternativo". Este autor llama la atención sobre la oposición que hoy prevalece, y que no es, precisamente entre escuela pública y privada, sino entre el modelo de escuela clásico y el modelo que emerge, alternativo, en ambientes que bien pueden ser privados. Es más, ya es posible observar en los ámbitos privados el surgimiento de experiencias alternativas, interesantes, que por sus características innovadoras, tienen dificultades para desarrollarse en el sistema público, en general demasiado centralizados.

Suelen describirse como características propias de la escuela moderna, entre otras: la inclusión "universal" y obligatoria, la gradualidad, la simultaneidad, los regímenes de tiempo y espacio, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la creación de un colectivo de educandos (Baquero, 2006). En Uruguay, la reforma de Varela de fines del Siglo XIX instaló con fuerza en la educación uruguaya los conceptos de laicidad, obligatoriedad, gratuidad, simultaneidad, currículum único, como instrumentos privilegiados de control estatal. Uruguay alcanzó, durante la mayor parte del Siglo XX, índices muy elevados de alfabetización, constituyendo la educación una clara opción para el ascenso social y la construcción de ciudadanía. La fuerza de estas realidades, que respondieron a una determinada

---

<sup>2</sup> Reporte de Aulas Comunitarias del 2009, elaborado por el Área de Monitoreo y Evaluación de la Dirección Nacional de Infamilia, MIDES.

conceptualización históricamente situada de ciudadanía y de estado, ha sido tal potente que su cuestionamiento suele considerarse una "traición" a las mejores tradiciones educativas del país.

Sin embargo la realidad actual, también históricamente situada, exige cuestionamientos y transformaciones en forma urgente. La crisis de la modernidad, de carácter universal, sumada a la crisis local y a la herencia de 13 años de dictadura, ha producido fracturas muy profundas en el tejido social de nuestro país. El estado ha destinado recursos que permitieron mejoras importantes en los ambientes de aprendizaje, la formación de los docentes y sus salarios, los recursos para la enseñanza. A pesar de lo cual el formato escolar, propio de la escuela moderna, no ha sido alterado. Esto es especialmente notorio en la enseñanza media donde la posición de "alumno", cualquiera sea la edad del sujeto, marca las relaciones de dependencia con el docente, quien es el representante del saber y de la autoridad.

La escuela moderna dio lugar a un alumno obediente, interesado por lo que se le ofrecía como conocimiento, respetuoso de las reglas y los límites espacio - temporales. Este alumno está desapareciendo. Existe hoy en día una importante distancia entre el modelo estándar de alumno y las representaciones de los jóvenes acerca de "ser alumno", distancia mucho más marcada en aquellos estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos económica y culturalmente (Dutchatzky y Corea, 2003).

El formato escolar moderno regula muy prolijamente los tiempos escolares, los cuales suelen estar cargados de expectativas familiares (sociales) e institucionales. Los niños y jóvenes deben cumplir ciertos ciclos en determinada cantidad de años. La sociedad "castiga" a los alumnos que no cumplen con estas expectativas y "premia" a los que lo consiguen, con todas las consecuencias psicológicas y emocionales que ello conlleva. A la hora de organizar el aprendizaje de los alumnos la simultaneidad y la gradualidad tienen una profunda influencia y su manejo define los rasgos más marcados del formato escolar moderno.

La simultaneidad determina que un docente enseñe a un grupo de alumnos, todos a la vez, partiendo del supuesto de que todos los alumnos son capaces de aprender en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades. Este rasgo se acompaña de la simultaneidad curricular, reflejándose ésta la homogeneidad de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo.

La gradualidad impulsa la idea de organizar a los alumnos por grupos de edades y niveles graduales y homogéneos de conocimientos. Los sistemas de promoción o de repetición se basan en estas ideas tan naturales e implícitas desde todos los tiempos que su análisis se nos hace difícil. Baquero (op.cit, página 24) señala un hecho sobre el cual es interesante pensar:

*"No deja de resultar algo absurdo que ante niños que no aprenden según la estrategia que hemos puesto en marcha, nuestro recurso maestro sea hacerlos repetir lo mismo. Nótese que la expectativa tácitamente suele estar colocada en el mero paso del tiempo, es decir, que el alumno 'madure' ya que nada solemos variar en el formato escolar ofrecido".*

La simultaneidad y gradualidad que impone el formato escolar moderno implican que la organización de la enseñanza, y por lo tanto, las experiencias de aprendizaje de los alumnos sea colectiva. En ese marco la planificación de la enseñanza debe enfocarse a una población, que se piensa como homogénea, integrada por alumnos estándar, alumnos medios, de esos que no existen en la realidad del aula.

El formato del liceo uruguayo favorece claramente, aún hoy, la selección del estudiantado, a pesar del discurso de las autoridades educativas, e incluso de las corporaciones docentes, dando cuentas de la pretensión de la "universalización" de la enseñanza secundaria. Los estudiantes deben aceptar y adaptarse a patrones culturales escolares en muchos casos bastante alejados de sus propias culturas y de las de sus familias "...las escuelas se organizan a partir de un patrón homogéneo que genera simpatías para un grupo de alumnos y tiende a la expulsión de otros" (Tiramonti, clase 2 del Seminario). Los liceos, tanto públicos como privados, se siguen desarrollando e impulsando procesos que reflejan la no aceptación de la diversidad cultural y de la desigualdad social:

*"...la escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y que la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que portan buena parte de la población escolar sólo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas". (Baquero, 2006: 19).*

La exclusión educativa no solo se refiere a la deserción o abandono escolar, se presentan formas muy diversas de exclusión y de muy distinto origen. Para un profesor atento es muy sencillo visualizar en una clase muchos adolescentes "excluidos dentro del aula", aún en liceos donde asisten adolescentes que provienen de contextos socioeconómicos y culturalmente favorables, ya sean públicos o privados. Terigi (2009b) menciona 5 tipos de exclusión, entre las cuales hay formas muy sutiles. No ir a la escuela ni haber ido nunca, así como asistir un tiempo y abandonar el sistema educativo, son las formas más clásicas y conocidas. Sin embargo, existen alumnos que concurren a la escuela y no logran involucrarse en las actividades que se proponen. Terigi (op.cit.) siguiendo a Kessler denomina a este tipo de exclusión, "de baja intensidad", y señala que *"No siempre este desenganche es atribuible a la disposición de los niños y niñas: la propia escuela produce en ocasiones el efecto excluyente..."*, (página 23).

Otro tipo sutil de exclusión es la que proviene de la injusticia de los currículos. Un currículo injusto, dice Terigi (op.cit.) es aquel que promueve aprendizajes elitistas o sectarios. Por último, pero no la forma menos grave, es la exclusión que producen los aprendizajes de baja relevancia. Es muy frecuente, ciertamente preocupante, encontrar este tipo de exclusión en escuelas y liceos de contextos socialmente desfavorables: *"los alumnos y alumnas de los sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares que se les presentan y logran avanzar con regularidad en su escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales"*. (Terigi, op.cit. página 24).

Tradicionalmente Uruguay se menciona como un país desarrollado desde el punto de vista educativo. Tiene una baja tasa de analfabetismo, pero viene creciendo en los últimos años; la enseñanza inicial es obligatoria, al igual que la enseñanza primaria y media, y la expansión de la matrícula universitaria permite catalogar al país en un grado de universalización intermedia. Estos indicadores parecen avalar la primera afirmación de este párrafo.

Sin embargo hace ya unos cuantos años que la gravedad de los problemas de la educación media hacen tambalear el optimismo de los uruguayos acerca de su sistema educativo (ver datos en las primeras páginas de este mismo trabajo). Hoy la exclusión educativa, de los 5 tipos mencionados anteriormente, es una realidad.

## **Análisis de las experiencias relevadas**

Desde este trabajo se ha pretendido realizar un primer acercamiento a la realidad de dos Aulas Comunitarias, situadas en zonas "rojas" de Montevideo, y gestionadas por OSC de gran arraigo barrial. Se realizaron entrevistas individuales (conversaciones con bajo grado de formalidad), a dos docentes (de Biología y de Matemáticas), uno de cada Aula y a varios estudiantes en forma colectiva en cada Aula. También se ha recogido información desde algunos trabajos escritos e informes desarrollados por los equipos de las propias Aulas Comunitarias.

Si bien los testimonios recogidos no son representativos del conjunto de las 18 aulas que funcionaron en el 2010, bien pueden ser una muestra interesante que probablemente se repite en cada una de ellas. Bajo esta salvedad se desarrolla el análisis siguiente.

Una primera observación destacable se refiere a que ambos docentes entrevistados narraron su experiencia con mucho entusiasmo, mostrando claramente la evolución experimentada en sus propias concepciones acerca de enfoque de la enseñanza en el Aula Comunitaria y marcando la diferencia con sus habituales prácticas docentes en los liceos.

El profesor de Matemática, muy joven, recientemente egresado del instituto de formación docente, este es su quinto año de ejercicio de la docencia, comenta que al principio quiso trabajar como *"me lo enseñaron en el IPA<sup>3</sup>"*, pero a los pocos días se dio cuenta que *"es sumamente difícil entusiasmarlos, se aburren, son inquietos y todos los días hay que inventar algo nuevo para mantenerlos. Imaginate... Matemáticas, todos llegan creyendo que es muy difícil y no van a poder entender. Sin embargo, uso ejemplos de la vida de ellos. No te creas, son muy rápidos, cuando se dan cuenta, lo disfrutan"*.



La profesora de Biología, egresada de un instituto de formación docente hace ya unos 20 años, es decir con antigüedad considerable en el sistema educativo formal, manifiesta: *"estas experiencias me re interesan, hace años que vengo participando en diferentes propuestas de Secundaria, en general siempre te encontrás con muchas dificultades; pero esta vez es distinto: aquí se cuenta de verdad con condiciones buenas para llegar a los chiquilines, por ejemplo: el número de alumnos te permite conocerlos a todos, además hay un equipo de apoyo, interdisciplinario, psicólogos, asistentes sociales, que te explican las situaciones con las que te encontrás en estos barrios"*.

Esta docente también reconoce que las modalidades de enseñanza que suele utilizar en el liceo, en el AC no le dan resultado: *"Mi estrategia ha variado, hace dos años que doy Biología aquí. Al principio hacía lo mismo que en el liceo, ahora he ido adaptando mi enseñanza. Por ejemplo, casi siempre empiezo la clase con la discusión de algún asunto de actualidad, algo del barrio, o de alguno de ellos. Actualmente ellos mismos traen los temas"*

Ambos docentes destacan la importancia del trabajo de apoyo de los equipos interdisciplinarios de la OSC: *"los técnicos saben cómo manejar situaciones difíciles, que las hay, ellos los contienen, y a vos te permite cumplir con tu tarea de docencia"*

El papel de las reuniones de coordinación entre docentes también es un aspecto que se percibe valioso por parte de los dos docentes. El profesor de Matemática dice que *"para poder concretar el objetivo de la personalización, tenés que poder coordinar con el resto de los docentes no solo las fechas de los exámenes y pruebas, sino los temas y otras actividades para que los gurises vean la unidad de las cosas, los criterios..."*. La profesora de Biología considera que la coordinación es imprescindible y que es uno de los aspectos más interesantes de este Programa ya que brinda la oportunidad de *"ganar experiencia a partir de la experiencia de los demás; eso de 'cada maestrillo con su librillo', no va más; uno tiene que compartir saberes, no se puede trabajar en soledad"*

Igualmente la coordinación docente parece ser una de las debilidades del Programa ya que en ambas Aulas hubo dificultades para conformar los equipos docentes: *"ya habían empezado las actividades del aula y todavía no estaban nombrados todos los profesores, además alguno que otro se va cuando se enfrenta con la tarea, hay docentes a los que no les gusta y se van...es un trabajo lindo pero desgasta, y uno anda de liceo en liceo, porque aquí, en el aula, solo tenés 8 o 9 horas semanales...no da..."*

Con respecto a los contenidos a enseñar, el PAC propone la misma currícula que la de los liceos. En los espacios de coordinación los docentes toman decisiones sobre las propuestas programáticas, de modo tal que el estudiante que apruebe las asignaturas de primer año, esté en condiciones de ingresar a segundo en un liceo común. Esto es un gran desafío para los docentes y así lo viven: *"es el mismo programa, pero en menos tiempo, no se puede; desde un principio me di cuenta que había que cortar"*. Este aspecto constituyó, según estos dos docentes, el problema central de la coordinación. Las preguntas *¿qué enseñar?* y *¿para qué enseñar?*, estuvieron presentes en todas las reuniones de coordinación: *"hubo que*

<sup>3</sup> Instituto de Profesores Artigas (IPA) es el instituto terciario de formación de docentes para la enseñanza media más importante del país.

*revisar los programas, estudiar, y, además, replantearse los objetivos de la enseñanza media, un verdadero espacio de formación resultó ser la coordinación, bien motivador para los docentes”.*

También las propuestas de evaluación fueron re consideradas por estos docentes. Las instancias de evaluación que habitualmente se desarrollan en las AC son similares a las de liceo. Sin embargo los docentes manifiestan que muchos de ellos se sentían incómodos con los exámenes tradicionales ya que los veían *“incoherentes con la metodología del PAC”*. También éste parece ser otro tema conflictivo en el desarrollo de la propuesta curricular: *“si lo que más me importa es que sepan pensar por sí mismos, que puedan razonar, que puedan hacerse preguntas, eso, ¿cómo lo voy a evaluar en un examen?”*.

En el grupo de los jóvenes que asisten a estas aulas se combinan varios tipos de exclusión en forma simultánea. Muchos de ellos, habiendo terminado el ciclo de 6 años de primaria, se inscribieron en primer año del Ciclo Básico y posteriormente dejaron de asistir antes de culminar el año. En el estudio de UNICEF (2010) se señala que el 27 % de los jóvenes que al momento del estudio se encontraban desvinculados con el sistema educativo, culminó enseñanza primaria pero no continuó sus estudios *“porque le interesaba aprender otras cosas”* y el 23, 6 % *“pensó que era muy difícil”*. Algunos de los jóvenes entrevistados en las dos Aulas expresaron que el liceo les parecía aburrido, poco interesante, poco útil, en la mayor parte de los casos, “alguien” se los había contado.

De las conversaciones también se desprende que, muy probablemente, estos jóvenes sufrieron la experiencia de la escolaridad de baja intensidad definida por Terigi (op.cit.) como otra forma de exclusión, aquella producida por la falta de involucramiento en las actividades escolares. Y a su vez, muy probablemente, también fueron víctimas de otras dos formas de exclusión: marcos curriculares descontextualizados y poco pertinentes, y aprendizajes de poca relevancia. Son jóvenes que han fracasado en muchas oportunidades y de diversas formas, y así lo manifiestan:



*“¿Pa’ que voy a ir al liceo?...pa’ lo que sirve...”*  
*“Fui a la escuela y no pude aprender a leer...es muy difícil”*  
*“Mi madre dice que vaya a trabajar, que es mejor, que yo no tengo cabeza”*  
*“No fui más porque no me gusta estudiar”*  
*“Yo me sentaba al fondo... y me dormía, ja, ja”*  
*“Fui un día y me aburrí...a mi prima le pasó lo mismo, no fui más...”*  
*“Soy muy inquieto, no puedo estar sentado...vivía en el corredor, echado...”*

También se pudo percibir el entusiasmo y el interés por la nueva experiencia del Aula. Por ejemplo, los jóvenes destacan especialmente el clima de afecto y amistad que encuentran en el aula, el interés y atención que ponen los docentes en las clases, y el tiempo que les dedican a ellos y a sus familias. Sobre este último aspecto vale la pena decir que varias anécdotas relatadas por los jóvenes estaban referidas a la forma cómo sus madres (sobre todo) se vinculaban con el Aula. Uno de ellos contó que era la primera vez que llamaban a la madre para decirle *“lo bien que me había portado el día de la feria”*, refiriéndose a un evento organizado por el aula días antes.

Llama la atención encontrar en sus narraciones muy pocas alusiones a las clases académicas en sí. Parecen tomar las clases como una obligación a la que deben asistir, y lo hacen; deben cumplir con las tareas, y lo hacen, pero no se evidencia gran entusiasmo respecto a lo que acontece dentro de la clase. En una publicación conjunta de ANEP – MIDES del año 2008, Barbosa señala que las principales actividades pedagógicas que observó en una de la AC, altamente valoradas por los docentes, son: la utilización del tiempo del desayuno como instancia educativa, donde se discuten noticias de actualidad o temas emergentes, incluso alcanzados por los estudiantes; las asambleas generales como método de diálogo y de resolución de conflictos; y los campamentos y los talleres, oportunidades para recreación convivencia y oportunidad cultural abierta. Como se puede apreciar a partir de estas observaciones, los eventos educativos apreciados por los docentes, no acontecen dentro del aula, sino afuera de ella. En algunos

casos bastante lejos. No es extraño, entonces, que los jóvenes entrevistados apenas mencionen los trabajos realizados dentro de las clases.

Respecto a las razones de los jóvenes por asistir al PAC, los datos recogidos en la investigación de Mancebo y Monteiro (2009) muestran que la mitad de los estudiantes asistentes al PAC en el año 2008 tenían la expectativa de culminar el Ciclo Básico y un tercio aspiraba a cursar el ciclo de educación media superior (bachillerato). Las motivaciones estudiadas en este trabajo indican que el 30 % expresan que "quieren estudiar" y el 40 % mencionan motivaciones vinculadas al "mejor ambiente", a la "personalización" y a la "facilidad" de los cursos.

Las reflexiones y comentarios de los docentes y estudiantes entrevistados, permiten suponer que la organización de la enseñanza no difiere esencialmente de la que se desarrolla habitualmente en un liceo común. Las diferencias fundamentales radican en que los docentes disponen de más tiempo para dedicar a sus estudiantes sencillamente porque las clases no son numerosas, como máximo 10 o 15 estudiantes y porque cuentan con un "sistema de contención" proporcionado por el equipo interdisciplinario de la OSC para la resolución de conflictos. Las posibilidades de trabajo más personalizado en un ambiente más cálido y protector que el del liceo donde suelen cumplir sus tareas crea una sensación de mayor bienestar para el trabajo docente, lo cual se refleja en las actitudes y disposiciones de los estudiantes hacia las tareas propuestas. De hecho las AC, dentro de sus fundamentos, postulan el trabajo sobre el fortalecimiento de la autoestima, proporcionándoles un clima favorable para el trabajo escolar, y brindándoles orientación acerca de rutinas y hábitos que les ayudarán a una mejor integración social.

Si bien los estudios sistemáticos realizados en relación al Programa Aulas Comunitarias son aún escasos dada su corta historia, los datos y conclusiones que se pudieron relevar en la bibliografía disponible respaldan las afirmaciones antes realizadas.

En la investigación de Mancebo y Monteiro (op.cit.) se señala que *"la mayoría de los docentes tienden a enseñar en las Aulas en forma similar a como lo hacen en el liceo, con la diferencia que pueden dedicar más tiempo a contestar algunas preguntas e identificar dificultades en el alumnado"* (página 282). Sin duda esto no es así en todos los casos. Algunos docentes, o equipos de docentes en algunas aulas, han logrado desarrollar estrategias innovadoras para enfrentar problemas específicos. En el informe interno del coordinador de una de las aulas se lee:

*"Lo que ocurre en realidad es que el modelo del sistema educativo vigente está estructurado para «adolescentes de ciudad» que no trabajan... No integra a jóvenes que desde los doce o trece años asumen responsabilidades en la sustentación del hogar y además cumplen estas tareas en la lógica del tiempo natural.... Para posibilitar que estos adolescentes continúen con sus estudios fue necesario crear estrategias educativas acordes con el tiempo de vida que llevan. Por ejemplo: permitir que las inasistencias «per se» no sean motivo de repetición y abandono, implementar un sistema de pares a partir de la visita con apuntes y explicación incluida de aquellos estudiantes que concurren a los que no lo pueden hacer, acordar con los alumnos y los profesores la intensidad de las clases entre zafras y en épocas de poco trabajo"* (Bassi, 2009, página 9).

Los dos docentes entrevistados, a través de la conversación, demostraron iniciativa e interés por desarrollar un nuevo enfoque didáctico, apropiado para el trabajo en el contexto de las AC. También manifestaron que no les alcanzaba con *"leer por su cuenta"* y que las reuniones de coordinación no eran suficientes para cumplir un rol formativo. Reclamaron una formación especializada. En este sentido Román (2003) sostiene que las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social están fuertemente asociadas a las representaciones que los docentes construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus estudiantes, lo que produce determinadas formas de conducir la enseñanza, que se refleja fundamentalmente en la dinámica de aula.

Es probable que la inclusión de la actividad docente típicamente liceal dentro de una organización social barrial sea "iluminadora" para aquellos docentes que tradicionalmente han desarrollado sus tareas dentro de aulas formales. En esta línea, cabe destacar que la investigación realizada por Mancebo y Monteiro

(op.cit.) enfatiza el fundamental aporte de las OSC al Programa Aulas Comunitarias en tres direcciones: la experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad, la incorporación de técnicos y especialistas socialmente comprometidos y la participación en redes sociales arraigadas en el medio. De acuerdo a Román (op.cit.) el rol mediador del docente, su capacidad para establecer vínculos efectivos entre los significados educativos y los códigos manejados por los adolescentes, parece ser un aspecto decisivo en la configuración de las prácticas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad. Los aprendizajes de los docentes "tradicionales" en las aulas comunitarias a fin de apropiarse de un rol mediador efectivo parece ser uno de los aspectos más interesantes de la experiencia.

No solo importa re incorporar y mantener a los jóvenes en el sistema, también importa proporcionarles oportunidades de igualdad en cuanto a la calidad de la enseñanza. En un estudio comparado sobre políticas de inclusión educativa en Colombia, México y Uruguay, coordinado por Terigi (2009), donde se analiza el PAC a través del trabajo de las investigadoras Mancebo y Monteiro ya mencionadas, se afirma que existe una tensión entre el reingreso de los estudiantes al sistema escolar y la baja calidad de los logros educativos. La dificultad percibida por los actores, en los tres países, radica en la escasa adaptación curricular y la poca pertinencia de los contenidos enseñados. Dice Terigi (op.cit., página 134):

*"Hoy predomina el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los niños y jóvenes –música, computadoras, redes de información, deporte– entre los contenidos del aprendizaje, y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido"*

El PAC, como programa educativo, se generó en el marco de una política social. Desde los equipos técnicos de la OSC parecen no existir dudas de que la inserción social se está realizando de modo exitoso. Los jóvenes, en su gran mayoría, desarrollan hábitos de convivencia, solidaridad, responsabilidad, cumplimiento de tareas y horarios, incorporan ciertas reglas, todos aspectos indispensables para una buena inserción en la sociedad. Sin embargo, desde el punto de vista de la inclusión educativa no queda claro que el Programa esté realizando todo lo que debería hacerse para promover aprendizajes significativos en todos los estudiantes (Mancebo y Monteiro, op.cit). En el momento actual se está desarrollando una investigación comparativa entre dos políticas de inclusión educativa, una de ellas el PAC, en el marco de una tesis de licenciatura en Ciencia Política (Alonso, 2010). Aún no existen resultados publicados de esta investigación, pero parece interesante destacar las hipótesis de trabajo que se pretenden estudiar: Hipótesis 1. "Los adolescentes que participan del Programa de Formación Profesional Básica tienen mayores expectativas y motivaciones para la continuidad educativa que los que participan del Programa Aulas Comunitarias". Hipótesis 2. "Dadas las características estructurales y curriculares de las propuestas, el FPB tiene mayor capacidad de lograr la re vinculación y permanencia de los adolescentes en el sistema educativo que el PAC". Este trabajo, probablemente arrojará alguna luz sobre el impacto del PAC en el futuro estudiantil de los adolescentes que egresan de las AC.

Se perciben dos grandes obstáculos para sortear. El primero está relacionado con el currículo que se desarrolla en las AC. La educación uruguaya, por distintas razones, tiene un carácter fuertemente homogéneo, aunque las poblaciones a educar son cada vez más heterogéneas. El sistema educativo no ha tomado conciencia de este hecho, lo cual se hace claramente evidente en la implementación del PAC. Las propuestas programáticas son universales, también el sistema de evaluación de aprendizajes y de evaluación de la actuación docente. Los "inspectores"<sup>4</sup> (supervisores docentes) realizan su tarea "visitando" al docente según la oportunidad que se presente, ya sea en el liceo o en el Aula. Estos aspectos, entre otros, son retomados en el PAC sin adaptaciones a los contextos particulares.

Un segundo obstáculo se refiere a la formación de los docentes que integran los equipos de las AC. Este es un obstáculo que también se presenta en otros programas educativos de inclusión educativa que se desarrollan en Uruguay. Ninguno prevé instancias de formación y acompañamiento para los docentes

---

<sup>4</sup> En Uruguay se sigue manejando esta terminología, así como lo que está por detrás de ella.

participantes, más allá de algunas jornadas y encuentros esporádicos. Incluso las condiciones de reclutamiento de los docentes para el PAC o para otros programas de inclusión, basados en listas de docentes ordenados por antigüedad, revelan que el sistema educativo no tiene una orientación clara acerca de cuál debería ser el perfil de un docente facilitador de la inclusión educativa. En este sentido el estudio comparado de Terigi (op.cit.) señala las mismas debilidades para los tres países estudiados: indefinición del perfil docente y carencia de sistemas de formación, apoyo y seguimiento en servicio.

## Reflexión final

---

Las escuelas y liceos uruguayos, tanto públicos como privados, comenzaron hace ya más de dos décadas a necesitar cada vez con más fuerza, “apoyos” que van más allá de los estrictamente pedagógicos. Los psicólogos, los animadores, los asistentes sociales, y otros perfiles, profesionales o no, vinieron a cubrir espacios que los docentes no estaban en condiciones de llenar. En los últimos años se ha desarrollado incluso la carrera de “educador social”.

Desde el 2005 en adelante se han privilegiado las políticas sociales, en estrecho vínculo con las educativas. El PAC es un ejemplo de ello, pero existen muchas más. La proliferación en Uruguay de estas iniciativas, ya largamente desarrolladas en otros países de Latinoamérica, va colocando en nuestros ámbitos académicos la discusión sobre las relaciones entre la educación formal (institucionalizada como sistemas educativos) y la “educación social” que se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad civil.

Entendemos que es importante comenzar a pensar cuáles serán las enseñanzas de programas que, como el PAC, exigen un vínculo muy estrecho entre la escuela y la comunidad, con posibilidades de ser transferidas a los ámbitos de la educación formal.

Terigi (2008) señala que el cambio del formato de la escuela media es posible, además de necesario, a condición de que se enfoquen adecuadamente los obstáculos que probablemente harían fracasar las iniciativas de cambio, uno de los cuales es el *trípode de hierro* como un patrón organizacional que constituye un fuerte obstáculo a todo tipo de cambio. Este trípode surge del fuerte entrelazamiento entre la organización de los contenidos curriculares en disciplinas estancas, los docentes especializados en “asignaturas” y la organización del trabajo docente en horas de clase. Estos tres aspectos sumados potencian su inmovilidad: los docentes solo saben su materia, cuyos contenidos son anacrónicos (propios del Siglo XIX), y además no cumplen ninguna otra función que la de “dar clase”.

Baquero (2006) menciona un obstáculo más: *la organización del aprendizaje*. La simultaneidad y la gradualidad del formato escolar moderno imponen un importante sesgo a las formas que se dan los docentes para organizar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

El Aula Comunitaria podría constituir una experiencia interesante de nuevo formato escolar, ya que propone algunas modificaciones en los organizadores antes mencionados: se desarrolla en un ámbito educativo no formal, -aunque los docentes provienen del sistema educativo formal-, probando dispositivos diferentes, adaptados a las necesidades de los jóvenes en su contexto; impulsando actividades innovadoras, comprometidas, que necesariamente implican reorganizaciones de la currícula; involucrando actores sociales zonales y barriales; ayudando a derribar las paredes que separan el liceo del resto de la sociedad, dándole significado al aprendizaje escolar.

El análisis de las experiencias relevadas en este trabajo y las recogidas en documentos y publicaciones no brindan tranquilidad: el trípode parece ser tan fuerte que también se ha instalado en las Aulas Comunitarias, salvo algunas tímidas excepciones.

Por otra parte, la propuesta incluye en sí misma una paradoja que puede hacer fracasar la “buena intención” del Programa. Una vez que los estudiantes “aprueban” el primer año, se los invita a concurrir al liceo, al mismo liceo de siempre, aquel que ya los expulsó una vez, y que probablemente, lo vuelva a hacer.

De cualquier modo y más allá del éxito del Programa referido a las metas que el mismo se propone, consideramos valioso comenzar a analizar en profundidad la implementación de un formato que contempla varios de los aspectos que tradicionalmente han obstaculizado los intentos de reformar la escuela media, se desarrolle ésta en contextos de vulnerabilidad o de privilegio.

## Bibliografía

---

Alonso, C. Dos políticas de inclusión educativa bajo la lupa: el PAC y el FPB de UTU en Paso de la Arena. *Avance de Tesis de Licenciatura en Ciencia Política presentado en las IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Ciencias Sociales, UR, Montevideo, 13 – 15 de setiembre de 2010

ANEP – MIDES (2006) Documento Base del Programa Aulas Comunitarias. Montevideo: mimeo.

ANEP (2007) Uruguay en PISA 2006. Montevideo: ANEP – CODICEN.

ANEP (2006) Gaceta: Indicadores económicos, sociales y educativos. Montevideo: ANEP – CODICEN.

Baquero, R (2006) Sujetos y aprendizajes. En "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", Proyecto Hemisférico, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Barbosa, L. (2008) Abordaje exploratorio sobre la dinámica de un aula comunitaria. En: *El Programa de Aulas Comunitarias en la fase fundacional. Miradas complementarias*. Montevideo: ANEP – MIDES.

Bassi, J. Un lugar, dos mundos. *Revista Educarnos*, Nº 5, pp. 6 – 10.

Dutchazky, S & Corea, C. (2002) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

INE (2009) Indicadores socio demográficos y educativos. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.

Mancebo, E. & Monteiro, L. (2009) El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE*, Vol. 7, Nº 4, pp. 278 – 291.

Ortega Esteban, J. (2002) La escuela como plataforma de integración. En: Violeta Núñez (Coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Román, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad en contextos vulnerables? *Persona y Sociedad*. ILADES, pp. 113 – 128.

SITEAL (2007) Tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: IIPPE – UNESCO – OEI.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela media argentina: por qué son necesarios?, por qué son tan difíciles? *Propuesta Educativa*, Nº 29, pp. 63 – 79.

Terigi, F. (2009a) Escuela y fracaso. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50, pp. 23 – 39.

\_\_\_\_\_ (2009b) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tiramonti, G. (2010) Situación actual del nivel secundario: caracterización de la crisis de la escuela y del agotamiento de su sentido tradicional. Segunda clase del Seminario (virtual) de FLACSO: *La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Cohorte 2010.

UNICEF (2010) La universalización de la educación media en el Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Montevideo: UNICEF.