



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 - 2018

Inclusión educativa y el sistema de tutorías en la educación media:

estudio de caso de un liceo de Montevideo.

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta: Hebe Adriana Álvarez Rego

Directora de Tesis: Magister Valeria España

Montevideo, octubre 2019

Dedicatoria

-A Luis, mi compañero de vida.

-A mi padre y a mi madre que desde el vamos me dieron las herramientas necesarias.

-A Trilce, Líber y al recién llegado Martín, mis amores y mi continuidad.

-A los miles de estudiantes que han pasado por mi vida permitiéndome pasar por la de ellos, enseñándome y manteniendo vivo el disfrute de mi profesión que no cambiaría por ninguna otra.

Agradecimientos

- A los integrantes de la comunidad educativa del Liceo estudiado. Sus estudiantes, docentes y equipo de Dirección (Ana Luisa y Adriana), que en todo momento realizaron sus aportes desde el compromiso, el profesionalismo y la cordialidad.

-Al ex-consejero de CES, Prof. Martín Pasturino, quien fue tutor en el antecedente de esta investigación y mostró gran generosidad intelectual a través de su guía.

-Al equipo de FLACSO, especialmente a quien tutoró el trabajo, Mag. Valeria España.

-A la Profesora Beatriz Amestoy que colaboró con sus aportes.

-A los compañeros y las compañeras del Diploma en Gestión de Educación que nos denominamos Figaristas (Beatriz, Claudia, Luis y Rita) sin cuyo aporte no hubiera avanzado hasta este punto.

-A la querida UTU, que fue escuela en mi vida en muchos aspectos y que me dio cabida en este espacio académico.

-A los compañeros y familiares que dieron su apoyo y aportaron sus visiones críticas cada vez que fue necesario.

Contenido

Contenido.....	4
Índice de Cuadros.....	6
Índice de Gráficas.....	6
Glosario de siglas	7
Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
1 Marco teórico y antecedentes de la investigación.....	15
1.1 Antecedentes.....	15
1.1.1 Antecedentes del sistema de tutorías	19
1.1.2 Antecedentes de investigaciones sobre tutorías.....	22
1.2 Categorías de análisis	233
1.2.1 Reproducción escolar, esperanza subjetiva y habitus.....	244
1.2.2 Inclusión educativa	277
1.2.3 Desvinculación	311
1.2.4 Análisis micropolítico	322
2 Aspectos metodológicos	35
2.1 Organización del trabajo de campo. Técnicas utilizadas y su aplicación.....	388
2.1.1 Entrevista	388
2.1.2 Observación	411
2.1.3 Revisión documental y estadísticas	422
2.1.4 Dificultades encontradas	433
2.1.5 Cronograma planificado del trabajo de campo	455
3 Análisis de los datos obtenidos y de lo observado.....	477

3.1 Contextualización del territorio de la investigación	477
3.2 Observación del funcionamiento de las tutorías.....	522
3.3 El aula de tutoría y el aula tradicional	55
3.4 Motivación para asistir a tutorías	588
3.5 Clima y vínculo en las tutorías	611
3.6 Percepción de resultados.....	655
3.7 Proyección a futuro.....	709
3.8 Análisis documental.....	733
3.9 Difusión de la propuesta: la cartelera.....	79
4 Conclusiones.....	822
4.1 Tutorías y trabajo colaborativo. ¿Una clase más abierta?	84
4.2 Lo macro y lo micro ¿se retroalimentan?	877
4.3 Interacciones docente/alumno.....	899
4.4 Papel de la familia	911
4.5 Tutorías e inclusión	922
4.6 Resultados medibles	944
4.7 ¿Y a futuro?	955
Bibliografía	99
Legislación y documentos oficiales	1033
Anexos.....	105
Anexo 1 -Pauta de observación	1055
Anexo 2 -Guiones temáticos de entrevistas	1066
Anexo 3 –Libreta del Profesor	1099
Anexo 4-Planilla de resultados de alumnos tutorados. 2017.....	1144
Anexo 5: Registro de lo observado en primera tutoría	116

Índice de Cuadros

Cuadro N° 1 –Ciclo educativo alcanzado en Montevideo.....	49
Cuadro N° 2 –Personas según clima educativo del hogar en Montevideo.....	50
Cuadro N° 3 –Estudiantes del Liceo por curso y fallo final a 2017.....	75

Índice de Gráficas

Gráfica N° 1 – Distribución de número de estudiantes tutorados por nivel según fallo de tercera reunión de evaluación del año 2017	76
Gráfica N° 2 - : Porcentaje de resultados según fallo de 3ª reunión de evaluación del año 2017 en estudiantes tutorados del liceo (1º, 2º y 3º unificado).....	76

Glosario de siglas

- ANEP -Administración Nacional de Educación Pública
- CES -Consejo de Educación Secundaria
- CODICEN -Consejo Directivo Central (de ANEP)
- INEEEd -Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- IPA -Instituto de Profesores Artigas
- MESYFOD- Modernización de la Educación Media y Formación Docente
- PCP -Profesor Coordinador Pedagógico
- POP- Profesor Orientador Pedagógico
- PIU- Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico
- UDELAR -Universidad de la República (Oriental del Uruguay)
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UTU - Universidad del Trabajo del Uruguay (Consejo de Educación Técnico Profesional)

Resumen

La inclusión educativa es un mandato indiscutible en muchos países de la región y del mundo.

Uruguay no escapa a esta realidad y desde fines del siglo XIX ha sido ejemplo de inclusión en la formación primaria. Sin embargo, en enseñanza media, aún queda mucho camino por recorrer para que la inclusión sea una realidad y no quede solo en niveles declarativos de intención.

Este trabajo indaga sobre el impacto que está teniendo la aplicación de uno de los tantos programas que intentan mitigar la desigualdad de origen con que llegan los estudiantes a enseñanza media: el sistema de tutorías aplicado en liceos de Ciclo Básico con bajo nivel de promoción.

Se parte de la percepción de que el sistema de tutorías, más allá de la mejora en los índices de promoción, objetivo con el que fue creado, genera un impacto más difícil de medir que se relaciona con el vínculo del joven con el aprendizaje y con los vínculos a la interna de la institución. Este impacto, leído desde la perspectiva micropolítica generaría un nuevo reparto de los roles y de los espacios de poder relacionados con el conocimiento en la línea del concepto de esperanzas subjetivas planteado por Bourdieu.

Asimismo, se tiene el convencimiento de que, solamente conociendo los mecanismos de exclusión/inclusión se puede pensar en actuar sobre la realidad. Y uno de estos mecanismos es la forma en que el joven se vincula con el conocimiento.

Palabras claves: tutorías, inclusión educativa, impacto cualitativo, esperanzas subjetivas, vínculos institucionales, micro-política institucional.

Abstract

Educational inclusion is an unquestionable mandate in many countries of the region and the world.

Uruguay does not escape this reality and since the late XIX century it has been an example of inclusion in primary education. However, in secondary education, there is still a long way to go for inclusion to be a reality without being limited to declarative levels of intent.

This study investigates the impact the implementation one of the many programmes that try to mitigate the rooted inequality the students have when they reach secondary education is having: the mentoring system applied on middle school institutions with low levels of promotion.

This investigation stems from the perception that the mentoring system, not only does it improve promotion levels, which is the reason why it was created, but also provokes an impact that is more difficult to measure, that is related to the link between student and learning as well as links inside the institution. This impact, read from the micropolitics perspective would generate a novel distribution of roles and places of power related to knowledge in the line of subjective expectations brought forward by Bourdieu.

Similarly, this research stems from the conviction that, only knowing about the exclusion/inclusion mechanisms is it possible to think about acting upon reality. And one of these mechanisms is the way in which the learner relates to knowledge.

Key words: mentoring, educational inclusion, qualitative impact, subjective expectations, institutional links, institutional micropolitics.

Introducción

El maestro aguardaba desde hacía tiempo que le enviaran un microscopio a los de la instrucción pública. Tanto nos hablaba de cómo se agrandaban las cosas menudas e invisibles por aquel aparato que los niños llegábamos a verlas de verdad, como si sus palabras entusiastas tuvieran un efecto de poderosas lentes.

Manuel Rivas

La lengua de las mariposas

(¿Qué me quieres, amor?, 1996)

La inclusión educativa es un mandato necesario para lograr la igualdad y la disminución de las brechas sociales. En especial, en lo que va del siglo XXI la universalización de la enseñanza media es uno de los grandes desafíos y forma parte de una de las principales aspiraciones en el diseño de políticas educativas que necesita de estrategias concretas para poder alcanzarse.

En Uruguay se han hecho varias intervenciones en la línea de mejorar la llegada de la educación formal a toda su población.

A fines del siglo XIX y principios del XX esta universalización se llevó adelante en la escuela primaria a través de la llamada *reforma vareliana* que tiene como lema identificadorio que la escuela debe ser pública, gratuita y obligatoria. Esta reforma, llevada adelante por el maestro inspector José Pedro Varela se dio en el entorno de la modernización del país y de la región, y fue de la mano con varios cambios a nivel económico y cultural. La *reforma vareliana* es parte de la identidad uruguaya y sin lugar a dudas constituye uno de los orgullos nacionales y es una de las construcciones simbólicas que identifican la nacionalidad uruguaya.¹ Su aplicación fue un éxito en términos de universalización ya que Uruguay fue en la región durante el siglo pasado uno de los países con menor índice de analfabetismo. Y, en la línea de los imaginarios sociales y los ideales colectivos, en Uruguay no se pone en duda desde hace ya mucho

¹ Existe un importante acervo bibliográfico para profundizar en el tema de la reforma vareliana de la educación. Su cita excedería los objetivos de este trabajo. La ley que lleva adelante esta reforma es la Ley de Educación Común que se promulgó en 1877.

tiempo que el acceso a la educación primaria es un derecho para toda la población infantil.

Muy distinta es la percepción en cuanto al derecho a la asistencia a la enseñanza media.

En cuanto a esta, la aspiración a la universalización debe esperar hasta fines del siglo XX para plantearse como un mandato legal; y aún en el correr del siglo XXI no ha logrado plasmarse esta aspiración en la realidad. Al respecto, a partir de la década de 1970 se realizaron diversas intervenciones que se profundizan especialmente en el último decenio del siglo y son el gran desafío de la educación del siglo XXI.

En este trabajo nos vamos a centrar en una de las estrategias que se viene implementando en la Educación Media en Uruguay para lograr la inclusión universal: el sistema de tutorías que se implantó en 2008 como Programa de Impulso a la Universalización (PIU) y fue transformándose a lo que hoy se llama Programa de Tutorías.

Este programa (PIU) y su continuador tiene como uno de los ejes centrales el sistema de trabajo en tutorías.

En este marco es que surge la duda respecto al papel que juegan estas tutorías en la inclusión. ¿Son efectivas? ¿Tienen alguna repercusión en el vínculo del joven con el aprendizaje? Son estas preguntas las que van a guiar este trabajo en el que se busca indagar sobre el impacto que esta modalidad tiene en los vínculos institucionales y a través de ello en la expectativa de logro que tienen de sí mismos los estudiantes y, a partir de allí la repercusión en la mejora de sus aprendizajes. Se busca especialmente el estudio del impacto de las tutorías en la línea de lo que Bourdieu llama “las esperanzas subjetivas” (Bourdieu, 1986)

En este sentido se maneja el concepto de que el aprendizaje es un fenómeno de alta complejidad que compromete no solamente la intelectualidad del ser humano sino que lo intelectual va unido a la afectividad. Se parte del convencimiento de que todas

las personas son capaces de aprender lo que se enseña en la escuela, pero el acto del aprendizaje debe estar rodeado, por la complejidad ya mencionada, de factores favorecedores que atañen a todas las dimensiones del ser humano.

El objetivo general de esta investigación es entonces indagar sobre el impacto de las tutorías en el vínculo de los y las estudiantes con el aprendizaje. Se parte de la percepción de que la modalidad de tutorías implementadas en el caso estudiado, más allá del impacto que pueda tener en los datos de aprobación o no del curso, accionan en la autoestima del o la estudiante como disparadores de potencialidades que, de otra forma, hubieran quedado quizás sin eclosionar.

En las indagaciones de antecedentes se ha encontrado poco material que apunte a este enfoque²; en general las tutorías como mecanismo de apoyo a los estudiantes de enseñanza media no han sido muy estudiadas, por lo que se aspira a contribuir desde este trabajo a una visión más apoyada en lo cualitativo, relacionando el aporte de las tutorías con el concepto de esperanzas subjetivas de Bourdieu (1986).

Cuando se plantean estadísticas de los diferentes centros de estudio y se percibe una segmentación geográfica y social de los estudiantes exitosos y los que no, la academia en investigación educativa tiene el deber de buscar las razones de fondo, para así poder dar cuenta de aquellos mecanismos y dispositivos que, aunque sea en pequeña escala, aportan a la posibilidad de mejora de la aún utópica igualdad educativa. Para que, de esta forma, los múltiples esfuerzos del sistema educativo y de quienes en él trabajan no hayan sido en vano.

La presente investigación se presenta como factible ya que, si bien como ya se explicitó anteriormente aspira a una reflexión más amplia, se circunscribe a un estudio de caso: la población concreta que asiste a tutorías de un liceo concreto de la ciudad de Montevideo. El acceso al centro es posible y está habilitado por las autoridades del sistema y a su vez la comunidad educativa del centro estudiado se ha mostrado no solo

² El más cercano por su enfoque es el de Adriana Aristimuño (2010)

dispuesta a la colaboración sino claramente interesada y comprometida con todo aporte que pueda enriquecer sus propias experiencias.

El enclave de la investigación es un liceo de Ciclo Básico de la ciudad de Montevideo. Es un centro educativo regido como todo liceo en Uruguay por el sub-sistema Consejo de Educación Secundaria (CES), que a su vez integra el sistema llamado Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Ambos entes están previstos en la normativa jurídica uruguaya (Constitución de la República y Ley de Educación) y funcionan como entes autónomos que no están subordinados como en la mayoría de los países al ministerio correspondiente si bien coordinan con él de acuerdo a lo establecido en el Artículo 202 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay y en la Ley General de Educación, N° 18437.

En el capítulo 1 de esta investigación se plantea el marco teórico que guía a la misma destacándose el aporte de Bourdieu y Passerons como base para desde allí manejar otros aportes teóricos que sostienen las categorías de análisis planteadas: reproducción escolar, esperanza subjetiva y habitus; inclusión educativa; desvinculación y micropolítica escolar. Intentamos hacer aportes para mejorar el entendimiento de cómo estos conceptos están relacionados íntimamente entre sí y con el hecho educativo concreto.

En el capítulo 2 se desarrolla el marco metodológico donde se explicita la postura de análisis cualitativo con insumos cuantitativos dentro de lo que es un estudio de caso. Partimos del convencimiento de que el enfoque debe ser cualitativo pero tomando los datos duros para enriquecer el análisis.

En el capítulo 3 se realiza el análisis a partir de los insumos obtenidos en el trabajo de campo buscando contrastar las hipótesis con la realidad que surge de las entrevistas y la observación. A decir de Connelli y Clandinin (1995) se abandona el relato de los otros para generar un nuevo relato.

Finalmente, las conclusiones planteadas en el capítulo 4, buscan arribar a algunas

posibles lecturas de la realidad y a la aspiración de proyección a un nivel más general.

Si bien el trabajo está planteado como un estudio de caso por lo cual no sería válido sacar conclusiones hacia todo el sistema, creemos que constituye un paso más (entre tantos otros) hacia la reflexión sobre el impacto de la afectividad en los procesos de aprendizaje y por lo tanto sobre una real inclusión educativa.

Creemos que esta investigación es necesaria en la medida que realiza aportes a la búsqueda de factores que favorecen la inclusión educativa. No se desconoce que la desvinculación es un fenómeno de causas sistémicas más generales, muchas de ellas ajenas al sistema educativo; pero asimismo se tiene conciencia que desde adentro de este sistema hay factores que pueden favorecer la inclusión o profundizar la desvinculación. La identificación de estos factores es un paso a la mejora.

1 Marco teórico y antecedentes de la investigación

1.1 Antecedentes

En Uruguay en los últimos años una de las estrategias que se viene desarrollando como una práctica institucionalizada en la enseñanza media es el sistema de tutorías, en especial en el sub-sistema Consejo de Educación Secundaria (CES) a partir del año 2008, con diferentes modalidades de implementación y nombres. Esta experiencia ha transitado desde una modalidad más apoyada en la autonomía de cada liceo, hacia la modalidad actual, más centralizada.

Si bien originariamente las tutorías se diseñaron para bajar los índices de desvinculación educativa y de repetición, casi una década después estos índices siguen siendo muy altos; no obstante, y a pesar de lo que podría considerarse un fracaso en lo cuantitativo si se hace una lectura solamente estadística, los liceos han cambiado sus vínculos hacia la interna pudiendo percibirse nuevas formas de distribución ideológica y de poder entre sus diferentes actores y nuevas formas de vivir la subjetividad que no parecen ser negativas.

El presente estudio parte del presupuesto que la instalación en los liceos de los sistemas de tutorías en sus diferentes formas ha cambiado a la institución en sus vínculos desde la perspectiva micropolítica y que da como resultado una nueva cultura institucional; es en esta línea que es necesario estudiar el impacto que tiene esta modalidad en la construcción de subjetividad del joven y de sus “esperanzas subjetivas” en la línea que las concibe Bourdieu (1986); y, a partir de la reconstrucción de esta subjetividad, en la inclusión educativa.

Las intervenciones a través de proyectos y programas de mitigación de las desigualdades con las que llegan los estudiantes a nivel de enseñanza media se vienen llevando a cabo en Uruguay desde hace ya años. Es de destacar que estas intervenciones van de la mano de la universalización de la enseñanza media.

Al respecto, en la Ley N° 14.101 del Parlamento uruguayo, promulgada en el año 1973, llamada Ley General de Educación, se planteó la obligatoriedad de la educación formal hasta tercer año de liceo. No obstante, en los planes de esos años no había un apoyo expreso a la población más vulnerable en términos educativos; la única ayuda existente era el cobro de la Asignación Familiar³ como estímulo para la escolarización.

Esta Ley es sustituida en 1985 por la Ley de Emergencia para la Enseñanza sancionada en marzo de ese año -período de la democratización en Uruguay, luego de la Dictadura que gobernó al país desde 1973 hasta 1985-; en esta norma se mantiene la escolarización obligatoria hasta tercer año de Educación Secundaria Básica (Ley N°15.739 del año 1985).

Es así que, ya desde la redemocratización se empezaron a implementar variadas estrategias para facilitar la inclusión de aquellos sectores más vulnerables. Lilián Galán plantea que, según el organismo promotor de la reforma de fines de los 90 en nuestro país, denominado Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MESYFOD), los objetivos de la reforma son la mejora de la calidad educativa, la consolidación de la equidad social, la dignificación de la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional (Bertollini et al, 2001). Como se puede apreciar, uno de los objetivos tiene que ver específicamente con la equidad social, tal como fue concebida y nombrada en esa década.

No obstante, esta reforma, al igual que las realizadas en la región, concitó grandes polémicas. Su implementación dividió aguas dentro de los sectores progresistas y de los sindicatos como pocos temas lo han hecho. Mucha bibliografía se ha escrito respecto a este tema y su desarrollo escaparía al objetivo de este trabajo, pero resulta

³ La Asignación Familiar es, en Uruguay, una partida fija de dinero que da el Estado para que la administre quien tiene a su cargo menores de edad y está reglamentada de forma que el beneficiario debe cumplir con determinados requisitos, uno de los cuales es la asistencia a un centro educativo. Si bien ha estado sujeta a modificaciones en su implementación, esta Ley se aplica en el país desde su promulgación en 1950.

necesario destacar que, más allá de la implementación y de las lecturas en profundidad que se puedan (y deban) hacer, desde el discurso, uno de sus objetivos es la equidad.

Ya entrado el siglo XXI, en una publicación elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (M.E.C.) en el año 2005, pensado como insumo para el Debate Educativo que se daría en el año siguiente, se planteó que las políticas educativas deben enfrentar, en coordinación con políticas económicas y sociales, las desigualdades de origen (Ministerio de Educación y Cultura, 2005).

En el año 2006 se produjo el “Debate Educativo”, espacio de intercambio ideológico en el que participaron diversos actores sociales, que en muchos de sus encuentros plantea la inquietud por lo que podría denominarse el eje exclusión-inclusión. Es de destacar que el Debate fue la culminación de una reivindicación de varios actores relacionados con la educación y que convocó a la sociedad civil en sus diversas organizaciones y, a partir de él se elaboraron documentos que, si bien no fueron vinculantes, dieron insumos para las decisiones de política educativa que se llevaron adelante en años siguientes.

A partir de 2009, con la nueva Ley de Educación, la obligatoriedad se extiende a la educación media superior. Hay en esa norma una extensa lista de menciones del espíritu igualador de derechos relativos al desarrollo humano a través de la educación, pero en especial es de destacar el artículo 8 que, haciendo referencia a la diversidad e inclusión educativa, expresa:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social (Ley N° 18437, art. 8, 2009).

En lo que refiere a educación e inclusión social, Francisco Piñón se planteó esta tensión entre educación y realidad social, rescatando el lugar de la misma. Se señala el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental en su capacidad para crear ciudadanía o para proporcionar sinergias que alimenten procesos de cohesión social y desarrollo. Se desprende claramente del documento la

preocupación regional por la permanencia de las personas jóvenes en el sistema educativo (contracara de la desvinculación). La educación de calidad para todos requiere como requisito indispensable la asistencia al sistema educativo. Se da así una tensión entre las metas educativas y la realidad de fragmentación y desigualdad social. Se destaca que si bien la escolarización media creció en América Latina, uno de los desafíos para lograr cohesión social es reducir las brechas de acceso y permanencia en los sistemas educativos (Piñón, 2007).

Es de destacar que la opción política por buscar estrategias que permitan la inclusión significa, entre otros aspectos, una toma de postura con respecto al profundo debate teórico que existe respecto a qué papel cumplen las políticas educativas focalizadas, y más aún, la educación misma en la posibilidad de lo que Rafael Bayce llama ascenso vertical en la estructura social. Al respecto el autor analiza meticulosamente las diferentes posturas con respecto a la consideración de la educación como solucionadora de las injusticias sociales, o como panacea (Bayce, 2010).

Esta preocupación por intervenir a través de programas que impulsen la universalización sigue las tendencias regionales y está acorde a los mandatos de foros y grupos regionales, como por ejemplo las Metas 2021 (OEI, 2010) - documento elaborado en el marco de los bicentenarios en América-.

Al respecto y desde una perspectiva muy crítica, Tenti Fanfani plantea que se dio simultáneamente en la región la extensión de la obligatoriedad de la cobertura educativa y el empeoramiento de las condiciones de vida de amplios sectores. Esto llevaría al concepto de la exclusión ya no por no estar en el sistema educativo sino desde adentro de él (Tenti Fanfani, 2008). En este sentido, la exclusión en el siglo XXI ya no sería un concepto linealmente unido a la asistencia o no a clase como pudo serlo en la Modernidad, sino podría estar dada en forma solapada a través de una falsa inclusión, lo que estaría vulnerando los derechos de la población joven de forma más sutil.

Además de los aportes ya mencionados anteriormente, otros documentos e investigaciones que aportan insumos para esta investigación son Filardo y Mancebo (2013), Martínez y Chiancone (2010), Pasturino (2009).

Existe además gran cantidad de información recopilada a través de las Direcciones de los centros educativos que dan luz sobre los datos cuantitativos a lo largo de la última década; el monitor educativo del CES es una fuente fundamental donde esta información está sistematizada y es de muy fácil acceso. ⁴

También cumple un rol fundamental en la sistematización de datos que dieron insumos para este trabajo, los aportados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)

1.1.1 Antecedentes del sistema de tutorías

El sistema actual de tutorías, presente en la gran mayoría de los liceos de Ciclo Básico de Uruguay y, de manera más informal en algunos de Bachillerato, tiene dos claros antecedentes: el más alejado sistema de Compensación Pedagógica y el más cercano Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

- **Compensación Pedagógica**

Retrocediendo tres décadas se encuentra un antecedente de la atención más personalizada y atendiendo a la diversidad en el aprendizaje en la implementación de la llamada Compensación Pedagógica, mandatada en la circular N° 1786 del año 1986 del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde se regula la modalidad de intervención en caso de estudiantes que son agrupados de acuerdo a cuatro categorías o áreas de dificultades: 1-lectura y escritura; 2- razonamiento; 3-técnicas de estudio; 4- dificultades complejas vinculadas a aspectos socio-culturales (CODICEN-ANEP, 1986).

Esta modalidad de intervención se llevaba adelante mediante un sistema de

⁴ Disponible en la página web oficial del CES: www.ces.edu.uy

derivación por parte de los profesores del curso y era atendido por docentes especialmente designados para esa función, quienes tenían entre sus tareas la obligación de realizar informes sobre cada estudiante para así ir coordinando con el cuerpo docente las acciones a seguir.

En el año 1992 en el nuevo Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado de Ciclo Básico Único (Circular 2060/92 del CES) se profundiza en la organización de la compensación dedicándole a la misma el Capítulo XI de la norma (artículos 54 al 64)

Esa Circular, en el Artículo 54 expresa:

Los cursos de compensación tienen por objetivo asistir a los estudiantes con problemas de aprendizaje para que progresen en la adquisición de las habilidades instrumentales básicas, y concluyan adecuadamente los cursos. Tendrán carácter obligatorio del mismo modo que la concurrencia a las demás actividades previstas por el currículo. (CES-ANEP, 1992)

Esta modalidad se implementó durante más de una década y no se ha encontrado material académico que profundice en su evaluación.

- Programa PIU

Este programa es el antecedente directo de las tutorías y se fue transformando desde la reglamentación que parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del desconcentrado Consejo de Educación Secundaria (CES).

En el informe sobre el PIU se refleja claramente el alto índice de repetición que se esboza como la principal preocupación para la implementación del sistema, y que es coherente con el informe de la región (Pasturino, 2009).

Este programa se empieza a implementar en el año 2008 en setenta y cuatro liceos de Ciclo Básico del país, elegidos por ser los que presentaban mayor índice de repetición o desvinculación. El objetivo del PIU fue entonces el bajar esos índices y, por lo tanto, impactar en la inclusión educativa de las personas jóvenes.

Previamente el proyecto había sido puesto a consideración de las Inspecciones del Consejo de Educación Secundaria y de las Asambleas Técnico Docentes (A.T.D.) a

través del documento “Elementos para el análisis del Programa Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales” (CES, 2008). En este documento se expresa en qué consiste el objetivo del programa:

Mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción de grado en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior del país, con énfasis en los Liceos que presentan los mayores porcentajes de fracaso escolar (repetición y deserción) en los últimos diez años (CES, 2008).

Es por lo tanto una intervención que busca mejoras objetivables en cifras de promoción.

Pasados cinco años de su implementación este objetivo no se alcanzó, y en términos estrictamente estadísticos el programa puede considerarse que fracasó: “La evaluación muestra que la caída en los porcentajes de promoción que se registra en los liceos públicos a partir de 2005 no logró ser modificada en los centros en los que se aplicó el PIU” (Porley, 2014:46).

El ex consejero del CES, Martín Pasturino, figura central en el diseño del programa, en entrevista realizada por Carolina Porley en junio de 2013 para el semanario Brecha expresa al respecto: “coincido en que el PIU no tuvo impacto: tenía metas claras, y éstas no se concretaron” (Porley, 2014: 51).⁵

Ante este fracaso en el objetivo primordial, el programa se re diseñó en el año 2013 como Programa de Tutorías, ya que esta modalidad de tutorías se consideró el elemento central y con mayor impacto en los liceos del antiguo PIU.

En la misma entrevista expresa Pasturino:

La gran llave eran las tutorías docentes. Tratar de mejorar los aprendizajes para que promovieran. Si solo se hubiese buscado bajar la repetición, sacábamos una resolución de pasaje automático de primero a segundo-como alguna vez se hizo- y listo. Acá el objetivo era mejorar los aprendizajes (Porley, 2014:51).

Las tutorías eran una parte medular en la propuesta del PIU, pero no eran el único factor mediante el cual se pretendía intervenir apuntando a mejorar la inclusión

⁵ Esta entrevista completa, entre otras, forma parte del libro citado de Carolina Porley.

educativa. Con el devenir de los años fue básicamente esta parte del programa lo que trascendió, a tal punto que se quedó con el nombre: Programa de Tutorías.

En el Oficio N° 538/12 del 6 de diciembre de 2012, el CES crea la figura del PCP (Profesor Coordinador Pedagógico) y regula el funcionamiento de las horas de tutorías según el nuevo enfoque aclarando que es una implementación experimental para el año 2013.

1.1.2 Antecedentes de investigaciones sobre tutorías.

En cuanto a los antecedentes de investigaciones sobre esta modalidad de tutoría en Uruguay, en las indagaciones realizadas se encontró la publicación de Adriana Aristimuño del año 2010, donde se analiza la relación entre inclusión educativa y PIU a través de estudio de cuatro liceos. Esta investigación, presentada en las "IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de UDELAR" es el antecedente más cercano por su enfoque que se ha encontrado respecto a esta investigación. (Aristimuño, 2010).

Se han encontrado investigaciones en la región sobre la modalidad de tutoría en la que un profesor (llamado preceptor en algunos casos) toma a su cargo un grupo para guiarlo en su actividad liceal realizando un acompañamiento de la trayectoria educativa de los y las jóvenes. Al respecto Patricia Viel analiza la experiencia argentina en esta estrategia institucional. Pero es importante no confundir por el uso del mismo término para dos experiencias que, si bien pueden retroalimentarse, son diferentes. (Viel en Romero, 2009:95).

El sistema de tutorías utilizado en el caso estudiado, heredero del sistema PIU, no está centrado en un docente por estudiante sino en docentes que apoyan el estudio desde una perspectiva más asignaturista. Es esta estrategia más asimilable al concepto de tutorías académicas muy usado en varios sistemas universitarios en países como Chile, Colombia, España y Argentina.

Formalmente se implementa en liceos de Ciclo Básico que tienen bajos índices de

promoción, pero, en la práctica, a través de las horas de coordinación que los docentes deben cumplir fuera de aula, se ha extendido a prácticamente todos los liceos. Incluso los de bachillerato suelen tener, si bien no como un programa instituido desde los organismos directrices de la educación, una grilla horaria previendo tutorías o clases de apoyo.

Al momento de finalización de esta investigación se desconoce si hay algún estudio sobre esta modalidad y su impacto en la subjetividad.

1.2 Categorías de análisis

La teoría social puede ser vista como un gran banco del cual las disciplinas sociales extraen recursos y al cual aportan recursos. Cabe plantearse en este momento cuál es el o los bancos de los cuales se extraen los recursos para la presente tesis.

Un gran marco está dado por Edgar Morin, quien desde su obra plantea la complejidad de los hechos sociales y de su abordaje epistemológico; y, llevándolo al campo de la investigación planteada, pocos hechos sociales deben ser tan claramente complejos como el hecho educativo en todas sus dimensiones. La visión que subyace como punto de partida en la tesis planteada es que la institución educativa y el aprendizaje -que se supone que es el mandato primero que ella debe tener- son hechos de una singularidad y una complejidad especialmente marcadas. (Morin, 2009).

La visión multi disciplinar que plantea Morin en varios de sus escritos es especialmente aplicable a la realidad educativa. Varios aportes desde la sociología y en especial desde el estudio de las organizaciones en forma genérica se han generado para retroalimentar las visiones pedagógicas que nos pueden llevar a entender la realidad de un determinado liceo concreto en un barrio de Montevideo, pero está claro que el posicionamiento teórico parte del convencimiento que la escuela es un dispositivo social único y de altísima complejidad.

A partir de este aporte mencionado se explican a continuación las categorías de análisis que van a ser jerarquizadas en el presente trabajo y que se vinculan más

directamente con el problema definido.

1.2.1 Reproducción escolar, esperanza subjetiva y habitus.

Un aporte teórico fundamental para esta investigación es el dado por Pierre Bourdieu en varias de sus obras. Sus aportes constituyen para la presente investigación un marco de referencia con el cual se relaciona todo el marco teórico. Sus conceptualizaciones iniciadas en la década del 60, han sido punto de partida para aportes posteriores de varios autores.

En su concepción de habitus y campos redimensiona la vieja dicotomía entre subjetividad y objetividad, dicotomía especialmente compleja en las ciencias sociales. Estas dos categorías son una nueva forma de interpretar la existencia de lo social.

Con el habitus se explica la interiorización de estructuras por el individuo, estructuras que son a su vez estructurantes. (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1990).

Una característica fundamental en el habitus es que, al ser un esquema de percepción de la realidad internalizado por el individuo, es percibido como algo natural, como una realidad dada e incuestionable. El habitus da a la persona las habilidades para moverse dentro de un grupo. Estas habilidades se fueron obteniendo de forma no consciente y forman parte del grupo social de pertenencia. Con ellas es que el sujeto se mueve dentro del campo para disputar la posesión de los capitales tanto sean físicos, culturales o simbólicos.

Ricardo Sidicaro, en el prólogo a la edición de “Los herederos; los estudiantes y la cultura” plantea que el gran hallazgo de los autores en este libro es el dar la explicación del mecanismo de elección de los elegidos, y de producción de las percepciones sociales, de su justificación y, por lo tanto, de la aceptación sumisa de la elección social por parte de los mismos perjudicados (Bourdieu y Passerons, 2009). De esta forma, a través de la toma de conciencia de la existencia del habitus y del auto-análisis se podría dar la posibilidad del cambio de la realidad. Volverse

consciente del habitus es el primer paso para romper el fin reproductivista de la escuela.

Bourdieu profundiza a través de su producción en los mecanismos que generan en el sistema educativo el afianzamiento de las relaciones de dominación; si bien su teoría puede ser interpretada como determinista, él mismo se ha encargado de explicitar que es necesario el conocimiento de las causas para tener alguna posibilidad de reformular a través de la educación esas relaciones de poder. “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (Bourdieu, 2005:160).

En esta misma línea, Bourdieu también es un marco importante para interpretar el concepto de inclusión social que es uno de los mandatos de la escuela actual en cuanto a la gran paradoja de la educación: la escuela es un dispositivo conservador por excelencia a la vez que es liberador.

En su libro del año 1969 “Los herederos; los estudiantes y la cultura” plantea el concepto de la auto exclusión que hacen los excluidos, partiendo de la certeza transmitida culturalmente de que no tienen los dones para lograr el éxito escolar. Creer que alcanza con la mejora económica para romper esta barrera es no atacar el problema en su esencia.

Crear que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los dones naturales [...] a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él (Bourdieu y Passeron, 2009:38).

Define a las esperanzas subjetivas que “no son más que oportunidades objetivas intuitivamente percibidas y gradualmente interiorizadas” (Bourdieu, 1986)

En la línea de influencia teórica de Bourdieu, Rancière en “El maestro ignorante” plantea que:

Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación. Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia. (Rancière, 2003:25).

Pablo Martinis también hace referencia a este concepto planteando que:

las formas a través de las cuales definimos a los actores de lo educativo condicionan la posibilidad de desarrollo de prácticas educativas. No es indiferente desde el punto de vista de los resultados de un acto educativo que un maestro o educador considere que un alumno o educando tiene posibilidad de aprender un contenido cualesquiera que sea o que no le da la cabeza (Martinis, 2006 b).

En el mismo artículo, cita el concepto de Graciela Frigerio de la igualdad de las inteligencias como ficción teórica: “esta ficción teórica tiene un efecto fundamental, el de abrir posibilidades” (Frigerio, 2006:265).

El aprendizaje partiría entonces del desafío que se hace al otro para que se haga cargo de la potencialidad de desarrollo al ser poseedor de inteligencia.

Bordoli en esta misma línea plantea que:

diversos nombres se han utilizado para describir esta operación discursiva: profecía auto-cumplida, biografías anticipadas, etc. En la jerga escolar se denomina “rotular”. Rótulo que anticipa al tiempo que predetermina en un lugar al sujeto; parafraseando a García Márquez, podríamos decir que se establece la crónica de una muerte anunciada (Bordoli citada por Martinis, 2006 a:197).

Inés Dussel reflexiona en esta línea de pensamiento sobre la desigualdad educativa en Argentina, realizando un recorrido sobre el concepto a lo largo de la historia de ese país. Algunos de sus aportes bien pueden aplicarse a la realidad uruguaya. Plantea que las fronteras entre igualdad y desigualdad son muy dinámicas y han evolucionado a nuevos formatos que precisan a su vez investigaciones con diferentes focalizaciones. Siguiendo la línea de percepciones subjetivas planteadas por Bourdieu hace ya décadas, la autora se centra en la importancia de la capacidad de proyectar y diseñar estrategias de las familias para obtener el “éxito” escolar, lo que en gran medida depende de su capital cultural pero también del capital social. Se centra especialmente en la medición del “provecho” de la experiencia escolar, planteando que

es necesario “construir más información sobre los datos blandos, no estadísticos, sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar” (Dussel, 2005:9).

1.2.2 Inclusión educativa

La inclusión educativa parece ser uno de los mandatos de la escuela del siglo XXI en muchas regiones del planeta. Para cualquier gobierno, sea del signo político que sea, es difícil sostener cualquier declaración en contra de este principio que se asocia con derechos básicos del ser humano. Sin embargo hay una gran brecha entre lo declarativo, las intenciones y la realidad. Como todo concepto en ciencias sociales es un constructo de alta complejidad y que debe ser delimitado para saber de qué se habla cuando se habla de inclusión. La concepción desde la que se construye el concepto es generadora de grandes polémicas.

A los efectos de esta investigación se exponen los aportes de algunos autores que en la región han delimitado el concepto.

En el Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “Hacia las sociedades del conocimiento” del año 2005 se define el concepto de inclusión educativa como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Blanco plantea que el concepto, trabajado por varios autores, remite en general a la integración a la educación de grupos vulnerables y se suele asociar con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, pero que en realidad el término puede aplicarse a otros niveles de desigualdad como la desigualdad de género o étnica. (Blanco, citado por Echeita y Ainscow, 2010).

En esta línea es que se manifiesta en la región y en especial en el caso estudiado en Uruguay la preocupación por la exclusión del sistema educativo de sectores

sociales que han ido aumentando numéricamente a la vez que se han ido segmentando geográficamente. Por las características de la evolución histórica de la sociedad uruguaya, la gran referencia en los discursos públicos y las preocupaciones de los grupos políticos y la sociedad en general es a la exclusión del sistema educativo que estaría sufriendo gran número de la población asociada especialmente con lo que genéricamente se podría denominar como población de pobreza. Basta escuchar los discursos de los diferentes partidos políticos, donde la inclusión de toda la población joven a los sistemas educativos parece ser el centro de atención.

Una de las polémicas generadas en la delimitación de conceptos relacionados con la inclusión es la que enfrenta los términos equidad/igualdad. En la publicación “Igualdad y educación. Escritura entre dos orillas” varios autores toman estos conceptos buscando desentrañar lo sugerido a través de las palabras elegidas. (Martinis, 2006)

Martinis delimita los términos equidad e igualdad, tomando postura en la necesidad de rescatar la noción de igualdad que es la que conceptualiza a todo estudiante como sujeto posible de ser educado y de recibir la herencia cultural de la humanidad. Identifica cada uno de estos términos con binomios conceptuales que implican diferente forma de nombrar y conceptualizar a los sujetos de la educación: por un lado el niño carente/el sujeto de la educación y por otro el docente sujeto que asiste socialmente al carente/ docente sujeto que enseña. El autor plantea que el discurso educativo del niño carente “renunció a la posibilidad de la educación” (Martinis, 2006:13). Señala que en este discurso el término carencia se opone al término posibilidad, y que el docente pasa a ser definido como un asistente social.

En su interpretación estas posturas han hecho mucho daño a la educación, desinstalando de las escuelas la especificidad de lo educativo para dar lugar a la contención, “El sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender y no desde el lugar de la posibilidad” (Martinis, 2006:28). Concibe al joven desde lo que no tiene clausurando la posibilidad de lo nuevo. En esta

visión del joven carente, se plantea la necesidad de un modelo escolar diferente para cada tipo de joven y se concibe al maestro como técnico y no como educador. (Martinis, 2006). Plantea además que la noción de equidad naturaliza la desigualdad de los puntos de partida, instalando así la injusticia como un hecho incuestionable. Para el autor, el discurso de la desigualdad de punto de partida puede ser una trampa desde lo ideológico; está claro que si se parte de lugares muy diferentes la igualdad de oportunidades puede ser una gran falsedad, pero se debe ser muy cuidadoso en que en el afán de compensar las diferencias del punto de partida no se esté enraizando aún más la desigualdad.

La concepción del niño carente hace hincapié en la otredad del pobre visto desde las clases culturalmente dominantes tal cual queda claro en varios documentos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay de la década de los años noventa.

Eloísa Bordoli haciendo un análisis histórico de la educación en Uruguay desde la modernidad hasta ahora se apoya en las mismas dicotomías como diferentes extremos del eje igualdad/desigualdad; la escuela moderna surgió como la institución que daba el imaginario de igualdad, mientras que actualmente se hace en muchos casos hincapié en lo desigual como punto de partida (Bordoli en Martinis, 2006).

Ya desde la década del 80, analizando la situación en Argentina, Braslavsky teorizó sobre la dicotomía inclusión/exclusión planteando que no es el estar dentro o fuera de la escuela sino que debe referirse al acceso a aprendizajes significativos. Describe al respecto tres categorías de exclusión: la total, la temprana y la marginación por inclusión donde la desigualdad está dada por la existencia de escuelas de diferente calidad según el origen social de sus estudiantes (Braslavsky, 1985).

En esta misma línea de análisis Pablo Gentili maneja el concepto de exclusión incluyente;

la combinación de algunos factores define lo que, en otros trabajos, hemos identificado como un proceso de escolarización signado por una dinámica de exclusión incluyente;

dicho de otro modo, los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 2011:78).

La clave está, según este autor, en la toma de conciencia de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión a lo largo de la historia. Solo si se comprende la complejidad de este fenómeno es que se puede aspirar a que el derecho a la educación pase de ser una declaración sin contenido a que pueda ser “una oportunidad efectiva para las mayorías” (Gentili, 2011:80).

El autor no niega que, en términos históricos, el mayor acceso a la escuela de sectores populares que signó gran parte del siglo XX fue en su momento un avance democratizador, pero que se dio como una "universalización sin derechos", "una expansión condicionada", haciendo hincapié en la educación como un hecho político inserto en una sociedad con determinados condicionantes económicos y culturales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son: a- la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades: b-el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las notables diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas, y c- la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no sólo, pero en parte, por la combinación de estos tres factores (Gentili, 2011:82).

Claudia Romero plantea al respecto, refiriéndose a la situación en Argentina un concepto que es perfectamente trasladable al caso de Uruguay:

La extraordinaria expansión posibilitó en dicho país que los sectores populares ingresaran a la escuela secundaria, pero no que lograran sostenerse dentro de la escuela. Al no haber mayor transformación del modelo escolar, definido inicialmente para educar a una elite, junto al incremento de la matrícula, se produce el aumento del fracaso, la repitencia y el abandono; problemas cuya existencia se ha naturalizado (Romero, 2009).

La legislación uruguaya parece haber recorrido desde fines del Siglo XIX el combate a la primera forma de exclusión, ya en la segunda mitad del Siglo XX el

inicio del largo recorrido al combate a la exclusión temprana, y aún no ha encontrado los mecanismos para combatir la exclusión por inclusión.

Dubet en varias de sus publicaciones toca el tema de la igualdad relacionándola con la justicia escolar, distinguiendo la igualdad de acceso, de oportunidades y de resultados. Analiza cómo cada sistema escolar a lo largo de la historia utiliza uno u otro de estos conceptos para justificarse.

Plantea como convicción que la igualdad de oportunidades, concepción de justicia escolar unida al concepto de escuela moderna y liberal y al “elitismo republicano”, se ha convertido en una trampa al dar como verdad absoluta que la igualdad depende solamente de los méritos de cada uno, instalándose así lo que denomina “meritocracia”.

Esta norma de justicia es extremadamente cruel ya que ella supone que los alumnos sean plenamente responsables de sus éxitos y de sus fracasos cuando la equidad de la competencia escolar esté garantizada. De hecho, ella no dice nada de los vencidos que no se habrían quejado de su suerte en tanto que las reglas de la competencia equitativa hubieran sido respetadas. Es evidente que hay algo de “darwiniano” en la igualdad meritocrática de oportunidades: los vencedores y los vencidos merecen plenamente sus éxitos y sus fracasos que no se deben más que a sí mismos (Dubet, 2014).

1.2.3 Desvinculación

El proceso por el cual los estudiantes en edad de asistir a las instituciones educativas no lo hacen es nombrado por la teoría de diversas maneras; estas denominaciones han ido cambiando en consonancia con las diferentes explicaciones teóricas que se le da al fenómeno. Se pueden mencionar como los más comunes los términos abandono, deserción, desafiliación o desvinculación.

Cuando se habla de abandono o deserción se apunta más a una decisión unidireccional, donde el estudiante decide no asistir más al centro educativo. Es de destacar que *deserción* es un término originado en la jerga militar; según Diconca el término desvinculación es más adecuado ya que “alude explícitamente a la relación de por lo menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional” (citado por Rodríguez et al, 2010).

En este punto resultan muy interesantes los aportes de Flavia Terigi sobre el concepto de trayectorias educativas. Según esta categoría conceptual la responsabilidad de la desvinculación es dialéctica ubicándose en especial en la incapacidad del sistema de sostener la trayectoria de algunos estudiantes. Parafraseando el título de su publicación se traslada el problema de lo individual a las políticas educativas (Terigi, 2009)

La política impulsada actualmente por las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP) toma este concepto de protección de trayectorias educativas tal como se visibiliza en la página web oficial del Consejo de Educación Secundaria (CES) donde se publican en forma permanente, además de conceptos teóricos y normativa respecto a las trayectorias educativas, indicaciones de cómo realizar el seguimiento. Estas indicaciones son vinculantes para quienes dirigen los centros educativos.⁶

El presente trabajo se posiciona en este paradigma. La no presencia del estudiante en la institución educativa es un fenómeno de alta complejidad, que interpela a todos los dispositivos sociales y no es responsabilidad exclusiva de la voluntad del estudiante. La institución educativa sola no puede solucionarlo, pero la interpretación del fenómeno en sus reales dimensiones es un primer paso para un acercamiento al tema.

1.2.4 Análisis micropolítico

Teresa Bardisa, analizando la perspectiva política en las escuelas, plantea que la visión política en educación se puede enfocar desde dos perspectivas: la micro política (o enfoque interno) y la macropolítica (o enfoque estructural). Refiere este concepto a Santos Guerra "quien sugiere que las dos dimensiones macro (legislativa, política, social, económica) y micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades) son

⁶ -Ver en <http://www.ces.edu.uy/index.php/docentes/88-designaciones-y-concursos/21690-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas-normativ>

necesarias para poder entender la organización escolar y la de cada escuela concreta" (Bardisa, 1997).

Santos Guerra plantea:

Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (Santos Guerra, 1990:71, citado por Bardisa, 1997).

Bardisa postula que la perspectiva micro política representa un cambio respecto a los modelos estructuralistas que destacan lo más formal y predictivo. Se distancia también de posturas como la del *loosely coupled* que niegan a su entender el orden en las escuelas, considerando que sí hay orden en las instituciones educativas, pero que éste está siendo todo el tiempo negociado políticamente con lógica interna. Algunos de los conceptos claves en esta perspectiva son el poder, la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto como generador de cambio, el control (Bardisa, 1997). Las escuelas serían propicias para la actividad micropolítica por ser organizaciones débilmente articuladas y con diferentes formas de legitimación que compiten en la toma de decisiones.

Según Bacharach y Mundell "los análisis micropolíticos están incompletos si no van acompañados de análisis macropolíticos, porque aquellos no existen en el vacío desprovistos de la macropolítica que les rodea, en cuyo caso solo se examinaría la periferia y no el centro" (en Bardisa, 1997).

La educación es un hecho político y por lo tanto cada decisión que el organismo encargado de dirigir la educación toma, es una decisión que tiene subyacente una política educativa, lo que conlleva una opción ideológica. Compartimos en este aspecto la postura de Saviani al expresar que "toda práctica educativa, en cuanto tal, posee una dimensión política así como toda práctica política posee, en sí misma una dimensión educativa" (Saviani, 1948:88).

Este trabajo se centra en la dimensión micropolítica, pero sin desconocer, tal como

lo plantean los autores citados que uno y otro nivel se retroalimentan. La decisión macro de sostener o no las tutorías y el sistema de apoyo a los estudiantes se sostiene y a su vez es sostenida por todas las interacciones que se dan en su implementación en un lugar y un tiempo concretos.

2 Aspectos metodológicos

En este capítulo se busca explicitar la metodología utilizada para esta investigación, dando cuenta de los marcos metodológicos generales seguidos, y de los pasos que se fueron realizando en el trabajo de campo en la búsqueda de la validación o no de las hipótesis planteadas.

Al respecto, se partió de la hipótesis de investigación de que el sistema de tutorías que se aplica en algunos liceos de Ciclo Básico impacta en el aprendizaje de los estudiantes que asisten a ellas, principalmente por efecto de la expectativa de logro que tiene el joven de sí mismo, y para que esto se dé se generan cambios significativos en los vínculos personales dentro de la institución, generándose diferentes distribuciones de roles y de poder desde una perspectiva micropolítica.

Si se analiza esta hipótesis se puede, a efectos de mayor claridad metodológica, separar tres conceptos que se entrelazan entre sí, refiriendo unos a otros:

- El sistema de tutorías que se está implementando en los liceos de Ciclo Básico de Uruguay impacta en el vínculo con el aprendizaje de los estudiantes que asisten a ellas.
- El impacto de las tutorías en los aprendizajes de los estudiantes está relacionado principalmente con la expectativa que el estudiante tiene de sí mismo.
- El sistema de tutorías impacta en la micropolítica institucional

Se parte de la concepción de que en el complejo mundo de las instituciones educativas las decisiones y lineamientos macro-políticos están en constante interacción y en un vínculo de reciprocidad constante con las realidades micropolíticas. Este relacionamiento, además de recíproco es muy cambiante, y más en el mundo que se vive hoy día, donde, a decir de Bauman las instituciones “ya no pueden mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas, y una vez asumidas ocupar el

lugar que se les ha asignado” (Bauman, 2009:7).

El aterrizaje de una directiva macro política como es la existencia de las tutorías en los liceos genera cambios en los vínculos pedagógicos a la interna de los liceos, que, a corto plazo terminan impactando en cómo se aplica esa directiva macro. Y, tal como se dan las dinámicas en la educación uruguaya, esos cambios pueden llegar a darse antes de ser evaluado el sistema que se venía aplicando.

Por estos motivos es que consideramos que las tres partes de la hipótesis forman una unidad indisoluble.

A tales efectos, la metodología implementada para la realización de esta investigación fue de corte cualitativo, tomando como referencia datos cuantitativos que fueron luego analizados al servicio de lo cualitativo.

Se siguió en este punto a Cea D'Ancona quien, entre otros autores, plantea que las Ciencias Humanas utilizan ambos abordajes, dependiendo de su postura epistemológica. Si bien una investigación debe estar guiada por una postura metodológica clara y es prescriptivo en general un abordaje con respecto a otro, según el modelo de investigación que se siga, no se descarta en ocasiones el enriquecimiento de una perspectiva con insumos aportados por la otra. (Cea D'Ancona, 1998)

Es pertinente aclarar que esta investigación surgió a partir del interés por el impacto de las tutorías, y luego, al momento de acotar la metodología se definió que sería un estudio de caso.

En el estudio de caso se apunta a estudiar el problema, percibir los hechos, comprender las situaciones. (Vázquez, 2007). Implica, al decir de Merriam una metodología particularista, descriptiva, heurística e inductiva. (Vázquez, 2007)

Se parte del conocimiento de que a través del estudio de caso no se pretende sacar conclusiones generalizables; lo que se pueda ir concluyendo a partir de una investigación centrada en un caso es claramente exclusivo para ese tiempo y espacio. No obstante se parte del convencimiento que las conclusiones que se obtienen a partir

de un estudio de caso pueden aportar insumos a nuevas investigaciones más generalizadas y pueden ser un punto de partida para la reflexión sobre fenómenos más generales.

Por lo tanto, al momento de delimitar el interés por investigar el impacto de las tutorías en la autoestima de los estudiantes, hubo que definir en qué institución educativa se haría el trabajo de campo.

Al respecto se manejaron varias posibilidades pero finalmente se determinó la elección.

Se siguió para esta elección el aporte de Taylor y Bogdan al plantear que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (1987:36)

El Liceo elegido cumplió con estos tres requisitos dados por los autores; el acceso al campo ya estaba autorizado desde las autoridades de enseñanza secundaria para la institución que se eligiera, pero en este caso puntual estuvo facilitado por la postura colaborativa e interesada del equipo de Dirección con quienes se mantuvo un primer contacto telefónico para plantear la investigación y a partir de allí se dio una excelente actitud de los informantes colaborando en cada una de las instancias de trabajo en campo.

Se consideró también al momento de elegir el centro educativo que es un liceo ubicado en un entorno social donde los padres, más allá de su preocupación o no por el estudio de sus hijos, tienen pocas herramientas para dar apoyo académico desde el hogar, por lo que la tutoría se plantearía allí como una herramienta diferenciadora a lo que pueda recibir el estudiante desde afuera de la institución educativa.

Finalmente, la comunidad educativa del liceo, en términos comparativos con otros liceos de Ciclo Básico, es muy estable lo cual también fue favorecedor de esta investigación.

No obstante estas ventajas dadas por el lugar elegido, se presentaron algunas dificultades a las que se hará referencia más adelante.

2.1 Organización del trabajo de campo. Técnicas utilizadas y su aplicación

El trabajo de campo se planificó en torno a una serie de observaciones y acciones llevadas adelante durante varios días, aplicando las técnicas seleccionadas.

Es de destacar que la investigación fue viable gracias al compromiso de la comunidad educativa estudiada y a la colaboración profesional que en todo momento caracterizó al equipo de Dirección y a todo el cuerpo docente. Desde la primera visita de presentación se generó desde la comunidad docente una excelente disposición con la tarea planteada, mostrándose incluso ávidos en muchos casos de obtener insumos para seguir trabajando.

El trabajo de campo para este estudio de caso implicó impulsar espacios de observación, revisión documental, análisis de datos estadísticos y entrevistas. Luego se procesó el material procurando categorizar respuestas para poder sacar conclusiones.

Originariamente se pensó en tomar como muestra varias asignaturas. El criterio de la muestra estaba planificado con base en la aspiración de que el estudio fuera abarcativo de todo el liceo, no de un solo nivel o asignatura. Luego, en la aplicación, si bien se observaron varias asignaturas y niveles, la dinámica fue llevando a que se hiciera foco en otros aspectos.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación y la revisión documental.

2.1.1 Entrevista

Las entrevistas aplicadas fueron abiertas y semi-estructuradas. Esta modalidad permite la construcción de narrativas por parte de los entrevistados

Según Alonso, la entrevista es un proceso comunicativo en el cual el entrevistado recurre a su biografía, considerando a ésta como “conjunto de representaciones

asociadas a acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 1994:226). Esto implica que la subjetividad del entrevistado impregna desde su historia de vida los datos aportados; esta subjetividad enriquece el material obtenido, al punto que es, según Alonso, su principal característica y limitación a la vez, y muchas veces resulta más interesante que la información en sí. El yo de la comunicación en la entrevista es un “yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia” (Bruner, citado por Alonso, 1994:226).

La utilización de las narrativas en la investigación es una herramienta que permite, a decir de las investigadoras en educación Duschatzky y Birgin, que las palabras se transformen en imágenes cuando relatan experiencias; “a través de ellas podemos ver, no solo entender, contactarnos con lo que acontece en diferentes escenarios. Aproximarnos a la experiencia de los otros” (Duschatzky y Birgin, 2001:5).

En esta investigación se buscó que los relatos (en especial de los y las estudiantes) reflejaran no solo las respuestas a las preguntas que guiaron las entrevistas, sino que en sí mismos fueran portadores de significación, apuntando a los marcadores de subjetividad tales como el entusiasmo al expresarse, el tono de voz, el lenguaje utilizado. Todo ello aportó significados a la información buscada. Con la aplicación de esta técnica se buscó generar insumos significativos para indagar sobre el impacto de las tutorías en la autoestima de los y las estudiantes, en la visión que tienen de sí mismos y sus proyecciones a futuro, y, en definitiva en su permanencia en el sistema educativo.

Para la aplicación de las entrevistas se diseñó una pauta para adultos y otra para estudiantes. Al ser semi-estructuradas cumplieron su función desde la flexibilidad de la aplicación. Esta pauta funcionó como un guión temático con variantes en cada rol de entrevistado; este guión tuvo como objetivo organizar la entrevista y guiar al investigador en los datos que se quería recabar, pero con la necesaria flexibilidad en cuanto al orden de las preguntas procurando seguir el hilo de la conversación

respetando la narrativa de la persona entrevistada. Se intentó en todo momento no limitar lo que las personas entrevistadas quisieran expresar.

Con respecto a estas pautas se vivió en la experiencia lo que plantean Taylor y Bogdan (1987) respecto a la necesaria flexibilidad de las herramientas en la investigación cualitativa con observación participante. Si bien el diseño inicial fue utilizado, de hecho se fue adaptando a lo que iba surgiendo.

Todas las entrevistas se grabaron en audio para así poder procesar con más detalle los insumos obtenidos. Luego se realizó la tarea de desgrabación.

Durante la aplicación, además de grabarse se fueron tomando notas con respecto a actitudes, gestos o cualquier elemento que pudiera ser significativo.

En territorio se realizaron entrevistas a cinco estudiantes participantes de tutorías, las dos integrantes del equipo de dirección y dos profesoras tutoras. Fuera del territorio se realizaron dos entrevistas abiertas a informantes calificadas: una a quien fuera inspectora a cargo del sistema de tutorías y otra a una docente colaboradora de su equipo de trabajo.

La implementación de las entrevistas a los adultos no presentó ninguna dificultad; en cambio, con respecto a los estudiantes, al ser menores de edad se precisaban permisos para poder grabarlos. Se generó al respecto la dificultad de conseguir los permisos correspondientes de los responsables legales de los estudiantes. Si bien se pudo realizar la tarea llevó más tiempo de lo previsto y se tuvo que realizar el estudio con menos entrevistados de lo planificado inicialmente.

Algunos estudiantes, al ser invitados a llevar el permiso a su casa para participar de la entrevista, manifestaron una actitud de rechazo que llamó la atención de docentes y de equipo de Dirección. En ningún momento se planteó la obligatoriedad de la participación, sino que se intentó integrarlos desde una actitud colaborativa. Unos pocos se mostraron inicialmente muy interesados por ser entrevistados. Se entrevistó finalmente a los y las jóvenes que cumplieron con el requisito indispensable de

completar el permiso.

A efectos de salvaguardar el anonimato de los entrevistados en territorio se los designó numéricamente al momento del informe final.

2.1.2 Observación

La observación realizada se enmarcó dentro de lo que Taylor y Bogdan definen como observación participante donde se da “la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1987:31)

Se consideró que la observación del espacio de tutorías era un primer paso de acercamiento del investigador al objeto investigado. Se realizó una observación que trató de interferir lo menos posible en el desarrollo de la actividad pero no se desechó alguna oportunidad que surgió de mantener algún diálogo puntual con estudiantes o docentes.

Se partió del presupuesto de que se iban a observar tutorías compartimentadas por asignatura o por nivel, así que se planificó acorde a esta expectativa. La idea era observar una tutoría de cada asignatura y si fuera posible de cada nivel.

Ya en la primera reunión con Dirección quedó esbozado que no se funcionaba de esa forma; no obstante, al aterrizar en la instancia de tutoría en acción hubo que hacer adaptaciones a lo planificado, ya que lo que destacó más de lo observado fue la interdisciplinariedad y el inter-grado del espacio de tutoría. Nuevamente en este punto se dio lo teorizado por Taylor y Bogdan en cuanto a que “aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan” (1987:31)

Se llevó al espacio observado una pauta que permitiera un registro amplio de las percepciones que se iban teniendo. Así se hizo, siempre en formato papel ya que para interferir lo menos posible en la naturalidad con que se desarrollaba la clase se tomó la

decisión metodológica de no grabar ni filmar lo observado.

Se asistió a tres instancias de tutorías en un período de aproximadamente un mes.

También se realizó observación del espacio liceal en general, considerando que la forma en que se distribuye y se mantiene el espacio puede aportar insumos para esta investigación. Al respecto se percibió un liceo muy bien mantenido tanto en la infraestructura como en la higiene que se muestra como un espacio amigable en líneas generales.

De esta observación se destacó el uso de una cartelera dedicada a las tutorías. De esta cartelera sí se tomaron por parte de la autora de esta tesis fotografías, por considerarse que en nada afectaría negativamente al desarrollo de la investigación y que, por el contrario, constituirían un insumo interesante para dar cuenta del espacio simbólico que ocupan en el liceo las tutorías.

2.1.3 Revisión documental y estadísticas

Como parte de esta investigación se analizaron documentos relacionados con las tutorías. Se analizaron los registros de las tutorías en la búsqueda de elementos que pudieran aportar al análisis.

Para el registro de las tutorías existe un “Libro del tutor” que fue analizado aportando insumos desde el registro hecho en ellos por los docentes y desde el formato y el contenido impreso del libro, ya que da directivas generales respecto a las tutorías.

También algunos de los docentes observados llevan registro de lo actuado en un cuaderno más informal.

También se pudo acceder a un “Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP” del año 2016 que es manejado por los tutores. (CES-ANEP 2016)

En cuanto a la utilización de datos cuantitativos, se consideró necesario indagar a

través de los datos presentes en la documentación a estudiar buscando elementos que hicieran luz sobre la existencia de diferencias significativas entre los resultados académicos de los estudiantes que asisten a tutoría y los que, con calificaciones similares de punto de partida, no lo hacen.

También se buscó comparar los índices de repetición y de desvinculación del liceo en distintos grados.

A partir del análisis de estos datos se sacaron conclusiones desde lo cuantitativo para aportar al análisis cualitativo.

El Liceo lleva un registro de los alumnos que asisten a tutorías. Se trabajó sobre estos datos ya procesados.

En cuanto a la revisión de estadísticas se extendió hasta último momento ya que el Monitor Educativo Liceal correspondiente al año 2017 recién fue publicado en momento en que ya se estaban redactando las conclusiones de lo investigado. Al respecto se venía trabajando con el Monitor del año 2016, pero finalmente los datos actualizados llegaron a tiempo no difiriendo demasiado de los anteriores.

También se analizaron los datos dados por el Monitor Educativo Liceal referente al Liceo y a la ficha de evaluación de tutorías enviada al Proyecto Liceos con Tutorías y POP del CES. También se recurrió a datos dados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)

Estos datos se contrastaron con los datos de los alumnos tutorados buscando la existencia de diferenciaciones respecto a los que asisten y los que no lo hacen a tutorías.

2.1.4 Dificultades encontradas

No obstante el alto nivel de colaboración del equipo docente y directivo del Liceo estudiado, en el desarrollo del trabajo de campo fueron surgiendo algunas dificultades propias de lo que significa trabajar con instituciones de alta complejidad como son las

educativas. El tener que enfrentar estas dificultades significó tener que adecuar algunas planificaciones metodológicas.

Las dificultades más destacadas fueron:

- La investigación se inició en fecha cercana a fin de cursos. Es un período muy intenso en las instituciones educativas donde el tiempo que resta para las evaluaciones finales determina totalmente el ritmo de trabajo. Se hubiera aspirado a observar más tutorías y a realizar seguimiento de la asistencia de estudiantes, pero no fue posible tal como se hubiera deseado.
- Al momento de obtener los permisos de los referentes familiares para grabar las entrevistas a los estudiantes, fue muy difícil conseguirlos. En principio los estudiantes se mostraban muy reticentes y algunos no quisieron ni siquiera llevar el permiso a su casa; otros lo llevaron pero luego fue difícil obtenerlo. Se contó para solucionar esta dificultad con el apoyo absoluto de Dirección y tutores, con lo que finalmente se pudo conseguir cinco entrevistas a pesar de que se habían planificado el doble de ellas. No obstante lo escaso, el material obtenido resultó muy enriquecedor. Es importante aclarar que, una vez conseguido el permiso, los estudiantes entrevistados fueron muy colaboradores.
- Una informante calificada clave en la investigación era la Profesora Orientadora Pedagógica (POP) que es quien tiene la tarea de coordinar todo el proyecto en territorio. Durante el trabajo de campo la docente cursó una licencia prolongada (que continúa hasta la fecha de la finalización de este trabajo); la información que se esperaba obtener a través de ella debió ser sustituida por otros informantes (equipo de Dirección y docentes tutores). Su ausencia durante todo el período de investigación no era un dato claro al inicio; la docente fue extendiendo su período de licencia. De haberse tenido este dato claro quizás hubiera sido

un factor determinante para cambiar la locación del caso.

- A raíz de la ausencia de la POP se detectaron en el proceso de la investigación algunas incoherencias al momento de generar los datos cuantitativos de los años anteriores con respecto al año estudiado, lo que implicó deber descartar conclusiones que profundicen en la evolución del comportamiento de las tutorías en el liceo en base a datos numéricos. Esta posibilidad, de haberse dado, habría sido un componente interesante de la investigación.
- En el año en curso (2018), momento en que se procesó todo el material y se sacaron conclusiones, el dispositivo macro institucional responsable de las tutorías que formaba parte de la estructura del Consejo de Educación Secundaria, fue eliminado quedando pocos resabios de lo que venía siendo. Esto dificultó el acceso a materiales teóricos y a posibles entrevistas a más informantes calificados.

2.1.5 Cronograma planificado del trabajo de campo

Se planificó un cronograma de trabajo de campo que inicia en setiembre con entrevistas a equipo de Dirección, se extiende a octubre con las visitas a las tutorías, el inicio de la revisión documental y la entrevista a la POP, y finalizaría en noviembre y diciembre con las entrevistas a estudiantes, docentes y la profundización en la revisión documental.

A partir del cronograma planificado se trabajó en territorio.

Una vez más se debió flexibilizar las intervenciones por motivos propios y ajenos.

Además, a medida que se iba avanzando en la investigación se fueron percibiendo necesidades que no habían sido previstas por lo que se fue adaptando el diseño original. Algunas entrevistas se llevaron hasta mediados del año siguiente (el corriente 2018) así como algunos aspectos de la revisión documental.

La tarea de procesamiento de datos y conclusiones se realizó en el transcurso del año 2018.

3 Análisis de los datos obtenidos y de lo observado

El sistema de tutorías ya tiene en la educación media uruguaya una década de vida. A pesar de los cambios de formatos y diseños, se ha institucionalizado y es parte fundamental de las gramáticas escolares incluso más allá de lo que la reglamentación obliga. Claro ejemplo de esto es que, si bien el sistema es parte de la estructura de los liceos de Ciclo Básico (enseñanza media básica, los tres años que continúan la formación de primaria) hoy día la realidad es que en muchos liceos de Bachillerato (enseñanza media superior) se implementan sin tener la obligatoriedad de hacerlo. En ellos se trabaja el acompañamiento al estudiante y su trayectoria desde el apoyo que dan los docentes en horas que se les pagan para coordinar tareas en el centro. En liceos como el N° 61, N° 63 y N° 65 de Montevideo por ejemplo, todos ellos de Bachillerato, se publican en carteleras visibles al estudiantado las llamadas “horas de apoyo” para que los y las estudiantes tengan acceso a ellas y se trabaja con el colectivo docente desde la dirección liceal para que esas horas sean promocionadas entre los y las estudiantes como una posibilidad de mejora académica.

3.1 Contextualización del territorio de la investigación

Como ya se anunció en la introducción, esta investigación, al ser un estudio de caso, se focaliza en un liceo determinado que, como toda institución educativa necesita, para su análisis, ser contextualizada.

El liceo estudiado se ubica en el barrio Cerrito de la Victoria de la ciudad de Montevideo. Atiende una población cercana a 650 alumnos en dos turnos. Su oferta educativa es de Ciclo Básico (1° a 3° de enseñanza media) y en los últimos años ha incorporado 4° año. La edad de sus estudiantes está en el entorno de 12 a 16 años. Es el liceo público del barrio, que convive con un centro privado ubicado a dos cuadras y con un emprendimiento cercano de los llamados liceos públicos de gestión privada (Liceo Misericordista y Liceo Jubilar respectivamente)

El Cerrito de la Victoria es, desde el punto de vista social, un barrio de

Montevideo donde se mezclan algunas familias de clase media con una población mayoritaria que presenta índices de carencias críticas. En cuanto a las estructuras administrativas, pertenece al Municipio D de la ciudad. Es una de las regiones de mayor vulnerabilidad social de Montevideo, según información tomada de la Encuesta continua de Hogares de 2011 con actualización hecha en 2018 (Intendencia Municipal de Montevideo, 2018)

Según este documento, de todos los municipios de Montevideo, el D es el que presenta mayor índice de personas indigentes y pobres si se lo compara con los otros municipios.

A modo de ejemplo, el Municipio D tiene un porcentaje de 0,8 menores de 18 años indigentes. Es de destacar en este punto que en la visualización comparativa de estos datos con los de la encuesta anterior hubo una bajada a pique de la indigencia en todas las zonas, pero especialmente marcada en este municipio. Podemos interpretar que, si bien la zona aún conserva índices muy bajos en términos comparativos, mejoró mucho en este parámetro. Es importante tener en cuenta que esta investigación se realiza en 2017, donde aún hay repercusión de la situación anterior.

En cuanto a los índices de pobreza, el Municipio en la medición de total de hogares se encuentra en tercer lugar con muy poca diferencia con los dos que llevan la delantera.

En suma, en el análisis de los cuadros referentes a la indigencia y la pobreza de los diferentes municipios en que se divide Montevideo, el Liceo es el que tiene mayor índice de indigencia, y está entre los de mayor pobreza.

Si bien no es el objetivo de esta investigación profundizar en el análisis sociológico de la composición del estudiantado de estos centros, es necesario destacar que todos los relatos y las percepciones de quienes han aportado sus narrativas para esta investigación plantean que las instituciones privadas de la zona, más alguna pública o privada de extra zona, absorben a la población barrial de clase media,

quedando en el Liceo estudiado la población más empobrecida del barrio, que abarca desde familias de trabajadores y trabajadoras con bajos ingresos a familias que parecen llevar ya generaciones sin acceso al mundo del trabajo. En este sentido, se puede suponer que parte del estudiantado del Liceo estudiado pertenece a entornos familiares donde se ha perdido la cultura del trabajo, tomando este concepto tal como lo maneja el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Uruguay en su documento “Cultura del trabajo para el desarrollo”:

la cultura del trabajo como valor principal para la construcción de una sociedad integrada y con capacidad de fomentar convivencia. El trabajo enaltece al individuo, genera valores, conocimientos, habilidades y experiencias que nos permiten ser cada día mejores seres humanos. El trabajo como actividad contiene un potencial liberador y es una fuente de expresión y de generación de riqueza social. Es tan importante que debe ser el eje central de cualquier estrategia de desarrollo. (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2015-2020)

A este respecto, el Municipio D tiene un indicador de desempleo que lo ubica en cuarto lugar con respecto a todo Montevideo con una tasa de 8,9 .

En cuanto al estudiantado del liceo se percibe que ha habido un corrimiento en los últimos años de estudiantado de bajo nivel socioeconómico hacia otro liceo cercano que se creó en 2012; hasta ese momento el Liceo estudiado era el más cercano de barrios muy empobrecidos como Marconi y Casavalle (pertenecientes al mismo municipio D); al crearse el nuevo liceo este concentra a la población de esos barrios, y el liceo objeto de esta investigación conserva su población del Cerrito de la Victoria más alguna zona más alejada que tenga buena conectividad a través de las líneas de ómnibus.

En cuanto al apoyo académico que pueden brindarle a los y las estudiantes, son en su mayoría familias que, en algunos casos (y claramente no en todos) pueden apoyar a sus hijos e hijas en la valoración del estudio, pero poco pueden aportar en la guía académica, ya que muchas veces los y las estudiantes están superando el nivel académico de sus figuras parentales.

Esta percepción se confirma en los datos dados en el cuadro siguiente, donde se

percibe que el Municipio D es el que se presenta en segundo lugar con los índices más altos en Montevideo de personas de entre 17 y 65 años (edad de los referentes adultos de los estudiantes del Liceo) que no completaron tanto Primaria como Ciclo Básico.

Cuadro1: Ciclo Educativo alcanzado en Montevideo según Municipio

Municipios	Primaria Incompleta*	Ciclo Básico Incompleto **	Secundaria completa (o más) ***
Municipio A	4,8	38,5	25
Municipio B	0,8	5,9	79,8
Municipio C	0,9	10,1	66,2
Municipio CH	0,7	3,5	84,8
Municipio D	4	34,1	29,3
Municipio E	0,9	10,3	68,4
Municipio F	5,5	39	25,9
Municipio G	3,2	29,4	36,8
Montevideo	2,7	21,9	51,7

*Comprende a las personas entre 15 y 65 años de edad que no culminaron Primaria

** Comprende a las personas entre 17 y 65 años de edad que no culminaron Ciclo Básico.

*** Comprende las personas entre 25 y 61 años de edad que culminaron Bachillerato o estudios superiores

Fuente: Información física y socio demográfica discriminada por Municipios obtenida de Fase I Censo 2004, Encuesta Continua de Hogares 2011. Intendencia de Montevideo. Planificación Estratégica. Unidad de Estadística, Servicio de Gestión Estratégica. Departamento de Desarrollo Sostenible e Inteligente, Julio

2018.⁷

En el cuadro siguiente se plasman los datos referidos al clima educativo en el hogar donde se muestra al Municipio D nuevamente en tercer lugar con respecto a los valores más altos en Montevideo de existencia de clima educativo bajo.

Cuadro 2: Personas según clima educativo del hogar en Montevideo, según Municipio

Municipios	Bajo	Medio	Alto	Total
Municipio A	47	39,8	13,2	100
Municipio B	6,1	22,1	71,8	100
Municipio C	9	35,1	55,9	100
Municipio CH	3,2	17	79,8	100
Municipio D	41,2	42,5	16,3	100
Municipio E	11,5	28,8	59,7	100
Municipio F	48,4	37,6	13,9	100
Municipio G	33,4	41,6	25	100
Montevideo	26,7	33,7	39,6	100

Fuente: Información física y socio demográfica discriminada por Municipios obtenida de Fase I Censo 2004, Encuesta Continua de Hogares 2011. Intendencia de Montevideo. Planificación Estratégica. Unidad de Estadística, Servicio de Gestión Estratégica. Departamento de Desarrollo Sostenible e Inteligente, Julio 2018.⁸

⁷ Visualizado en octubre de 2018 en <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/municipios2011.pdf>

⁸ Visualizado en octubre de 2018 en

En suma, el contexto socio-económico del Liceo estudiado tal cual lo confirman los indicadores manejados en la Encuesta continua de Hogares, está entre los más bajos de Montevideo.

Si bien escapa a los objetivos de esta investigación, resultó interesante ver la evolución que sufrió el Municipio en las actualizaciones de la Encuesta manejada a lo largo de la investigación. En la actualización de 2012, las cifras son mucho más desfavorables en cuanto a indicadores socio-económicos que en la actualización 2018 que es a la que pertenecen los datos utilizados. Sería interesante seguir viendo esta evolución en futuras mediciones.

3.2 Observación del funcionamiento de las tutorías

Es de destacar que el trabajo de campo se realiza en el tercer trimestre del año lectivo, con todas las implicancias que tiene en un liceo la cercanía de fin de cursos, en especial con respecto a las expectativas de logro de parte de los y las estudiantes, quienes suelen expresarse (así se reflejó claramente en las entrevistas) en términos de cantidad de materias que se llevarían a examen y a posibilidades o no de repetir.

A su vez, y en consonancia con el enfoque subjetivista de esta investigación siguiendo los conceptos de Bourdieu (1986), se percibe, y así lo describen los docentes, que hay pocos estudiantes ya que muchos han perdido la expectativa de logro y sienten que ya tienen el año perdido. Se refleja así el concepto aportado por Dubet (2011) cuando plantea que la “meritocracia” es un problema para la justicia escolar. Los y las jóvenes que saben que sus méritos no llegaron a ser provechosos, se sienten vencidos/as, y este sentimiento se refleja en el abandono o el desinterés por seguir buscando alternativas. Expresa el autor: “una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios, debe preocuparse también por la suerte de los

vencidos” (Dubet, 2006:14).

Es entonces que, ya en el trimestre final hay jóvenes que se sienten vencidos/as, y por lo tanto dejan de aspirar a ser portadores/as de los méritos necesarios, inclusive para recurrir a las tutorías.

Tal como se planteó en el capítulo metodológico, el primer paso del trabajo de campo (luego por supuesto de las presentaciones y acreditaciones del caso) fue la observación en modalidad de observación participante. En este punto la realidad superó lo planificado, por lo que, si bien se mantuvo la pauta de observación como herramienta ordenadora, hubo que adaptarse sobre el desarrollo de la actividad.

Como observadora en esta modalidad, se accedió a los espacios de tutoría, realizando una muy breve presentación a los y las estudiantes sin explicitar los objetivos de la observación para evitar condicionar la escena.

Si bien es sabido que la presencia de una observadora externa puede generar algún cambio en la dinámica habitual se destaca que en ningún momento se vio reflejada actitud de rechazo a la presencia de la investigadora; por el contrario, desde el mundo adulto se la trató como una colega que busca investigar un espacio que parece ser muy valioso en la comunidad. En cuanto a los y las estudiantes, durante las tutorías no dieron signos de molestia, si bien al momento de recabar los permisos para las entrevistas la actitud fue de desconfianza.

Se observaron tutorías de varias asignaturas en tres días, si bien la realizada en el primer día fue la más enriquecedora para esta investigación y fue la que se tomó especialmente para su procesamiento.

A partir de la observación se constató lo siguiente:

- Los profesores tutores se reúnen en un mismo espacio (que relatan ser rotativo según el día de la semana y las actividades del momento en el liceo)

- En el día 1 de la observación hay presentes 6 docentes tutores: profesores y profesoras de Historia, Geografía, Inglés, Biología y Literatura; ya iniciada la hora asiste la profesora de Química.
- El salón utilizado tiene cuatro mesas en las que se van ubicando los estudiantes con los docentes. Al principio hay estudiantes en dos mesas: Historia y Geografía. Luego va cambiando.
- Si bien las mesas están organizadas por asignaturas, se da en forma constante el intercambio entre una mesa y otra generándose un clima de trabajo de relativa interdisciplinariedad.
- Se produce una actividad muy dinámica y cambiante a lo largo de las dos horas de clase; se observa en general a estudiantes acostumbrados a la dinámica y con conocimiento de los docentes.
- En el transcurso de la actividad los y las docentes combinan su tarea académica con la atención de aspectos logísticos, teniendo en cuenta que es la hora del almuerzo. Se les sirve un jugo de caja individual a cada joven y se va sirviendo a demanda en todas las mesas torta de fiambre. Se aclara que esta actividad la hace habitualmente quien coordina el programa en el Liceo, la Profesora Orientadora Pedagógica (POP), quien está cursando una licencia médica, por lo que toda la logística la realizan entre los propios docentes, y lo hacen con gran cordialidad.
- Los estudiantes que comparten mesas de trabajo están mezclados en cuanto al grado liceal (de 1° a 4°).
- Todos los estudiantes presentes están realizando alguna tarea; algunos con mayor autonomía que otros, pero ninguno está sin actividad.
- El vínculo entre todos los participantes, adultos y jóvenes es afectuoso y personalizado. Se refieren los unos a los otros llamándose por el nombre.

- Se percibe en algunos estudiantes el deseo de ayudar a sus compañeros de mesa. Las docentes les incentivan la cooperación entre pares.
- Varios de los y las estudiantes asistentes plantean como objetivo preparar evaluaciones escritas. Son atendidos cordialmente si bien se les sugiere que debieron planificar la preparación con mayor margen de tiempo. Se percibe así la guía de las tutoras desde una perspectiva formadora que tienda a la generación de autonomía y organización del estudio.
- En una de las mesas las profesoras de Literatura e Inglés no tienen estudiantes de sus asignaturas; no obstante utilizan el tiempo asesorando a una estudiante que precisa apoyo en Química respecto a cómo organizar el cuaderno y planificar el estudio. Cuando llega la docente de Química se dispone a trabajar con ella.⁹

3.3 El aula de tutoría y el aula tradicional

De la observación se desprende además un relacionamiento entre las personas que ocupan diferentes roles mucho menos estructurado que lo que es una clase tradicional. En la constante negociación que el enfoque micropolítico plantea que se da en las escuelas, el aula de tutoría tiene particularidades que la diferencian de la forma de trabajo del aula tradicional.

Una **primera** diferencia sería el trabajo colaborativo entre los docentes. El docente-asignatura al que está acostumbrado el sistema secundario en estudio, que trabaja en solitario en su aula como única autoridad académica durante 45 minutos, es sustituido en la tutoría tal como se da en el caso observado, por un equipo docente, colaborativo e interdisciplinario. No es que se pretenda en este trabajo negar otras formas de colaboración docente pero sí llama la atención la escasa compartimentación del espacio tutoría. Se plantea la tarea más allá de lo disciplinar, en una forma original

⁹ Para mayor detalle de lo observado, ver registro en anexo N° 5.

de colaboración inter disciplinar. El objetivo primario parece ser no dejar ningún estudiante sin atender. Las profesoras de Inglés y Literatura, sin ponerse a explicar Química a la estudiante que así lo requeriría, entablan con ella una conversación que parece ser sobre cómo organizar su cuaderno. La experticia y el saber docente está en este caso volcado a la guía, no a la enseñanza asignaturista.

En este punto se siguen las directivas dadas por el organismo que gobierna el sistema educativo que, en el diseño del “Curso orientado a los profesores de los liceos que cuentan con Profesor Coordinador Pedagógico y Tutorías” define las tutorías como

espacios de estudio y acompañamiento que permiten a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno. Desde estos espacios de estudio los profesores trabajarán de manera que cada estudiante pueda fortalecer la comprensión y producción de textos escritos, el reconocimiento y la adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de recursos que posibiliten un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades (CES, Oficio 150/13)

Al respecto, en la entrevista a la informante calificada que fue Inspectora, al mencionársele por parte de la investigadora esta característica observada, plantea que a nivel país no es la situación predominante: si bien en algunos casos puntuales como el Liceo en estudio se da la interdisciplinariedad en el trabajo y la mayor apuesta a las competencias que a los contenidos, en la mayoría de los centros del país se trabaja desde una postura más asignaturista.

Eso nos lleva a la **segunda** diferencia: los estudiantes perciben un funcionamiento diferente a lo que es el aula y entablan vínculo con todos los docentes del espacio. Llama la atención en las entrevistas realizadas a los estudiantes que al construir sus relatos en muchas ocasiones hacen referencia a los profesores de tutoría por sus nombres, lo cual no es habitual en el aula tradicional. Los profesores solemos ser en la jerga adolescente “la de literatura” “el de biología”, “la o el profe” pero no es lo más común el recuerdo del nombre del docente. Sin embargo en el espacio de tutoría y en los relatos referidos a él el nombrar al docente parece ser, si bien no exclusivo,

habitual. Y no solo conocen al docente de la asignatura por la que fueron a pedir apoyo sino que ubican perfectamente al resto.

Una **tercera** diferencia es el espíritu colaborador de los estudiantes. Al igual que en el primer punto señalado, no significa esto desconocer que hay formas de colaboración en el aula tradicional, pero en el espacio de tutoría se refleja un estilo de estudiante empoderado con el espacio, colaborando desde lo organizativo y desde lo académico. En una de las entrevistas un estudiante expresa (respecto a sus razones para asistir a la tutoría): “me emociona porque vengo y cuando la profe precisa ayuda vengo, sino no vengo”; “ayudo en los trabajos de primero, a veces la profe no se acuerda, entonces ayudo. También a repartir la comida cuando no viene la POP” (e.1 de 2° año)¹⁰

La distribución del espacio implica una **cuarta** diferencia. En las entrevistas surge la inquietud por lo rotativo del espacio, por la ausencia de un espacio específico y propio para la tarea. La primera observación se realizó en la biblioteca; se utilizaron las mesas ubicándose alrededor de cada mesa las diversas asignaturas, si bien como se planteó anteriormente se dio gran movilidad entre ellas. En jornadas posteriores se desarrolló la tarea en uno de los laboratorios. Esta situación puede ser interpretada como una fortaleza por su estilo descontracturante, dinámico, pero no es lo que desearían los docentes que participan. En la entrevista grupal a las docentes entrevistadas, ante la pregunta de qué cambiarían del sistema, en primer lugar expresan: “un lugar más grande; un espacio más amplio con herramientas, *lockers*, libros”; “un espacio para tutorías” (d.1 y d.2).

Las Directoras plantean en la entrevista que el espacio está, aunque es rotativo. No sería la situación ideal, pero así funciona.

En suma, la diferencia entre el aula de tutoría y el aula tradicional es bien marcada

¹⁰ Los y las estudiantes entrevistados se mencionan como e.1, e.2, etc. y los y las docentes como d.1, d.2, etc.

y entendemos que muy significativa. En este punto es importante no confundirse y pensar que se está valorando una por encima de la otra. Son espacios diferentes y complementarios, que actuando en diálogo entre sí pueden ser herramientas muy poderosas de inclusión educativa.

3.4 Motivación para asistir a tutorías

En las entrevistas a las docentes se nos explican cuáles son los mecanismos en el liceo para la llegada a la tutoría. Se puede clasificar en dos grandes situaciones: los estudiantes derivados por un profesor y los que llegan voluntariamente.

En el caso de los “derivados” el sistema funciona como en tantos aspectos desde la coercibilidad más o menos vinculante. Es de destacar que no hay mecanismos institucionales que obliguen a la asistencia, por lo que queda en una sugerencia a la que se puede teñir de imprescindible, pero que no deja de ser tal.

En este punto es fundamental el apoyo de las familias para que el sistema funcione. Al estar la franja horaria de las tutorías fuera del turno al que asiste el estudiante, muchas veces a la familia le genera distorsiones en su organización, por ejemplo para el cuidado de un hermano, un anciano o incluso de la vivienda. Las expectativas que la familia deposite en el estudio de los hijos cumplen aquí un papel fundamental. En la línea del pensamiento de Bourdieu se puede interpretar que en este punto juegan las esperanzas subjetivas del propio estudiante y de la familia (Bourdieu, 1986). Y, siguiendo al mismo autor es fundamental tener claro el mecanismo de auto-exclusión para poder actuar sobre él. Dicho de otra forma, no hay escuela más excluyente que la que desconoce todas estas expectativas del sujeto y de la familia y cree que la única lectura posible es la de los dones para llegar a la inclusión (Bourdieu).

Ante la pregunta en la entrevista a la docente sobre qué pasa con el estudiante derivado si no asiste, responde:

obligar, obligar, no estamos en condiciones. Recurrimos a todo lo que podemos para

convencerlo que asista. La POP por ejemplo hace un seguimiento familiar, llama a padres y les explica, si no vienen pasan 15 días o un mes y si no asisten llama de nuevo y les explica. El año pasado tuve que llamar a un padre y decirle: acá tengo un papel que usted tiene que firmar para decir que no viene. Y vino. (d.1)

Por lo que se desprende de lo dicho por la docente la institución como tal se encuentra en una frontera para accionar donde lo vinculante se mezcla con lo aconsejado; usando una metáfora geográfica estaríamos ante una frontera y no ante un límite.

En la entrevista a las integrantes del equipo de Dirección¹¹ ambas manifiestan que las motivaciones son “que ven que van mejorando”, lo afectivo y, aunque dicho como con algo de pudor, la alimentación. En este punto es interesante ver cómo en las narrativas, los adultos manejan la alimentación como un factor motivante y no así los estudiantes; cabría preguntarse si hay allí un factor vergonzante, o si realmente no funciona como motivador. Pero en cuanto a la mejora académica y a lo afectivo, como elementos anudados, parece haber coincidencia entre varios entrevistados.

Con respecto a la alimentación, en la entrevista a la Inspectora, ella plantea la función de la comida en la tutoría: “La comida tiene que ver no solo con el alimento sino con lo afectivo, en el estar para disfrutar” Así fue como se percibió en la observación. El compartir los alimentos va más allá de la necesidad fisiológica: es una forma de estar con el otro.

Las profesoras entrevistadas reconocen que si bien hay estudiantes que asisten por su propia iniciativa ellas desde su rol piden a los docentes que deriven a los estudiantes; para que el sistema pueda funcionar marcan como fundamentales el rol del POP y de los adscriptos. También mencionan la importancia de la coordinación docente como espacio en el que se establecen pautas y acuerdos del colectivo. Plantean que los estudiantes de 1° y 2° son más asiduos a las tutorías que los de 3°.

11 Es, además de manifiesto en el discurso, muy claro en lo observado que la Directora y sub-Directora trabajan en constante diálogo entre ellas, planificando su accionar desde el equipo.

En las entrevistas a los estudiantes, al haber optado metodológicamente por entrevistar solo a jóvenes que asisten a las tutorías, se refleja en las respuestas en general el apoyo de la familia. No obstante el estudiante 1, el mismo que dijo que lo “emociona” asistir a las tutorías, expresa ante la pregunta de qué opina la familia: “a veces ellos no se acuerdan pero yo vengo”.

La estudiante 2 plantea, refiriéndose a si son obligados a asistir, “la abuela no, los profesores insisten mucho”.

El estudiante 3 plantea que en la familia no se siente obligado.

Por otro lado están los estudiantes que asisten voluntariamente. A veces el primer paso es la sugerencia de un profesor, pero en ocasiones se enteran por un compañero, o simplemente saben que está el espacio y se acercan. ¿Qué los motiva a acercarse y luego a quedarse? Ante la pregunta ¿por qué venís? se dieron las siguientes respuestas:

- “para subir las materias. He tenido bajas y me han dicho que vaya, desde el año pasado. Es como un apoyo [...] no vengo a joder. Me ayuda con las bajas” (e.1).

- “porque me ayuda a subir las materias, hacer deberes, preparar un escrito para sacarme notas altas” (e.4).

- “porque así podía pasar; en la prueba semestral final me estaba yendo mal. Fui tres semanas [a tutoría] y así pude avanzar [...] antes no iba porque tenía una sola baja. Luego sí, me salvó” (e.5).

- “para tener un apoyo, poder evolucionar en una materia” (e.3).

- “para preparar exámenes y subir una materia a mediados de año” (e.2).

Las docentes entrevistadas explican: “[voluntariamente] van porque ya tienen relación, y si quieren ayuda van a hacer los deberes, de todo. Algunos nos conocen y vienen porque otro les dijo y está bueno, y porque les dan comida y juguito” “No solo por eso, por lo que sea de la clase o por la dificultad, por otras cosas, socializar. También algunos se apoyan con otros; hay alumnos que no les gusta estudiar solos”

(d.1 y d.2).

Como se desprende de las entrevistas hay unanimidad en los estudiantes en el planteo del subir las notas como motivación. Ninguno/a ante esta pregunta omitió lo que parece ser para los y las jóvenes el mandato escolar primigenio: pasar de año. No obstante, en el transcurso de las entrevistas, y, teniendo en cuenta que se manejaron como entrevistas muy poco estructuradas, más tendiente a la generación de narrativas por parte de los estudiantes, reconocieron otras motivaciones. Parecería ser que en el deber ser del discurso lo fundamental es el subir las notas, pero luego desde la asistencia se irían dando otras motivaciones (tal cual lo perciben las docentes). El estudiante 1 por ejemplo repite en su entrevista varias veces el concepto de ayudar. Y en la conversación con algunos estudiantes durante la jornada de observación hay uno que manifiesta que tiene 10 pero asiste “para ayudar al amigo” y porque los profesores son buenos.

3.5 Clima y vínculo en las tutorías

Una de las motivaciones que guiaron en sus orígenes esta investigación fue la percepción de que en los liceos en los que se iba incorporando el sistema de tutorías (en su origen el sistema PIU, tal cual fue explicado en los antecedentes) se iban generando cambios en los vínculos entre todos los actores y se daban diferentes distribuciones de poder tal cual lo conceptualiza el enfoque micro político.

Ya transcurrieron 10 años desde ese origen y el sistema se ha extendido y se ha ido institucionalizando, ha generado diversos formatos y diversas normativas y se ha ido aceptando por el cuerpo docente. La hipótesis originaria de investigación expresada en el antecedente de esta investigación, que planteaba que el sistema de tutorías impactaba en la micro política institucional sigue totalmente vigente. Pero a diferencia de la percepción (que no llegó a contrastarse con la realidad de aquel momento) de que se habían formado en los liceos diferentes nichos de poder de acuerdo se estuviera dentro o fuera del sistema PIU, la percepción que puede elaborarse a partir de la

observación y del procesamiento de las entrevistas es que, por lo menos en el caso estudiado, hay acuerdo de todo el cuerpo docente sobre la trascendencia de esta modalidad. Si bien hay quienes participan en rol de tutores y quienes no, no parece haber en el cuerpo docente la sensación de un afuera y un adentro del sistema, tal como se reflejaba en entrevistas hechas hace ocho años en un liceo con PIU.¹²

La entrevista al equipo de Dirección confirma este punto: no hay enfrentamiento entre los docentes por la pertenencia o no al equipo de tutores, sino que por el contrario hay colaboración y muy buen nexo entre aula tradicional y tutoría. Se retroalimentan y se vive el espacio de tutorías como un emprendimiento que involucra a todos.

Esta impresión no hace más que confirmar la hipótesis: el sistema de tutorías tiene tal impacto en los centros educativos que ha cambiado los vínculos entre los diversos actores y el vínculo entre ellos y el conocimiento. Si, tal como lo plantean Frigerio, Poggi y Tiramonti (2006) el primer mandato de la escuela tiene que ver con el aprender, obviamente las negociaciones existentes explícita o implícitamente para que el conocimiento circule hacen a la esencia de los vínculos. A modo de ejemplo, en los liceos de fines del siglo XX no estaba aceptado por el cuerpo docente que otro docente “se metiera” en su forma de trabajo, en su aula, en sus métodos de enseñanza. Hoy día esto ha variado y quizás una lectura posible de este cambio, de esta nueva distribución del poder del conocimiento, sea el afianzamiento del sistema de tutorías.¹³

La gramática escolar tal cual la plantean Tyack y Tobin ha presentado variantes

12 Se hace referencia en este punto al Proyecto final realizado por la autora para el Diploma en Gestión Educativa de IPES “Aterrizaje de lo macro en lo micro; estudio de caso del impacto micro político causado por el programa PIU en un liceo de Montevideo” y que es el antecedente directo de la presente investigación.

13 Sería muy interesante ver la influencia también de la legitimación finalmente, luego de más de dos décadas, de la coordinación docente, pero este solo tema daría para otra tesis.

con todas las implicancias que tiene de distribución de tiempos, espacios, rutinas, etc. Todo el liceo incorporó en su funcionamiento el sistema de tutorías: desde una cartelera, la utilización de los espacios (tan valiosos para los docentes) como ser los laboratorios, la biblioteca, la distribución del mobiliario, los tiempos de organización de clases. Todo hace a la diferencia entre un liceo sin tutorías (de los que quedan muy pocos) a uno con tutorías. Es de destacar que en el concepto de gramática escolar está implícito la dificultad y lentitud de los cambios escolares ya que son formas de organización incorporadas en las personas desde muchas generaciones atrás. No obstante se percibe en el caso estudiado que ha habido modificaciones en los últimos diez años que, si bien mantienen estructuras muy estables, han movido en algo el rumbo de las instituciones. (Tyack y Tobin, 1994)

En la entrevista a las docentes tutoras se les preguntó si ellas notaban algún tipo de separación entre los estudiantes que asisten y los que no lo hacen a las tutorías y respondieron:

no, no hay separación entre ellos, no que se perciba. En este liceo además no se da la división entre profesores de aula y profesores tutores, que en otros liceos se da, acá no. Cuando surgió el programa se daba, se pensaba que el tutor curraba. Acá no se dio nunca, es una comunidad docente muy linda, es una fortaleza (d.1 y d.2)

Estos conceptos coinciden con lo conversado con el equipo de Dirección.

En las entrevistas a los estudiantes no surgió en ningún caso que la tutoría los dividiera; por el contrario se da el fenómeno de que entre ellos se invitan a participar, generándose que los que conocen el espacio les insisten a los que no para que vayan y mejoren sus notas.

En cuanto al vínculo de los estudiantes con los docentes hay varias menciones en las entrevistas, todas apuntando a la ventaja de un vínculo más personalizado.

El estudiante 1 plantea “los profesores te tratan bien, no te gritan” “la tutoría es más tranquila porque el profe [en la clase] viene de otra clase ya enojado. En tutoría no, está tranquilo, empieza a tranquilizarse y está tranquilo en tutoría”

La estudiante 5 hace hincapié en las ventajas del vínculo más personalizado para el aprendizaje. Refiriéndose a que tiene la misma profesora de una asignatura en clase y en tutoría dice que en tutoría la puede seguir “porque hay menos gente y la puedo entender más; le puedo decir lo que no entiendo y me lo puede explicar [...] ahí lo puedo entender porque me lo explica a mí [...] aprendí cosas que en la clase no entendía; no es que yo no hacía nada, es que no entendía”. En cuanto al vínculo con los docentes que no conocía dice que también son muy bien.

El estudiante 4 dice: “los profes son re bien, te explican, te ayudan” (reitera este concepto varias veces); “capaz que en la clase te dan menos charla porque tienen que dar la clase para treinta. Pero en la tutoría el profe se puede dedicar más a tres o cuatro”. Al referirse a vínculos entre estudiantes dice que “algunos vienen para joder y estar con los amigos o para acompañarlos”.

Solamente una estudiante de las entrevistadas plantea que, si bien los profesores son muy bien en general, ella cambiaría a alguno, que dejaría algunos profesores y cambiaría otros (e.2).

Estas expresiones de los estudiantes concuerdan con lo opinado por la inspectora entrevistada, quien hace especial énfasis en lo vincular para que las tutorías funcionen. Al respecto expresa “Hay que empezar con algo más, con la relación interpersonal y no tanto lo disciplinar. Luego se da el desarrollo académico. Lo emocional es central, el vínculo afectivo es la base”. Esta informante está convencida que las tutorías exitosas son las que parten de una relación de reconocimiento de la capacidad del estudiante: “cuando el docente está convencido, los resultados son extraordinarios: mejora la autoestima, se descubren en sus habilidades, se dan cuenta en qué fallan y en qué son fuertes”.

En suma, en lo que refiere a los vínculos y a las negociaciones parece haber acuerdo que el espacio de tutoría es más amigable que el del aula tradicional, y la distribución del poder entre adultos y estudiantes y entre ellos mismos y con toda la comunidad parece estar marcada en forma diferente a lo que era antes de la existencia

de este programa.

La hipótesis de que las tutorías han cambiado la micro política institucional parece estar validada. Sería muy temerario plantear que los liceos de esta segunda década del siglo XXI son diferentes a los de fines del siglo XX por el sistema de tutorías, pero parece estar muy claro que este sistema instalado a partir del PIU fue generando cambios muy significativos relacionados con el poder del conocimiento a la interna de estas instituciones. No hay que olvidar que la circulación y apropiación del conocimiento es el factor central en las instituciones educativas, por lo que el entender cómo se negocia todo lo relativo a quien posee y quien tiene la legitimidad para transmitir, recibir o generar el conocimiento hace a la esencia misma de esas instituciones.

3.6 Percepción de resultados

Este es quizás el punto clave de esta investigación.

Se parte de la premisa de que el sistema de tutorías, evolución del sistema PIU, tiene como objetivo la mejora de los resultados y por ende, evitar la desvinculación y la repetición. Este objetivo está claro desde el nombre del programa: Programa de Impulso a la Universalización. Tan es así que se implementó originariamente en los liceos que tenían altos índices de repetición.

Sus objetivos eran:

"-Procurar una mayor equidad educativa, contribuyendo a que todos los estudiantes puedan culminar sus estudios de Ciclo Básico obligatorio.

- Lograr mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes de los liceos seleccionados.

- Disminuir los índices de repetición y deserción.” (CES-ANEP, 2012)

En un informe de ANEP realizado en 2016, se explicita el objetivo del programa de tutorías: “Mejorar y profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a los

estudiantes de mayor vulnerabilidad”.¹⁴

Es de destacar que en esta formulación de objetivos de 2016 (correspondiente a 2014) parece flexibilizarse lo que se espera del programa; ya no se habla de índices de deserción o desvinculación sino de mejora y profundización de procesos. Se puede arriesgar la interpretación de que hay un cambio de paradigma que apunta más a procesos que a resultados que es coherente con todo el enfoque del sistema educativo de enseñanza primaria y media.

A partir de 2016 se empezó a trabajar desde las directivas del CES en el concepto de Protección de las Trayectorias Educativas del joven en la línea planteada por Flavia Terigi, donde se hace especial hincapié en el proceso personalizado de cada estudiante. (Terigi, 2009)

Y en esta línea está la búsqueda central de esta investigación y es por donde consideramos que se puede hacer un aporte original.

En las entrevistas a estudiantes y en las conversaciones informales durante la observación en el trabajo de campo de esta investigación se preguntó sobre la utilidad de la asistencia a las tutorías. Cabe aclarar que en la planificación de las pautas de entrevista la pregunta originaria era: “¿qué te aporta la tutoría? ¿qué cambió en ti a partir de la asistencia?”, teniendo como norte de esta pregunta buscar información sobre la repercusión en lo académico y en lo afectivo, en especial apuntando en la visión de sí mismo. Ya fue explicitado anteriormente que el objetivo de este trabajo está en la línea planteada por Dussel respecto a “construir más información sobre los datos blandos, no estadísticos, sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar” (Dussel, 2005:9)

Dado que las entrevistas eran semi-estructuradas se fue variando el guión durante el transcurso de las mismas, buscando justamente que el joven hablara sobre el

14 <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/ces-liceos-con-tutorias>

provecho sacado de su asistencia y sobre su sentir en la misma. Todas las preguntas se retroalimentan entre sí, por lo que no hay cortes abruptos en las respuestas (porque asisten, qué provecho sacaron, qué dejarían igual y qué cambiarían).

La estudiante 5 plantea que hay relación directa entre la asistencia a tutoría y haber levantado las notas: “sí. Yo no sé estudiar sola”; y luego agrega: “tenía que hacer un oral y la profesora me dijo lo que tenía que hacer y me saqué 10. Todavía no lo puedo creer.” Esta estudiante es muy entusiasta con sus resultados y desde su gestualidad y su tonalidad se le nota su alegría por lo logrado. La esperanza subjetiva positiva a la que refiere Bourdieu (1986) parece haber vencido en esta estudiante a la auto profecía de fracaso escolar. Luego agrega que otro aporte fue que en la tutoría aprendió a estudiar. “comprendí cosas que en la clase no entendía”. Relata que la profesora tutora le enseñó técnicas de estudio : “me dijo que escriba lo que me importaba a mí [...] fui a tutoría y ya pude hacerlo”. No se aburre porque “fue como un alivio porque sé que puedo estudiar bien, me salvé gracias a mí, no porque copié” Finalmente dice que se lo recomendaría a todos: “en mi clase los que fueron salvaron”. Esta apreciación coincide, como se verá más adelante, con los datos institucionales respecto a asistencia a tutorías y aprobación de exámenes.

El estudiante 4 hace especial énfasis en la subida de las notas. Dice que le dio resultado. “Tenía seis bajas y subí tres.” Dice mantener bajas “las que no tienen tutoría”. Ante la pregunta de qué aprendió dice “sobre la materia” y que le dan la clase y también le enseñan a estudiar. Respecto a la visión de sí mismo piensa que en él cambió algo; “por ejemplo, yo no sabía algo, y luego en la clase puede levantar la mano y participar para que me suba la nota.” Ante esta afirmación se le pregunta si el participar le aportó algo más que subir la nota: “no sé” es su respuesta. Con respecto al sentimiento en la tutoría dice: “me gusta, me gusta trabajar porque me supero un poco más cada día. Por ejemplo Biología la tengo con 10 y vengo igual”. Es un defensor de que el liceo tenga el sistema: “yo veo que a los alumnos los ayuda para subir las notas. Algunos no pueden pagar profesor privado; en otros lados te estafan, es gratis dentro

del liceo. En los horarios te sirve, venís si querés”.

El estudiante 1 es quien dice que “se emociona” con la tutoría y reitera mucho el concepto de ayudar. Él ayuda y es ayudado centrándose en los estudiantes más que en los docentes; intuitivamente, sin saberlo, maneja conceptos sobre el aprendizaje colaborativo. Ante la pregunta si le parece bien que haya tutorías dice: “sí porque si no los que tienen bajo no tienen ayuda, tendrían que pagar un profesor y no todos pueden”. “El año pasado me fui a Idioma Español y Matemáticas. La profe de español me decía por qué yo no levantaba la mano y eso es porque soy tímido. Matemáticas fue por *boludearme*”. Este año no se va a ningún examen.

Se le pregunta si hay algo más que aprendió en las tutorías, y dice que no (algo más tajante que el “no sé” del estudiante 4).

El estudiante 3 dice que las tutorías son: “mitad fantásticas y mitad no sirven para nada” Fantásticas “porque te ayuda a levantar las notas” y no sirven porque no hay de las asignaturas que más necesitás”; el estudiante aquí hace referencia a Matemática y Educación Física.

Con respecto a Matemáticas otros estudiantes también se quejan ya que en esa asignatura y en Idioma Español el sistema de apoyo es de otras características (horas EPI)¹⁵. Dicen que le sirvieron “porque te explican mejor, en todo el grupo a veces no entendés” y que en la tutoría le dieron técnicas de estudio y “consejos de cómo organizar el estudio”. Se va a examen este año en dos o tres asignaturas.

La estudiante 2 dice que sirven “solo para subir las notas y mejorar”. Se va este año a dos asignaturas.

Se observa que los relatos de experiencia de los estudiantes tienen en común el

¹⁵ La hora de Espacio Pedagógico Inclusor (EPI), es una hora semanal de las asignaturas Matemáticas e Idioma Español en la que el Profesor trabaja con los estudiantes que presenten mayores dificultades. Estos alumnos van siendo derivados a asistir a esta modalidad a lo largo del curso según su proceso. Se aplica en todos los liceos de Ciclo Básico del plan 2006. La modalidad de horas EPI existe desde antes que las tutorías y convivieron en los liceos durante estos últimos años.

explicitar al aporte hecho por las tutorías para levantar las notas, que parece ser su primer objetivo y que en ningún caso hubo referencias a que fueran a las tutorías contra su voluntad. También cabe aclarar en este punto que no se pretendió en esta investigación indagar sobre los alumnos que abandonaron la tutoría, si bien sería un enfoque que podría retroalimentar este trabajo.

En cuanto a la percepción del mundo adulto del liceo, las Directoras son tajantes respecto al impacto positivo de las tutorías, incluso en lo cuantitativo: “los exámenes los salvan con lo que preparan en tutorías”. No obstante este dato concreto, aclaran que les gustaría que se reflejara más el impacto en las notas del año, pero, si bien sucede en cierta medida, “eso cuesta”. Esta confirmación de que en el liceo los que van a tutorías salvan los exámenes, coincide con lo expresado por la Inspectora entrevistada en cuanto a datos nacionales: “El 90% de los que asisten a tutorías, salvan los exámenes”.

También manifiestan las Directoras el aporte fundamental en la autoestima de los estudiantes; destacan el hecho de que la dirección conoce más a los estudiantes de tutoría, son más comunicativos con el equipo y suelen ir a contar cuando les fue bien, explicitando su satisfacción. En este proceso de mejora de la autoestima es importante también que el joven está más seguro para enfrentar la clase, lo puede hacer de otra manera. Se resume en las palabras de una de las directoras: “el impacto es emocional”.

Yendo a la visión que tienen las docentes entrevistadas mencionan las mejoras en cuanto a los indicadores de promoción y retención, pero destacan la importancia del impacto en la socialización. “Es socializante, uno ayuda al otro”. Destacan el cambio de actitud de los tímidos que en la clase se sienten más liberados. Al sentirse más “relajados” se genera en ellos otro clima que en la clase tradicional. Comparten además la comida y colaboran en la organización cuando falta algún adulto referente.

En cuanto al vínculo con el aprendizaje plantean que les sirve para su auto-estima; “te comentan con una satisfacción: mire lo que me saqué profe”. La tutoría les hace ver otras posibilidades. La coincidencia de relatos y percepciones de docentes tutores,

Dirección e informante calificada es total.

3.7 Proyección a futuro

Se terminaron las entrevistas intentando obtener respuesta a cómo se ven proyectados estos estudiantes a futuro y cómo los proyectan los adultos que con ellos trabajan, pensando en sus posibles trayectorias académico-profesionales.

Pareció interesante indagar en este punto que está directamente vinculado con la visión de sí mismo que construyen los jóvenes a partir de sus experiencias y de las expectativas del entorno más cercano.

En este punto es que esta investigación se apoya especialmente en el constructo teórico dado por Bourdieu (2005 y 2009) como referente más genérico y por Dussel (2005) en los análisis más regionales.

La indagación en cómo imaginan los jóvenes que asisten a tutorías su futuro y cómo lo verbalizan da insumos muy enriquecedores para esta modalidad de investigación. De los cinco estudiantes entrevistados, todos se plantearon en el discurso la proyección de seguir estudiando. Sus aspiraciones son variadas; desde el más ambicioso que desde el comienzo de la entrevista expresó “yo quiero ser presidente”, y está construyendo su proyecto de vida a partir de esa aspiración, hasta el que plantea que quiere hacer la UTU¹⁶ para que los padres no lo manden a trabajar. Pero es interesante ver que ninguno expresa no seguir estudiando y todos tienen alguna idea de qué hacer. Este dato sorprendió en la entrevista y contrasta con la percepción que muchas veces tiene la sociedad de que los jóvenes, y en especial los de situación social más desfavorecida (contexto al que pertenece el liceo estudiado) no tienen proyectos. Estos estudiantes sí los tienen y podríamos arriesgar algunas hipótesis relacionadas con que dan la respuesta que saben que es la adecuada para el interlocutor, la políticamente correcta. Siguiendo a Dubet podría decirse que estos

16 CETP (UTU) Institución que regula la Enseñanza Media Técnica y Tecnológica.

estudiantes reflejan en su imaginario el sentido de justicia escolar dado por la concepción de la igualdad de oportunidades: sienten que de sus méritos y no de otro factor dependerá su éxito escolar (Dubet, 2006).

El estudiante 4 plantea su aspiración a ser presidente con total seriedad, convencido; y tiene para ello un plan, muy ambicioso pero plan al fin: “voy a estudiar Medicina y Ciencias Políticas, y profesorado de Geografía o Historia. Yo elegiría primero profesor porque es lo más corto y puedo pagar los estudios; después doctor [médico], porque presidente recién a los 35 y hay que hacer la campaña política y financiarla”. Sin conocer en profundidad al entrevistado es notorio su entusiasmo y la certeza que transmite de que él tiene su futuro encaminado.

La estudiante 2 destaca que va a hacer el liceo completo y diseño gráfico, y sabe que va a tener que trabajar para pagar Facultad.

A la estudiante 5 le gustaría ser profesora de Historia, y ante la pregunta de si se tiene fe para llegar a esa meta responde “sí, mientras siga haciendo las cosas bien y con esfuerzo supongo que sí”.

El estudiante 1 dice que va a ir el año siguiente a la UTU, porque “si voy a 4° y repito me van a mandar a trabajar, entonces voy a ir a la UTU a hacer mecánica” Pero luego expresa: “la única idea que tengo es hacer deporte para no engordar”. No conocía los cursos de UTU relacionados con deporte y queda entusiasmado.

Finalmente, el estudiante 3 es el que tiene menos claro lo que quiere: sabe que tiene que terminar el liceo y luego UTU.

En cuanto a la visión que el mundo adulto tiene respecto al futuro de los estudiantes de ese liceo, las docentes entrevistadas expresan que piensan que hay un alto porcentaje que sigue estudiando. No hay datos relevados al respecto en el liceo, pero intuitivamente dicen que la mayoría siguen con Bachillerato y ya con respecto a estudios terciarios mencionan casos de estudiantes que siguen la Universidad. Mencionan el caso de un ex alumno que fue a saludar y a contar que hace Facultad de

Derecho. “No tenemos estudios, pero siguen bachillerato y algunos, estudios universitarios”.

Es pertinente destacar en este punto que, si bien son percepciones y no datos concretos al respecto, el centro de esta investigación está en la visión subjetiva por lo que es interesante relevar qué perciben los docentes respecto al futuro de sus estudiantes. (No obstante, sería muy interesante completar este tipo de investigación con un estudio cuantitativo respecto a cómo se va dando la inserción de estos jóvenes en el “afuera” del liceo). En esta percepción sobre la percepción que los docentes tienen, ante la pregunta “¿cómo imaginan ustedes el futuro del estudiante de este liceo?”, del análisis del discurso se refleja una primera reacción más espontánea que parece surgir desde lo afectivo y lo deseado, y luego de las primeras percepciones optimistas de las docentes dejan paso a la reflexión más intelectualizada: “hay un tema social que no se puede resolver solo desde la institución...hay realidades que escapan”; “hay un cierto grado de deserción, creo que debería haber otro tipo de instituciones para esos chiquilines que no siguen el ritmo”; “algunos no llegan a terminar el Ciclo Básico”; “en una clase de treinta, dos, tres, cuatro estudiantes no siguen el ritmo, pero el resto sale adelante” (d.1 y d.2).

Se refieren también, sin explicitarlo, a la importancia del respeto a los ritmos de cada uno en su trayectoria educativa: “no desconocemos las situaciones particulares que se dan [...] pero a la larga son también esos repetidores que están muchos años, pero al final alcanzan una madurez que después logran seguir” (d.1 y d.2).

Respecto a este punto, las Directoras confirman que no hay relevamiento hecho sobre la continuidad educativa de los estudiantes del liceo. Su percepción coincide con las docentes: “a veces vienen a buscar documentación para la Universidad [...] tenemos algunos profes que fueron alumnos”; pero también ponen la contracara: “también a veces damos documentación para los programas implementados en cárceles”.

Es de destacar que, por el rol que ocupan en la institución, el equipo de dirección

está mucho más al tanto de los movimientos que hay desde lo administrativo, tal como es por ejemplo el pedido de escolaridades y pases; es por lo tanto, en este sentido, una visión más abarcativa que la de las docentes de tutoría y de aula tradicional.

3.8 Análisis documental

El análisis documental en el presente trabajo no es el eje principal de la investigación, tal cual fue planteado en el capítulo metodológico. Pero, tal como se adelantó se sigue a Cea D Ancona (1998) en el enriquecimiento mutuo entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

La documentación utilizada en el sistema de tutorías apunta a registrar la asistencia, los avances y los datos que luego darán pie a estudios estadísticos.

El registro oficial de este espacio lo constituye la Libreta del tutor, donde está prevista la planificación anual, el calendario, el desarrollo del curso y el registro de actividad por alumno.

Llama la atención, con respecto a otros formatos de libretas del profesor, que tiene al principio una introducción teórica sobre las tutorías que obviamente refleja la política del organismo que gobierna la educación (en este caso CES-ANEP). A diferencia de las libretas usadas para las clases curriculares, en este formato parece ser necesario guiar al docente-tutor en su trabajo, dando conceptos teóricos como es el de las competencias buscadas apoyados en guías para la práctica.

A modo de ejemplo, en esta introducción, luego de plantear la necesidad de desarrollar las competencias comunicativo-lingüísticas en los alumnos, se expresa:

¿cómo podemos en las clases de tutorías-mediante la actividad lingüística-orientar a los alumnos y colaborar con ellos en el desarrollo de estas capacidades? Por ejemplo podemos hacerlo mediante la enseñanza de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Y a página siguiente expresa: “Para orientarnos en nuestro proceso de enseñanza

podemos tomar referencia del siguiente glosario con posibles significaciones”.¹⁷

En esta guía al docente tutor se percibe además una concepción que apunta a las competencias sin distinguir asignaturas. Realiza una enumeración de las habilidades a trabajar en los estudiantes, agrupándolas en habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, narrar, justificar, argumentar, demostrar) y cognitivas (clasificar, comparar, contrastar, ejemplificar, enumerar, reformular).

Es de destacar que, en la observación de las tutorías, se vio plasmado este enfoque; si bien se trabajan contenidos los docentes tutores observados lo hacen desde la interdisciplinariedad y desde un enfoque que busca el desarrollo de habilidades.

La libreta del tutor está dividida por curso: 1°, 2° y 3°. Al inicio de cada curso hay una página para la "Planificación Anual" donde los puntos a completar son los siguientes:

- Propósitos generales
- Propósitos particulares
- Competencias transversales
- Conocimientos disciplinares
- Actividades propuestas
- Recursos disponibles
- Comentarios.

Los últimos cinco puntos deben reflejar acuerdos con los docentes de aula sobre niveles de logro mínimamente aceptables.

Finalmente, en la última hoja hay un espacio que corresponde a la "Autoevaluación del trabajo en tutorías", donde se debe llenar un esquema con la

¹⁷ Ver anexo 3.

autoevaluación referida a cuatro categorías: estrategias utilizadas, acuerdo con profesores de aula, grado de logro en macro-habilidades y grado de logro en conocimientos disciplinares.

Como se puede observar, conviven en la directiva subyacente en este formato de libreta el enfoque de búsqueda de competencias con la necesidad de transmisión de conocimientos disciplinares. El tema de la disyuntiva entre el aprendizaje por competencias o disciplinar en sí mismo excede a los objetivos de este trabajo; no obstante es de destacar que, en el desarrollo de las tutorías observadas se vio claramente que esta disyuntiva teórica, que muchas veces genera posturas que parecen ser irreconciliables, en la práctica en el liceo observado se complementan mucho y se enriquecen mutuamente.

Al respecto, la Inspectora consultada plantea que en los últimos años esta dualidad competencias/asignaturas se ha ido flexibilizando y ya no se presentan como opuestos irreconciliables.

En el caso de las tutorías observadas las docentes explicaron que en realidad utilizan más que la libreta oficial, apuntes en un cuaderno propio. Ellas mismas explicitan que, dada la ausencia de la referente POP, el trabajo administrativo lo han ido relegando por tener que cubrir otras tareas más urgentes. La docente observada utiliza una cuadernola donde está registrada y fechada detalladamente la actividad con cada alumno. Parecería ser que el formato de la libreta oficial no resulta tan cómodo.¹⁸

También se lleva un registro de asistencias organizado por grupo y fechado; este registro es común a todas las tutorías y está organizado mensualmente. Del análisis primario de este registro surge (en coincidencia con lo que relata la tutora de Historia) que circulan en el espacio de tutorías aproximadamente cien alumnos por mes.

En cuanto a los datos más medibles hay una planilla que se entrega a fin de año

18 Hay que recordar en este punto que la licencia prolongada que está cursando la POP, hace que muchas de las tareas administrativas se atrasen dando prioridad al vínculo pedagógico.

con las estadísticas.¹⁹

Cuadro 3: Tabla de estudiantes del liceo estudiado por curso y fallo final a 2017

Año	promovidos	condicionales	repetidores	Totales
1 er año	24	17	8	49
2º año	26	2	0	28
3er año	11	5	5	21
total CB tutoreado	61 (62,2%)	24 (24,5%)	13 (13,3%)	98 (100%)

Cuadro de elaboración propia en base a datos proporcionados por el liceo

El registro del total de alumnos tutelados en 2017 es de 98 estudiantes.²⁰ Si se analizan datos anteriores a 2017 se percibe un constante aumento del número neto de alumnos tutelados y el constante aumento de los porcentajes de promoción de los que asisten a tutoría.

La evolución de los porcentajes de promovidos dentro de los que asisten a tutorías son las siguientes:

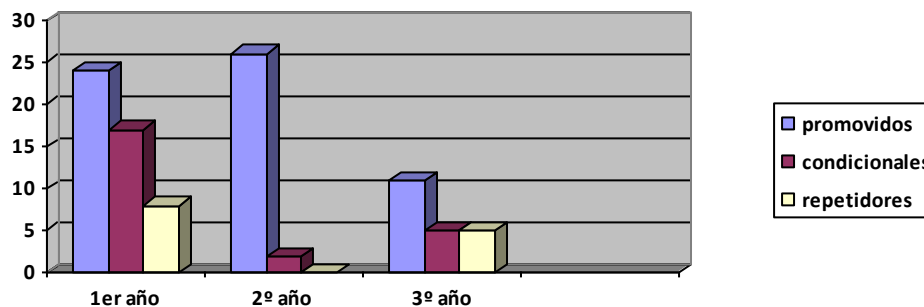
- 2015: 47 %
- 2016: 54 %
- 2017: 62,2 %

¹⁹ Ver anexo 4

²⁰ Con respecto a esta cifra se planteó al momento de la investigación una dificultad al detectar que los datos manejados en años anteriores fueron recabados con otro criterio que los del año 2017 debido al cambio de referente (POP) de las tutorías. El dato “98” corresponde solamente a la segunda mitad del año mientras que en años anteriores se hacía referencia al año lectivo completo. No obstante, en la indagación testimonial se confirma que el número de todo el año fue similar al de años anteriores. A los efectos de esta investigación, al manejarnos con porcentajes, esta dificultad que se nos presentó en lo metodológico no afecta a las conclusiones.

A efectos de su mejor visualización las siguientes gráficas dan cuenta de los alumnos tutorados en el liceo en 2017 y sus resultados académicos.

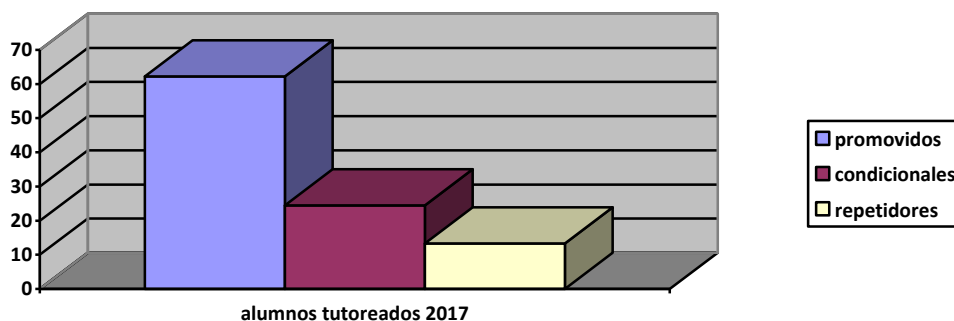
En la gráfica N° 1 se visualizan los resultados en los estudiantes separados por curso: primer, segundo o tercer año.



Gráfica 1: Distribución de número de estudiantes tutorados por nivel según fallo de tercera reunión de evaluación del año 2017

Elaboración propia en base a datos proporcionados por el liceo.

En la gráfica N° 2 se visualiza el total de los estudiantes tutorados, sin distinción del curso.



Gráfica 2: Porcentaje de resultados según fallo de 3ª reunión de evaluación del año 2017 en estudiantes tutorados del liceo (1º, 2º y 3º unificado)

Elaboración propia en base a datos proporcionados por el liceo.

Estas cifras fueron comparadas con las proporcionadas por el Monitor Educativo

Liceal (MEL) que hacen referencia, a diferencia de los cuadros que anteceden, a todos los estudiantes del liceo, y no solo a los que asisten a tutorías. ²¹Realizando esta comparación se observa que el porcentaje de promovidos entre los alumnos tutorados es mayor que el porcentaje de promovidos del total de la población liceal. Expresado en cifras, dentro del universo de los estudiantes tutorados, el 62,2 % promueven ya en la Reunión de diciembre (3ª reunión). Esa cifra es superior al 58,3 % registrada en el MEL de 2017 con respecto al total liceal, a pesar de que el dato del MEL corresponde a la llamada 4ª reunión, o reunión ficta, que es la que se realiza en febrero luego de dos períodos de exámenes. Por lo tanto, para comparar correctamente estos datos hay que tener en cuenta que, de los alumnos tutorados, del 24,5 % con fallo condicional de la 3ª reunión (ver gráfica N° 2), algunos van a volcarse en la 4ª reunión a los promovidos y otros los repetidores con lo que el 62,2 % ya registrado en la tercera reunión según datos del cuadro, va a subir.

En suma, en la comparación de porcentajes de promovidos dentro del universo total o del que corresponde a los que asisten a tutorías, por lo menos un 4% de estudiantes marcaron la diferencia entre asistencia o no a tutorías al momento de promover, si bien es predecible que esa cifra suba a la 4ª reunión.²²

Estos datos mantienen coherencia con la tendencia que se muestra en el Monitor Educativo Liceal con respecto a tendencias generales. En este documento se plantea que entre 2010 y 2017 el porcentaje de promovidos en Ciclo Básico evoluciona en un aumento de 7,4 puntos porcentuales en valores que corresponden a la totalidad de estudiantes de Ciclo Básico de todo el país. En otra gráfica muestra que, la misma categoría, es decir promovidos de Ciclo Básico, pero en alumnos que asistieron a tutorías, tiene una evolución en mismo período de 13 puntos porcentuales. Por lo

21 Se accede al Monitor Educativo Liceal a través de la página del CES (www.ces.edu.uy)

22 Dadas las dificultades por la ausencia de la POP, el Liceo no elaboró los datos correspondientes a la 4ª Reunión de Profesores, datos que facilitarían la interpretación de estas gráficas.

tanto, a nivel nacional y en un período que cubre los últimos ocho años, el estudiante que asistió a tutorías tuvo casi el doble de posibilidades estadísticas de promover con respecto al que no lo hizo. Este dato es contundente y podría plantearse que suficiente para confirmar que las tutorías tienen resultados medibles que elevan los índices de promoción.²³

En suma, volviendo al caso del Liceo estudiado, el hecho de que en diciembre ya esté superado el porcentaje de promovidos en los asistentes a tutoría con respecto al del total del liceo de febrero es un indicador claro que, en este liceo, en consonancia con los datos totales del país, la asistencia a tutoría funcionó, como una variable importante en el resultado académico, leído en términos de promoción/repetición.²⁴

Desde el inicio de esta investigación se aclaró que lo cuantitativo no iba a ser lo central, pero que se tomaría como un insumo más. En este punto, frente a esta clara proyección en mejora, cabe preguntarse y analizar cuánto de esta mejora perceptible numéricamente está ligada a los factores “más blandos” como la mejora de la autoestima o de la confianza en las propias capacidades.

3.9 Difusión de la propuesta: la cartelera.

La actividad realizada en las tutorías se promueve desde varios frentes a la interna liceal: se informa a los padres, se asiste a los grupos a informar a los alumnos, se busca que entre los propios estudiantes se corra la voz de la utilidad de la asistencia.

Pero además, como es común en la promoción de las diversas actividades en los

23

[Http://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor%20Educativo%20Liceal%202017/Monitor_educativo_Liceal_2017_web.pdf](http://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor%20Educativo%20Liceal%202017/Monitor_educativo_Liceal_2017_web.pdf)

²⁴ En la reglamentación del plan de Ciclo Básico 2006, vigente en el liceo estudiado, se promueve con hasta tres asignaturas sin aprobar. Los estudiantes con fallo condicional al tener insuficientes más de tres asignaturas en diciembre (fin de cursos) pueden darlas y vuelven a ser juzgados en febrero, por lo que pasan según exámenes salvados a las categorías de promovidos o repetidores. A este juicio de febrero es que se hace referencia con la 4a reunión o reunión ficta.

liceos, existe una cartelera dedicada especialmente al espacio pedagógico de las tutorías. En el desarrollo de la etapa de observación de esta investigación se detuvo la mirada en este elemento y se consideró que el análisis de esta cartelera aporta un insumo enriquecedor a toda la investigación, por lo que se considera pertinente la inclusión de su foto en este trabajo.

Fotografía tomada por la investigadora.



En esta cartelera se observan varios elementos que pueden ser analizados desde la semiótica como un objeto de comunicación cargado de significados :

- el color, bien llamativo para que los estudiantes presten atención al espacio; funciona además como un elemento “amigable”, que transmite alegría e invita a ser leído. Hay allí una apuesta a una estética juvenil.
- la frase ubicada como un título centrado dentro de una viñeta y que expresa “si quieres ir rápido, ve solo; si quieres ir lejos, ve acompañado”, mostrando el espacio como una forma de apoyarse colectivamente en el contacto con el aprendizaje. Hay incluso una personificación en el mensaje “Tutoría te espera”
- la frase “te damos una mano”, acompañada por origamis hechos por los

estudiantes; estos origamis funcionan como una metáfora de la capacidad de los estudiantes para producir.

- la información sobre horarios y cursos y sobre algunas actividades a desarrollarse en el liceo
- el planteo como “meta” de terminar el ciclo básico como una etapa más en la trayectoria educativa, vinculando esta etapa con las etapas que la anteceden: pre-escolar y primaria

En su conjunto la cartelera es un claro ejemplo de cómo funcionan las tutorías en el liceo: se combina la información imprescindible con la apelación a la capacidad, a las potencialidades de los estudiantes. Todo ello presentado de forma atractiva y motivadora. Desde una perspectiva semiótica, podría decirse que se da una mezcla de mensajes que informan y forman a la vez.

4 Conclusiones

En esta investigación se ha indagado en la situación concreta de un liceo de la ciudad de Montevideo en el año 2017.

Es, tal cual se explicitó, un estudio de caso, por lo que sería muy pretencioso pensar que lo observado en territorio sea extensible a todos los centros donde se aplica el sistema de tutorías. Este punto de partida es fundamental para, al momento de sacar las conclusiones del caso estudiado, no caer en la tentación y la trampa de generalizar. No obstante, sin dejar de tener clara su limitación, los estudios de caso siempre son enriquecedores para, a partir de ellos, proyectar posibilidades y, en el mejor de los casos, servir como puntos de partida de investigaciones más generalizables.

Las hipótesis de trabajo de las que se partió pueden resumirse en tres y se constató que están estrechamente vinculadas entre sí.

- el sistema de tutorías que se está implementando en los liceos de Ciclo Básico de Uruguay impacta en el vínculo con el aprendizaje de los estudiantes que asisten a ellas.
- el impacto de las tutorías en los aprendizajes de los estudiantes está relacionado principalmente con la expectativa que el estudiante tiene de sí mismo.
- el sistema de tutorías impacta en la micro política institucional.

Luego de realizado el trabajo de campo con las observaciones, entrevistas y análisis documental podemos concluir que sí en el caso estudiado se cumplen los conceptos vertidos en las tres hipótesis y que además están estrechamente vinculadas dándose así una vez más la confirmación de la complejidad del hecho educativo: el aprendizaje no es un proceso explicable por una sola causal, sino que se da a partir de vínculos sociales determinados, de expectativas de posibilidades de quien enseña y de

quien aprende.

Podría explicitarse expresando que el aterrizaje en territorio de una directiva macro política como es la existencia de las tutorías en los liceos genera al momento de su aplicación cambios en los vínculos pedagógicos a la interna de los liceos; estos cambios son de tal importancia que terminan impactando en cómo se aplica esa directiva macro política generando una realidad institucional diferente y una forma de aprender diferente.

Este impacto tiene que ver en el caso concreto con la forma en que se vinculan los tutores con los estudiantes que genera a su vez una forma diferente de vincularse del joven con el aprendizaje; la expectativa de logro del aprendiente y del enseñante con respecto a él mejoran con las tutorías y de esta forma se logran mejores resultados desde una perspectiva cualitativa, no siempre medible en lo inmediato, pero que a mediano plazo sí se refleja en mejores cifras de aprobación.

Al respecto la Inspectora entrevistada expresa que el docente que obtiene buenos aprendizajes es “el docente abierto a descubrir al ser humano y convencido que todos pueden aprender. Y hacerlo visible.”

Este convencimiento está en total consonancia con el marco teórico de esta investigación en cuanto a lo planteado por Bourdieu a través del concepto de esperanzas subjetivas que “no son más que oportunidades objetivas intuitivamente percibidas y gradualmente interiorizadas” (Bourdieu, 1986).

Y también hay coincidencia con lo vertido por Rancière (2003) en "El maestro ignorante": el maestro emancipador lo que hace es dar “la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya.”

Al inicio de este trabajo se planteó que el foco de la investigación iba a ponerse en ese concepto de esperanza subjetiva que en definitiva relaciona la expectativa de logro que tiene el estudiante de sí mismo, estimulada por cuál es la expectativa que tienen

sus referentes adultos, con los resultados más o menos exitosos. Se redimensiona y se complejiza de esta forma el concepto de éxito escolar desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Para mejor organización del trabajo, y, a partir de estos conceptos ya vertidos que funcionaron como gran marco teórico, se procede a categorizar algunos de los hallazgos de la investigación.

4.1 Tutorías y trabajo colaborativo. ¿Una clase más abierta?

En educación como en otros ámbitos, pero especialmente, el trabajo cotidiano en territorio que realizan los docentes hace la diferencia en lo positivo y en lo negativo; todas las personas en nuestra sociedad somos producto de algún tipo de sistema educativo y de su aplicación concreta tal como nos haya tocado vivirla; parafraseando a Ortega y Gasset el hombre es uno y sus circunstancias²⁵, y todos llevamos en nuestra mochila de recuerdos de vida situaciones puntuales en las que, para bien o para mal, actos pedagógicos de personas concretas nos marcaron.

La formación docente en Uruguay tiene particularidades que la diferencian de otros países, incluso de la región. Los docentes uruguayos reciben su formación en instituciones terciarias de formación docente no universitarias.²⁶ Desde la creación en el siglo XIX del Instituto Normal, clave en la reforma educativa llevada adelante por José Pedro Varela, esta institucionalidad fue evolucionando, generando nuevas divisiones, pero siempre con la marca de ser enseñanza terciaria no universitaria, con la especificidad del aprendizaje desde lo pedagógico y más específicamente, desde lo didáctico.

En la década del 50 se creó el Instituto de Profesores Artigas (IPA, creado por Ley en 1949 y empezando a funcionar en 1951) que tuvo como marca fundacional el

25 Ortega y Gasset en *Meditaciones del Quijote*.

26 Esta particularidad cambia en la letra de la Ley de Educación vigente (2009), pero en los hechos una década después aún no ha podido ejecutarse.

enfrentamiento que se dio entre la concepción de que el conocimiento es uno solo y se aprende investigando y a partir de allí se puede enseñar, o la visión donde se hace especial hincapié en la especificidad de lo educativo. En este enfrentamiento entre formación docente profesionalizante y apoyada en la concepción de la importancia de la pedagogía y la didáctica como disciplinas teórico/prácticas por una lado y la enseñanza superior asociada a la investigación en el entendido de que el contacto con la producción del saber es el mejor artificio para el aprendizaje por otro, es que se gesta el IPA y que la formación allí impartida repercute obviamente en la idiosincrasia del docente uruguayo de enseñanza media.²⁷ Este docente, que tiene su fortaleza en la aplicación de todo tipo de estrategias para la transmisión del conocimiento tiene dificultades a veces al momento de colectivizarlo con sus colegas tal como si lo invadiera una suerte de inseguridad. Al no estar formado para la investigación adquiere el conocimiento de forma más enciclopédica y así lo transmite.

Por diversas razones vinculadas a esta particularidad en su formación, los profesores de enseñanza media en Uruguay durante décadas no se sentían cómodos con la intromisión en su aula de sus colegas; en la estructura curricular de enseñanza media las asignaturas estaban (están) totalmente compartimentadas y recién con la irrupción de la coordinación docente (década del 80) empezó a “abrirse” de alguna forma, si bien no la clase, la forma de trabajo de cada docente. Creemos entonces que por una complejidad de factores el docente sentía que, al decir de muchos, cerraba la puerta del aula y quedaba en el diálogo pedagógico solo con sus alumnos; esta situación era sentida como algo positivo, que da independencia y asociada muchas veces a la libertad de cátedra. Tal como dijimos, la coordinación fue un factor importante en el inicio de una apertura del aula tradicional y del lugar del docente en

²⁷ Al respecto hay amplia bibliografía sobre la creación del IPA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el debate teórico que se dio entre Antonio Grompone y Carlos Vaz Ferreira defensores respectivamente de la creación del IPA para la especificidad de la formación docente media y de la Universidad de la República a través de la recientemente creada Facultad como único ámbito válido para esta formación.

ella, y creemos que a partir de la implementación del PIU se introdujo otro factor que ha sido determinante de una nueva visión al respecto.

En una investigación realizada como antecedente de ésta, se percibió que, en el caso estudiado, el aterrizaje del PIU en el liceo investigado había cambiado los vínculos, creando una gramática escolar nueva, y generando nuevos espacios de negociación entre los miembros de la comunidad desde la visión de los estudios micro político institucionales.²⁸

Diez años después, y, en otro liceo de características similares, aunque no iguales, se percibe una institucionalidad diferente. Si bien se sigue con la currícula compartimentada, la injerencia de otros docentes en el aula es diferente. No se encontró en el caso estudiado ningún tipo de rechazo a quienes dan las tutorías, y a la intervención que indirectamente realizan en la clase de cada docente. Por el contrario, se percibió que el sistema de tutorías en ese liceo ha generado una cultura más colaborativa entre los docentes y que se transmite también a los estudiantes. De las entrevistas hechas surge que en los inicios (cuando era PIU) sí hubo alguna reticencia y celo entre los que estaban en el programa y los que no, pero que con los años esos desencuentros se fueron puliendo y los mismos docentes de aula se preocupan de que los estudiantes que lo precisan vayan al sistema de tutorías. Se percibe en suma como un proyecto de todo el colectivo y como algo ya instalado claramente en la gramática escolar.

Sería muy temerario deducir que la implementación del PIU y el sistema de tutorías rompió con la tan arraigada tradición de cada profesor en su aula, pero sin duda en algo favoreció para que se diera este cambio en el comportamiento docente, quien se fue animando a abrir su clase a sus colegas saliendo aunque sea en parte de su aislamiento académico. No se confunda este concepto con que el docente del aula

²⁸ Se hace referencia al Proyecto final ya citado realizado por la investigadora para el Diploma en Gestión Educativa de IPES “Aterrizaje de lo macro en lo micro; estudio de caso del impacto micropolítico causado por el programa PIU en un liceo de Montevideo” (no publicado).

tradicional, al estar sometido igual que los maestros de primaria a un estricto sistema jerárquico siempre estuvo acostumbrado a “mostrar” su clase a los directores o inspectores como forma de ser evaluado; pero el cambio se percibe en la apertura del aula a sus pares.

Al iniciar esta investigación una de las hipótesis de que partimos fue que el programa de tutorías impacta en la micro política institucional; esta hipótesis, por lo menos en el caso estudiado, parece quedar confirmada. En el micro-universo analizado hay, sin lugar a dudas, una cultura institucional marcada por la existencia de las tutorías, un antes y un después de ellas.

El liceo sigue girando en torno a una currícula compartimentada pero con espacios y tiempos pedagógicos nuevos ya totalmente institucionalizados y con una visión colaborativa del rol docente. Desde el espacio de las tutorías el aula tradicional se abre, de alguna forma se expone a los colegas y da lugar a la aceptación de que, el mismo estudiante, puede llegar al aprendizaje guiado por otros docentes y que eso no significa un fracaso del docente en su tarea de aula. Parecería que ese celo del docente respecto a su tarea profesional que se menciona anteriormente estaría cediendo en el caso estudiado a una apertura a la injerencia colaborativa de los colegas.

4.2 Lo macro y lo micro ¿se retroalimentan?

Cabe preguntarse en este momento, y a modo de aporte para futuras investigaciones, cómo toman las autoridades educativas estos cambios, cómo los procesan y cuánto aprendizaje sacan o no de ellos. El aterrizaje de las macro políticas educativas en los liceos impacta en el micro-universo institucional; nos parece de vital importancia la evaluación de estos impactos para poder planificar a futuro con herramientas adecuadas. ¿Será que en todos los liceos se dio este impacto tal como se ve en el caso estudiado?

Al respecto en el inicio del año lectivo 2018 el sistema de tutorías se vio en jaque con argumentos que parecen ser principalmente presupuestales. El equipo de trabajo

centralizado quedó desmantelado, se flexibilizó la exigencia de un horario favorecedor de la asistencia del joven priorizando en muchos centros (así fue en el caso estudiado) la aspiración docente, se redistribuyeron las horas de tutorías, si bien no se perdieron. Y, principalmente, la elección de las horas no se realizó antes del inicio de curso, de manera que todo el complejo mecanismo de elección de horas docentes estuviera aceitado, sino que recién se hizo en abril, cuando las clases curriculares comenzaron en la primera semana de marzo.²⁹

Cabe preguntarse cuánto impacto tienen estas diferencias marcadas desde la macro política en la realidad concreta de cada liceo, y cuánto el sistema educativo evalúa al momento de definir el éxito o el fracaso de una política educativa. La complejidad de lo educativo hace indispensable que no se caiga en el error de tomar un solo factor como causa de determinado resultado, sino que se abarque en el análisis, al momento de seguir definiendo políticas de intervención, todos los factores que en alguna medida contribuyeron a un determinado resultado.

En este punto es fundamental e imprescindible que los programas de intervención se evalúen correctamente y que se tomen insumos de su ejecución en los diferentes territorios de aplicación para no caer en la constante generación de cambios sin la correcta apreciación de cuánto sirvió o no a los objetivos planificados. El aterrizaje de las decisiones macro políticas en las instituciones educativas y su repercusión en la micro política institucional, deben retroalimentarse y evaluarse constantemente y no solo desde los datos estadísticos sino también desde los comportamientos cualitativos. En esta línea es que este trabajo espera hacer su modesto aporte.

²⁹ El sistema de elección de horas docentes para cada año lectivo en CES es un mecanismo que empieza a ejecutarse a partir del mes de octubre del año anterior. En los últimos años, se llega a febrero con un porcentaje altísimo de horas docentes ya elegidas. Por lo tanto, las horas que se ofrecen a partir de esa fecha, son más difíciles de cubrir ya que los docentes con mayor antigüedad fueron armando su jornada laboral y no es sencillo que tomen nuevas horas.

4.3 Interacciones docente/alumno

Los estudiantes que asisten a tutorías tienen contacto muy personalizado con los docentes tutores. Este hecho repercute en la afectividad. Todos los estudiantes entrevistados plantearon de alguna forma ese vínculo más cercano con los tutores, en algunos casos incluso comparándolos con los docentes de aula tradicional, destacando la interacción más cercana en el caso de las tutorías. En ningún caso se reflejó malestar hacia el tutor. En la observación en territorio se pudo percibir claramente el vínculo desde el afecto en forma recíproca entre tutor y tutoreado.

Es hipótesis de esta investigación que este vínculo más cercano y afectuoso favorece el aprendizaje; el docente es para el adolescente el mediador con el objeto de estudio y al estar esta mediación hecha con afecto, esta afectividad positiva se traslada al propio objeto; es decir que el vínculo con el aprendizaje se ve impactado por el vínculo entre el aprendiente y el mediador que es el docente/tutor. A partir de allí el joven cambia la expectativa que de sí mismo tenía tal como lo plantea Bourdieu (1986), al sentir que el aprendizaje es posible, pasa a sentirse poseedor de los dones de los que anteriormente creía carecer. A decir de la Inspectora consultada “mejora la autoestima, se descubren en sus habilidades, se dan cuenta en qué fallan y en qué son fuertes”.

Lejos de estas conclusiones está el pensar que las tutorías cambian la realidad social de los jóvenes del liceo estudiado, pero de las entrevistas y de la observación se desprende la mejora de la autoestima, y con ella de la esperanza subjetiva de esos jóvenes. Se resume en las palabras ya citadas de la estudiante 5: “[...] me saqué 10. Todavía no lo puedo creer” y luego reafirma que lo hizo por sí misma “sin copiar”. En esta joven por lo menos el resultado fue además de objetivo (la mejora de la nota) subjetivo en cuanto a la percepción de sí misma y al vínculo con el aprendizaje.

Los jóvenes que asisten a tutorías en el liceo estudiado plantean en la totalidad de los entrevistados que lo hacen para subir las notas. Y esta aspiración estadísticamente se da. Pero el objetivo de esta investigación es ver cuál es la causa profunda de esa

mejora académica. Y allí surge el tema de las subjetividades. No se trata solamente de una explicación hecha por otro docente de otra forma, sino de una forma de revincularse con el aprendizaje, desde la autovaloración. Este punto es difícil de medir, pero aparece también en todas las entrevistas, el círculo virtuoso entre el entender y el sentirse capaz de más, al punto incluso de poder ayudar a los compañeros que lo precisan. Todo el marco teórico planteado se reafirma en este punto.

El papel del docente es fundamental. Esta afirmación tan sencilla que es válida para el aula tradicional es, al decir de la Inspectora entrevistada mucho más determinante aún en las tutorías. Al inicio de la entrevista su expresión fue: “lo fundamental es la formación y empatía del tutor con su tarea.”; y luego “en grupos pequeños se descubre al alumno y el alumno al docente”.

Esta percepción se da también en las entrevistas en territorio, tanto de parte de estudiantes como de referentes adultos. De todas las entrevistas se desprende, dicho con diferente lenguaje y forma, la misma afirmación. Y, en la observación se pudo ver en acción ese principio donde el tutor entabla el diálogo pedagógico necesario para que se dé el conocimiento.

No hay que olvidar que el o la joven es una persona aún en construcción; se ve por tanto reflejado en el mundo adulto y va viendo en ellos su propia imagen. Partiendo de la base teórica de que para aprender hay que creerse capaz de hacerlo, un adulto que ve en el joven esta posibilidad es un habilitador. Los dones de los que habla Bourdieu, la conciencia de la inteligencia de Rancière, la igualdad de las inteligencias de Frigerio son algunos de los aportes que, en diferentes épocas y desde diferentes perspectivas se han hecho al respecto. En suma se resume en las palabras de la estudiante entrevistada 5 que dice: “fue como un alivio porque sé que puedo estudiar bien, me salvé gracias a mí, no porque copié”

Podríamos arriesgarnos a agregar que el estudiante descubre junto al docente el objeto de estudio desde una mirada más amigable.

4.4 Papel de la familia

El tema de las familias y su apoyo al programa no es tan homogéneo como otros temas indagados. La mitad de los estudiantes entrevistados manifestaron que la familia apoya e incentiva su asistencia, pero en otros casos los padres no parecen darle importancia y dejan en libertad al estudiante para que asista o no e incluso en situaciones boicotean su asistencia porque implica no contar con el joven para tareas relacionadas con el cuidado de los hermanos, de los abuelos o de la vivienda. No se entrevistó directamente a padres en esta investigación, pero estas conclusiones se desprenden de los aportes hechos por estudiantes, docentes y equipo de dirección.

No podemos inferir conclusiones respecto a la expectativa de logro que tienen las familias de estos estudiantes, pero la percepción que tienen los docentes y las directoras es que en muchos casos esa expectativa tiene un techo muy bajo, percepción que tiene coherencia con las cifras dadas reveladas en la Encuesta Continua de Hogares donde se refleja que la zona a la que pertenece el liceo estudiado tiene indicadores bajos en la medición del clima educativo en el hogar (ver Cuadro N° 2 en el Capítulo de Análisis de esta investigación) (Intendencia Municipal de Montevideo, 2018).

En consonancia con estos datos se percibe que en cuanto al apoyo desde el compromiso de la asistencia al liceo y la valoración del mismo según relato de docentes entrevistados y de algunos estudiantes, hay variedad de posturas desde las familias, por lo que el apoyo al proyecto educativo de sus hijos e hijas no es una característica del centro sino que más bien en muchos casos no existe. En la citada Encuesta de 2011 se determina que, en cuanto al nivel educativo del hogar, en el Municipio D el indicador denominado “clima educativo en el hogar”, se ubica en los más bajos de la ciudad.

Existe además el agravante de que muchas veces se pone la responsabilidad en el lugar del más débil, el propio estudiante como único responsable de su fracaso. Si, en la línea conceptual de Bourdieu planteada en varias de sus obras, el sujeto, o, en este

caso su familia, se convence que no tiene los dones para triunfar la injusticia se agrava y es un callejón sin salida. O, a decir de Dubet se puede caer en la trampa del “elitismo republicano” pensando que la igualdad depende solamente de los méritos de cada uno (Dubet, 2006 y 2011).

Varias interrogantes se abren a partir de este punto respecto al impacto real que tienen en los estudiantes de este contexto determinado, las acciones que se tomen para mejorar la autoestima y la expectativa de logro de ellos mismos y de sus familias. Si la familia no puede transformar esa expectativa por sí misma, es allí justamente donde el sistema educativo puede hacer la diferencia.

Lo que sí se pudo observar es que la asistencia a tutorías no es una prioridad para muchas de estas familias, donde, tal como ya se explicitó, la emergencia de otras necesidades más inmediatas deja de lado el avance en el estudio de sus hijos.

4.5 Tutorías e inclusión

Uno de los ejes conductores de esta investigación consistió en indagar si, en el caso estudiado, las tutorías funcionan como un dispositivo educativo inclusor. Cabe preguntarse entonces, si el programa repercutió significativamente en la inclusión del joven al sistema educativo formal y, a través de él, a la mejor inserción en el mundo académico.

El determinar esta realidad es altamente complejo. Ya se manejaron al principio de este trabajo las delimitaciones de los términos inclusión, exclusión, y en palabras de Pablo Gentili (2011) la “exclusión incluyente” que parece ser la realidad presente hoy en los sistemas escolares de la región.

En el capítulo teórico, al delimitar el concepto de inclusión se hizo referencia a la polémica por el uso de los conceptos igualdad o equidad. Al respecto Martinis, adhiere a la necesidad de que el concepto a utilizar sea el de igualdad ya que pone el énfasis en la posibilidad del sujeto y no en la carencia. Contrapone por un lado el niño carente/el sujeto de la educación y por otro el docente sujeto que asiste socialmente al carente/

docente sujeto que enseña. (Martinis, 2006:13)

En las tutorías llevadas adelante en el liceo estudiado, se percibe el funcionamiento de la inclusión desde esta perspectiva dada por Martinis. Si bien los docentes tutores funcionan en algunos aspectos como trabajadores sociales (sirven la comida, observan las carencias en útiles o vestimenta para a partir de ello actuar y compensar, se comunican permanentemente con la familia apostando a convencerlas de la importancia de la asistencia), el centro de su tarea está en la enseñanza tanto de contenidos como de habilidades relacionadas con el estudio. En las observaciones llevadas adelante así como en las entrevistas a estudiantes y a docentes se percibió que el centro de la tarea está puesto en la especificidad del hecho educativo: el aprendizaje.

Esta constatación va de la mano con el marco teórico general ya mencionado que refiere a la confianza depositada en la capacidad del estudiante que funciona como un disparador de las potencialidades del propio joven.

Gentili hace referencia al concepto de exclusión incluyente (Gentili, 2011). Si, a partir del mayor acceso que se tiene a la enseñanza media a partir de las últimas décadas del siglo XX y profundizado en lo que va del siglo XXI, se van dando nuevas formas de exclusión, parecería que en el caso estudiado, sin la aspiración de barrer las desigualdades sociales que escapan totalmente a lo educativo, el sistema de tutorías parece generar un impacto inclusor en los jóvenes que asisten al contactarlos desde otra perspectiva con el conocimiento y al darle las herramientas para la mejora académica que, en otros sectores sociales puede dar la familia pero que en el medio social del liceo estudiado escapa a las posibilidades del entorno familiar, tal como se explicitó en el apartado anterior.

La evidencia plantea en los alumnos entrevistados que en ellos el programa de las tutorías funcionó como un dispositivo que les permitió, por lo menos en el momento estudiado, un “estar adentro” del liceo y estar desde los aprendizajes. Este círculo virtuoso en que se sintieron incluidos y mejoraron su vínculo con el aprendizaje los hizo seguir generándose posibilidades.

No obstante sería muy ingenuo e irresponsable plantear que con los casos puntuales vistos y con las estadísticas de tres años se considere que las tutorías son un factor incluyente determinante. Más allá de los convencimientos y las intuiciones personales, se precisa una investigación mayor para llegar a esta conclusión. Sí se puede decir que en esos pocos alumnos con los que se trabajó hubo impacto, y que este impacto fue posible desde la posibilidad que tuvo el joven de redimensionar sus capacidades, sus expectativas de logro.

En suma: ante la interrogante de si, en el caso estudiado, las tutorías aportan positivamente a una mayor inclusión del joven que a ellas asiste, consideramos que sí, que con este sistema aplicado tal cual se da en el liceo hay más inclusión en la línea de los autores que se han tomado como referentes en esta investigación.

4.6 Resultados medibles

Si bien es necesario no perder de vista lo ya planteado respecto al enfoque cualitativo de esta investigación, donde se pretende indagar más en las percepciones subjetivas que en los resultados objetivables, no dejan de ser la medición de los índices de promoción, de repetición y de desvinculación un dato más que aporta a la investigación.

Si, tal como se plantea en las hipótesis de investigación, el sistema de tutorías impacta en el vínculo del estudiante con el aprendizaje, se da la necesidad de indagar en el siguiente paso: ¿ese impacto positivo, se vio reflejado en marcadores objetivos de mejoras de rendimiento?

Las integrantes del equipo de Dirección son categóricas en la afirmación de que “los que van a tutorías salvan los exámenes”. Esta realidad liceal es coherente con los datos nacionales aportados por la Inspectora entrevistada que plantea que a nivel país esta cifra es del 90%

Dado el enfoque principalmente cualitativo de este trabajo, las cifras no son determinantes para las hipótesis planteadas ya que los esperados no son resultados que

se vean en lo inmediato. La mejora de los aprendizajes en relación con la expectativa de sí mismo y con la auto-estima no es fácil de medir. Como plantea la Inspectora entrevistada “a veces con la tutoría no se logra que pase de año, se logra a largo plazo y es difícil de medir”.

No obstante, con respecto a la promoción las cifras muestran un constante incremento de los porcentajes de promovidos dentro de los estudiantes que asisten a tutorías. (tomando los datos presentados en capítulo de análisis de 2015, 2016 y 2017)

En conclusión podemos decir que la asistencia a tutorías en el caso estudiado es un factor determinante en la mejora de las probabilidades que tiene el joven de promover y de salvar exámenes. Así lo dicen las cifras y así lo perciben, a partir de esas cifras las informantes calificadas. Esta realidad se da no solamente en el caso estudiado sino que es también, según la inspectora entrevistada, una realidad nacional.

Lo que no pudo llegar a constatarse en esta investigación es si las tutorías tienen incidencia en las cifras de desvinculación de la institución. Sí se percibe que, en la línea conceptual de las trayectorias educativas aportada por Flavia Terigi (2009), línea que es al momento tomada por el Consejo de Educación Secundaria como guía de su accionar, desde la existencia del sistema de tutorías en el liceo se facilita el seguimiento de la trayectoria de cada estudiante. Pero no se pudo, a partir de los insumos tomados para este trabajo llegar a ninguna conclusión al respecto de la mayor, menor o igual permanencia del joven en el sistema educativo.

4.7 ¿Y a futuro?

Tal como ya se mencionó en el capítulo de análisis, al momento del cierre de esta investigación el programa de tutorías de Educación Secundaria está en un proceso de cambio cercano a la extinción. O, con una mirada más positiva, está en una nueva etapa de mutación.

El equipo de trabajo coordinador de todo el país fue desarticulado y hacia los liceos se mantuvieron menos horas que las asignadas en años anteriores y con una

variable en el diseño horario que, desde la perspectiva de la profesora que está a cargo como POP este año en el liceo estudiado y de la Inspectora (ya retirada de su tarea) afectan el aprovechamiento del joven de las tutorías, dando prioridad a la preferencia de aspiración horaria docente frente a la conveniencia para aprovechamiento del espacio por los estudiantes.

En la experiencia de los últimos años la franja horaria de las tutorías debía instalarse en la franja entre los dos turnos (matutino y vespertino) de forma que los estudiantes que asisten a la mañana se quedaran y los que asisten de tarde entraran un rato antes. Este año el horario quedó librado a la adecuación que pida el docente que eligió esas horas, lo que desarticula el funcionamiento en equipo y principalmente hace que el joven tenga que ir en horarios extra turno sin conexión con su horario central de asistencia a clase.

En la realidad de muchos de los hogares uruguayos esta situación plantea dificultades ya que muchas veces los adolescentes son piezas importantes en la dinámica familiar en cuanto al cuidado de hermanos, sobrinos, abuelos, la seguridad de la casa. A estos factores se agrega que, al no ser un espacio obligatorio, muchas veces la pereza de volver al liceo juega su papel en contra. En definitiva este cambio de horario atenta contra la concepción de la actividad y no ayuda al joven más vulnerable que es el que suele no tener una familia detrás que lo obligue a la asistencia.

Esta situación se vio claramente reflejada en los números presentes en el liceo estudiado en lo que va del corriente año. En la última visita que se hizo al territorio (en el mes de julio de 2018) se pudo tener contacto con las listas de asistentes y es realmente notoria la baja de asistencia. La docente que está realizando la suplencia en el cargo de Profesora Orientadora Pedagógica durante 2018 y que es docente tutora desde hace años manifestó su profunda tristeza por cómo se ha desmantelado en el liceo el programa. Su percepción es que esta realidad se debe al perjuicio causado por el cambio en el diseño horario y por la elección de horas a destiempo del resto de las

horas de clase, lo que quita posibilidades a los docentes que pueden sentirse realmente comprometidos con el programa, quienes tuvieron que priorizar el asegurarse su carga horaria de clase y cuando se liberaron las horas para ser elegidas ya no podían hacerlo.

Ante esta realidad se consultó a la Inspectora informante sobre cuál le parece ser la razón para este golpe mortal al programa y su apreciación es que es un tema claramente económico. Las tutorías son un programa muy caro, que implica multiplicar sueldos docentes, partidas para gastos de comida, útiles, vestimenta, y, a nivel central, el funcionamiento de una oficina con técnicos y administrativos para la tarea de coordinación y seguimiento. La informante nos explica que eran 120 liceos y, dada la situación presupuestal actual en la que es necesario hacer recortes cabe preguntarse por dónde se realiza el corte: ¿se le quita a los que funcionan porque ya se logró la mejora? ¿o se les quita a los liceos en los que dadas las condiciones muy adversas no se logró mejorar con el programa?. Sin duda es una decisión difícil y que parece haberle dado un golpe muy fuerte al funcionamiento del programa.

En definitiva la caída del sistema estaría debiéndose a una relación costo beneficio que no lo favorece.

Ante esta situación cabe preguntarse qué se hace desde el sistema educativo con las experiencias y los saberes acumulados. Mucho dinero y muchos recursos humanos se aplicaron en este programa en una década. Se da la paradoja que, se invierte en recursos materiales y humanos, se forman técnicos, se acumulan saberes y, cuando llega el momento de avanzar, se da marcha atrás desandando lo andado.

La mirada de esta investigación apunta a lo cualitativo como se dijo en reiteradas ocasiones. No obstante, desde una perspectiva presupuestal, parece ser inentendible que tanta inversión se deje en punto cero.

El historial del liceo estudiado con respecto a las tutorías, es un caso más, entre tantos, en los que se hace necesario ver desde el territorio el avance de la aplicación de una política determinada. La hipótesis de la mejora de la inclusión a través de las

tutorías queda reflejada en las percepciones de los actores involucrados y en los números estadísticos vistos en su evolución. Es deseable que el retroceso generado en el año 2018 pueda revertirse y se pueda, a partir de la experiencia acumulada, seguir avanzando.

El aterrizaje de las políticas públicas macro en la realidad micro de cada institución es un tema que debe estudiarse para que lo gastado y lo aprendido no haya sido en vano. Es en esta línea que esta investigación aspira a ser útil.

Bibliografía

- Alonso, Luis Enrique (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en Delgado y Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas en la investigación social*. (225-240). Madrid: Síntesis
- Aristimuño, Adriana (2010). *La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del programa de impulso a la universalización (PIU) del Ciclo Básico*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo
- Bardisa Ruiz, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares en *Revista Iberoamericana de Educación N°15*.
- Bauman, Zygmunt (2009) *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. BuenosAires: Ensayo Tusquets Editores.
- Bayce, Rafael, Educación inclusiva; ¿panacea o aspirina?, Págs. 35-74 en Chiancone, A., Martínez, E. (comps.). *Políticas educativas en el Cono Sur*. Magrú. Montevideo. Uruguay. 2010. 230 págs. ISBN 978-9974-
- Bertolini, Marisa; Cultelli, Gabriela; Faraone, Roque; Galán, Lilián; Klein, Gustavo; *et al* (2001). *Educación Secundaria. La Reforma impuesta*, Montevideo: FENAPES–Nordan-Comunidad.
- Blase, Joseph (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>, recuperado el 1 de diciembre de 2013
- Bourdieu, Pierre, La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales, en Patricia de Leonardo, *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito, 1986, pp. 103 – 129. *Cuadernos de Pedagogía*

- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude y Chamboredon, Jean Claude (1990). *El oficio del sociólogo*. México: Fin de Siglo,.
- Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CeaD'Ancona, María de los Ángeles (1998) La investigación social mediante encuestas (capítulo VII) en *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al (Comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Dubet, Francois (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Francois (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, Francois (2014). *Los postulados normativos de la investigación en educación* (Conferencia Inaugural dada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 29 de octubre de 2014. En Espacios en Blanco-NEES- N° 25, CH-UNCPBA.Tandil,Argentina. Disponible en :<http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>)
- Dussel, Inés (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Tedesco, Juan Carlos (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos

Aires: IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.

Echeita, Gerardo y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010

Filardo, Verónica y Mancebo, María Esther (2013). *Universalizar la Educación Media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. FCS/UDELAR, Montevideo

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita ; Tiramonti, Graciela (2006) *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Gentili, Pablo (2011) *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mancebo, María Esther y González, G. *Actores sociales e instituciones en la arena educativa: Uruguay y Chile entre los años 2005 y 2010*. Ponencia obtenida en http://aucip.org.uy/docs/cuarto_congreso/11121612%20-%20Mancebo,%20Maria%20Ester%20-%20Gonzalez,%20Gabriela.pdf recuperada en 20 de abril de 2013

Martinez, Enrique y Chiancone, Adriana (compiladores) (2010), *Políticas educativas en el Cono Sur. Dimensiones críticas de Cambio*. Montevideo: Magro.

Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (compiladores) (2006 a). *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Martinis, Pablo (compilador) (2006 b) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros-Waslala. Montevideo.

Morin, Edgar (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. México.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2010). *2021, Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de*

los Bicentenarios, Madrid.

Pasturino, Martín (2009) *La desafiliación en la educación media superior y en la educación superior* disponible en web.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/sem_desafilicion_universidad2009_piu.pdf, (recuperado 15/07/2012)

Piñón, Francisco (2007) *Educación y cohesión social: elementos para un debate sobre América Latina para el VIII Foro de Biarritz*, Santiago de Chile (obtenido en materiales del posgrado de IPES, <http://ipesvirtual.dfpd.edu.uy/mod/resource/view.php?id=5337>)

Porley, Carolina (2014) *Más allá del titular. Discursos y propuestas en el debate educativo*. Montevideo: Estuario Editora/ Brecha.

Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez, Pilar; Núñez, Clara; Brum, Laura; Laporta, Paula; Cantieri, Rossana; *et al*, (2010) *La desvinculación en la primera generación de estudiantes del Ciclo Inicial Optativo del Centro Universitario de la Región Este*. Montevideo: UDELAR.

Romero Pérez, Clara (2002) *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. España: Universidad de Huelva.

Romero, Claudia (compiladora) (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc libros.

Saviani, Dermeval (1984) *Escola e democracia*. Sao Paulo: Cortez Autores asociados.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de*

política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). *The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Vázquez, María Inés (compiladora) (2007) *La metodología de casos*, Universidad ORT, Montevideo (recuperado en <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>, 25/04/2013)

Zibas, Dagmar (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, *Micropolítica en la Escuela*, disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a05.htm>. (recuperado el 1/12/2013)

Legislación y documentos oficiales

CODICEN-ANEP (1986) *Circular 1786*, disponible en www.ces.edu.uy

CES-ANEP (1992). *Circular 2060/92*, disponible en www.ces.edu.uy

CES-ANEP (2012). *¿Qué es el PIU?*, disponible en web www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf, (recuperado 15/07/2012)

CES-ANEP, Monitor Educativo Liceal, disponible en www.ces.edu.uy.

CES-ANEP, (2012). *Sala de directores*, disponible en web.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/piu2012/saladirecmarzo2012.pdf, (recuperado 20/07/2012)

CES-ANEP (2012). *Oficio 537/12*, disponible en www.ces.edu.uy

CES-ANEP (2012). *Oficio 538/12*, disponible en www.ces.edu.uy

CES-ANEP (2013). *Oficio 150/13*, disponible en www.ces.edu.uy

CES-ANEP (2016) *Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP*.

Visualizado en julio 2018 en https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/Marzo%2014/Instructivo_para_lic_eos_con_tutor%C3%ADas_y_PCP.pdf

Intendencia Municipal de Montevideo (2018) *Información Física y Sociodemográfica por Municipios* (fuente ECH INE) Unidad de Estadística, Servicio de Gestión Estratégica, departamento de Desarrollo Sostenible e Inteligente, visualizado en octubre 2018 en <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/municipios2011.pdf>

Ley N°14.101, Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay, 1973.

Ley N° 15739, Ley de Emergencia para la Educación, República Oriental del Uruguay, 1985.

Ley N° 18437, Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay, 2009.

Ministerio de Educación y Cultura (2005) *Desafíos de la Educación Uruguaya: interrogantes para el Debate Educativo*, Montevideo.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la República Oriental del Uruguay, *Directriz Estratégica del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2015-2020) Cultura del trabajo para el Desarrollo*, obtenido en http://www.google.com/url?q=https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file%3Fuuid%3D84c0451c-cf2e-4a2d-8e36-10a3654dd252%26groupId%3D11515&sa=U&ved=0ahUKEwiVnsftrbbeAhWCI5AKHcfbBGMQFggYMAE&usg=AOvVaw2uUnkj5WgwYSALUAlSVKqK

Anexos

Anexo 1 -Pauta de observación

- Docente.....sexo.....asignatura.....
- tiempo insumido.....
- Alumnoi/s: Cantidad.....sexo.....
- Tema/s.....
- Metodología.....
.....
- Vínculos.....
.....
- Medios auxiliares utilizados.....
.....
- Planificación a futuros encuentros.....
.....
- Otros.....
- Reflexión del docente.....

Anexo 2 -Guiones temáticos de entrevistas

2.1. Equipo de Dirección

-se realizó la entrevista a Directora y sub-Directora conjuntamente

Guión temático

-¿Cómo se instrumentan las tutorías en el Liceo? (Se precisan datos de horarios, días, segmentación de clases por asignatura y nivel, obligatoriedad, etc.)

-¿Consideran que tienen impacto en los estudiantes? De qué forma. (apuntar a la distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo y a la permanencia en el sistema educativo.

-¿Qué cambiarían y qué dejarían igual?

2.2. Referente POP (igual guión temático que a equipo de Dirección)

2.3. Docentes Tutores

-se tomarán dos docentes por nivel: uno que tenga a su cargo tutorías y otro que no. Total: 6

-se registrará en cada entrevista la asignatura del docente, la cantidad de estudiantes que atiende.

Guión temático

-¿Cómo realiza su tarea de tutoría? ¿qué contenidos y qué actitudes trabaja?

-¿está de acuerdo con la selección de estudiantes que debe atender? Si no, ¿qué tipo de selección propone?

-¿cree que las tutorías tienen impacto en el estudiante?. Si sí, ¿siempre es estadísticamente medible?

-¿Considera que las tutorías impactan en el vínculo del estudiante con el aprendizaje? ¿De qué forma?

-¿Considera que impactan en la autoestima del estudiante?

-¿Qué piensa que motiva a los estudiantes a asistir a las tutorías?

-¿Qué opina ud. Del sistema de tutorías tal como se ejecuta en el Liceo? ¿Qué fortalezas y debilidades le ve?

-¿cómo imagina el futuro académico de los estudiantes que atiende?

-¿Alguna reflexión que quiera agregar?

Estudiantes

-se tomarán para la muestra 2 estudiantes de cada nivel buscando que no coincida la tutoría a la que asisten (total 6)

-se obtendrá previamente autorización expresa del responsable legal para realizar la entrevista grabada.

Guión temático

-¿por qué asistes a la tutoría?

-¿qué te aporta? ¿qué cambió en ti a partir de la asistencia? (se buscará información sobre la repercusión en lo académico y en lo afectivo, en especial apuntando a la visión de sí mismo)

-¿cómo te sientes en la tutoría? ¿te gusta, te aburre, te cansa...?

-¿te parece bien que el liceo tenga este sistema? Explica tu respuesta

-¿qué dejarías igual y qué cambiarías?

-¿qué opina tu familia respecto a las tutorías?

-¿cómo imaginas tu futuro respecto al estudio?

**Anexo 3 –Libreta del
Profesor**

COMPETENCIAS COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICAS

Como docentes aspiramos a que nuestros alumnos adquieran herramientas que les permitan comprender y desenvolverse en la sociedad y en el mundo en que viven. Para ello debemos promover algunas capacidades fundamentales.

Producir e interpretar expresiones complejas con variedad de estructuras, en diferentes situaciones.	CAPACIDAD LINGÜÍSTICA
Ser capaz de capturar, conservar y construir conocimiento.	CAPACIDAD EPISTÉMICA
Provisto de ciertos conocimientos, ser capaz de deducir otros por medio de reglas de razonamiento gobernadas por principios deductivos y probabilísticos de lógica.	CAPACIDAD LÓGICA
Ser capaz de percibir el entorno y deducir conocimientos a partir de ese entorno.	CAPACIDAD PERCEPTIVA
Saber qué decir y cómo decirlo en una situación comunicativa particular.	CAPACIDAD SOCIAL

¿Cómo podemos en las clases de tutorías –mediante la actividad lingüística- orientar a los alumnos y colaborar con ellos en el desarrollo de estas capacidades?

Por ejemplo, podemos hacerlo mediante la enseñanza de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: **escuchar, hablar, leer y escribir.**

MACROHABILIDADES LINGÜÍSTICAS

ESCUCHAR	Es captar información por medio de la audición, es percibir activa, voluntaria y selectivamente la información con el fin de comprenderla.
HABLAR	Es una actividad donde el usuario como hablante y oyente construye con uno o más interlocutores, cooperativamente una conversación mediante la negociación de significados.
LEER	Es un acto de razonamiento ya que un texto se comprende no solo cuando se le encuentra significado, sino cuando se lo puede poner en relación con lo que ya se sabe y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura
ESCRIBIR	Es un proceso de construcción de significados de forma coherente y correcta en el que se involucra una meta y un plan. Es decir, la acción de escribir se caracteriza por su flexibilidad en la que el productor explora, condensa, despliega, evalúa, revisa y vuelve a generar.

SABADO	VIERNES	JUEVES	MIÉRCOLES	MARTES	LUNES
--------	---------	--------	-----------	--------	-------

Al trabajar en el desarrollo de estas macrohabilidades en los estudiantes, debemos desagregar las habilidades cognitivo-lingüísticas y cognitivas implicadas en ellas. Para orientarnos en nuestro proceso de enseñanza podemos tomar referencia del siguiente glosario con posibles significaciones:

HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS

DESCRIBIR	Responde a la pregunta "¿cómo es?" y revela un ordenamiento jerárquico de las ideas, usa la tercera persona gramatical y el modo indicativo. Produce enunciados que enumeren: cualidades, propiedades, características del objeto o fenómeno que se describe. Implica observar, comparar (semejanzas y diferencias), identificar lo esencial y producir un texto adecuado, tanto hablando como escribiendo.
DEFINIR	Responde a la pregunta "¿qué es?". Expresa los rasgos necesarios y suficientes para delimitar una categoría en cuestión.
RESUMIR	Es el proceso de seleccionar (suprimir) y condensar (generalizar) las ideas de mayor valor estructural de un mensaje original.
EXPLICAR	Es hacer comprender un fenómeno, un resultado, para modificar un estado de conocimiento. Es producir razones que enumeren cualidades, propiedades, características o argumentos y que establezcan relaciones entre ellos.
NARRAR	Mostrar hechos que se suceden a través del tiempo en una relación de causa-efecto. Debe identificar y representar, entrelazar y secuenciar las acciones o hechos sucedidos en ese tiempo.
JUSTIFICAR	Producir razones o argumentos y establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico
ARGUMENTAR	Convencer, persuadir o hacer compartir un sistema de valores, una opinión, una posición. Es justificar una tesis, produciendo las razones y argumentos necesarios para explicar una situación.
DEMOSTRAR	Es dar razones que sean aceptables y válidas mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta.

HABILIDADES COGNITIVAS

CLASIFICAR	Agrupar elementos por sus características en común. Conformer una clase, un grupo, un conjunto de entidades con por lo menos una característica en común.
COMPARAR	Relacionar dos o más objetos, seres o procesos con la intención de orientar la atención sobre las diferencias y similitudes en cuanto a sus propiedades y sus funciones. Las cualidades comunes pueden estar explícitas o implícitas.
CONTRASTAR	Confrontar ideas. Expresar ideas de significación opuesta o impresiones subjetivas que se perciben como contrarias. Marcas en la superficie: no obstante, sin embargo, pero, a pesar de, por otra parte, más bien.
EJEMPLIFICAR	Concretar un concepto o situación. Esclarecer algún concepto abstracto para el receptor, es decir, alcanzando un punto de anclaje en lo perceptible o representable. Marcas en la superficie: Por ejemplo, a modo de ejemplo, verbigracia.
ENUMERAR	Disponer ciertos elementos según orden de importancia o según criterio de gradación. Marcas en la superficie: En primer término, en segundo lugar, a continuación, uno, otro.
REFORMULAR	Paráfrasear. Formular con otras palabras algo ya expresado. Marcas en la superficie: Conectores reformuladores: es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras, dicho en otros términos.

PLANIFICACIÓN ANUAL

NIVEL 1º

Propósitos generales

Propósitos particulares

Criterios acordados con los docentes de aula sobre niveles de logro minimamente aceptables (6)

Competencias transversales

Conocimientos disciplinares

Actividades propuestas

Recursos disponibles

Comentarios

REGISTRO DE TRABAJO ANUAL

VISITAS DE INSPECCIÓN		TRABAJOS DE DIAGNOSTICO / EVALUACIÓN DE PROCESO		
Fecha	Firma	Nivel	Fecha	Firma de PCP
		1°		
		2°		
		3°		

VISITAS DE DIRECCIÓN	
Fecha	Firma

Registro general de insasistencias Calificaciones y juicios los alumnos Planificación Desarrollo del curso. Causal de derivación. Ejemplos de ejercicios * Fecha y Firma del PCP	1 ^{er} reunión	2 ^a reunión	3 ^a reunión	Febrero

* (por lo menos dos niveles de complejidad: mínimo/medio).

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN TUTORÍAS

(COMPLETAR PARA 1ER REUNIÓN DE PROFESORES)

Estrategias utilizadas	
Acuerdo con profesores de aula	
Grado de logro en macrohabilidades	
Grado de logro en conocimientos disciplinares	

OTROS:

PROPUESTAS PARA LA MEJORA:

Completar al finalizar el año lectivo (febrero)

N° TOTAL DE CLASES QUE DEBIERON DICTARSE	
N° TOTAL DE CLASES DICTADAS	
PORCENTAJE	

	o	N	%	
2do. Año				
	o			
3er. Año				
	o			
				c. <u>Distribución de los alumnos</u>
				<u>tutoreados según fallo de 3era</u>
				<u>Reunión. Total Ciclo Básico.</u>
Promovidos	11	11,2		
Condicionales	5	5,1		
Repetidores	5	5,1		
Total de alumnos tutelados	21	21,4		

Anexo 5: Registro de lo observado en primera tutoría

Mesa 1- Profesora de Historia

Se instala en la mesa con una cantidad de libros y con los registros de tutoría. En algún momento que, a demanda de un estudiante, precisa material sobre un tema no previsto, sale a buscar otro libro y vuelve con más.

Es la mesa en la que hay mayor cantidad de estudiantes. Al inicio hay cinco estudiantes: tres de 2° año y dos de 1er año. Hay tres varones y dos niñas.

La profesora les pregunta a los estudiantes qué traen de las tareas. Va organizando en forma personalizada cada actividad y se va deteniendo con cada estudiante para atenderlo. Todos los estudiantes trabajan.

Los estudiantes saben el nombre de la profesora.

Se percibe excelente vínculo, donde la guía académica se combina con lo afectivo.

La profesora me comenta que uno de los alumnos tiene nota 10 en la asignatura; va a la tutoría a veces “para acompañar a otro y ayudarlo”.

En la segunda hora se retiran los que estaban y entran otros ocho estudiantes (cinco varones y tres niñas) de diferentes niveles (incluidos tres de 4° que relatan tener prueba escrita al inicio del turno siguiente). La profesora los recibe con afecto sin dejar de marcarles que es poco tiempo de preparación, pero igual los atiende. Mantiene en la segunda hora la misma dinámica de trabajo que en la primera.

La profesora se preocupa de explicarme como observadora externa generalidades respecto al trabajo, destacando que es un día especial porque no está presente la POP (Coordinadora de tutorías) y porque en la tarde/noche hay un baile del liceo y del barrio por lo cual hay menos movimiento en la tutoría de lo habitual.

Mesa 2: Profesora de Geografía

La docente se instala en la mesa de trabajo con libros de texto y mapa. En la primera hora hay cinco estudiantes: cuatro niñas y un varón.

Son todos estudiantes del mismo nivel (1°). Están todos preparando un escrito sobre placas oceánicas y continentales. La profesora va explicando con uso del mapa los conceptos estando atenta a cada uno en forma personalizada, si bien el manejo es de clase grupal.

En la segunda hora cambian los estudiantes; asisten seis, tres varones y tres niñas. Parecen en esta instancia ser de diferentes niveles (dos de ellos quedaron de la hora anterior).

Se percibe muy buen vínculo entre docente y estudiantes.

Mesa 3: Química, Inglés y Literatura.

En la primera hora hay una estudiante y dos docentes. Se los ve en una actitud poco dinámica. Al preguntar por la actividad se me explica que las docentes son de Literatura y de Inglés, pero la estudiante es de Química. Las docentes conversan con ella y parecen estarla guiando respecto a alguna actividad en el cuaderno. También se acerca el Profesor de Biología. Al rato llega la docente de Química y se pone a trabajar en forma personalizada durante lo que queda de la primer hora. Se percibe una actitud atenta pero más distante.

En la segunda hora la Profesora de Literatura se retira (porque tiene solo una hora que cumplir) y queda la profesora de Inglés con tres estudiantes femeninas. Se ve trabajar a una sola estudiante; las otras dos miran. Ante la pregunta de la investigadora dicen que van a acompañar y que tienen la asignatura alta.

La docente entabla un vínculo muy cálido y atiende personalmente, percibiéndose vínculo previo con todas.

Mesa 4: Profesor de Biología.

En la primera hora el profesor estuvo realizando tareas variadas: ayudó con la

estudiante de Química, sirvió jugos y comida, se lo vio atento a todo.

En la segunda hora asiste un alumno que quiere estudiar *Sistema circulatorio*. El alumno tiene nota 8 en la asignatura y asiste para ir preparando el curso.

El profesor lo atiende en forma personalizada y genera muy buen vínculo.