



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: DR. SEBASTIÁN DONOSO
- DISCIPLINA Y SANCIONES: PERCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES
- BECAS ESCOLARES Y EQUIDAD EDUCATIVA
- DESVINCULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
- DIVERSIDAD Y APRENDIZAJE EN LAS AULAS

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay / Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sonia Scaffo ONeil*, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

Impresión: GRÁFICA MOSCA www.graficamosca.com Guayabos 1672 | Tel.: 2 408 30 49

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: registagegestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



ÍNDICE

Entrevista a Especialista: Dr. Sebastián Donoso	3
Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Media sobre la disciplina y las sanciones	6
Ana Sosa	
¿Contribuyen las becas escolares a la equidad educativa de los estudiantes de pedagogía?	12
Adoración Barrales Villegas, Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Regina Dajer Torres, Mayté Pérez Vence, Marilú Villalobos López	
La Desvinculación en la Educación Media Superior: Lo esencial de la gestión, lo afectivo y el acompañamiento del alumno para prevenir y revertir el proceso	21
Adrián Núñez	
El rol de los docentes en situación de diversidad áulica: cómo promover el aprendizaje de todos los alumnos	29
Nancy Núñez Soler	

Noticias de la RedAGE Uruguay

El 8 y 9 de marzo de 2017 se llevó a cabo el IXº Encuentro de RedAGE Internacional, las actividades se desarrollaron en la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” en São Paulo, Brasil. El objetivo de la reunión consistió en facilitar la puesta en común del trabajo desarrollado por las diferentes comisiones que dependen de la RedAGE y generar una instancia colectiva para el planteo de nuevas propuestas de investigación, mecanismos para orientar el desarrollo de políticas públicas vinculadas a la gestión educativa, el establecimiento de acciones de formación conjunta entre las diferentes instituciones asociadas o la concreción de nuevas vías de financiación y de difusión de los resultados de la RedAGE.

Asimismo, durante el encuentro anual se desarrolló la Asamblea General, en la que se presentó la sede del próximo encuentro, el planteamiento de propuestas operativas de las Comisiones de trabajo, la revisión del balance económico del ejercicio 2016, así como el establecimiento de los acuerdos y compromisos para este año 2017, entre otras cosas.

Entrevista a Especialista: Dr. Sebastián Donoso Díaz¹

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com



_ Soy Sebastián Donoso Díaz, académico, profesor titular de la Universidad de Talca, Chile, y dirijo el Instituto de Investigación y Desarrollo Vocacional de la Universidad hace muchísimos años. Mi área de especialización es Política y Gestión Educacional, en la cual tengo investigaciones y dirijo también programas de posgrados en esta línea.

_ Perfecto. Desde su perspectiva, y de acuerdo a un orden prioritario, ¿qué aspectos de la gestión educativa necesitan ser atendidos en un plan de mejora de la gestión?

_ ¿A qué nivel estamos hablando? ¿Total, país?

_ **Total, país. Como prefiera.**

_ Creo que hoy en día la gestión de la educación es un tema relevante, producto fundamentalmente de dos cosas: las grandes demandas e interés público que hay sobre ella, en todo plano, y segundo, las restricciones o las limitantes económicas, producto de las grandes demandas. Entonces, hoy en día gestionar la educación se ha transformado en un tema prioritario en cada país y, a su vez, en un tema mucho más complejo por las variables que hay que tomar en cuenta y las restricciones existentes.

_ ¿Cuáles son los aspectos asociados a la gestión en los que, desde su punto de vista, se han logrado avances significativos a nivel nacional?

_ En el caso chileno yo creo que hay varios avances,

¹ Especialista en educación con sólida formación en el área e importante experiencia en educación escolar y universitaria, como directivo superior, académico, profesor visitante, investigador, consultor nacional e internacional, integrante de consejos consultivos de investigación y de acreditación, miembro de comités editoriales de revistas del área (nacionales e internacionales), editor asociado y editor invitado de revista indexadas, vasta obra académica (libros y artículos, columnas de opinión y conferencias). Las áreas de investigación son análisis de políticas educativas y la teoría social. Especialmente las temáticas de cambio en la gobernanza y nuevas modalidades del Estado en educación, impactos de las reformas educacionales y relación entre educación, política educativa y determinantes sociales de los resultados educacionales. Retención de estudiantes en educación superior.

lo cual no implica que la situación sea óptima ni mucho menos. Pero, tenemos mejores sistemas de información para tomar decisiones, que es un punto muy sustancial. Hemos pasado de tomar decisiones un poco por datos muy parciales a sistemas de información más completos, lo cual no implica necesariamente que las decisiones sean mejores, sino puede representar que los tomadores de decisiones no saben utilizar debidamente esos datos. Pero ya tenemos un punto claro. Segundo, hemos mejorado también en materia de manejo de datos en general. Hoy en día, nuestros directivos y nuestros gestores educacionales también tienen mejores capacidades para comprender estos aspectos, que en la aplicación estamos aún un poco al debe. El tercer punto es que en el caso chileno tenemos indicadores mucho más pertinentes para evaluar la gestión de los equipos directivos y de los directivos propiamente, y en general en el sistema escolar y en la educación superior con mayor fuerza, porque esos existían antes. Eso es lo óptimo. Entonces tenemos sistemas de información, más datos, más información y gente más preparada. Tenemos también demanda y exigencia de recursos mucho más fuertes si bien, en términos reales, el sistema educativo chileno, escolar básicamente, tiene mayores recursos. Los problemas plantean esencialmente que el escenario es más complejo, más variable e impredecible. Por lo tanto, estos sistemas de información y de manejo enfrentan un gran problema y es cómo nos movemos en un escenario tan complejo, tan variado como el educacional. Y a eso no tenemos mucha respuesta más que formar a nuestros directivos con el manejo de escenarios de esta naturaleza, altamente impredecibles, lo que es una tarea también difícil de alcanzar.

_ ¿Cuáles son los temas más urgentes para ser trabajados?

_ Vuelvo al caso chileno porque es un caso un poco atípico respecto a América Latina. Y un atípico negativo quiero decir, no un atípico bueno, porque pareciera ser que siempre queremos diferenciarnos, que logramos buenos resultados, pero la verdad que el tema es que Chile tiene grandes problemas que no ha logrado resolver en el sistema educacional. Primero, la enorme dependencia que hay respecto al capital social de los logros escolares de la familia. Hoy día un estudiante que viene de un sector muy vulnerable, pese a los apoyos que hay y las políticas a este respecto, va a ser muy difícil que logre buenos resultados educativos en Chile, o resultados que permitan una movilidad social ascendente significativa. Eso es un tema que venimos arrastrando hace 50, 60 años en distinto grado, que se ha ido agudizando o no se ha podido corregir significativamente. Mejor dicho, se ha mantenido, se han mejorado los pisos, pero se mejoran los pisos de todo.

Y el segundo problema, que está asociado a esto, es que los resultados del sistema educativo chileno, será complejo de entenderlo, pero quiero decir que a todos los niveles del sistema educacional chileno, cuando lo llevamos a las comparaciones duras con los países que Chile quiere compararse, muestran que los resultados son bajos. Entonces, si yo miro a América Latina digo "Oh, somos de los primeros, ¡qué bueno!", pero cuando me quiero comparar con Irlanda, Portugal y otros, resulta que nuestro sistema educacional chileno no logra esos resultados, y tampoco lo logran los mejores estudiantes de Chile. O sea, no es que fuese solo la educación pública y la educación particular tiene muy buenos resultados, no, es un tema parejo. Y eso significa que hay un problema transversal en Chile de formación de maestros, de apoyo a la familia, que hay que cambiar y que nos ha costado enormemente transformar.

_ De alguna manera está respondida la siguiente, pero si los tuviera que organizar, por orden de prioridad, ¿cómo los ordenaría?

_ Claro, agrego a los dos que señalaba un punto tercero y es que después de treinta y tantos, casi cuarenta años de visión neoliberal de la educación, tenemos un gran problema y es que cada uno de nuestros habitantes quiere solucionar su problema personal. Entonces no entienden que el problema personal de cada uno se va a solucionar en red, asociado a otro y en cuanto se mejore el tema de los demás. Y este es un problema enormemente complejo en Chile porque, en el fondo, cuando cada uno logra su solución personal, le da lo mismo lo que ocurre. Y el problema de construir un sistema de educación es que consiste en un sistema relacional y necesitamos que sea así en una sociedad que no busca lo relacional, y eso es una temática mucho más compleja que nos va a costar, si alguna vez logramos enfrentarlo, probablemente más de cuarenta años.

_ Desde su experiencia, ¿qué estrategia sería necesario implementar para lograr la mejora de esos aspectos?

_ Muchas, indudablemente, teniendo claro que en la educación nada se soluciona rápidamente y nada depende de una variable. Tenemos un punto a favor, y es que a la sociedad chilena le interesa mucho lo educacional. Por lo tanto, pese a todos los avatares que hemos tenido, pese a las tomas, huelgas y protestas de los movimientos sociales y del movimiento estudiantil, el tema educacional es un tema capital de la política chilena. Por lo tanto, cuando hablamos del tema educacional, estamos hablando de algo que les interesa a todos los partidos políticos, por desprestigiados que estén, a todos los ciudadanos, y ese es un punto importante. El segundo tema es que necesitamos construir

consenso. No vamos a avanzar mucho si no logramos consenso básico. Entonces, no lo hemos logrado, no le hemos puesto mucha emoción, muchas ganas a los consensos. Probablemente la tarea inminente consiste en decir: bueno, ¿en qué estamos de acuerdo? En qué podemos estar de acuerdo para impulsar esas tareas y no que vengan todos estos expertos fundacionales, que pasamos de un gobierno a otro y prácticamente cambiamos hasta el color de los teléfonos, porque hay que cambiarlo todo. Entonces, en el fondo, tenemos que unirnos, porque una tarea educacional de veinte años requiere un consenso mínimo, y en función de esos consensos planteamos cuál va a ser nuestra jerarquía. Todos son importantes, hay que formar profesores, pero mientras esos profesores lleguen al mercado laboral y empiecen a producir cambios, estamos hablando de una década. Por lo tanto, mientras formo profesores: ¿Qué voy a hacer con los profesores que tengo? ¿Qué vamos a hacer con esos estudiantes? No puedo decirles a los estudiantes que esperen diez años para tener unos profesores formidables porque prácticamente diez años es toda la vida escolar. Entonces, hay muchas tareas que debemos enfrentar hoy y mañana que requieren acuerdo consensuado porque si no, vamos a perder el tiempo.

_ En una línea de procesos de mejoras en su país, ¿Qué ejemplos de buenas prácticas de gestión educativa, nacionales o de la comunidad internacional, considera que pueden ser iluminadores de un proceso de mejora?

_ Uh, muchísimos; depende de dónde nos queramos situar. Si yo quiero imitar buenas prácticas de aprendizaje de estudiantes, puedo referirme a algunos países asiáticos. Si quiero buscar elementos de gestión curricular yo me remitiría básicamente a Canadá, y gestión pedagógica. Pero cuando digo Canadá estoy diciendo Canadá y que hay experiencias importantes en el mundo anglosajón, fundamentalmente en Australia, y Nueva Zelanda, Inglaterra que son relevantes en estas líneas. En fin, no es por mirar solo ese mundo, hay experiencias importantes en muchos países de lo que nosotros podemos aprender, y depende de dónde nos situemos. Por lo tanto, sería muy mezquino decir más cosas porque dejo demasiado afuera.

_ ¿Desea agregar algo más?

_ Agradezco mucho que me hayan entrevistado y creo que los temas de gestión requieren una visión muy renovada para que podamos tener éxito en un corto plazo.

Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Media sobre la disciplina y las sanciones

Ana Sosa¹

Resumen

El artículo presenta una primera aproximación de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la disciplina en las instituciones educativas de educación media. El campo de interés está centrado en la institución educativa como organización y las concepciones referidas a la convivencia. Forma parte de un proyecto de investigación actualmente en curso en el que se analizará la normativa, a la que se alude en el artículo y las opiniones de diferentes actores para el análisis de las diversas percepciones sobre el tema.

Palabras clave: disciplina, instituciones, convivencia

Abstract

The article presents a first approximation of the perceptions of teachers and students about the discipline in the educational institutions of secondary education. The field of interest is centered on the educational institution as an organization and the concepts related to coexistence. It is part of a research project currently underway that will analyze the rules, which are mentioned in the article and the opinions of different actors for the analysis of the various perceptions on the subject.

Introducción

La elección del tema del proyecto de investigación es producto de diversas inquietudes emanadas de prácticas de gestión en instituciones educativas de enseñanza media. Es un tema complejo por la multiplicidad de factores y percepciones de muchos actores. El conflicto y la convivencia atraviesan el interior de los centros convirtiéndose en tópicos de amplia discusión entre docentes y equipos de gestión. Esta discusión es clave e ineludible: implica analizar permanentemente el conflicto y la necesaria reafirmación de la perspectiva del diálogo y la convivencia democrática en las instituciones para la mejora de los aprendizajes.

Así, es necesario instalar la reflexión sobre el relacionamiento entre los diferentes actores y el abordaje de los conflictos en todos los espacios de un centro educativo. Persisten en el sistema problemas de desafiliación de los alumnos y de cuestionamientos a la calidad educativa, a pesar de los esfuerzos institucionales. La Ley General de Educación N° 18.437, desde una perspectiva de derechos humanos, establece la participación como premisa clave para todos los actores, por lo que creemos que se conforma como una excelente agenda para el análisis de los temas que se pueden plantear en un proyecto de investigación. Otorga el marco legal para instalar la discusión.

Federico Cardozo (2011) plantea que la convivencia de los centros genera interacciones entre los jóvenes y los



grupos, buscando establecer respeto y lugar propio en espacios que tienden a reproducir desigualdades.

Lo expresado anteriormente interpela a los docentes y a los equipos de dirección de las instituciones educativas. En toda institución, señalan Frigerio y Poggi (1992, p.29) "...se establecen zonas de certidumbre e incertidumbre. (...) Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos estos términos están vinculados al tema del poder".

El conflicto y las instituciones educativas

Las instituciones educativas poseen una cultura específica que las determina, y esto es fundamental para analizar el tratamiento que se le da al conflicto en cada una de ellas. Las autoras mencionadas en el párrafo anterior expresan que (1992, p.30):

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción, ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional. ¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional) ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecen, inevitablemente, a veces "disfrazados" o desplazados. En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

La afirmación anterior supone un posicionamiento clave: los conflictos, que pueden ser definidos como un enfrentamiento de intereses. Caracterizan a las instituciones educativas, son parte de ellas. Esta afirmación involucra a todos los actores. Equipos de gestión, docentes, estudiantes, padres, vecinos, funcionarios. Tienden a valorar el conflicto como una amenaza y no como una oportunidad para establecer una conviven-

cia saludable que permita aprendizajes de calidad, así como construcción de ciudadanía.

En nuestro país, la obligatoriedad de la educación se encuentra prevista por el Artículo 7° de la Ley General de Educación N° 18.437. Expresa lo siguiente:

Artículo 7° (De la obligatoriedad)- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Esta obligatoriedad supone la prolongación de la convivencia en los espacios escolares de adolescentes y jóvenes y propone, indiscutiblemente, nuevos retos a docentes e instituciones educativas. La disciplina en las instituciones escolares es un tema de fuerte impacto en los centros de educación media, como ha sido planteado por varios autores. Ocupa y preocupa a la totalidad de los integrantes de las comunidades educativas y se encuentra presente en la prensa, tanto nacional como internacional, de manera muy frecuente. Puede definirse claramente como una preocupación social relevante, que, en muchos casos, invita a miradas nostálgicas sobre el comportamiento de los estudiantes, tanto en docentes como en la sociedad en su conjunto. ("Antes estas cosas no pasaban"; "los alumnos de hoy son más difíciles que los de ayer"; "en la educación de estos tiempos los alumnos conocen sus derechos, pero no sus deberes").

En las instituciones educativas repercuten los alegatos existentes en la sociedad sobre la seguridad, por lo que resulta necesario problematizar permanentemente el tema como tarea pedagógica esencial y a la vez liberadora, para no caer en la tentación de reproducir estos discursos. Para ello, el papel de los equipos de direc-

¹ Profesora de Literatura (IPA). Directora efectiva en Educación Secundaria. Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas (IPES-ANEP-UdelaR). Curso de Implementación de Políticas Educativas para Educación Media (IPE, UNESCO-ANEP). Maestría en Educación, Política y Sociedad, actualmente cursando (FLACSO-ANEP). Correo electrónico: amariasosa@gmail.com

ción frente a las comunidades educativas en esta discusión, es central. Las tareas asignadas a los directores de liceos son variadas, y abarcan los aspectos pedagógicos, los sociales, organizacionales y administrativos. De todos modos, resulta imperativo centrarse en el tema, estableciéndolo como un aspecto importante de la agenda educativa. Por otra parte, importa destacar que creemos que la impronta y las características particulares de quien ejerce la función de dirección de un centro educativo determinan, en muchas ocasiones, los rumbos de las instituciones y de quienes las integran.

Reglamentos y sanciones

Asimismo, las sanciones y su elección se encuentran vinculadas a un modelo de disciplina que ha definido, consciente o inconscientemente, cada institución educativa, y que determina la construcción del concepto de autoridad. En la normativa existe un amplio repertorio de motivos de sanción (definidos como leves, graves y muy graves) que ameritan diversos correctivos a ser aplicados por los docentes y los equipos de gestión.

La disciplina no se encuentra definida en la normativa, es decir, en el estatuto del estudiante de educación media, si bien la palabra se encuentra presente al referirse al *Libro de Disciplina*, en el que se asentarán las observaciones a los estudiantes, o a “medidas disciplinarias o correctivos”, así como la distinción entre “faltas leves, graves y muy graves” (ANEP, 1998). Es, sin lugar a dudas, un concepto de fuerte arraigo en las comunidades educativas con una carga conceptual que no siempre es compartida por equipos de gestión, familias, docentes y estudiantes.

Las cualidades o rasgos personales de los docentes influyen notoriamente en las aulas e impactan en los estudiantes. Por ello, la percepción de los alumnos es clave para la comprensión del tema, pero es importante tener en cuenta que las percepciones pueden diferir al grado que la opinión de unos puede contrastar significativamente con la opinión de los otros. Griselda Hernández expresa que (2011, p. 77):

(...) las percepciones de un estudiante en torno a la enseñanza están influidas por su biografía personal o historia de vida familiar, por su contexto sociocultural, por la cultura de la escuela a la que ha asistido y asiste, y por el ambiente grupal o interacciones que se desarrollan al interior del aula escolar por la coordinación del maestro.

Además, la participación como premisa y como derecho de los jóvenes es una de las tareas que tiene asignada la educación pública en nuestro país. Sin lugar a dudas,

debe ser mejorada para lograr el empoderamiento de los estudiantes y la visibilidad de sus propuestas en relación con la convivencia en los liceos, para el respeto de las subjetividades peculiares de cada alumno. Las normas son vistas por los estudiantes, en muchas ocasiones, como meras imposiciones en las que no prima el diálogo.

En este tenor, Gobba Mareco, (2011, p. 7) expresa que:

(...) el conflicto entre adolescentes y adultos muchas veces viene generado por la arbitrariedad de algunos reglamentos, por lo que la discusión sobre el ejercicio de la autoridad debe ser uno de los aspectos que deben analizar las comunidades pedagógicas con los equipos de gestión de los liceos, para repensar nuevas prácticas de manejo institucional y de resolución de conflictos, que aseguren el derecho a la educación y a la participación, establecidos por la Ley.

Los Consejos de Participación previstos en la Ley General de Educación del año 2008 se conforman como oportunidades para lograr estos objetivos. Uno de los temas que deben incluir en sus agendas estos Consejos es la discusión de la convivencia en las instituciones educativas, con la finalidad de emitir opiniones que puedan repercutir en el logro de climas adecuados para el aprendizaje. Los equipos de dirección deben capitalizar el mandato legal que se encuentra inserto en el paradigma de la promoción de la participación como un derecho, como forma de lograr la inclusión de los jóvenes en los centros educativos.

Todos los aspectos vinculados a la noción de disciplina y las sanciones constituyen un tema frecuente en las instituciones educativas de enseñanza media. Los profesores disponen de espacios diversos en los que este tema se convierte en eje de la discusión, salas de profesores, reuniones docentes de evaluación, salas de coordinación general, por nivel y por áreas, entregas de boletines de calificaciones a los padres de los alumnos y el registro en el libro de disciplina, reconocido como el *Cuaderno de observaciones*.

El comportamiento de los estudiantes desde la mirada de los docentes, los equipos de gestión y equipos institucionales, no siempre es el mismo. De la misma manera se percibe que los estudiantes poseen miradas diversas sobre el tema y no parecen frecuentes los espacios en los que los jóvenes tengan oportunidad de plantear sus puntos de vista frente a situaciones concretas o sobre la concepción de la disciplina en la institución. De todos modos, en los encuentros nacionales de estudiantes de Ciclo Básico y de Bachillerato celebrados en los últimos años, es posible hallar menciones

al clima escolar y la convivencia de las instituciones a las que asisten.

Conceptos y percepciones

También es importante tener en cuenta que es necesario definir términos tales como *disciplina*, *convivencia*, *comportamiento*, *mala conducta*, *violencia*, *conflicto*, *obediencia*, *desobediencia*, tanto en los docentes como en los estudiantes, para delimitar las opiniones. En muchas ocasiones, los términos aparecen planteados como sinónimos, y parecen frecuentes las diferencias de opinión entre los adultos y los jóvenes. Para muchos docentes, el comportamiento inadecuado de los estudiantes en las aulas, a juicio de los mismos, supone como inevitable consecuencia el fracaso en el rendimiento académico. La queja de los profesores es persistente, pero no parecen mediar discusiones referidas a la búsqueda de estrategias para la resolución de situaciones que puedan entenderse como conflictivas, más allá de una intención verbal. Entre los docentes es frecuente hallar opiniones dispares vinculadas a estos conceptos, lo que complejiza aún más la discusión institucional referida a la convivencia.

Es, además, un tema que impacta fuertemente en la gestión. Los docentes, funcionarios y padres exigen en muchas ocasiones la aplicación de medidas sancionatorias a los estudiantes que hayan cometido faltas de manera inmediata. En muchos casos se encuentra vinculado al deseo de los adultos de que la sanción inmediata, apenas ocurrida la falta, se convierta en ejemplo para otros estudiantes que incurran en hechos similares. Los equipos de gestión parecen vivir, de esta manera, un dilema muy complejo y permanente entre la atención al requerimiento de muchos planteles docentes, para no alterar el clima de la institución y por otro, la retención de los jóvenes en el aula y en los centros.

Una punta de ovillo interesante en el tema consiste en indagar si es posible encontrar una vinculación entre las sanciones y la desvinculación de los jóvenes del sistema educativo, hecho que podría formularse como una hipótesis. La hipótesis podría establecerse de la siguiente manera: el número de sanciones determina la continuidad o discontinuidad del estudiante en el sistema educativo.

Viscardi (2012, p.150) señala que “la vida escolar parece estar sesgada por aquellos que aceptan las normas de trabajo y las pautas de convivencia, y aquellos que se esfuerzan por tornar imposible la actividad docente y la vida al interior del recinto escolar”.

Esta actitud de los alumnos parece resolverse en mu-

chas ocasiones con la expulsión de los estudiantes de los salones de clase. Si bien el estatuto del estudiante contempla que en algunos casos la expulsión, luego de la mera advertencia que realiza un docente, debe ser registrada en el libro de disciplina, esto no siempre se realiza. Esto genera, al interior de las instituciones, un conflicto particular agravado por un número importante de estudiantes que son retirados por los docentes del salón en casi todas las horas de clase de los turnos. Es frecuente el planteo de los docentes y equipos institucionales referido a que no existe un número significativo de profesores adscriptos para atender a los estudiantes fuera del aula, y tampoco espacios institucionales suficientes para atenderlos pedagógica o emocionalmente.

Esta mirada de los centros educativos, muchas veces compartida también por los padres y la comunidad educativa de referencia, responde en muchos casos a percepciones sobre el funcionamiento de los centros, que no siempre corresponde con la realidad. Muchos docentes señalan que los estudiantes expulsados parecen no tener actividades concretas para realizar y tampoco un referente institucional concreto que los atienda de manera inmediata. En la última década ha crecido notoriamente el número de profesores adscriptos, así como se han creado nuevos cargos, entre ellos el Profesor Orientador Bibliográfico (P.O.B), que tienen en su perfil claramente establecida la atención permanente de los estudiantes en las instituciones.

Todo lo expuesto nos plantea un complejo entramado de relaciones y vínculos, en muchos casos signados por la autoridad y el poder, e inclusive estigmas, tanto en los docentes como en los estudiantes. Además, nos permite entrever las diferentes categorizaciones de las relaciones personales, así como un procesamiento diferente de las relaciones entre alumnos y profesores.

Sin lugar a dudas, estas situaciones generan tensión al interior de las instituciones de manera permanente. La investigación pretende indagar las opiniones referidas a la disciplina y las sanciones en estudiantes y docentes, así como las miradas que poseen sobre la convivencia adecuada para el logro de aprendizajes que sean verdaderamente significativos.

La relevancia del tema se encuentra fundamentada en la necesidad de indagar en aspectos tales como los vínculos y las relaciones de poder, la importancia que adjudican los estudiantes a la trayectoria por la educación media y al valor de la misma para el futuro.

Por otra parte, los docentes parecen reproducir, con frecuencia, prácticas de disciplina que han vivido en sus propios recorridos personales en instituciones de educación formal. Reproducen pautas de comportamiento

y de aplicación de sanciones a los alumnos que entienden como válidas y eficaces, solo porque forman parte de sus trayectorias educativas. Los modelos educativos de los profesores se encuentran presentes a la hora de tomar decisiones referidas a la actitud de estudiantes que se apartan de normas. Estas normas, por otra parte, no siempre han sido creadas con la contribución de los estudiantes.

La noción de disciplina se relaciona con una actitud, el comportamiento, el respeto de normas. La disciplina es concebida en muchos casos por los adultos como necesaria para el funcionamiento de las instituciones, acotándose frecuentemente al respeto del uniforme, de los horarios y al trato cortés con los adultos o los pares. Quien se aparta de estas normas recibe una sanción. Para los estudiantes esta noción de disciplina conlleva un cierto carácter coercitivo en el que no se encuentra presente una discusión amplia que permita sincerar prácticas.

De esta manera, es posible advertir dos concepciones vinculadas a la disciplina: una se encuentra referida al control y a la obediencia de las normas, y otra vinculada a la búsqueda de consensos para el logro permanente de una convivencia saludable en las instituciones educativas.

Daniele Bonfanti (2005, p.8) plantea que:

El problema de la disciplina de los niños y las niñas en las escuelas es contemporáneo al nacimiento mismo de esta institución y tiene su correlación con el modelo educativo de referencia. Un sistema fundamentado sobre la memorización no razonada de conceptos, requiere un papel absolutamente pasivo por parte del discípulo y un pobre pero claro margen de evaluación. Si por ejemplo el niño sabe reproducir los trazados de las "t" según un criterio preestablecido, estará cumpliendo con las exigencias mínimas requeridas y, por ende, podrá recibir un premio (o ni esto) por haber cumplido con lo indispensable. En el caso contrario, se aplicará una sanción que será proporcionada con la concepción del niño que tiene una sociedad. Si se considera a la niñez como un período transitorio y no definido al niño como un adulto en miniatura, es bastante probable que se entienda oportuno intervenir para "apurar" al máximo su desarrollo de manera que alcance lo más pronto posible su plenitud.

La tensión entre las interpretaciones de los conflictos pone en juego dos modelos: el que apuesta al aumento del control social y la seguridad para garantizar el orden como símbolo de convivencia en los liceos, y otro modelo que apuesta a la participación, el ejercicio de dere-

chos y la ciudadanía como expresión de una educación orientada a la construcción de sujetos políticos.

La expulsión es un recurso al que se apela con frecuencia para continuar con la actividad áulica. Desde el punto de vista de los estudiantes, creemos que esto supone una desvinculación cada vez mayor con los procesos de aprendizaje y resulta muy difícil la reinserción educativa posterior, así como la pérdida inevitable de motivación. El conflicto se encuentra en la necesidad de "aclarar" cuáles serían las "buenas prácticas" para los docentes y lograr que los alumnos analicen que lo que perciben como un "castigo" es una respuesta predecible frente a un hecho en particular. Es necesaria una comprensión de los conflictos en las instituciones de la totalidad de los actores para su cabal asimilación.

Viscardi (2012, p. 4) expresa, siguiendo a Charlot (1997):

(...) aunque no es posible decir qué es realmente la violencia, sí pueden mencionarse dos grandes polos entre los que oscila. Un polo es aquel que afecta a la opinión pública, en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa. (...) la definición permite salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas.

El profesor es una pieza clave. Su *modelo biográfico* impacta en la toma de decisiones en el aula. También su estilo repercute en el relacionamiento. Cada vez más es necesaria en las instituciones la reflexión en las coordinaciones de centro para lograr que la institución posea una mirada sobre los modelos *deseados* y que la discusión se traslade a los estudiantes para que sea compartida.

Las instituciones educativas abordan problemas de manera constante dada la complejidad que las caracteriza. Los docentes deben enfrentarse a situaciones diversas sin perder de vista que la función específica de las instituciones en las que se desempeñan es pedagógica. Por ello, la gestión del director del centro es clave: aporta y modela prácticas de convivencia, como responsabilidad profesional. La normativa institucional aporta el marco de derecho, pero la comunidad académica debe dotar de sentido la discusión.

El abordaje de la disciplina en las instituciones edu-

cativas no es un tema nuevo. Existen investigaciones referidas al tema en Uruguay y con frecuencia está presente en las agendas de las instituciones educativas. De todos modos, la actividad de los docentes y de los equipos de dirección parece centrarse en la resolución momentánea de los conflictos apremiados por los tiempos institucionales, sin poder lograr una mirada más cabal y profunda sobre el tema.

Algunas consideraciones finales

El conflicto impacta en todos los integrantes de las comunidades educativas. Genera sentimientos de angustia y de tensión. Cabe preguntarse, y ello motiva un proyecto de investigación, cómo se sienten los jóvenes. También si los conflictos por los que atraviesan son propios de sus procesos de maduración y de crecimiento, si entienden que son necesarios e inevitables y que se manifiestan en las instituciones en las que se desarrollan sus vidas: la familia y las instituciones educativas.

Con respecto a los profesores y a los directores, cabe preguntarse también si la mirada que poseen sobre los conflictos forma parte de un pasado, haya o no ocurrido, en la que la visión sobre las relaciones interpersonales en los escenarios educativos parecía ser otra. En este sentido, ¿se piensa en el pasado de las instituciones educativas como una época dorada? Lo que se cree haber perdido, ¿realmente existió?

La visión de los directores de las instituciones de educación media es clave para dirigir la discusión que posibilite la reflexión de los docentes y de los estudiantes, así como de la comunidad educativa. Los padres, o quienes se encuentren a cargo de los jóvenes, no pueden estar ausentes.

La normativa institucional y la Ley General de Educación N° 18.437 brindan, afortunadamente, los espacios adecuados para este fin. De lo contrario, puede resultar fácil el acceso a discursos que solamente hagan foco en la inseguridad y en los descensos de la calidad educativa al describir a las instituciones, así como a muestras cada vez más crecientes de malestar de los docentes y de los estudiantes.

La tarea de gestión implica develar la tensión institucional y tender puentes para encontrar resoluciones sanas, adecuadas y democráticas a los conflictos. El director debe valorar los conflictos como oportunidades de mejora institucional de manera constante, en centros que se encuentran apremiados por una mirada social condenatoria debido a resultados que no siempre son satisfactorios.

De esta manera, una investigación referida a este tema pretendería convertirse en un punto de partida para que la gestión de una institución tenga un fuerte impacto en la creación de climas de convivencia positivos, en la valoración de recursos existentes y su empleo adecuado, pudiendo educar en democracia a los estudiantes para cumplir con la promesa de que la generación venidera sea más educada que la anterior.

Referencias bibliográficas

Cardozo, F. (2011). *Centros educativos: "espacios de confrontación y encuentro en clave de sentimientos"*. Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-14 de setiembre de 2011. Recuperado el 21/08/2013 de <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2016/Ponencia%20GT%2016%20Cardozo.pdf> .

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.

Hernández Méndez, G. (2011). Miradas docentes...percepciones estudiantiles. *Revista Docencia e Investigación*. N° 21. 1133-9926. Recuperado el 6 de setiembre de 2013 de: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/04.pdf>

Bonfanti, D. (2005). *Apuntes para una historia del castigo físico a la niñez en Uruguay (1809-1934). La búsqueda de un correctivo adecuado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013 de: <http://www.arte.unicen.edu.ar/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/alliaud.pdf>

Gobba Mareco, C. (2011). *Las malas juntas. Una experiencia de convivencia estudiantil, control social y ejercicio de la autoridad en una institución liceal*. Recuperado el 7 de setiembre de 2013 de: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2016/Ponencia%20GT%2016%20Gobba.pdf>

Ley N° 18.437, *Ley General de Educación*, Publicada 16 ene/009 - N° 27654, Recuperado el 3 de noviembre de 2012 de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor>.

Viscardi, N. (2012). *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*. Recuperado el 3 de noviembre de 2012 de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/viscardi/Viscardi.Violencia_en_las_aulas.pdf.

¿Contribuyen las becas escolares a la equidad educativa de los estudiantes de pedagogía?

Adoración Barrales Villegas¹

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Regina Dajer Torres

Mayté Pérez Vence

Marilú Villalobos López

Resumen

La inestabilidad económica en México, particularmente en el estado de Veracruz, pone en riesgo la vida académica de muchos jóvenes. Esta situación se convierte en un factor que los hace vulnerables para culminar con éxito sus estudios universitarios.

Las políticas educativas nacionales actualmente otorgan apoyos que brindan oportunidades a quienes se encuentran en desventaja, pretendiendo generar una "equidad educativa". En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo describir las condiciones económicas de estudiantes de la Facultad de Pedagogía y recoger los comentarios de cómo les ayudan, si las ayudas son suficientes o, en su defecto, si no se cumplen las expectativas esperadas.

La muestra la constituyeron 18 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan que en 2013 se habían

detectado en estado de vulnerabilidad debido a su situación económica; las categorías para la indagación fueron: tiempo de becarios, impactos económicos, impactos académicos, e impactos de la gestión de la beca.

Entre las conclusiones se destacan acciones orientadas a apoyar a los estudiantes pues constitucionalmente la educación es un derecho. De ahí la relevancia del estudio, ya que son muchos los jóvenes que debido a carencias económicas pierden la oportunidad de concretar una carrera universitaria.

Palabras clave: becas escolares, vulnerabilidad, equidad, inclusión

¹ Licenciada en Pedagogía, Maestra en Educación y Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Es profesora de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana zona Poza Rica-Tuxpan, Líder del Cuerpo Académico: Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria GIET. Correo electrónico: adoracion01@hotmail.com

Abstract

The economic instability in Mexico, particularly in the state of Veracruz puts at risk the academic life of many young people, a situation that becomes a factor that makes them vulnerable to successfully complete their university studies.

National educational policies currently provide support that provides opportunities to those who are at a disadvantage, seeking to generate "educational equity". For this reason, this work aims to describe the economic conditions of our students and, in their own opinion, collect the comments of how they help them, whether they are sufficient or, in default, don't comply the expectations expected. The sample was constituted by 18 students from the Degree in Pedagogy of the Universidad Veracruzana, Poza Rica-Tuxpan Campus, who in 2013 were detected in a state of vulnerability due to their economic situation, the categories for the investigation were: time of fellows, economic impacts, Academic impacts, and impacts of scholarship management.

Among the conclusions, some actions bring more attention to student support. Since education is a right as per the constitution; hence the relevance of education. As there are many young students missing out on the opportunity to finish their college degree due to their financial situation.

Keywords: school scholarships, vulnerability, equity, inclusion

Introducción

El antecedente histórico de este trabajo se sitúa en nuestra participación como académica dentro del Proyecto ACCEDES², que en su momento hizo la identificación de colectivos vulnerables dentro de la Universidad Veracruzana.

A partir de septiembre de 2015 y hasta agosto de 2016, se desarrolló un nuevo proyecto de investigación titulado: "Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan". El objetivo central de este nuevo proyecto fue llevar un seguimiento a alumnos en situación de vulnerabilidad que, dentro de la Facultad de Pedagogía Poza Rica se

² ACCEDES fue un proyecto intitulado: Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en Latinoamérica que tuvo financiamiento del Grupo ALFA III Europeo (2012-2014), bajo la coordinación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

habían detectado en 2013, así como valorar el impacto en el desarrollo de políticas institucionales inclusivas que favorecieran el éxito académico de estos jóvenes.

En 2015 se recabó información con 254 estudiantes. 81 de ellos tenían el beneficio de la beca, quienes resultaron vulnerables con relación a situaciones de pobreza. En esta nueva fase del seguimiento (2017) hemos retomado a 18 alumnos que continúan perteneciendo al programa para conocer lo que dicen y sienten sobre cómo les ha ayudado tener un apoyo económico extra familiar y si de alguna manera el tenerlo les ha facilitado su situación académica dentro de la Universidad.

En México, los indicadores de pobreza y pobreza extrema tuvieron variables significativas entre los años 2012 y 2014; Veracruz es una de las entidades federativas más afectadas a este respecto, y tenemos que, de acuerdo al informe de CONEVAL³ 2015, subió del 52.6% en 2012 a 58.0% en 2014 en situación de pobreza, así como del 14.3% en 2012 al 17.2% en 2014 para situación de pobreza extrema.

La comunidad estudiantil de nuestra facultad proviene predominantemente de comunidades del estado de origen indígena, hecho que en su mayoría conlleva muchas dificultades económicas. Sin embargo, tanto las familias como los jóvenes hacen el esfuerzo día a día para que un miembro de la familia obtenga un título profesional universitario.

Todo lo anterior nos permite darnos cuenta de que nuestros estudiantes viven situaciones económicas difíciles, lo que pone en riesgo su permanencia y egreso de la Universidad creando así una desigualdad social. Esta situación de inequidad los lleva a enfrentarse a un debate en su proyecto de vida, pues algunos se ven en la necesidad de dejar de estudiar y deciden trabajar para sostenerse.

En este trabajo nos abocaremos a identificar las situaciones que están rodeando a los estudiantes en materia económica, el esfuerzo que deben realizar sus familias, así como el apoyo que a través de becas institucionales o gubernamentales reciben y de qué manera coadyuvan o no a solventar sus problemáticas cotidianas para lograr tener una formación universitaria.

³ CONEVAL es el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social que se encarga de emitir los informes sobre la identificación de las dimensiones sociales y económicas y las regiones en las que debe enfocarse la política social. Su principal objetivo es la medición de la pobreza para mejorar la política pública.

Sustentación

La condición económica que vive una persona marca su estilo de vida y en muchos casos sus aspiraciones personales, ya que su poder adquisitivo puede ser lo que determine si tiene la facilidad o no de aspirar a educación (en este caso la superior), pero que en ocasiones puede ser incluso obstruida hasta en los niveles más básicos de formación.

Uno de los derechos humanos por el que apuestan los gobiernos para alcanzar un desarrollo social, cultural y económico es precisamente la educación. Llegar a la universidad es todo un reto para la mayoría de los jóvenes en México. Y una vez que están dentro es un problema muy fuerte solventar gastos que ocasionan los estudios. De no poder cubrirlos, tendrían que dejar a un lado sus inquietudes de estudiar.

Tuirán (en Gairín, Palmeros y Barrales, 2014) sostiene que:

La cobertura total de la educación superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años, los otros 7 jóvenes no concluirán su educación superior. Esta situación se da muchas veces por la insuficiencia de recursos en sus hogares, la necesidad de dinero que va ligada a la necesidad de trabajar en vez de estudiar, lo cual causa una mayor pobreza en México en expectativas futuras, ya que existirá más gente trabajando con salarios mínimos, más gente con escasos conocimientos, más gente sin cultura en nuestro país que no tendrán un futuro seguro y tranquilo en lo que respecta a su nivel económico, a causa de esto las clases de nivel bajo en México siguen creciendo cada vez más y por consecuencia la pobreza en México es un problema que se agrava por más que se diga que está disminuyendo. (p. 255)

Indudablemente, la educación es el medio para alcanzar mejores condiciones de vida, así como también mayores oportunidades laborales. Desgraciadamente, a pesar de sus esfuerzos, el estado no puede satisfacer las necesidades de educación superior a toda la juventud mexicana, creando una inequidad hacia el ingreso. Pero más desafortunado aún, es que los que han logrado insertarse, siempre tienen riesgo de exclusión si se asocia su estatus escolar a su situación económica.

Analizando todo lo anterior, queda un claro ejemplo de inequidad educativa, y es por ello que los gobiernos en todos sus niveles (regionales, estatales, y federales), buscan hacer una distribución y aprovechamiento de los recursos otorgando becas en el afán de equilibrar

equitativamente las oportunidades y de mejorar la calidad educativa. En este sentido, es importante destacar el vínculo entre la educación y las políticas educativas y económicas para contribuir positiva y pertinentemente con las exigencias de la sociedad y el mundo globalizado.

La inclusión, la equidad, y la calidad se han constituido en metas y desafíos de la educación, pero esta tríada ve afectada su dinámica cuando aparece un elemento: la corrupción. La falta de compromiso de las autoridades educativas por mejorar sus funciones y el destino de los recursos pueden poner en riesgo la operatividad del sistema educativo, ya que estudiantes que han podido continuar sus estudios están en situación de riesgo por la suspensión de recursos económicos con los que se les apoya. Es necesario apoyar a los jóvenes de educación superior, en este caso, de nuestra Facultad, para favorecer su acceso, permanencia y egreso exitoso a pesar de pertenecer a los colectivos de pobreza y pobreza extrema. Debe erradicarse la discriminación y transformar sus condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción social. Es importante que encuentren en la educación superior el espacio en donde tengan la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades y generar el espacio de movilidad social que tanto necesitan.

Un elemento que brinda esta oportunidad de igualdad y la reducción de la vulnerabilidad es la obtención de una beca, que como apoyo extra permite que se vean disminuidas las problemáticas individuales y desventajas económicas frente al estudio. En México durante el sexenio del gobierno de Fox se dio la creación de las Becas PRONABES⁴, cuyo objetivo era crear condiciones adecuadas para que los estudiantes pudieran superarse e integrarse a la sociedad estudiantil a través de los incentivos económicos y la asignación de tutores. Si bien tuvo un impacto positivo al facilitar la inserción, o en muchos casos la permanencia de estudiantes en el sistema educativo, no hubo un seguimiento explícito del impacto de éstas en la trayectoria del estudiante como lo indica Cuellar (2011) en su estudio.

En este punto es conveniente resaltar que la Universidad Veracruzana, como institución de educación superior pública, se ha sumado al reto social de promover e impulsar la equidad en la educación y se ha propuesto trabajar sistemas equitativos que generen procesos igualitarios entre todos los agentes participantes en el hecho educativo. Por ello, desde esta perspectiva, la inclusión se ha constituido en un reto al tiempo que en una meta y ha generado al interior de sus políticas edu-

⁴ PRONABES es el Programa Nacional de Becas de Educación Superior, implementado en el año 2001.

cativas el acceso a apoyos a través de becas. Las que provienen de programas federales y estatales, y que son las más recurridas por el alumnado universitario en el estado, son las Becas de Manutención-Veracruz, y van dirigidas a estudiantes inscritos en Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) en un programa de licenciatura o Técnico Superior Universitario (TSU) y que son provenientes de hogares cuyo ingreso sea igual o menor a cuatro salarios mínimos¹ per cápita vigentes al momento de solicitar la beca, según la zona geográfica a la que pertenezcan.

La Universidad Veracruzana, al interior de su desempeño y apoyándose en la autonomía que le da su manejo presupuestario cuenta, además, con el apoyo de otro tipo de las llamadas "Becas UV". Estas becas son de carácter institucional y su objetivo es "otorgar a los estudiantes de la Universidad Veracruzana apoyos financieros que coadyuven para alcanzar mejores condiciones socioeconómicas y, por ende, mejores condiciones para su educación y estimulen su desempeño académico". Entre las "Becas UV" están: la Beca Escolar y la Beca Deportiva. Por otro lado, se otorgan algunos otros estímulos como pueden ser: a) al rendimiento escolar (trayectoria escolar), b) al desempeño artístico y c) al desempeño académico.

Hay otros programas de la iniciativa privada como la beca de la empresa Teléfonos de México (México Telmex) que tiene por objetivo apoyar a estudiantes de excelencia académica de nivel superior y posgrado, inscriptos en instituciones públicas y privadas ubicadas en territorio Nacional. Esta beca, de acuerdo a la página oficial de la Fundación TELMEX TELCEL, consiste en una aportación económica mensual y un equipo de cómputo con acceso a Internet.

Como se puede observar, sí existen oportunidades que buscan equidad y equilibrio para los jóvenes. Sin embargo, la oferta de estas ayudas es insuficiente ante tanta demanda de solicitudes y es ahí donde se refleja justamente la desigualdad para la educación en el país y, propiamente, en el estado cuyos altos índices de pobreza y marginación, como ya se ha apuntado previamente, son sumamente elevados con respecto a la media nacional y ya no digamos la internacional.

Estudios como los de Chen y Desjardins (2008), Johnson (2006) y Cantón (2010) citados por Gómez T, Fernando J. (2014, p. 9) enfatizan que para cambiar la distribución de la posición social se debe invertir en educación superior y dar a los alumnos de escasos recursos una oportunidad de crecimiento individual, social y económico, ya que eso incrementa la responsabilidad y persistencia de los estudiantes. Desafortunadamente, la realidad en México es otra, pues pese a los esfuer-

zos que se hacen, aún nos encontramos con mucha desigualdad debido a malas gestiones de los gobiernos y al derroche de presupuestos para sectores que malversan los recursos económicos tan necesarios para la vida académica de los estudiantes. Un claro ejemplo de esto es la situación que actualmente están viviendo los alumnos en la Universidad Veracruzana, quienes están siendo víctimas de un retraso de hasta seis meses en el cobro de su beca de manutención, debido a los malos manejos económicos y desfallo que se vive en el estado, producto del peculado de la administración gubernamental recientemente concluida.

Metodología

La investigación que se desarrolló en este trabajo fue desde la investigación –acción, ya que encontramos argumentos que permiten respaldar la actividad realizada, de acuerdo a Latorre (2005):

La reflexión en la acción se constituye, pues, en un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando su competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y se les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica. Reorganiza la forma de pensar sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica. La práctica adquiere un nuevo estatus en relación con la teoría (p.19).

Como la intención es indagar la formación académica de los estudiantes, pero, además, mejorar, innovar y comprender los contextos educativos, resulta fácil comprender por qué nos fundamentamos en esta metodología, relacionándolo además con lo citado por Lomax (en Latorre 2005) que enfatiza que la realización de esta metodología en una intervención de práctica profesional implica:

- Transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.

Lo que se buscó fue identificar principalmente a los estudiantes que se había diagnosticado en situación de pobreza y que contaban con una beca, para indagar

sobre los impactos que ha tenido para ellos la obtención de la misma, así como las dificultades que enfrentan para su permanencia y egreso de la universidad.

Técnicas e instrumentos de investigación

Nuestra técnica para la recolección de información consistió en una entrevista dirigida a dos grupos focales de 9 estudiantes cada uno, haciendo un total de 18 estudiantes que habían sido identificados como becarios y en situación de pobreza.

El instrumento se estructuró a partir de categorías que aportarían información sobre factores que podían poner en riesgo su estancia en la Facultad de Pedagogía y que pudieran obstaculizar su egreso de la misma, así como conocer las impresiones de la situación económica que viven.

Las categorías fueron: tiempo de becarios, impactos económicos, académicos y de gestión de la beca; de donde se desprendieron cuatro preguntas primarias y diez preguntas secundarias.

Estas preguntas (ver tabla 1) nos dieron a conocer de viva voz de los estudiantes un amplio bagaje de respuestas en las que nos expresaron sus opiniones, y comentarios.

Tabla 1: Estructuración del instrumento de entrevista por categorías y preguntas.

CATEGORÍAS	Preguntas Primarias	Preguntas Secundarias
Tiempo de becarios	¿Cuánto tiempo has tenido la beca?	¿Has obtenido por más de un periodo la beca? ¿Aplicaste desde la primera vez para obtener la beca? ¿Cuándo comenzaste a tener la beca de manutención?
Impactos económicos	¿En qué te ha favorecido económicamente la beca?	¿En qué has ocupado la beca? ¿Ha resuelto el problema económico? ¿Cuáles serían tus necesidades económicas?
Impactos académicos	¿Te ha favorecido en el desarrollo académico la obtención de la beca?	¿Te permite más tiempo de estancia en la facultad para estudiar? ¿Te ha ayudado a incrementar tus calificaciones? ¿Te ha permitido inscribir más créditos?
Impactos de la gestión educativa	¿Qué opinas de los trámites administrativos para el otorgamiento de la beca?	¿Qué problemáticas presentas ante la ausencia y/o retrasos de los pagos?

Resultados

Por motivos de organización presentaremos los resultados de manera general y por categorías, sin embargo, todos y cada uno de los resultados aquí enunciados pertenecen fielmente a lo expresado por los distintos jóvenes entrevistados.

A) Tiempo de Becarios

En los resultados recogidos encontramos alumnos que han tenido beca desde hace varios años, distribuyéndose de la siguiente manera: cuatro en el periodo 2013-2014, seis en el 2014-2015 y ocho en el periodo 2015-2016. Sin embargo, esto no implica que haya sido un apoyo continuo, y en opinión de algunos de ellos, como la gestión ha de hacerse por períodos semestrales, aunque sea la misma carencia y necesidad, siempre conlleva el riesgo de que el apoyo sea suspendido, a causa de trámites de gestión administrativa o por suspensión o reducciones presupuestarias.

B) Impactos Económicos

La mayoría de los alumnos nos dice que el dinero obtenido lo ocupan para su alimentación, útiles escolares (como fotocopias, escaneados, engargolados, libretas, lapiceros). Sin embargo, un factor importante a considerar es que algunos de ellos lo utilizan para el pago del alquiler de vivienda, pues en su mayoría son foráneos, o en su defecto otro gasto que aparece como recurrente es el transporte, ya sea a su lugar de origen o dentro de la misma ciudad.

Otro rubro en el que varios coincidieron es que utilizaban el dinero en el pago de la inscripción y fideicomiso que se realiza semestralmente en la Universidad Veracruzana. Hecho que puede suponer una incongruencia de la propia institución, pues si le ofrece ayuda para solventar sus carencias, por otro lado, le impone cuotas que han de quitársela en el pago de matrículas. Cabe señalar que quienes están próximos a egresar, utilizan su beca también para sus trajes de graduación, fotografías, así como el trámite de título y cédula profesional. Este último uso (el de las tasas de titulación) es un hecho significativo, ya que de poco le sirve al estudiante haber concluido la formación universitaria si al final de la misma no podrá tener la certificación que avale dichos estudios si no cubre una serie de cuotas para la expedición de los documentos.

Por otro lado, el obtener el beneficio de la beca no ha sido factor para que sus familias dejen de apoyarlos pues la cantidad otorgada, desafortunada e irónicamente, **no** ayuda a resolver los problemas económicos durante su estancia como estudiantes en la Facultad. Algunos comentan que cuando recibían su beca, apo-

yaban a sus padres no pidiéndoles dinero para sus gastos y de esta manera apoyaban en la economía familiar. La mayoría de los entrevistados considera que la beca es un factor importante que apoya su economía.

Así también comentan que no les alcanza con lo que reciben de sus familias, debido al alto costo de vida. Tenemos los casos de alumnos que para ahorrar no comen bien o hacen una o dos comidas pues a algunos solo los apoyan con 100 pesos (un equivalente de USD 5). Al final de la semana ya no tienen dinero y sus papás familias les depositan quincenalmente.

Otros alumnos, para ahorrarse los gastos cooperan entre ellos para comprar alimentos. De esta manera, el gasto es menor y muchos de ellos caminan para llegar a la Facultad sin considerar el sol y las altas temperaturas de la región que usualmente rebasan los 35 grados Celsius. Alguno dijo que la beca la ocupa para sus artículos de higiene personal.

Cabe señalar que el apoyo económico que reciben es mensual por un periodo de 12 meses, y de acuerdo al grado que curse al momento de la solicitud, siendo los montos de:

1er. Grado \$750.00 (USD 41.90)

2do. Grado \$830.00 (USD 46.37)

3er. Grado \$920.00 (USD 51.40)

4º y 5º Grado \$1,000.00 (USD 55.87)

C) Impactos Académicos

Al ser un modelo educativo que se cursa mediante créditos inscritos por periodos semestrales, el pago de la beca (cuando eran más consistentes los pagos), permitía a los alumnos inscribir más créditos durante el curso escolar ya que podían tener más tiempo de dedicación a la escuela. Esto, de alguna forma, les posibilitaba reducir el tiempo de estancia en la trayectoria escolar (que en promedio se cursa en 8 períodos).

Sin embargo, en la actualidad, derivado de sus limitadas posibilidades económicas, se ven en la necesidad de trabajar alargando con esto el tiempo de estancia para la continuación de sus estudios. La beca les daba la oportunidad de trabajar solo en los periodos vacacionales de verano, o los fines de semana, ya que los horarios discontinuos que se manejan en la facultad no les permitía trabajar en un solo turno.

El hecho de haber obtenido una beca de la fundación Telmex (de las mejores pagas) ha motivado al alumno a mantener un buen promedio, superior a la calificación de 9, pues es la mínima exigida para seguir renovando el beneficio.

Por el contrario, con la beca de manutención, los alumnos mencionan que el tener un mínimo de 8 no es una gran exigencia académica para ellos, pero deben procurar no reprobar ninguna materia para no perderla, lo que sí, aunque sea por necesidad económica, los incentiva a mantener buenas notas.

Sin embargo, a aquellos jóvenes que han suspendido alguna asignatura y aunque les hace mucha falta recibir el apoyo económico, les ha perjudicado no cumplir con la exigencia, pues ahora se ven en la necesidad de buscar un empleo que sufrague esta faltante.

D) Impactos de la Gestión Escolar

Aunque el papeleo en la recolección de evidencias para demostrar sus necesidades económicas y rendimiento académico conlleva una serie de trámites, firmas, impresiones, sesiones en internet, traslados a sus lugares de origen (ocasionando más gastos), llenado de formularios, filas, preguntas, confusiones, servicio anticipado para el otorgamiento de la beca, entre otros, opinan que es un esfuerzo que bien vale la pena hacerlo.

El hecho que se presenten retrasos en el pago de la beca debido a los malos manejos del gobierno anterior de nuestro estado, ha ocasionado que los alumnos pidan más dinero a sus familias debido a que ellos se apoyan en las becas y si estas no llegan, se ven en la necesidad de pedir más, recortar sus gastos, o administrar mucho más su escaso ingreso.

Antes tenían la oportunidad de ahorrar el dinero que les daban sus padres. Los que están próximos a egresar de la carrera ponen en riesgo el pago de su título y la toma de fotos para el momento de egresar.

Mencionan los alumnos que el trabajar en vacaciones para ellos es más conveniente debido a que no les afecta en su rendimiento escolar.

Es interesante agregar que, dentro de los comentarios y expectativas que señalan los jóvenes, se destacan a grandes rasgos los siguientes:

- Que sean más amigables y fáciles las páginas electrónicas para cubrir los requisitos del llenado de solicitud de las becas.
- Que no sean tantos los requisitos que hay que entregar en las solicitudes de becas.
- Que haya más becas de estímulos a los jóvenes de mejor promedio.
- Que sean más los beneficiados con la beca pues hay muchos estudiantes que a pesar de varios intentos no logran obtenerla, aunque demuestren que son

candidatos a obtenerla por su condición económica y académica.

- Que existan más convocatorias para otorgar becas.
- Los jóvenes con estos apoyos buscan ayudar a sus padres, pues no es suficiente lo que ellos les otorgan semanalmente.
- Que sean mayores el número de beneficiados de la beca de manutención, pues quienes la necesitan realmente se quedan fuera.
- Que haya condonación en los cobros de inscripción y fideicomisos institucionales a los más vulnerables.

Cabe señalar que estos comentarios a viva voz de los estudiantes presentaron datos relevantes y es ahí en donde debemos ocuparnos por apoyarlos en gestionar administrativamente para que logren una mejor trayectoria académica sin restricciones que les permitan concluir su sueño por obtener la Licenciatura en Pedagogía.

Conclusiones

Aunque los alumnos no se reconocen en situación de extrema vulnerabilidad, coinciden en que poseen una dificultad sobrevenida por alternar trabajo y estudios. En esta investigación identificamos como un dato preocupante que muchos de los estudiantes tienen un ingreso de apenas 60 u 80 pesos (un equivalente a entre USD 3 o 4) por semana y que viven en situaciones de carencia económica verdaderamente alarmantes. Algunos no reciben ningún apoyo de su familia y precisamente ellos son quienes presentan más dificultad para acceder, permanecer y egresar de la universidad. Están "los más afortunados" que llegan a recibir 1500 pesos (USD 75 aproximadamente), pero la cantidad promedio de dinero que los alumnos reciben por semana es de 500 pesos (USD 25).

Por otro lado, a pesar de no contar con un empleo estable y bien remunerado, son principalmente los padres de familia quienes sostienen la carrera académica de sus hijos, seguidos por las madres, aunque también apoyan otros miembros de la familia. Con esto podemos darnos cuenta que la dinámica familiar sigue siendo tradicionalista y numerosa en nuestra sociedad. Los jóvenes, para solventar sus necesidades económicas se ven en la necesidad de buscar un empleo, pero los horarios discontinuos del programa académico no les permite tener un empleo fijo, y, en muchas de las ocasiones, ni siquiera temporal, por lo que la mayor parte de estas ocupaciones son en empleos ocasionales y mal pagados, hecho que en muchos casos se refleja

en un desmerecimiento en su trayectoria académica. Sin embargo, es necesario que trabajen. De lo contrario tendrían que desertar de la carrera.

Los apoyos específicos recibidos en forma de becas federales, gubernamentales e institucionales, son predominantemente en las becas de manutención. No obstante, a pesar de verse favorecidos con ellas, no los exime de vivir con limitaciones económicas, pues cabe señalar que hay que pagar pensión, alimentos, útiles escolares, ropa, calzado, pasajes, y fotocopiado, entre otros. El programa de becas de manutención, es financiado por el Gobierno Federal –a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– y los gobiernos de cada estado de la República Mexicana, está dirigido a estudiantes inscritos en Instituciones Públicas de Educación Superior que cursen estudios de licenciatura o de Técnico Superior Universitario y que provengan de hogares cuyo ingreso sea comprobadamente exiguo.

Con todo lo anterior, es necesario realizar acciones encaminadas a apoyar a estos jóvenes vulnerables y asegurarnos de reorientar las políticas inclusivas al interior de la facultad:

- Llevar un seguimiento de aquellos jóvenes que no fueron beneficiados con algún tipo de beca para gestionar administrativamente y que logren alcanzar el beneficio de la misma.
- Apoyar a los jóvenes a organizar su horario de clases en solo un turno, ya sea matutino o vespertino.
- Fortalecer el sistema tutorial y con ello identificar a aquellos jóvenes que tengan una mayor vulnerabilidad en su condición económica, a fin de evitar que esta ponga en riesgo su vida universitaria y que no los mantenga en incertidumbre con respecto a su vida académica.
- Que se difundan los diferentes tipos de becas que existen, ya que en ocasiones solo se tiene conocimiento de aquellas que son las tradicionales y existen algunas otras opciones que les pueden brindar apoyos como: servicio social, de transporte, deportivas, de inscripción, etc.

Estas son solo algunas propuestas que se pueden implementar con la intención de apoyar a nuestra juventud veracruzana para alcanzar su proyecto de vida y éxito académico.

Concluyendo, la condición económica afecta sobremedida a la mayoría de nuestros estudiantes. Este factor de vulnerabilidad es el que más aqueja y pone en riesgo su estancia dentro de la Facultad de Pedagogía, pues si bien el estudio fue dirigido únicamente a aquellos jóvenes que en el momento de realizarlo se tienen identifi-

cados como becarios y en situación de pobreza, es una condición que se extiende a la mayoría de la población estudiantil de la facultad.

Podemos afirmar que las becas escolares son un apoyo a la economía de los estudiantes, mas no los aleja de vivir en situación de vulnerabilidad. Ante ello nos preguntamos: ¿qué está pasando? ¿los gobiernos federales y estatales reducen los montos de las becas?, ¿son muchos los estudiantes que solicitan y pocas las becas? Si bien es cierto que las políticas educativas buscan la inclusión de aquellos que se encuentran en desventaja, evidentemente hay aún un reto por resolver. ¿Qué sucede?, ¿están débilmente articuladas entre sí o con poco seguimiento? Porque aun cuando pueden ser un apoyo, de ninguna manera llega a ser un factor de equidad educativa, ya que no solo no resuelve sus problemáticas, sino que los montos que se otorgan además de insuficientes son reducidos en número y no se reflejan en todos aquellos que lo necesitan.

La otra realidad es que los jóvenes quieren estudiar, prepararse, a pesar su condición étnica, a pesar de las carencias económicas, de la exclusión que pudieran vivir, desean ser exitosos en concretar su carrera universitaria; por ello quienes trabajamos en esta investigación, las universidades, las sociedades, los gobiernos, es necesario que nos sensibilicemos en ir suprimiendo las desigualdades en todos los aspectos e ir incluyendo a todos esos jóvenes que tengan el interés por estudiar, por contribuir con el desarrollo económico de su país y sobre todo orientarlos a que alcancen su propio desarrollo personal y profesional.

Referencias bibliográficas

- Becas Fundación Telmex. Recuperado el 29 de junio de 2017 de <http://www.fundaciontelmex.org/programa-de-educacion-e-investigacion>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Programas_BD_10_12_14.aspx
- Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES). Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: http://www.cnbes.sep.gob.mx/9-faqs/29-mas-manu_2015
- Cuellar, D. (2011). Reseña de "La equidad en la universidad. Pronabes y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM". Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: <http://www.redalyc.org/9081/>

articulo.oa?id=14019203013

Gairín, J., Palmeros, G. y Barrales, A. (2014). *Universidad y Colectivos Vulnerables*. México. Ediciones Lirio.

Gómez, T., Fernando, J. (2014). El Impacto de las Becas Escolares en el Rendimiento Académico de los alumnos de licenciatura de la UANL. En *International Journal of Good Conscience*. 9(2)1-11. Agosto 2014. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A1.9\(2\)1-11.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A1.9(2)1-11.pdf)

Guerrero, L., Barrales, A., Dajer, R. (2016). Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan.(735-744) Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: <http://www.theibfr.com/ARCHIVE/ISSN-1941-9589-V11-N1-2016.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona, España.

Universidad Veracruzana. Becas Escolares. Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: <http://www.uv.mx/escolar/becas/becasfundacion/becasfundacion.htm>

Universidad Veracruzana (2016). Programa de trabajo estratégico 2013-2018. Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde: <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

La Desvinculación en la Educación Media Superior: Lo esencial de la gestión, lo afectivo y el acompañamiento del alumno para prevenir y revertir el proceso

Adrián Núñez¹

Resumen

En el presente artículo se concibe a la desvinculación como un proceso multicausal, no como un hecho aislado y descontextualizado. Una de las principales manifestaciones de este proceso, en el cual el educando va perdiendo paulatinamente pertenencia al centro educativo, son las inasistencias reiteradas, sea a alguna asignatura, sea a la jornada completa. Se parte de la concepción de que la población estudiantil de nivel II (de grupos etarios de 15 y más años) también debe ser receptora de un acompañamiento y seguimiento sistemático, donde el componente afectivo juega un rol fundamental, ya que muchas veces esos estudiantes no poseen un apoyo ni contención como los estudiantes más jóvenes. En este acompañamiento, los encargados de la gestión resultan esenciales para liderar las acciones de sostenimiento y las estrategias de prevención y/o revinculación, desde una visión esperanzadora y de trabajo colaborativo, en el cual cada "pequeña acción", cada instante, pueden resultar vitales para la trayectoria educativa y futuro del alumno. Una de las claves a la hora de abordar la temática es la formulación de estrategias que sean producto de consensos interdisciplinarios. En este sentido, los encargados de la gestión deben promover el trabajo con todos los ac-

tores dentro de la institución y otros fuera de ella. Resulta esencial propiciar un clima organizacional, en el que cada actor comprenda que su contribución puede resultar imprescindible para una mejor calidad de vida de nuestros educandos y sus familias.

Palabras clave: desvinculación como proceso, acompañamiento, gestión, componente afectivo

Abstract

In this article, dissociation is perceived as a multicausal process, rather than an isolated and decontextualized fact. One of the main expressions of this process, in which the student gradually loses the sense of belonging of the educational center, are the repeated students' absences from one subject or the whole shift. It is considered that the student population level II (groups aging 15 and over) must also receive a systematic accompaniment and following, where the affective component plays a fundamental role since most of the time, these students lack the support and containment

¹ Profesor de Historia egresado del IPA, Diploma en gestión de instituciones educativas (ANEP-UdelaR) Diploma de análisis de información sociodemográfica aplicada a la gestión (Facultad de CCSS), Posgrado la resolución de los conflictos en el ámbito educativo. Mediación Socioeducativa (FLACSO), Posgrado pensar la pedagogía en el contexto tecnológico (FLACSO), Actualmente cursando Maestría en educación, sociedad y política (CFE-FLACSO). Director efectivo del CETP, Docente efectivo del CES y del CETP. Correo electrónico: adnf75@gmail.com

that the younger ones have. In this accompaniment, those in charge of the educational center management are essential to lead the action of maintenance and to implement strategies to prevent dissociation or to rejoin the students, from an encouraging and collaborative work in which each "small action", each moment, can turn out to be vital for the educational process and the future of the students. One of the keys, when addressing this issue, is the formulation of strategies which are product of interdisciplinary consensuses. In this way, the ones in charge of the management must make work with all the agents inside the institution and others outside of it, possible. It is important to encourage an organizational atmosphere, in which each actor understands that his/her contribution can result essential for a better quality of life for our students and their families.

Keywords: dissociation as a process, management accompaniment, affective component

¿Qué sentido tiene el sistema sin lo más importante?

El fenómeno de la desvinculación no es patrimonio exclusivo de Uruguay, sino que constituye una de las principales problemáticas de los países de la región. Uruguay presenta resultados muy preocupantes en retención y egresos de la Educación Media Superior (EMS). Esta realidad adquiere mayor relevancia ya que existe una fuerte relación entre el tipo de empleo y el nivel de estudios de la persona, lo que puede equivaler a expresar que, en cierta medida, la calidad de vida se vincula con el grado de capital humano. Es por ello que la desvinculación debe ser trabajada desde una perspectiva de futuro de los educandos, es decir, que el fenómeno tendrá implicaciones significativas a mediano y largo plazo de las trayectorias individuales. A modo de ejemplo, se mencionará que algunas estimaciones que aportan Fernández et al. (2010) expresan que la posibilidad de estar desocupado, es el doble en aquellos que no han culminado la Educación Media. Además, no debe sorprender el hecho de que el tipo de empleo al que pueden acceder quienes han abandonado su educación formal, será probablemente de baja calificación, con escasas o nulas protecciones y coberturas sociales, que dichos empleos carezcan de posibilidades de ascenso y, lo que es peor aún, que el mismo esté supeitado a los vaivenes coyunturales de la economía.

En Uruguay, de acuerdo a datos obtenidos por las evaluaciones de las pruebas PISA, a mediados de la década de 2000, el 37,5% incursionó en un significa-

tivo proceso de inasistencias en por lo menos alguno de sus años de estudio. Al mismo tiempo, un 40% de los educandos abandonó sus estudios. El panorama se oscurece aún más si tenemos en cuenta que, de dicha cohorte, la tercera parte se desvinculó del sistema educativo antes de cumplir los 20 años, mientras que las 2/3 partes de la misma no culminó la EMS según datos manejados por Fernández (2010). La proyección de estos datos permite afirmar que aproximadamente el 49% dejará sus estudios antes de cumplir la edad antes mencionada. En una coyuntura de prosperidad material, con posibilidad de recursos desde el sistema educativo, de sensibilización generalizada, de preocupación de las autoridades, de normativa orientadora (como la actual Ley de Educación, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas-SPTE) resulta pertinente contribuir al conocimiento del tema.

¿Desde qué concepción terminológica partimos?

Como se sabe, para nominar a esta problemática, existe variada terminología, siendo una de las más recurrentes la de "deserción". Aunque es de uso tradicional en la educación la expresión "alumno desertor", conviene recordar que el término proviene del ámbito militar o castrense, el que presenta distancias muy significativas con los propósitos del sistema educativo, por lo que su uso no será considerado aquí de utilidad. Por lo tanto, en este trabajo se utilizarán otras formas de denominación como desvinculación y desafiación, ya que las mismas sugieren aspectos que enriquecen sustancialmente el objeto de estudio.

Asimismo, no parece adecuado hablar de "deserción", porque deposita en el educando la responsabilidad del proceso, adjudicando hasta una cierta actitud peyorativa y de culpabilidad hacia él. Al mismo tiempo, lo inconveniente del concepto se potencia en el hecho de que el sistema educativo deslinda sus responsabilidades en la problemática, como si fuera ajeno a dicha situación. Se parte aquí de la antítesis de esta concepción, se cree que el proceso de desvinculación debe ser abordado desde una perspectiva de responsabilidades compartidas, donde parte de los factores que inciden en ella provienen de la institución.

Otra razón por la cual el concepto de "deserción" no parece adecuado es que el mismo supone irreversibilidad, no dejando lugar a la posibilidad de que el educando retorne. Y es aquí, precisamente, donde reside la mayor discrepancia, ya que los educadores deben siempre intentar todas las estrategias posibles para lograr el regreso de los estudiantes.

Quizás el término que más refleje el espíritu de este trabajo sea el que integre la perspectiva sociodemográfica, con su correspondiente análisis de las trayectorias de vida y con la integración social. En este sentido, comparto la noción de Fernández et al. (2010) que conciben a la desafiación educativa como una trayectoria de cambios hacia el mundo adulto, que ubica en una situación de vulnerabilidad social a quien la transita, hipotecando las chances futuras de mejores posiciones sociales.

Por otra parte, se cree que los términos desvinculación y desafiación presentan ciertas fortalezas. Una de ellas es que de ambas se desprende una concepción de lo vincular, las relaciones humanas y lo afectivo. Además, establece una ineludible interrelación y reciprocidad entre el educando y el centro educativo. En ambos casos se hace referencia a un estado en el cual el educando se desvincula no solamente del centro educativo sino del sistema, produciéndose un truncamiento de su trayectoria educativa. De este modo, el estudiante se ubica fuera del natural y necesario proceso educativo, así como también de las redes sociales y demás vínculos del sistema.

Parece apropiado hacer referencia también al término ausentismo, el cual da cuenta de un atributo del educando respecto a su asiduidad o regularidad dentro del año lectivo o el ciclo escolar. Se parte de la base de que aquellos estudiantes que atraviesan por un proceso de reiteradas inasistencias o de irregularidad de asistencia experimentan un deterioro o rompimiento del proceso educativo. En esta dinámica, puede considerarse que los lazos de apego con docentes de aula, adscriptos, compañeros y funcionarios se van diluyendo de forma progresiva, resultando cada vez más difícil restaurarlos. Estos alumnos que incursionan por un proceso de reiteradas inasistencias, muy potencialmente se desvinculan del sistema, por lo que se debe prestar particular atención ya desde las primeras inasistencias o intermitencias a clase. Se sostiene entonces que la desvinculación o desafiación educativa debe ser concebida como un proceso, más que como un acto o acontecimiento aislado, el cual muy probablemente comienza cuando el educando transita por una realidad de reiteradas inasistencias a su centro educativo. Si bien el presente trabajo tiene como línea rectora la investigación, igualmente resulta importante el hecho de que se contribuya con información tendiente a implementar estrategias para revertir la desvinculación. Como docente de aula y gestión con experiencia en esta temática, se cree que para obtener mejores resultados en el tratamiento del proceso, se lo debe abordar ya desde sus inicios, antes de que se pierda el vínculo y se produzca la desafiación. De allí el significado de que la desvinculación sea

concebida como un proceso, en el cual las inasistencias reiteradas son su primer síntoma.

Lo esencial de la gestión para prevenir y revertir el proceso

Aquí se parte de la idea de la gran importancia del rol de la gestión de un centro educativo a la hora de habilitar y generar espacios para la investigación, búsqueda de estrategias, promoción de mejoras de los desempeños de todos los actores, formación y capacitación docente en servicio, entre otros. Es clara la incidencia e ineludible responsabilidad del Equipo de Gestión para lograr la mejora de los resultados académicos, en los cuales, el punto de partida es la asistencia y retención de los educandos (sin ello, todo lo demás pierde sentido), priorizando cada proceso y la individualidad del educando.

Se considera que en cada lugar de trabajo donde un sujeto profesional se desempeña como docente (sea desde el aula o desde la docencia indirecta), debe existir la posibilidad de identificar situaciones problemáticas, al tiempo que a partir de un diagnóstico e investigación en servicio, se puedan instrumentar estrategias de intervención.

Asimismo, se comparte la noción de que los equipos de gestión juegan un rol relevante, en el entendido de que estos deben erigirse como orientadores pedagógicos y de alguna manera, en líderes y sostenedores de procesos e iniciativas tendientes a mejorar los procesos de aprendizaje, habilitando siempre a la real participación de todos los actores, con especial énfasis en la de los educandos.

Se comparte la filosofía de que el equipo de gestión (Guerrero, 2010) debe ser abordado desde el paradigma de la complejidad, amalgamando variados campos del conocimiento y proponiéndose adoptar novedosos modelos, tanto a nivel teórico como metodológico, de modo tal de crear teorías y prácticas e intervenir contextualizada y eficazmente. Se puede decir que esta concepción referida a la gestión, está presente con mayor fuerza en el presente. El perfil del director y su filosofía actual, pretende y promueve la descentralización y juega un rol de embajada en cada territorio. Se estimula de esa manera el hacer y el contribuir e intercambiar en cada contexto con gran apertura y receptividad a las demandas sociales, económicas y productivas. Más aún, se viene fortaleciendo en mayor grado que antes, el hecho de elaborar la propuesta educativa conjuntamente con sectores productivos, diversas instituciones sociales, gobiernos locales, padres, docentes, estudiantes, entre otros. Esto exige que los encargados de la gestión

posean la habilidad de fortalecer los vínculos con el colectivo del intra y extra muros de su centro, promoviendo la creatividad, las propuestas y acciones.

De esta forma y posicionados en el paradigma de la complejidad, se coincide con Morin (2001) en que la tarea de la gestión y la del docente en general constituye un sistema complejo, que puede cambiar de forma vertiginosa, no permitiéndonos actitudes ni abordajes individualistas.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que el contexto es muy dinámico, se considera que, desde los responsables de la gestión se debe promover y potenciar el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en los procesos educativos del centro. Vinculado a lo anterior y en armonía con los lineamientos y principios del Consejo de Enseñanza Técnico Profesional del perfil del director ya citado, se considera que los encargados de la gestión deben presentar la habilidad de incorporar y proyectarse a los cambios que se procesen, así como también estar facultados para generar espacios de formación de los docentes y optimizar a través de una estratégica administración y gestión los espacios educativos. Asimismo, al habilitar esta formación se deben instrumentar estrategias e iniciativas tendientes a la mejora del servicio.

El liderazgo se presenta como una cualidad ineludible en el rol del director, que implica una actitud proactiva, de formación permanente, de poseer objetivos claros, de la capacidad de planificar e incidir en la realidad que le compete.

Lo anterior adquiere mayor significación, si se tiene en cuenta la tan compleja tarea que implica gestionar una institución educativa, mucho más en el presente signado por cambios vertiginosos, siendo totalmente inviable hacerlo con una visión egoísta, impermeable y también soberbia.

Las transformaciones que se vienen procesando en Uruguay en los últimos años, sin duda han impactado en las instituciones educativas de todos los niveles, pero ¿estamos preparados para incorporar dichos cambios sociales, tecnológicos, culturales y otros, en las mismas?

Si no lo estamos, estas situaciones: ¿no serán concebidas como conflictos? Además, este análisis adquiere mayor importancia (como ocurre mayoritariamente), cuando las situaciones conflictivas o de cambio se perciben como verdaderos problemas y no como posibilidades. Se considera que una tarea de la gestión exige conocer, entre otras cosas, aspectos demográficos, sociológicos, psicológicos, etc.

Se comparte la idea de Cuevas (2006) que sostiene que muchas veces las instituciones son concebidas como islas, o espacios cerrados e independientes, constituyéndose una noción equivocada puesto que las mismas, por su naturaleza, están insertas en comunidades. También se adhiere a su pensamiento, sobre los efectos del individualismo generando disgregación e incomunicación, en este caso entre las distintas organizaciones e instituciones. El autor sostiene que la organización de actividades que fomentan la participación, la solidaridad y la complementariedad, son las que pueden acercarnos a una existencia más humanizada y fraternal. En este marco conceptual, se cree que el trabajo en red es una opción ineludible para trabajar desde la gestión. La red puede ser entendida como un punto de encuentro que reúne diferentes instituciones y organizaciones de la zona; lugar donde se organizan, coordinan y optimizan los recursos de la comunidad promoviendo la integración y la participación. Puede brindar identidad y pertenencia a espacios colectivos que viabilicen propuestas, proyectos y utopías. Se enriquece además la visión al ser socializada la información que aporta cada institución, se aclaran dudas y se amplía la mirada que cada organización tiene sobre los jóvenes y adolescentes con los que trabaja. Pueden convivir e interactuar diferentes lógicas, hecho que puede representar en algunas ocasiones tensiones: constituye un desafío permanente lograr puntos de encuentro en cuanto a códigos, formas de trabajar, integración, etc. Pero representa sobretodo, una fortaleza, al ponerse de manifiesto la viabilidad de una red abierta y heterogénea, que permite abarcar diferentes temáticas que van desde la alimentación, a la educación formal, la salud pasando por lo municipal, lo barrial, etc.

Se cree oportuno hacer referencia al proyecto de centro, percibiéndolo como un constructo orientador para toda la comunidad educativa, el cual debe: estar contextualizado a cada realidad; estar actualizado de forma casi permanente; ser flexible y alejado de posturas dogmáticas; nutrirse de los aportes de docentes, funcionarios, educandos, padres y comunidad. Se hace hincapié en el gran potencial de que dicho proyecto sea elaborado de forma democrática y consultiva.

Precisamente, en una coyuntura con procesos socio-demográficos tan ricos y vertiginosamente cambiantes (segregación territorial, desaparición del modelo de aportante único, disminución de la tasa de nupcialidad, aumento de la tasa de divorcio, embarazo adolescente, incremento de los hogares monoparentales, entre otros), se debe estar en permanente actitud de apertura, a trabajar en equipo, saber escuchar, propiciar el debate, a estar en permanente investigación y formación, pero esencialmente a ser agentes de utopías a partir

del trabajo cotidiano. También este enfoque impulsa a ser innovadores desde la gestión y desde el aula, a descubrir las herramientas y potencialidades (muchas veces desapercibidas por no ser buenos observadores o no tener la suficiente humildad o apertura intelectual) provenientes de nuestra comunidad de trabajo, desde el funcionario hasta el educando.

Se comparte la opinión de Duschatzky y Birgin (2007), que sostiene que la institución escolar no está pudiendo lograr identidades homogéneas, así como tampoco sistemas de valores comunes ni tejidos sociales duraderos. Las autoras hablan además, de la caída de una ilusión, para señalar cambios que atentan contra los pilares tradicionales de la institución educativa. Como responsables de la gestión, se debe tomar consciencia de esta realidad, pero lejos de considerarla como totalmente nefasta, tal vez se la pueda visualizar como una oportunidad. Es necesario adoptar una postura de apertura y de optimismo, no de arrogancia y resistencia a lo nuevo, a lo diferente a lo que es opuesto a nuestra opinión. Por ello se adhiere a la idea que los desafíos que nos presenta la coyuntura social actual, son de una gran potencialidad y una gran oportunidad.

Siguiendo el planteo de estas autoras, es posible afirmar que la que predomina muchas veces es la concepción de gestión que ellas definen como *fatalidad*, la cual busca ajustar la realidad en el ámbito educativo a ciertas reglas u objetivos marcados por la coyuntura global. Este modo de gestión es un tanto pesimista, enemigo de los ideales, los sueños y la transformación, puesto que se nos impone como una direccionalidad irrevocable. Por otra parte, las mismas autoras mencionan la gestión como *ética*, que más bien promueve y habilita a que se puedan desarrollar nuevos procesos, probablemente transformadores. Implica además, un pleno conocimiento y capacidad de realizar un diagnóstico de las situaciones y tomar acciones a partir de su singularidad. En esta línea de pensamiento, el contexto actual no debe ser concebido por los gestores como una situación problemática y fuente de temor, sino más bien como un desafío, una oportunidad que tal vez pueda incidir de forma significativa y positiva en el proceso educativo.

El presente análisis parte de una concepción donde cada individualidad, cada vivencia, se erige como esencial para el centro educativo y especialmente para quien se desempeña en rol de la gestión. Precisamente, se trata de un enfoque que toma en cuenta el sentir, anhelos, vínculos, estados de ánimo, de los actores, en especial de los educandos. Este análisis hace la opción clara en asignar relevancia a los procesos, más que a los resultados finales o productos. Es así que esta con-

cepción presenta un marcado divorcio respecto a visiones o paradigmas provenientes del mundo empresarial, donde la eficiencia se erige como una deidad a la cual hay que rendir culto.

Se considera que cada individualidad, cada grupo y cada proceso educativo posee una infinita complejidad, que no puede ser sometida a tal planteo reduccionista. Asimismo, esta visión se presenta como pesimista, donde la realidad que nos toca vivir se presume como invariable, sin lugar a los sueños, utopías, transformaciones que construyan alternativas, esperanzas...

Desde el rol de investigador, se parte de la base de que como actor del proceso educativo, inevitablemente existirá implicación con la realidad de los estudiantes, asumiendo como natural y no menos profesional el hecho de que se presenten subjetividades, inevitables en este enfoque. Es así que cada historia, cada individualidad y realidad de vida constituirán un sistema complejo, donde las propias del investigador se entrecruzarán. Este planteo epistemológico atribuye esencial importancia a la relación entre quien investiga y su objeto (sujeto) de estudio, asumiendo, como inevitable y natural, la implicación múltiple y recíproca entre los distintos actores.

Se expresa, entonces, que esta forma de concebir a la gestión erige claramente al alumno como centro de toda praxis y en su reconocimiento como persona, como ser sensible, como protagonista de un momento histórico.

Desde el abordaje de la desvinculación se está haciendo honor a esta concepción por varias razones. En primer lugar, ¿cómo centrarse en el alumno, si ni siquiera se cuenta con su presencia física? Quizá parezca algo obvio, pero muchas veces la esencia de esa realidad queda en un segundo plano o lapidada ante tanto torrente estadístico, lo que puede enajenarnos de la riqueza de cada individualidad.

En comunión con lo anterior, se visualiza a la gestión como una permanente acción e incidencia en los distintos procesos que se desarrollan en el centro educativo. Claro que para ello resulta esencial, siempre desde el rol asignado, salir al encuentro con los demás, en especial con los estudiantes, establecer diálogos y propiciar vínculos fraternos. Se trata entonces de un gestor que no teme demostrar sus sentimientos y sensibilidad hacia las situaciones de los alumnos, que no escatima esfuerzos en dejar claro que cada uno de ellos es imprescindible para el centro de estudios, el cual no será el mismo sin su presencia. Divorciada de tradicionales prácticas y "acartonamientos", esta concepción de dirección verbaliza y exterioriza de distintas formas el cariño, el "te quiero aquí y en este momento histórico".

Quienes somos amantes de la historia hemos apren-

dido a valorar lo que Fernand Braudel nominaba como mentalidad colectiva que, contextualizando para este trabajo, implica crear una línea de pensamiento en todo el centro educativo, centrada en el alumno.

En esta línea de gestión que privilegia la generación de espacios de participación, que promueve proyectos y propuestas alternativas, el rol del director consiste en liderar y constituirse como ejemplo de una gestión más humanizada, fraterna y pensada por y para el alumno. Un rol que nada tiene que ver con el aislamiento o atrincheramiento (incluso bien palpable en ocasiones a nivel de recintos y papelería), sino más bien en una perspectiva de encuentro con el otro, de compartir alegrías. Aquí resulta esencial el vínculo que se genera en la institución, en el entendido de que la misma necesita, elabora y gestiona espacios psíquicos comunes.

Es esencial potenciar los vínculos entre los distintos actores para diseñar un centro más humanizado. Se visualiza que los lazos afectivos en la relación docente-educando son clave a la hora de motivar, estimular y propiciar buenos resultados académicos. De acuerdo a Pichon Rivière, el vínculo consiste en una estructura afectiva y de acción que nos une a otros sujetos, además de permitir la inserción de la persona en el ámbito de lo simbólico de la sociedad.

Es así que se presenta como esencial el vínculo educativo, entendido este, de acuerdo a Hebe (2005), como una relación en la que podemos reconocer a otro como un protagonista en quien confiar y de quien esperamos algo.

Se adhiere, además, a la idea del autor que sostiene que dicho vínculo no consiste en algo que queda establecido para la eternidad, sino más bien en algo fugaz, que presenta la particularidad de dejar sus huellas. En cuanto al logro de la motivación se coincide también con el autor de que es muy significativo el hecho de que, para desarrollar el trabajo educativo, debe crearse un conjunto de condiciones de forma tal que cada educando posea un lugar particular como sujeto en la educación.

En este sentido, De Souza (2010) sostiene que se trata de transformar los "imposibles" en posibles, así como también a las ausencias en presencias. Una visión del conocimiento científico atravesado de la ética que según Rebellato (1998), presenta una clara intencionalidad transformadora del momento histórico que nos toca vivir, desde una perspectiva en la cual los hombres se erigen como sujetos activos, con capacidad de cambiar la realidad y todos aquellos factores que interfieren en el desarrollo de su potencialidad. En este sentido, se hacen propias las palabras de Freire (2008) referidas a

la educación liberadora expresando que la misma es la antítesis de lo que denomina domesticación para adaptarse de buena manera a la realidad, en el sentido de que ella implica una acción de conocimiento y una dinámica transformadora de la realidad.

Para los alumnos que provienen de contextos deprimidos, proseguir sus estudios es esencial ya que los mismos pueden ser la única herramienta disponible para mejorar sus condiciones de vida; convirtiéndose así en verdaderos actores transformadores de la realidad que les toca vivir. Por ello, se comparte con Freire la noción de que toda educación es directiva, pero claro que, el hecho de que el educador no sea neutro, no debe implicar que este manipule al educando. Se coincide con Meirieu (1998), quien sostiene que la tarea educativa tiene como norte acompañar a quien llega al mundo para que se sostenga en él, pero reivindicando que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

Asimismo, en esta problemática del abandono estudiantil están muy presentes elementos que De Souza (2008) nomina como lógicas o modos de producción de la no existencia. ¿Qué ausencia, qué no existencia más clara que la del educando que deja una banca vacía en el aula? Más aún, ¿esta no existencia no se potencia en gran forma si esa ausencia se percibe como algo natural en el sistema educativo, o si no se toman medidas para prevenir y revertir la situación?

Desde la gestión, los educadores deben identificar las no visibilidades actuales del sistema educativo uruguayo y tornarlas visibles. Se debe contribuir responsablemente, previniendo la desafiliación o buscando estrategias para lograr la imprescindible reinserción. De este modo, con esta propuesta se comparte la idea de De Souza (2010), del irrenunciable deber de que las experiencias se tornen alternativas presentes.

En este planteo, se considera que la transformación de la realidad que nos toca vivir se lleva a cabo cada día, asignando un rol fundamental a los alumnos, participando y constituyéndose como verdaderos ciudadanos de su polis. Claro que para ello, se debe poseer la convicción de la imprescindible necesidad de la participación de los educandos.

Se podría preguntar: ¿la comunicación se da de forma fluida, por ejemplo, entre educadores y educandos?, ¿propiciamos quienes estamos a cargo de la gestión las iniciativas de los estudiantes, con sus más diversas visiones?, ¿los docentes presentan la convicción de que dichos estudiantes tienen mucho para decir e incluso cuestionar?

Algunas hipótesis posibles

Se parte del supuesto de que el proceso de desvinculación y de inasistencias reiteradas no es un fenómeno *monocausal*, sino que obedece a varios factores, que pueden actuar solitaria o conjuntamente. De lo anterior puede surgir la siguiente interrogante: ¿para atacar dicha problemática se deben implementar una o varias estrategias?

En segundo término, se considera que la desvinculación no debe concebirse como un hecho aislado, el cual es producto de una decisión descontextualizada, que el educando toma en una instancia determinada. Por el contrario, se trata más bien de un proceso, que comienza ya cuando el mismo presenta síntomas que podríamos llamar *desvinculantes* (desmotivación, inasistencias reiteradas, pensamientos de no proseguir sus estudios, etc.). Precisamente, se cree que en buena proporción, antes que se consume la desvinculación, los educandos incursionan por un proceso de inasistencias.

Asimismo, los bajos rendimientos y las dificultades en ciertas asignaturas, pueden generar desmotivación, vinculado esto con la falta de confianza y baja autoestima de muchos alumnos. Del mismo modo, historias de discontinuidad educativa pueden colaborar para desestimular su permanencia en el sistema.

Otro factor que puede incidir es el relacionado con motivos de salud (propios o de familiares), encontrando estudiantes que, al presentar un considerable número de inasistencias, tienen dificultades de ponerse al día y comprender los temas perdidos.

Además, los factores laborales y personales de los educandos pueden jugar otro papel protagónico en el proceso de desvinculación.

Es importante destacar que antes de que se produzca la desafiliación puede existir un proceso, generalmente de carácter progresivo, de desvinculación institucional. Primero, puede darse que el alumno comience a faltar reiteradamente (*falteros*) y por períodos más largos, hasta que un día decide no venir más. Es preciso diferenciar entonces dos situaciones. Una en la que el estudiante progresivamente va perdiendo sentido de pertenencia con la institución, pero que aún concurre al centro de estudios y otra en la cual el estudiante ya abandonó dicho centro.

De acuerdo a la experiencia de quien suscribe y a lo estudiado, se cree que la desvinculación no debe considerarse como un hecho aislado, sino más bien como un proceso, el cual comienza generalmente cuando el educando presenta un número considerable de inasistencias.

Dichas faltas van actuando contra el sentido de pertenencia del estudiante a su grupo, a su lugar de estudios, además de generar problemas de seguimiento de los distintos cursos y asignaturas. Es por ello que, para intervenir en la prevención de la desafiliación y para revertirla, se debe considerar a los estudiantes que incursionan en un proceso de inasistencias, como potenciales abandonos.

Muy unido a lo anterior, resulta el hecho de que una gran proporción de los alumnos que continúan cursando presentan muchas inasistencias, lo que como es lógico, repercute muy negativamente en los resultados académicos. Se cree que a las instituciones educativas públicas, cada vez le insume más esfuerzo lograr que los educandos obtengan buenos resultados y no se desafilien. Se considera que, estos alumnos necesitan saberse y sentirse como verdaderos sujetos, que importan mucho a su centro educativo y que sus problemas pueden ser tratados en dicho medio.

Identificar a los estudiantes que tienen predisposición al abandono es esencial para poder realizar un seguimiento de la población proclive a abandonar el sistema educativo mientras todavía concurren al centro.

Se comparte la noción de Tabaré Fernández, quien asigna un rol muy significativo al clima organizacional existente en el centro educativo para explicar éxitos o fracasos en el abordaje de la desvinculación.

Como ya se sugirió en este trabajo, se denominará conceptualmente como *falteros* a los estudiantes que están incursionando por un proceso de inasistencias reiteradas. Es posible que el entorno familiar del educando juegue un papel muy significativo, ya sea estimulando, controlando situaciones, dialogando, etc. para impedir los procesos antes citados. Es de suponer que, si desde el principal agente de socialización no existe un apoyo sólido en esa etapa tan compleja como es la adolescencia y los años juveniles, el estudiante está más propenso a la desmotivación y al desarraigo paulatino o brusco de la enseñanza formal.

Compartiendo el análisis de Carlos Filgueira, se cree que el proceso de desvinculación se relaciona, en muchos casos, con la transición de la adolescencia a la vida adulta, donde las responsabilidades que la misma implica, tienen una incidencia significativa sobre la continuidad educativa de la persona. Precisamente, debemos partir del supuesto de que la desafiliación, además de implicar la desprotección cultural y social vinculadas a la educación, conspira contra una adecuada integración al mundo del trabajo digno, en definitiva contra una mejora en la calidad de vida de los educandos y sus familias.

Tomar contacto inmediato, comunicarse, entenderse, valorar y escuchar a los estudiantes en proceso de desvinculación, demostrarles afecto desde el centro educativo y todos sus actores, comprender sus inasistencias y su alejamiento, es la clave del proyecto de investigación que se presenta. Debemos fomentar la idea de corresponsabilidad de cada actor del proceso educativo para el abordaje de la desvinculación, la convicción de que lo que hacemos (puede ser tan solo una charla de unos minutos, una llamada telefónica, una voz de aliento, etc.) o dejamos de hacer tendrá una incidencia excluyente para la vida de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión de sus Posibilidades y Limitaciones*. Granada: Universidad de Granada.

Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008)*. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia, Presidencia de la República.

Cardozo, S. y Iervolino, A. (2009). Adiós Juventud; modelos de transición hacia la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales* n°25. Montevideo: Dpto. de Sociología, Facultad de CCSS.

Guerrero, C. (2010). Perfil del Director Escolar del Consejo de Educación Técnico Profesional. Montevideo: CETP.

Cuevas, F. (2006). Trabajando desde las Redes Comunitarias para la resolución de Conflictos en la Escuela. *Revista El Greco*, n°18.

De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Trilce.

Dustatzky, S. y Birgin, A. (2007). *¿Dónde está la Escuela?* Bs. As.: Manantial.

Fernández Aguerre, T. (coord.), Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, S., Custodio, L., Pereda, C., Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Colección Art.2. Montevideo: Udelar-CSIC.

Fernández, T. (2001). *Contribución al análisis organizacional en educación*. Montevideo: Facultad de CCSS, Udelar. Ediciones Plural.

Fernández, T. y Bentancur, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*

en la Educación (REICE), volumen 6, número 4.

Fernández, T. y Boado, M. (2008). Concepto y metodología para la observación de las trayectorias escolares en el panel de estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003. En *el Uruguay desde la sociología* volumen VI. Montevideo: Dpto de Sociología, Udelar.

Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.

Freire, P. (2008). *La Naturaleza Política de la Educación*. Extraído de la página web de DFPD, IPES. Bibliografía propuesta para Posgrado de gestión de Instituciones Educativas, diciembre de 2008

Furtado, M. (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Cuaderno de Trabajo n°22. Montevideo: ANEP/Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Superior.

Hebe, T. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

LLanes, L. (2001). *Estrategias sistemáticas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. OEA-MECYT.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.

Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una relación Fundamental. *REICE*, Vol.4, n°4e.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.

Navarro, J. (2009). La Dirección de Centros Educativos desde las Nuevas Perspectivas Sobre el Liderazgo. *Revista de Educación* n°4. Huelva: Universidad de Huelva.

Núñez, A. (2004). *La Deserción de la Educación Media vista como un proceso: La experiencia de los terceros años del Liceo N°39 de Piedras Blancas*. Tesis de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Pérez Aguirre, L. (1999). *Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI*. Montevideo: Cátedra UNESCO Derechos Humanos, Udelar.

Rebellato, J. (1998). La Globalización y su Impacto Educativo-Cultural. El Nuevo Horizonte Posible. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, n°8.

El rol de los docentes en situación de diversidad áulica: cómo promover el aprendizaje de todos los alumnos

Nancy Núñez Soler¹

Resumen

Se trata de un proyecto de intervención que fue elaborado a partir de la exploración en territorio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas. Plantea como línea de investigación la Gestión del aprendizaje para todos los niños y gira en torno al rol de los docentes en situación de diversidad áulica. Como resultado de una investigación exploratoria previa se pudo percibir que los maestros han internalizado la necesidad de atender a todos los niños a su cargo y lo manifiestan oralmente, pero en la práctica sus intervenciones son muy débiles y pierde calidad el aprendizaje que logran sus alumnos. El Proyecto de intervención aplicado analizó dos aspectos: el concepto de la atención a la diversidad que está instalado en los colectivos académicos, y las características del aula ante la diversidad. A partir de la intervención en un centro educativo de Paysandú (Uruguay) con 180 alumnos y del análisis del proyecto, se construyeron algunas sugerencias tendientes a aportar

conocimientos para la mejora de la calidad educativa que se brinda en las otras cincuenta y siete escuelas urbanas del departamento.

Palabras clave: diversidad, aprendizaje, rol docente

Abstract

It is an intervention project that was elaborated from the exploration in the territory on the attention to the diversity within the classrooms. It proposes as a line of research the Management of learning for all children and revolves around the role of teachers in a situation of aula diversity. As a result of previous exploratory research, it was possible to perceive that teachers have internalized the need to care for all the children in their care and they

¹ Maestra de Educación Primaria, Aspirante a Doctora en Educación por Universidad Internacional Iberoamericana (México), Master en Educación con énfasis en Enseñanzas y Aprendizajes en ORT Uruguay, Experta Universitaria en Administración de la Educación (MEC-ANEP-UNED), Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas opción Supervisión (ANEP-CEIP), Posgrado en Calidad de la Educación Básica (OEA), Especialización en Educación Especial (TC). Inspectora efectiva de Educación Primaria (Paysandú). Correo electrónico: nancy.n@adinet.com.uy



express it orally, but in practice their interventions are very weak and the learning that their students achieve loses quality. The applied intervention project analyzed two aspects: the concept of attention to diversity that is installed in academic collectives, and the characteristics of the classroom in the face of diversity. From the intervention in a Paysandú (Uruguay) educational center with 180 students and project analysis, some suggestions were built to contribute knowledge for the improvement of the educational quality.

Keywords: diversity, learning, role teacher

Introducción

Uruguay reconoce el valor de los Derechos Humanos como aspecto que involucra a toda la sociedad y que contribuye a la dignidad humana. Ello obliga a las autoridades educativas nacionales a proponer planes de acción concretos que permitan que los valores éticos consensuados como derechos y plasmados en normas jurídicas se traduzcan en prácticas educativas. De esta forma, partiendo de los principios de gratuidad y obligatoriedad, la educación permitirá a cada ciudadano dar respuestas a sus necesidades, de acuerdo con las exigencias de su entorno; habilitar para ejercer todos los otros derechos en condiciones de igualdad.

Dentro de las Líneas Estratégicas de las Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para el quinquenio 2010-2014, se propone "Impulsar las políticas de Inclusión académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución so-

cial de los aprendizajes". Así los programas Aprender; Maestro Comunitario, Extensión del tiempo pedagógico, Programa educativo de verano, Maestro de Trayectorias Protegidas, entre otros, han sido pensados para lograrlo.

Por otra parte, la Ley General de Educación 18.437 (2008), en el Capítulo II Art.8 expresa que "para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades". Además, el Literal B del Capítulo III, Art. 13 exhorta a:

Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura.

Dentro de las Políticas educativas del quinquenio en curso se expresa que "La inclusión es una de las líneas de política educativa del CEIP que busca atender a las necesidades de los alumnos respondiendo a su diversidad" (ANEP 2016, 74).

En función de esta obligatoriedad, el derecho a la educación de cada individuo genera el deber social de responder plenamente a su satisfacción. Si la escuela reconoce la diversidad de su población, de sus problemáticas, deberá garantizar que, al finalizar el período

de obligatoriedad de la enseñanza formal, todos los alumnos puedan elegir, en igualdad de oportunidades y según sus intereses y aptitudes, su proyecto de vida. Esta forma de entender la educación exige a las autoridades de la educación aplicar metodologías, recursos y estrategias innovadoras en la formación de nuevos escenarios educativos aptos para aumentar las oportunidades para la reflexión y la investigación.

Se realizó en 2010, por parte de esta investigadora, una investigación cualitativa sobre la relación entre los discursos docentes y la atención en el aula. Frente a la realidad de inequidad percibida, se experimentó una genuina preocupación por aportar a la mejora de las condiciones para el aprendizaje. Con ese motivo se plantea la elaboración de un Proyecto de intervención que se describe en este trabajo.

Es importante aclarar que este proyecto tiene la precaución de no sesgarse hacia el ámbito social. Si bien se reconoce la importancia de esa perspectiva, se decide focalizar la mirada en el aspecto pedagógico, en el aula, en los aprendizajes, en las múltiples posibilidades que un maestro puede crear para dar calidad a su enseñanza y recuperar la especificidad de la escuela. Creemos que el aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura porque transformaría la estructura semántica *experiencial* en una estructura semántica académica que solo empobrecería los esquemas que el alumno utiliza en su vida cotidiana.

Semejantes pero diferentes

Uno de los mayores misterios de los seres humanos es la experiencia de ser semejantes y diferentes al mismo tiempo. ¿Cómo es posible que siendo semejantes seamos también diferentes? ¿Cómo se puede atender ambos aspectos sin anular uno en función del otro?

Respondamos primeramente desde la enseñanza...

El reto principal que afrontan los sistemas educativos mundiales, y nuestro sistema educativo uruguayo también, es saber cómo favorecer la atención real de la heterogeneidad áulica. Hay claras contradicciones entre los campos discursivos y las prácticas educativas en contextos institucionales paradójicamente *homogeneizantes*. El maestro es plenamente consciente de que, frente a la necesidad de otorgar un nuevo sentido a la realidad del aula, sus esfuerzos no se ven coronados

con el éxito deseado, según lo expresaron en la investigación cualitativa previa:

A veces el planificar, todos los días planificar me estaba costando, yo soy una persona que me caracterizo por ser práctica, soy muy creativa, y sentía cierto desinterés, como que estaba todo hecho, que ya no podía crear, cierto aburrimiento, cierto cansancio de no ver mejoras... (Núñez, 2010, p. 76)

Para Martinis (2006), los docentes han tomado conciencia de que si el niño está en el aula el problema de dar respuestas de calidad a la diversidad es docente y, por tanto, su responsabilidad ética será abordarlo. Se empieza por considerar la diversidad integrada no por niños carentes sino por niños con derecho a recibir una educación de calidad y reinstalar la posibilidad de desarrollo educativo.

En efecto, en muchos casos se entiende en forma equivocada que atender la diversidad consiste en adaptarse a las realidades sociales. Se modifica el currículum para adaptarlo (aparente y acriticamente) a las necesidades del alumnado: se reduce el nivel de los aprendizajes que deben alcanzarse durante la educación obligatoria, se disminuye la intensidad de trabajo en áreas de contenidos más académicos como la lengua o las matemáticas, a la vez que aumentan proporcionalmente tareas con finalidad ocupacional, de tipo manipulativo y/o artístico. Se argumenta, entonces, que lo más importante es que los chicos estén ocupados, que adquieran hábitos y, en definitiva, se instaure un currículum con escasas exigencias, dirigido a reducir la posibilidad de conflicto, pero con unos logros académicos que difícilmente facilitarán a los alumnos que lo siguen la superación de las situaciones de exclusión social en las que a menudo se hallan inmersos (Puigdellívol, 2001).

Charlot (2008) afirmaba en el Foro Mundial de Educación del mismo año:

No se trata solamente de defender a la escuela pública sino de transformarla, a veces profundamente, para que no sea más un lugar de fracaso para los niños... El derecho a la educación no es simplemente el derecho a ir a la escuela, es el derecho a la apropiación efectiva de los conocimientos; de conocimientos con sentido y no de simples informaciones, de conocimientos que permiten explicar el mundo; es el derecho a la actividad intelectual, a la expresión, a la imaginación y al arte; al dominio de su cuerpo, a la comprensión de su entorno natural y social, es el derecho a los referentes que permiten construir sus relaciones con el mundo, con los otros, consigo mismos.

Adhiriendo a la línea argumental de Litwin (1997), diría-

mos que hoy hay una “nueva agenda” en la Didáctica. Hoy deberían preocuparnos más las huellas indelebles, la marca que deja un maestro, por hacer más memorable la información, cómo hacer para que los estudiantes recuerden, para que distingan cuál es la información disciplinar y cuál no, es decir, temas más profundos con respecto al impacto de la práctica, cuáles son las enseñanzas implícitas. Es decir, una cantidad de cuestiones que no tienen solo que ver con que el estudiante pueda resolver algún problema que va en el marco del currículo. Esas serían las primeras nuevas miradas para la Didáctica, estrechamente vinculadas a la dimensión moral de la enseñanza. No es un tema nuevo, pero hay una nueva significación.

La incertidumbre de la post-modernidad está instalada y hay que enfrentarla. Hay una situación coyuntural a la que el pasado no da respuestas y el futuro es incierto. Se hace imperativo ver en las instituciones educativas qué proyecto cultural las orienta, lo que incluiría necesariamente el componente ético de la educación. Por cultura institucional escolar entendemos:

Aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a una institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 32)

Desde este posicionamiento, pensamos la educación como *antidestino*. Ello significa llevar a cabo prácticas educativas que ponen en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto en el orden simbólico.

Para Elliot (2000), cuanto más capaces sean los profesores de *autoinspeccionar* sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma.

Ahora hagámoslo desde el aprendizaje...

No es excluyente, pero sí es necesario incluir la mirada sobre el proceso de aprendizaje y estrategias vinculadas al mismo. El logro de los aprendizajes depende de que le brindemos al sujeto que aprende, la posibilidad de expandirse a través de la acción de otros actores contextuales.

Los centros educativos necesitan avanzar en el sentido de situar su punto de atención en el alumno. Atender a la diversidad de alumnos requiere entender que

el foco de atención de un centro escolar es el alumno mismo, a quien se le ofrece la oportunidad de participar como protagonista principal siendo el maestro quien facilita, organiza y adecua el objeto de su aprendizaje. Pero además, los proyectos de atención a la diversidad tienen la virtud de cambiar las prácticas docentes, los pensamientos de los maestros y sus actitudes, a medida que favorecen los aprendizajes de los alumnos: un proceso retroalimenta al otro.

Definiendo el concepto de aprendizaje desde un enfoque constructivista, diremos que se trata de un proceso por el cual el pensamiento del sujeto aprendiente está situado en contextos sociales y físicos, no dentro de la mente de los individuos.

Dabas (1998, p. 22) define el aprendizaje así:

Es el proceso por el cual un sujeto en su interacción con el medio incorpora la información suministrada por éste según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas (o psíquica constituida en el interjuego de lo social, la dinámica inconsciente y la dinámica cognitiva) modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea

Pero el aprendizaje puede fracasar. Hablaremos de fracaso, según Gimeno Sacristán (1999), cuando los estudiantes no lleguen a alcanzar las exigencias curriculares estipuladas previamente por el sistema educativo para el grado. Cuando la distancia entre lo esperado y lo logrado sea “corta”, las diferencias entre alumnos son consideradas “normales”. Un alejamiento marcado será calificado como fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso. Cuando el fracaso persista, la «singularidad» individual llevará al abandono educativo formal.

La elaboración de una propuesta de intervención educativa, a pesar de su orientación fuertemente empirista, no niega la teoría y, por tanto, su incorporación la considera necesaria, aunque el momento y la forma estén sujetos al criterio de quien la elabora.

El enfoque crítico de la educación no promueve el divorcio con otras lecturas alternativas de la realidad, como lo son las teorías surgidas bajo la hegemonía del paradigma positivista, sino que recomienda un diálogo fecundo con ellas para convertir sus categorías explicativas en categorías críticas que se integren a una realidad profesional construida socialmente por el agente educativo.

Hay un problema...

Desde una perspectiva exploratoria realizada previamente en investigación cualitativa observacional en tres escuelas de un departamento de Uruguay, con seis docentes observados en una treintena de visitas al aula, se identificaron prácticas en relación con la diversidad. Se percibieron prácticas muy débiles, sin previa planificación, improvisadas, muy distantes de los discursos pedagógicos de los mismos docentes. Por esa investigación previa podemos afirmar que existe una importante distancia entre los discursos pedagógicos de los maestros y sus prácticas de aula en relación a la diversidad.

Frente a esta realidad, se experimenta una preocupación empírica de carácter general situada en la práctica cotidiana que contrasta con supuestos y da origen a un proyecto de intervención que dé respuestas al siguiente problema:

¿Todos los niños de un aula de educación primaria pueden aprender si se emplean estrategias diversificadas durante un período lectivo?

Esta compleja realidad nos lleva a preguntarnos: ¿cómo estimular a los docentes para que enfoquen sus prácticas de aula hacia la heterogeneidad?; ¿qué factores influyen al momento de decidir la acción?; ¿qué dimensiones para el análisis se pueden identificar en las prácticas cotidianas?; ¿cuáles son los problemas a los que se enfrentan los maestros en su encuentro con los alumnos?; ¿cómo los resuelven?

Preocupa la dificultad para atender tantas diferencias que se dan en el aula, el desconocimiento de estrategias de actuación con los alumnos que manifiestan problemas de conducta y/o aprendizaje, la escasa o nula formación de los docentes para asumir el tratamiento de la diversidad, la disyuntiva que se plantea a los maestros a la hora de evaluar el aprendizaje de los alumnos según su progreso y no el del grupo/clase, la inadecuación de los centros educativos a las necesidades educativas de todo su alumnado.

Las variables relevantes en este proyecto son:

a) **Las actitudes de los maestros.** Una actitud positiva frente al cambio y/o innovación es necesaria para mejorar la calidad de la enseñanza que se brinda. Seguramente en el proceso emerjan dilemas y contradicciones entre pensamiento y acción, las que se deberán reconocer y orientar en función de los objetivos del proyecto.

b) **Los aspectos didácticos que posibilitan u obstaculizan un desarrollo curricular diversificado.** Los docentes deberán poseer el conocimiento de las técnicas

diversas y las habilidades personales necesarias para poder visualizar las dificultades de cada alumno y ayudarlos a superarlas.

c) **La organización institucional que favorece o dificulta las innovaciones.** En los centros educativos, los actores institucionales conocen el sistema de reglas explícitas e implícitas que conviven porque está integrado a la matriz institucional. Hay modos de hacer y de pensar transmitidos de maestro en maestro a través de la experiencia, supuestos compartidos que no se cuestionan. Son como hilos, opina Frigerio (1992), que tejen una red no visible que determina modos de hablar, comprender y actuar. Para poder innovar o transformar centros se hace necesario replantear representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego legitimados por sujetos empoderados de los vínculos pedagógicos. Según Duschatzky (2009), se deben cambiar los modos de habitar la escuela; la interpretación que se hace de lo visible y lo invisible, de la gramática institucional, que vive en cada institución.

La intervención en el aula de clase

La intervención docente y la postura del maestro como creador de prácticas de enseñanza, juegan un papel por demás preponderante y debería necesariamente expresarse en su propuesta didáctica si pretende prevenir situaciones de fracaso escolar y encuadrar su enseñanza en el derecho del niño a recibir una educación de calidad.

Nuestra preocupación se sitúa en el aula escolar considerado como el escenario de concreción de las prácticas pedagógicas y donde se entrecruzan lo singular y lo grupal, lo previsible y lo imprevisto, siendo también el lugar donde se empieza a tomar conciencia de las diferencias individuales.

No está en el espíritu de este trabajo brindar orientaciones técnicas conducentes a convertir al docente en un simple ejecutor de estrategias. Se trata de una propuesta de apoyo a la docencia, realizada bajo una orientación crítico progresista elaborada desde el ámbito de supervisión, con el propósito de mejora educativa institucional y profesional. Consiste en ofrecer algunas propuestas sistematizadas que aporten insumos para la discusión y la reflexión académicas en una postura de total autonomía.

Para instalar una educación diferente para una realidad actual distinta entendemos que el desafío está en saber integrar lo teórico con las prácticas, con la investigación y la innovación.

Se necesitan docentes con un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica trascendiendo el aula de clase y la capacidad de pensar metacognitivamente para una mejor praxis.

El proyecto de intervención pretende diseñar un esquema de reflexión y actuación docente, que promueva prácticas de atención a la diversidad educativa de todos los niños de una escuela de educación primaria pública del Distrito 5 de Supervisión del Departamento de Paysandú: un total de 180 alumnos.

Se trata de una escuela categorizada como A.PR. EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) ubicada en contexto social, económico y cultural altamente vulnerable.

La finalidad específica de la intervención fue sensibilizar a los docentes sobre la situación de inequidad social y la diversidad educativa (objetivo 1); capacitar al personal docente en el análisis, diseño y aplicación de herramientas que le permitan desarrollar propuestas diversificadas (objetivo 2) y trabajar con mayor eficacia en grupos escolares diversos para finalmente incidir en la dimensión organizativa del centro escolar seleccionado (objetivo 3) identificando dimensiones que condicionan las prácticas de atención a la diversidad en los diferentes niveles institucionales.

Las actividades planteadas

1.1 Realizar un análisis diagnóstico sobre la situación de atención a la diversidad que se plantea en la escuela.

1.2 Difundir los programas nacionales existentes creados con la intención de reducir brechas educativas.

1.3 Analizar casos concretos de éxito y de fracaso escolar subjetivados en la escuela.

1.4 Realizar técnicas de análisis de grupos en las que los maestros involucrados puedan analizar sus propias prácticas seleccionando aquellas que entiendan adecuadas para atender lo diverso.

2.1 Mejorar el conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos, esto es, mirar el aprendizaje más que la enseñanza.

2.2 Practicar agrupamientos flexibles como estrategia organizativa.

2.4 Aprender con expertos a realizar adecuaciones curriculares que flexibilicen el currículo.

3.1 Trabajar experimentalmente con grados abiertos

(sin graduación) en el primer nivel.

3.2 Instalar talleres rotativos institucionales involucrando a todos los docentes de la escuela.

3.3 Conformar una red de apoyo interno y externo con recursos humanos adultos y niños de aprendizajes potentes.

3.4- Situar un escenario de investigación permanente sobre la temática.

El camino metodológico recorrido

Se optó por una metodología cualitativa, en la que la producción del conocimiento necesitara de la interacción e implicara comprender la investigación como un proceso que asimila los imprevistos y que incluso los utiliza como elementos de significación.

Se realizó un estudio de casos, metodología que permite contar con información valiosa, retroalimentando los distintos niveles implicados y proporciona referencia documental para el debate de la práctica entre el resto de la comunidad educativa. En tal sentido permite registrar y sistematizar las prácticas educativas cotidianas (actos), habilita al análisis en mayor profundidad, permite identificar los aspectos más jerarquizados por el colectivo institucional (valores), posibilita el análisis de las diversas lógicas presentes en el escenario educativo, las que forman parte de la plataforma institucional e inciden en las dinámicas de trabajo (supuestos).

En realidades tan complejas y dinámicas como la educativa, dispositivos como la metodología de casos pueden ser buenos aliados para el registro, análisis y diseño de propuestas de intervención que permitan concretar, en la práctica, procesos de mejora institucional.

Se realizó una intervención cualitativa observacional longitudinal a lo largo de 10 meses para estudiar a los sujetos en distintos momentos del año escolar y descriptivo, ya que detalló el fluir cotidiano del aula durante las diferentes actividades.

Las técnicas empleadas para recoger información sobre el impacto del proyecto de intervención fueron: observaciones de aula, entrevistas a docentes y análisis de documentos.

Se hicieron entrevistas en profundidad a docentes consultando sobre:

1. ¿Qué evidencias tiene de los éxitos de los estudiantes en el logro de los objetivos?

2. ¿Qué evidencias tiene de que sus métodos de en-

señanza son eficaces para todos?

Como fuentes de información se tomaron las evaluaciones: diagnóstica, formativa y final del centro, las calificaciones e informes emitidos por los supervisores de los docentes, las autoevaluaciones de los maestros, los documentos escritos del aula: planificaciones diarias, planes anuales, testimonios de los alumnos y de los padres.

El proyecto propuso instancias previas de formación de los maestros, las que, una vez finalizadas, dejaron un colectivo con herramientas apropiadas para atender la diversidad. A partir de allí y durante los seis meses siguientes, se realizaron las acciones pedagógicas autónomamente; cada maestro aplicó y recreó por sí solo lo aprendido con el fin de lograr la meta de cambio esperada. El investigador lo visitó quincenalmente durante todo el proceso para observar sin intervenir en las acciones pedagógicas, respondiendo a aquellos aspectos metodológicos sobre los que el docente solicitó asesoramiento.

Del análisis y de la interpretación de los datos recogidos en el estudio de caso, se extrajeron algunos resultados y algunas consideraciones, que serán certezas de la conducta en situaciones futuras de enseñanza.

Resultados obtenidos

Siguiendo la línea argumental de este proyecto de intervención, se identificaron tres líneas de análisis:

- el docente y su enseñanza
- el niño y sus aprendizajes
- la institución y su organización

Se analizó si los siguientes indicadores estuvieron presentes en el centro escolar seleccionado, según los objetivos propuestos.

Para el objetivo 1, se observó si había:

1.1. Difusión de prácticas diversificadas que se aplicaran en la escuela.

1.2 Referencia a los programas nacionales inclusivos en las planificaciones a mediano y largo plazo.

1.4 Participación regular en técnicas grupales.

Para el objetivo 2:

2.1 Se vio fuerte referencia a los logros en los aprendizajes en los informes de evaluación

2.2 Instalación de rincones rotativos como metodología habitual en el aula.

2.3 Prácticas sistemáticas de agrupamientos flexibles en el aula.

2.4 Realización de adecuaciones curriculares planificadas a niños con aprendizajes descendidos.

Para el objetivo 3:

3.1 Contar con casos de alumnos que concurren a grados diferentes a los que le corresponden por su edad.

3.2 Desestructuración institucional en talleres multinivel, por lo menos una vez a la semana.

3.3 Elaboración de un mapa institucional con los recursos humanos con los que cuenta la institución para atender todas las problemáticas.

3.4 Inicio de dos investigaciones institucionales referentes a los aprendizajes de los alumnos.

A modo de cierre

La información recolectada condujo a identificar cuatro situaciones:

- a) los factores o aspectos obstaculizadores de la atención a la diversidad
- b) los factores o aspectos facilitadores de la atención a la diversidad
- c) las consecuencias positivas de la acción
- d) las consecuencias negativas de la acción

Se previó que los propios implicados pudieran mejorar su conocimiento y pudieran desarrollarse profesionalmente al investigar sobre su propia práctica, mejorando la enseñanza que ofrecen y las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Creemos que, desde el microespacio áulico, analizado en su especificidad, sin aglutinarse con factores de orden social, se puede aportar a formar una sociedad inclusiva y participativa, en la que cada uno de los actores sociales tenga responsabilidades. Al describir buenas prácticas de enseñanza se está colaborando con la gestión democrática de la educación.

Este proyecto contribuye a promover la formación de docentes en permanente capacitación, con conocimiento de las particularidades de sus alumnos, con habilidades para aplicar estrategias de intervención, éticamente comprometidos con los aprendizajes de todos y cada

uno de los alumnos a su cargo.

En definitiva, se trata de la puesta a punto de una institución que abandona progresivamente su visión uniformizadora del proceso educativo, para asumir planteamientos más acordes con las políticas actuales y la demanda del entorno social. Se centra en la consideración del individuo como tal y, en la potenciación del respeto a las diferencias en un marco sociocultural más igualitario.

Referencias bibliográficas

ANEP. (2010). Líneas estratégicas de las Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (quinquenio 2010-2014). Montevideo.

ANEP. (2016). Líneas estratégicas de las Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (quinquenio 2016-2020). Montevideo.

ANEP-CODICEN. (2010). La educación pública desde una Perspectiva de Derechos Humanos. En *Una transformación en Marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*. Montevideo.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. (2009). Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea. En G. Tiramonti, y N. Montes. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial. (169-178)

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Friggerio, G, Poggi, M, &Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni *et al. Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Buenos Aires: Paidós

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En P. Martinis y P. Redondo. *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*. (13 a 31). Buenos Aires: Del estante.

Ministerio de Educación y Cultura. (2008). *Ley General*

de Educación N° 18437 Uruguay.

Núñez, N. (2010). *La diversidad se reconoce en el discurso docente pero ¿cómo se atiende en el aula?* (Tesis de Maestría inédita). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

Puigdellivol, I. (2001). El reto de la diversidad en la escuela de hoy. *Revista Tandém* N°5. España: Graó

Sacristán, G. (1999). ¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar? Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>

LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 6

La revista **GestiónArte** convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el próximo número.

Los artículos podrán presentarse hasta el **31 de marzo de 2018**, vía correo electrónico a revistagestionredage@gmail.com como archivo adjunto o a través del enlace <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte>

Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del correo y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.

El proceso de arbitraje tendrá lugar durante el mes de abril de 2018, previéndose la publicación para junio de 2018. Los autores recibirán los resultados del referato al 30 de abril de 2018.

Normas para autores: Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión de entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras y tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA en su sexta edición para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas; y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los editores se reservan el derecho de realizar ajustes del texto que no comprometan el sentido del documento, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (**RedAGE**) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

latindex