

La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay

The inclusion target to the secondary school failure in the basic Uruguay

Adriana Aristimuño

Resumen

Se describe la manera en que cuatro liceos públicos pusieron en marcha las tutorías, componente central del Programa de Impulso a la Universalización del tramo inicial de la educación media de Uruguay, vigente desde 2008. El PIU es la política de inclusión más importante que tiene en marcha el sistema educativo público del país. Los hallazgos ponen en evidencia nuevas maneras de ejercer el rol docente y de lograr aprendizajes, la existencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y afectiva que son atendidos en el espacio, y un cúmulo de factores que están atentando contra el desarrollo de la política. La investigación se desarrolló gracias a recursos públicos concursables del Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay.

Palabras clave: inclusión, fracaso escolar, tutorías, educación secundaria, Uruguay

Abstract

The article describes the way in which four public high schools put into practice a remedial program –PIU- for the secondary basic years in Uruguay, a program in course since 2008. PIU is the most important inclusive policy in the country. Findings report new ways of developing the teaching role and of achieving learning, the existence of a concrete curriculum space for the attention of students with social and emotional vulnerability, and the identification of several factors that may be obstructing the development of this policy. Research was conducted due to public funds from the Secretary of Social Development of Uruguay.

Keywords: inclusion, school failure, tutorials, secondary education, Uruguay

Introducción

Se plantea un sentido amplio de la *inclusión*, como objetivo de un sistema educativo democratizador, en el que la población adolescente vulnerable social y culturalmente, es atendida en forma diferencial al resto, para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo formal.

El trabajo presenta los principales hallazgos a que arribó una investigación realizada en cuatro centros de educación secundaria pública en Uruguay en el que se está poniendo en práctica un programa específico para la atención de estudiantes en riesgo de fracaso escolar. Se trata entonces de *inclusión* por motivos sociales y culturales (no derivados de una discapacidad) y de una modalidad curricular específica dentro del curriculum general, una forma de educación compensatoria en el sentido que lo plantean Moliner García et. al. (2008).

Desde un punto de vista del modelo de inclusión que la política bajo estudio presenta, se puede clasificar como una política de tipo integracionista, ya que plantea la inclusión como la compensación de déficits, pero admite la igualdad de oportunidades y valora la existencia de diferencias (Moliner Miravet, L & Moliner García, O., 2010).

Partiendo de un diagnóstico sobre el fracaso escolar en la educación media de Uruguay y especialmente sobre el abandono - el problema más grave de todo su sistema educativo-, el informe da cuenta sobre la forma en que la más reciente política de inclusión educativa está siendo implementada en cuatro liceos públicos de Montevideo y su zona de influencia.²

Esta política, el Programa de Impulso a la Universalización (PIU) tiene en las tutorías su dispositivo central, ya que identifica los estudiantes con mayor riesgo de fracaso (unos 19.000 según las autoridades) y les ofrece un espacio diferenciado y personalizado de grupos pequeños en el que se trabaja sobre sus dificultades y se los apoya en su desempeño escolar.

El PIU puesto en marcha por las autoridades en 2008, constituye el principal programa de inclusión educativa para adolescentes del país. En efecto, dado su amplio alcance (en 2009 abarcó 78 liceos, 37 en Montevideo y 41 en el interior del país), sus diversos componentes, y su concepción sistémica del problema, se convierte en la principal herramienta que se ha puesto en marcha para atender precisamente el fracaso y la exclusión que tienen lugar en amplios sectores de la población adolescente del país.

Por lo tanto, desde esta conjunción de bajos aprendizajes, altos índices de repetición y la más alta tasa de abandono de América Latina, el PIU lanzado por las autoridades en 2008 aparece como una política oportuna. Se trata de una “política de contingencia, destinada a intervenciones de impacto en poblaciones socio-económicamente desfavorecidas con dificultades de acceso o

2 Se hace una distinción conceptual entre tres fenómenos, siguiendo a Fernández (2010): *ausentismo*, que son inasistencias más o menos permanentes que se miden en un año y en un centro; *abandono de los estudios*, un evento que se mide también en un solo centro por más de un año; y *desafiliación*, que es una trayectoria de transición al mundo adulto que genera vulnerabilidad e implica la decisión de dejar de estudiar, por lo que debe medirse en más de un centro educativo.

permanencia en el sistema educativo (...) para liceos donde se presenta –en forma persistente en los últimos 10 años- la mayor incidencia del fracaso escolar” (ANEP-CES 2008: 16).

Sin desconocer que el PIU ya cuenta con instancias de evaluación de carácter institucional, el interés de esta propuesta es evaluar el funcionamiento de las tutorías, desde una perspectiva de los actores, en particular de los alumnos de los centros implicados. Entendidas como el principal componente pedagógico del Programa, las tutorías constituyen la piedra angular de retención del estudiante en riesgo, así como una oportunidad singular para el logro de mejores aprendizajes.

La población beneficiaria del PIU constituye un conjunto de adolescentes que asisten al Ciclo Básico de los liceos públicos con mayor persistencia de fracaso escolar, ya sea repetición o abandono. Se trata de adolescentes que en su mayoría provienen de hogares con fuertes carencias socioculturales y que tienen dificultades en aprender, las cuales en muchos casos comenzaron a manifestarse en la educación primaria. Han sido cuantificados por las autoridades como 52.000, entre los cuales ha sido posible establecer que, quienes tienen mayores riesgos de fracaso escolar son aproximadamente 19.000 estudiantes, 8.500 del interior del país y 10.500 de Montevideo.

Definida como una modalidad de trabajo pedagógico, el espacio de las tutorías ha sido utilizado en diferentes formas y en todos los niveles del sistema educativo. En la modalidad que atañe a la atención de población propensa al fracaso escolar, existen interesantes antecedentes en América Latina y España, existiendo una bibliografía creciente en la región (Jacinto 2009; Jacinto y Terigi 2007). En ella se pone énfasis en la necesidad de personalizar la relación educativa y crear vínculos de confianza que permitan reforzar la autoestima del adolescente como condiciones de base para el trabajo de aprendizaje. A la vez, se intenta valorizar al centro educativo como un espacio de contención y apoyo, que permite que el adolescente tome distancia y un respiro de lo que muchas veces constituyen muy duras condiciones de vida fuera de él.

Por último, es relevante mencionar que el PIU ha sido lanzado por las autoridades como un programa diferencial y compensatorio en el que los protagonistas son los liceos (ANEP-CES 2008: 6, 7), que “pone foco en los problemas concretos del fracaso escolar con una mirada holística” (ANEP-CES 2008: p.12).

El PIU se propone como objetivo la mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción, con énfasis en liceos con mayores índices de fracaso escolar en los últimos 10 años (definido como la suma de los repetidores y desertores, tal como aparecen en los resultados finales en las bedelías liceales). Dado que los aprendizajes son mejores y existe menos fracaso en general en el interior del país, se ha decidido priorizar el trabajo en la ciudad capital de Montevideo. Los liceos elegidos inicialmente con este criterio fueron 33 en Montevideo (de un total de 48 de Ciclo Básico) y 41 en el interior (de un total de 183 de CB). Los elegidos en Montevideo presentaban más de 33% de fracaso, y los del interior presentaban más de 24% y más de 100 repetidores. El resultado que espera lograr el programa es haber abatido un 25% la deserción y la repetición (ANEP-CES 2008: p. 17).

El programa tiene 5 componentes:

- Fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos (horas docentes)
- Fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social
- Transferencia de recursos de ejecución liceal (alimentación, útiles, transporte, vestimenta)
- Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso (cuya actividad central son las tutorías)
- Participación social y comunicación social.

Marco de referencia³

Fracaso y exclusión como datos de la realidad reciente en Uruguay

En los últimos años, la reputada educación pública uruguaya ha sufrido una serie de transformaciones que la han colocado en una situación de toma de conciencia de su pérdida de calidad.

Especialmente, son conocidos los altos índices de fracaso (que incluye al abandono y la repetición) que presenta el sistema educativo en su tramo medio. Aun reconociendo que una repetición del 40% en primer año del Ciclo Básico (como la verificada en 2006) constituye un resultado claramente negativo del sistema (Cardozo 2008), numerosos investigadores han propuesto que es el abandono el principal problema del sistema educativo del país (ANEP-TEMS 2003; De Armas 2008), el que ha sido ubicado al tope de la agenda social del país.

Constituye una paradoja –y un alto costo social y económico– que el mismo sistema que integra en forma temprana y casi universal a los niños de 4 y 5 años, deje fuera de él a más del 50% de los jóvenes en edad de culminar el bachillerato. Un análisis más detallado revela que entre los jóvenes que abandonan los estudios, la mayoría no trabaja o pertenece a la categoría de inactivos (Kaztman y Rodríguez 2007: 33), constituyéndose en una población en clara situación de riesgo social, que retroalimenta lo que ha dado en llamarse la **reproducción intergeneracional de la pobreza** (Kaztman y Filgueira 2001).

Los altos índices de abandono de los estudios formales de los adolescentes uruguayos, comprometen seriamente el cumplimiento de su derecho a la educación, a la integración social y por tanto, a una vida ciudadana productiva y responsable. Al comienzo de esta década, la deserción en la educación media duplicaba la de la primaria (20% versus 10%), y solo pudo ser abatida en un 5% a lo largo de 12 años (ANEP 2005: 126).

La tasa de asistencia neta en la educación media se situaba en 75.5% en 2002 (ANEP 2005: 127).

Numerosos estudios se han realizado en el país para arrojar luz sobre el fenómeno del abandono (que como se verá, está ligado a la repetición previa), sus características y especialmente, sobre sus causas, con la expectativa de que un mayor conocimiento de éstas redundaría en el diseño de políticas que atiendan el problema con las estrategias adecuadas.

3 Un tratamiento más detallado del tema del fracaso se encuentra en Aristimuño (2009).

Existe una sostenida acumulación de estudios que contribuyen a la construcción de una incipiente teoría sobre los problemas de exclusión que se están constatando en la educación del país. Varios de ellos han realizado importantes esfuerzos de recopilación de información empírica. Para tener una visualización sintética de ellos, incluimos un cuadro (tomado de: Aristimuño, 2009: 17), el que ha sido elaborado a partir de un análisis más detallado en dicho trabajo.

Cuadro 1. Factores asociados al abandono, en base a estudios empíricos realizados en Uruguay

Población: estudiantes de escuelas públicas, de 1° a 6°.
<ul style="list-style-type: none"> • pertenecer a un contexto socioeconómico desfavorable • no haber asistido a educación inicial • no vivir con el padre y la madre biológicos • no vivir en hogares con jefatura masculina • pertenecer a un hogar con bajo nivel educativo <p>(Fuente: Estudio de cohorte en escuelas públicas (Moreira et. al. 2007))</p>
Población: estudiantes de 3° Ciclo Básico, a partir Censo Nac. de Aprendizajes 1999
<ul style="list-style-type: none"> • pertenecer a una familia cuyo horizonte temporal de estudios para el joven es breve • ser repetidor • percibir baja utilidad a los estudios • pertenecer a un grupo de pares en que la mayoría abandonó o piensa abandonar los estudios <p>(Fuente: Modelo sobre predisposición al abandono (ANEP/MESyFOD 2000))</p>
Población: jóvenes 12-29 años, a partir de la Encuesta Continua Hogares, 2001
<ul style="list-style-type: none"> • ser repetidor • ser padre joven • insertarse en forma temprana al mercado laboral • asistir a la educación pública • ser varón • residir en el interior urbano • tener una opinión desfavorable sobre la educación que se recibe <p>(Fuente: Estudio sobre trayectoria educativa de los jóvenes y la deserción (ANEP/TEMS 2003))</p>

Como puede verse, existe ya un conjunto de hallazgos producto de la investigación, que proveen de importante información para el diseño de políticas preventivas y de intervención sobre el fenómeno del fracaso escolar en el país.

El problema en un marco regional

El problema está presente en la educación regional y nacional desde hace décadas, aunque se comienza a tener mayor conciencia del mismo en los últimos diez años. En 2001 Kaztman y Filgueira (2001: 71) destacaban la dimensión regional del mismo, pero con un balance muy duro en particular para Uruguay, a partir de datos de 1997 revelaban que los varones de bajos ingresos de 15 años que había abandonado los estudios eran el 18,3% en Chile, el 21,5% en Argentina y el 43,9% en Uruguay.

En una mirada que abarca 16 países latinoamericanos, un trabajo reciente de SITEAL (2009) incluye el análisis de encuestas de hogares en el que en base a ellas se intenta responder a la pregunta “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”.

Entre los 7 y los 12 años la casi totalidad de los niños asiste a la escuela, pero a los 13 años, y en forma creciente, un importante porcentaje de adolescentes se encuentra fuera de ella. Es muy revelador el hallazgo que muestra que a los 16 años, cuatro de cada diez adolescentes que están fuera de la escuela, pertenecen a los sectores medios, aumentando así la proporción de jóvenes de estos sectores que abandonan los estudios, un problema que en edades menores se da fundamentalmente en los sectores más pobres de la sociedad.

El trabajo también profundiza en las causas que llevan a los niños y adolescentes a abandonar los estudios, focalizando en cinco de los países (Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá). En las edades más tempranas (7 y 8 años) la principal razón son las dificultades económicas del hogar de origen del niño, lo que también ocurre entre los niños de 9 y 10 años, alcanzando su punto máximo en esta edad. A partir de los 13 años *el desinterés y el desaliento de los adolescentes* comienza a crecer como motivo, alcanzando su pico entre los de 15 y 16 años, *siendo la principal causa esgrimida para desertar*, por encima de dificultades económicas, necesidad de trabajar, maternidad precoz o cuidado de hermanos pequeños (Aristimuño 2009: 6-7)

Desde el terreno de las políticas desarrolladas para combatir la deserción en la región, Jacinto y Terigi (2007) sostienen que durante los noventa predominó un enfoque de focalización o discriminación positiva, de magros resultados, constatándose que existió una fuerte distancia entre los enunciados de las políticas y lo que finalmente terminó pasando en las escuelas.

A partir de esta década, se ha producido un viraje hacia lo que ha dado en llamarse el “universalismo básico”, que consiste en un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, planteados como derechos ciudadanos (Jacinto 2009).

En esta clave de universalismo básico, especialmente en el tramo de educación secundaria que es el que más ha sufrido la deserción, se pueden sistematizar las políticas aplicadas en tres grandes grupos: aquellas incluidas en la oferta regular, que consisten en grandes programas de prestaciones mínimas (la mayoría de las cuales han sido becas); aquellas que postulan modelos alternativos de escolarización que flexibilizan las formas institucionales e incorporan TICs o formatos semipresenciales, pero que corren el peligro de convertirse en circuitos de segunda calidad; y aquellas que se concentran en la revalorización de la orientación para el trabajo.

En las primeras destaca la preocupación por abatir los altos niveles de ausentismo de los estudiantes, diversas variaciones en las formas de organizar los tiempos de instrucción, las tutorías, y las ofertas de compensación de aprendizajes. Estos programas han tenido amplio desarrollo en algunos programas puestos en práctica en Argentina, Chile, Brasil o México.

En Uruguay, en la concepción de las políticas, ha predominado un enfoque universalista para combatir el problema en el ciclo medio básico. En 1986 y 1996 se lanzaron sendos nuevos planes de estudio que proponían cambios curriculares y de gestión sustantivos, destinados a mejorar la calidad del sistema. Entre sus medidas más importantes, se incluyeron varias destinadas a abatir la deserción, como parte de un conjunto de políticas de tipo universal.

Es recién en la segunda mitad de esta década que aparecen algunas medidas de tipo focalizado, orientadas a un sector específico del estudiantado. Dentro de este grupo se puede incluir el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Programa de Impulso a la Universalización (PIU), ambos de reciente implementación (Aristimuño 2009: 18-19). Fuera de la educación secundaria, pero dentro de la educación media, se registran cambios en la Formación Profesional Básica, para los mayores de quince años, que facilitan su continuación en los circuitos de la educación formal. Se procura así captar a quienes abandonan el Ciclo Básico, con una propuesta que se acerca al mundo del trabajo, a la vez que los reinserta en la educación media. Y por fuera del sistema educativo, aunque con el propósito de fortalecerlo, se destacan los importantes esfuerzos volcados en programas de transferencias monetarias, que han tenido como condicionamiento la asistencia de niños y adolescentes a la educación formal. Primero fue el Plan de Emergencia, continuado a partir del 2007 por el reforzamiento de las Asignaciones Familiares, que brinda un subsidio mayor por la asistencia a la educación media que a la primaria, a partir del reconocimiento que allí está el principal problema de abandono.

En Argentina se ha generalizado la presencia de tutores y tutorías en la enseñanza media, entendiendo esta figura no en el sentido que se le da en el marco del PIU de Uruguay, sino en uno más amplio de orientador y consejero del joven, que lo contiene y lo escucha en la difícil etapa vital que transita en su paso por la escuela media. En ese sentido, solo algún tipo de tutoría, como la llamada “de enfoque proactivo” puede tener algunos puntos de contacto con la tutoría que se propuso estudiar esta investigación (Viel, en Romero 2009).

Algunos de los logros reportados en Argentina a partir de la experiencia de las tutorías son:

- Instala una escucha permanente para los jóvenes y le da espacios para ello, fuera de “las urgencias del desarrollo del currículo” (Viel, en Romero 2009: 103);
- Brinda contención adulta a los problemas de los jóvenes;
- Se constituye en referente para situaciones problemáticas vinculadas a la educación que pueden incluir no solo a los jóvenes sino a los docentes o padres;
- Brinda información sobre cada joven y curso tanto en lo académico como en lo social; y
- Abre un canal que mejora la comunicación con los padres.

Metodología

El propósito que se propuso la investigación fue el de contribuir a la evaluación de las tutorías, entendidas como el componente pedagógico central del PIU y dispositivo fundamental de una política de inclusión orientada a los adolescentes que asisten al sistema formal de educación.

La estrategia general del trabajo implicó realizar un estudio de casos mediante una combinación de técnicas en cuatro liceos de Montevideo -o en su área de influencia- que estuvieran desarrollando el PIU.

El trabajo tuvo dos etapas bien diferenciadas. La primera consistió en análisis de documentación, así como realización de un conjunto de entrevistas a los responsables del mismo en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y a informantes calificados sobre el funcionamiento del PIU en general y de las tutorías en particular. A partir de estos dispositivos se terminó de armar las pautas de entrevistas y de observación y se seleccionaron los centros que finalmente se estudiaron, buscando que no fueran liceos con graves problemas de implementación de este emprendimiento. Del mismo modo, se consideró que no fueran liceos ni extremadamente grandes ni muy pequeños ya que la evidencia indica que el éxito de las innovaciones no es indiferente a este atributo.

La segunda etapa del trabajo se centró en la visita a los centros identificados donde se aplicaron tanto entrevistas a los Directores, los referentes y tutores directamente implicados en el Proyecto, así como a un conjunto de estudiantes que participaron del espacio de la tutoría para conocer con mayor detalle sus opiniones sobre la misma.

Se realizaron entrevistas a los cuatro Directores, a los profesores referentes (apoyo del equipo de gestión para la implementación de las tutorías), a un conjunto de profesores tutores (al 100% del plantel en tres de los liceos, y al 50% en el restante, de mayor tamaño), y a estudiantes que asistían a tutorías. Se observaron 16 clases de tutoría. El trabajo de campo se inició en setiembre y culminó en diciembre, insumió un total de 33 visitas y 69 horas de trabajo en el terreno, distribuidas en los cuatro liceos.

Breve descripción de los casos estudiados

Liceo 1

El barrio en que se encuentra el centro educativo presenta condiciones geográficas características que hacen que gran parte de la población liceal desarrolle todas sus actividades en el mismo, existiendo casos de estudiantes que no conocen otras zonas de Montevideo. El liceo tiene una matrícula muy importante y sus alumnos provienen casi en su totalidad del mismo barrio. El liceo cuenta con 16 grupos de primer año, 11 segundos y 9 terceros, lo que ya muestra en cierta medida los niveles de fracaso escolar. La cantidad total de alumnos matriculados en los turnos diurnos es de aproximadamente 1200.

El equipo de dirección está integrado por la Directora, una Subdirectora en los turnos diurnos y una Subdirectora en el nocturno. El equipo PIU se encuentra constituido por dos docentes

referentes (que cumplen asimismo funciones de tutoría), ocho profesores tutores (7 docentes de aula y 1 adscripta), una asistente social y una psicóloga, a lo que se suman estudiantes avanzados de la carrera de Psicología que realizan prácticas.

Liceo 2

El liceo se encuentra en una zona de clase media-baja y baja, con importante afluencia de estudiantes, y abundante locomoción. Es un liceo demandado según sus docentes y equipo de dirección.

Se trata de un liceo con grupos de CB pero también de bachillerato, que funciona en dos turnos. La población del CB ronda los 670 alumnos, y la casi totalidad de sus grupos funcionan en el turno matutino. En 2008 el liceo experimentó un recambio de casi el 50% de su plantel docente de CB.

En este liceo la Dirección cuenta con un referente en cada turno, y 5 docentes tutores. La psicóloga y la asistente social realizan un trabajo comprometido y constante de trabajo con la comunidad (en la que venían trabajando desde hace años antes de integrarse al equipo del liceo), y son las responsables de los talleres que funcionan dos veces por semana y que apoyan las estrategias de integración de los alumnos con riesgo de deserción.

Liceo 3

El centro educativo se encuentra inserto en el corazón de un complejo habitacional de grandes dimensiones, por lo que los alumnos provienen en su gran mayoría del mismo barrio, existiendo escasas excepciones. La matrícula ha descendido progresivamente en los últimos años, ocasionando un desdoblamiento de la infraestructura edilicia que lleva a la existencia incluso de algunos salones vacíos y de grupos de alumnos con cantidades adecuadas para trabajar en clase (lo que es poco frecuente).

El liceo funciona con un total de 18 grupos de primero a cuarto año y la cantidad total de alumnos matriculados en los turnos diurnos es de aproximadamente 500 estudiantes distribuidos en 6 grupos de primer año, 5 de segundo, 4 de tercero y 3 de cuarto año.

El equipo de dirección está integrado por la Directora y Subdirectora suplente en los turnos diurnos. El equipo PIU se encuentra constituido por una profesora referente (que cumple la función además de bibliotecaria), 5 profesores tutores, una asistente social y una psicóloga.

Liceo 4

El liceo se encuentra en una zona de clase media-baja y baja, ubicado en la zona limítrofe entre Montevideo y Canelones. Se trata de un liceo con una muy buena reputación entre las familias de la zona.

El liceo atiende algo más de 500 estudiantes, que se reparten entre el turno matutino y el vespertino.

En este liceo la Dirección cuenta con un referente, una psicóloga y 3 docentes tutoras, una de las cuales también se desempeñó en el PIU en 2008.

Principales hallazgos

1. Sobre las prácticas de enseñanza en el espacio de las tutorías

Ingresar al mundo de las prácticas de enseñanza en el marco de poblaciones en riesgo de fracaso significa ingresar a la esencia misma de la educación, ya que interpela al docente sobre su rol, su eficacia, su vocación, su capacidad de personalizar la tarea que realiza, y en definitiva, sobre sus logros y el sentido de su profesión.

La opción por los jóvenes y por el conocimiento, que es en definitiva lo que define a un docente en la educación media (Romero, 2009) implica desarrollar una capacidad de aceptación del otro, que en muchos casos es un otro diferente. Especialmente en el caso de estudiantes en riesgo escolar, implica desarrollar nuevas capacidades, formatos de actividades y estrategias de alto valor agregado en cuanto a su personalización y adaptabilidad.

El tema plantea interrogantes complejas, que podrían llamarse las grandes preguntas curriculares, ya que colocan sobre la mesa el tema de la pertinencia de los contenidos y las competencias a lograrse, la necesidad de un currículo único o uno adaptado a diferentes poblaciones, o el tema crítico de las exigencias y los logros, todo lo cual toca evidentemente el principio subyacente de la equidad.

Puesto en palabras de uno de los padres de la teoría curricular contemporánea: la desafiliación de los centros educativos “sería la manifestación de un síntoma de distanciamiento de grupos de jóvenes con respecto a un sistema curricular que no perciben como próximo o de utilidad para ellos” (Elliott, citado en Rué 2005, p. 81).

En recientes informes de alcance internacional se ha subrayado la necesidad de revisar la pertinencia del currículo de la educación secundaria –recomendación que puede extenderse a toda la educación media- dado que no son solo los estudiantes de sectores desfavorecidos los que manifiestan sentirse cada vez más alienados y ajenos en los centros de educación secundaria. A propósito, en un reciente estudio de la OCDE, en base a información de 42 países, el 25% de los alumnos expresan un muy bajo sentido de pertenencia, siendo la mayoría de países desarrollados (Aristimuño 2008).

Ya en un plano más cercano, a nivel regional, estos temas han sido planteados en un evento realizado en Montevideo, en oportunidad del análisis de diferentes iniciativas regionales destinadas a atender sectores de la juventud desfavorecida⁴. Algunas preguntas allí planteadas fueron: “¿Qué es relevante saber de cada asignatura? ¿Qué otros referentes plantear para la selección de contenidos,

4 Se trata del seminario “Educación media y equidad en América Latina. Estrategias de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes”, coorganizado por UNESCO-IIPE y la Universidad Católica del Uruguay, que tuvo lugar en noviembre de 2002.

además de la disciplina que ha sido referente tradicional? ¿Cuáles son los aprendizajes clave que tiene que promover la escuela y asegurar a todos, y cuáles son los que pueden proponerse a grupos diferentes de adolescentes y jóvenes sin que ello implique menoscabo en el núcleo sustantivo de formación al que tienen derecho?” (Jacinto y Terigi 2007, p. 61).

El caso de Uruguay analizado en dicho seminario, postulaba un conjunto de prácticas en el nivel institucional, cuyos rasgos comunes eran (Jacinto y Terigi 2007, p. 113):

- La identificación y conocimiento personal de cada estudiante, con su nombre y apellido, con un diagnóstico de sus dificultades;
- Una normativa institucional que emana de acuerdos realizados con los alumnos;
- Una política de anticipación de los conflictos, planteando que la promoción y acompañamiento de los estudiantes se prioriza por sobre las sanciones; y
- El diálogo como estrategia central para enfrentar todos los conflictos.

Por otra parte, y en general, mucho se ha hecho ya en el país con el fin de mejorar la atención de estudiantes en riesgo escolar, lo cual constituye un terreno fértil para la implementación de las tutorías que propone el PIU como su estrategia central. Uno de los instrumentos más expandidos como política educativa fueron los Proyectos Educativos Liceales (PREL), que consistieron en propuestas surgidas en el nivel del liceo, que concursaban por fondos centrales para su implementación. El tema transversal que convocó a los PREL por años fue precisamente el del fracaso escolar (Aristimuño y Lasida 2003).

De todos modos, como ya se ha afirmado en secciones anteriores, el PIU y las tutorías que el programa propone constituyen la medida de política educativa más completa y universal, orientada a población en riesgo de fracaso escolar, que se haya implementado en la educación media del país en los últimos años.

Hay una importante riqueza en la forma de organizar las tutorías, pero también se observan algunas regularidades. La más notable de ellas es la del agrupamiento de asignaturas por áreas de conocimiento y en la práctica docentes tutores cubren más áreas que las inicialmente previstas, inclusive algunas alejadas de su asignatura de origen. Este enriquecimiento o ampliación del desempeño del docente es percibido por los estudiantes, y hasta valorado en forma muy positiva por ellos. En palabras de un tutor:

“Los estudiantes te dicen <Usted sabe de todo>, porque ven que los tutores manejan temas de las asignaturas o pueden resolver tareas aunque no sepan los contenidos específicos de manera de lograr el trabajo, porque tienen las herramientas para hacerlo. Por eso no es bueno encerrarse y trabajar solos. A los estudiantes les sorprende que esto sea posible y eso es lo que quieren transmitir, que ellos pueden hacer lo mismo. Entonces, los tutores no solo son profesores de una asignatura sino que pudieron adquirir las herramientas para manejarse con otros temas que no son específicos. Es muy enriquecedor.”

Esto trae dos consecuencias muy importantes en la relación entre docentes y alumnos, **que es difícil que ocurra en el aula regular**, dado que el docente muestra que el saber no es algo fijo que se trae, sino que se busca y se construye. Por un lado, queda patente *el carácter de construcción que tiene el conocimiento, y la posibilidad que tiene cada estudiante de construirlo a partir de lo que sabe, al igual que lo hace su profesor tutor*; por otro, humaniza y acerca no solo el conocimiento al estudiante, sino al docente como persona y a su esfuerzo por comprender y responder cada demanda de los estudiantes, contribuyendo a forjar vínculos mucho más cercanos que lo que es posible construir en las aulas regulares, usualmente superpobladas y menos personalizadas.

Además, no es menor el impacto que esto produce en la manera de ejercer el rol docente: muchos disfrutaban con el desafío de enfrentar situaciones nuevas y tareas fuera de su área directa de desempeño profesional. Según expresara otro tutor: *“A ellos [los estudiantes] les gusta ver que buscás información con ellos. A mí me encanta porque estoy aprendiendo mucho”*.

Por lo tanto, esta organización curricular de las tutorías implica importantes consecuencias en la relación entre alumno y profesor, y un enriquecimiento en la concepción del rol docente. Ambos conjuntos de actores son transformados por la experiencia.

• Las prácticas en las aulas

Como se expresara antes, la totalidad de los planteles docentes de todos los liceos menos uno (el que se cubrió en un 50%) fueron entrevistados y observados durante una tutoría completa. La información recogida por estas dos vías resultó de una riqueza inicialmente no prevista.

Cuando los docentes son consultados por las prácticas más desarrolladas durante sus tutorías, coinciden en tres rasgos por lo menos: una fuerte personalización a las necesidades del estudiante, una marcada experimentación en la búsqueda de información y soluciones en el marco de gran flexibilidad, y una disposición a trabajar en forma simultánea en varias tareas. Todas estas características fueron corroboradas en las observaciones. En palabras de una tutora:

“Comenzás preguntándoles cómo estuvo su día, qué tienen para el día siguiente, si tienen tareas pendientes, si tienen un escrito, y ahí ya se organiza todo...”, lo que resume en otra frase: “Vas todo el tiempo probando cosas”.

Asimismo, se constatan cambios a lo largo del año: varios docentes reportaron que al comienzo del año se dedicaron a sistematizar técnicas de estudio o a plantearles ejercicios y tareas de tipo de razonamiento y entretenimiento (como sopa de letras, juegos de razonamiento, etc.). Al acercarse instancias de evaluación en el calendario escolar, las tareas van cambiando, sobre todo en época de escritos, de entrega de láminas, o de preparación de pruebas y exámenes.

Una manera fresca y directa de asomarse a lo que sucede en las tutorías puede ser el relato directo por parte de los docentes sobre lo que hizo cada uno en una tutoría concreta, por ejemplo, en la última tutoría antes de la realización de la entrevista. A continuación se incluye un recuadro con algunas de las respuestas:

“En la última tutoría había 4 alumnos de primero que estaban haciendo mapas. Lo que hace uno es acompañarlos, supervisar que efectivamente los hagan, evitar la dispersión, insistir en la prolijidad, agregar algún comentario o detalle cultural, cosas que deberían comentarle en la casa pero no ocurre porque los padres no lo saben, no quieren o no pueden hacerlo. No darle esos rudimentos es sacarle oportunidades.” (Liceo 1)

“Algunos hicieron ejercicios de fracciones, otros hicieron geometría; se armaron carpetas; los de 2° hicieron polinomios y ecuaciones y una alumna de 3° hizo un repartido de trigonometría.” (Liceo 2)

“Con un alumno se trabajó Geografía: el alumno leía el material del libro y me explicaba qué comprendía; con otros estuvimos armando una carpeta de Inglés, y con otros dos estuvimos buscando material de Biología para hacer un trabajo.” (Liceo 2)

“Ayudé a todos los estudiantes a completar la carpeta de Visual y Plástica, gracias a la lista de láminas que me dio la docente del curso regular.” (Liceo 2)

“Con los de 1° se trabajó en ejercicios sobre volumen tomados del libro de Cs Físicas; con los de 2°, un repartido sobre calor y temperatura, y con los de 3° buscamos material en libros para hacer un mapa para Geografía.” (Liceo 2)

“Comencé a trabajar a partir de un texto “Los Gamines” de Galeano, que trata sobre un niño que vive en la calle; este tipo de texto los “shockea” y es justamente lo que busco, generar esos acercamientos y des automatizarlos. Se realizó la lectura y comprensión de texto y la producción de texto (porque deben terminar la historia).” (Liceo 3)

“Trabajé con el planisferio y con el uso de coordenadas espaciales. También utilicé la “Guía del Mundo” (enciclopedia) para que los estudiantes realizaran el análisis de ciertos índices, para ver cómo se conforman, los cálculos que se realizan y discutir al respecto, sobre cuáles parecen ser más indicados o no, fomentando la elaboración y expresión de ideas y posturas frente a un tema.” (Liceo 3)

“Vinieron tres alumnos de tercer año con un poema para trabajar el tema de la rima, que no entendían. Trabajaron con el poema que ellos querían (era el que se había utilizado en la clase) y se fueron con el aprendizaje hecho.” (Liceo 3)

“Con un grupito trabajamos un cuento que primero ellos tuvieron que buscar; con otros hicimos Dibujo, los fui orientando en las láminas; y con otros estuve apoyando para conseguir materiales para armar una carpeta.” (Liceo 4)

“Los de tercero trabajaron en una lámina de Dibujo cuestiones de la técnica del coloreo sobre todo de motricidad; un alumno preparó un escrito de Geografía, y una alumna se dedicó a pasar en limpio apuntes de Literatura.” (Liceo 4)

Varios aspectos de las tutorías ya mencionados quedan patentes en estas descripciones, tales como la adaptabilidad de los docentes a las necesidades de los estudiantes, y la simultaneidad de tareas diferentes que desarrollan los docentes, sea cual sea su asignatura de origen. También aparecen rasgos muy importantes, mencionados en otras secciones del trabajo, como la necesaria coordinación y contacto que debe existir entre los docentes tutores y los docentes de aula regular para el buen desarrollo de estos espacios, o el hecho de que en un mismo espacio coincidan y trabajen en forma armónica estudiantes de diferentes años (1° con 3°, por ejemplo).

Se suman así más argumentos para sostener que el espacio de tutorías muestra que es posible trabajar en formas variadas y diferentes a la manera en que se trabaja usualmente en los centros de enseñanza secundaria.

En cuanto al **uso del tiempo** en los espacios de tutoría, se trata de espacios de gran plasticidad. Si bien hay un comienzo y un fin, y se controla la asistencia, los alumnos transitan por la tutoría con gran libertad.

En relación a las **estrategias de enseñanza predominantes**, se trata de un amplísimo abanico de dinámicas: en general predominan las estrategias de orientación y guía, las de búsqueda y organización de los materiales, pero los docentes también ponen en juego un importante espectro de estrategias de interpretación de consignas, corrección de errores, y ensayo de explicaciones alternativas, demostrando en muchos casos una gran riqueza de herramientas didácticas. Se observaron algunas situaciones en que estudiantes más adelantados (por ej., de 3er año) explicaban contenidos o alguna técnica de dibujo, a sus compañeros más pequeños. Los docentes alientan esto y lo monitorean con discreta atención.

Si bien lo anterior es algo muy relevante a profundizar desde el punto de vista educativo, el aspecto que más destaca al observar las tutorías es **la forma de relacionamiento y el tipo de vínculo** que se establece en estos espacios. Una primera pauta destacable es el afecto que los docentes ponen en juego en su tarea, pero a la vez es patente que en la mayoría de los estudiantes que asisten, esto se valora y se devuelve. La casi totalidad de los estudiantes saludan con un beso a su docente al culminar la tutoría, y con frases que muestran cariño, sea cual sea el liceo, la edad del tutor o el género de unos y otros: *“Cuidese profe”*, *“nos vemos”*, *“gracias, ahora sí entendí”*, *“qué bueno estuvo eh?”*, *“todas las clases deberían ser así”* y frases similares. Salvo algún caso de finalización abrupta por desajuste de conducta, ésta fue la norma. En forma permanente los docentes están reforzando la formación en actitudes: recuerdan la necesidad de pedir permiso, saludar al entrar y salir, comunicarse sin gritar, no agredir como primera respuesta, todas conductas que en las entrevistas reportaron como usuales en estos estudiantes, pero que van desapareciendo a medida que el tiempo de tutoría se va acumulando en ellos. Se observó algún estudiante que se pasaba del límite en la confianza con que se dirigía al tutor, a lo que el mismo reaccionó con cordialidad pero firmeza. Salvo una docente que imponía un régimen más pautado y estructurado, en general puede afirmarse que el clima en las tutorías es de concentración y buen relacionamiento, con algunos espacios de franca fraternidad y camaradería. En general, el ambiente logrado en las tutorías es de concentración, esfuerzo y trabajo.

2. Sobre el funcionamiento del PIU en los liceos

En innovaciones como la del PIU es tan importante el diseño y la acción específicamente educativa, dentro del aula, como la estrategia de implementación y el encuadre de gestión en la que se lleva a cabo. Para estos componentes es decisivo el centro educativo como actor, cómo se organicen y funcionen las relaciones internas, en especial al interior del equipo docente y, a la vez, las reglas de juego y relaciones con los actores del nivel central de la organización de Enseñanza Secundaria (autoridades, inspectores, proveedores de recursos, entre otros). En este apartado nos referimos a esta dimensión del PIU.

• La estrategia y los actores

En los cuatro liceos observamos que el PIU es uno de los componentes principales de la vida de la institución, no es una actividad lateral o que lleva adelante sólo una parte de la organización. En alguno de los casos es un rasgo de identidad, en palabras de una docente tutora al ser consultada al respecto, éste “es un liceo PIU” y no un “liceo con PIU”. La Inspectora a cargo del PIU observaba que en algunos casos “se ha convertido en *el* proyecto del liceo”. La Directora de otro liceo sintetizaba: “el PIU es el centro”, aludiendo al papel central que le otorgó y que adquirió en la vida institucional.

En tanto el PIU les importa, en los cuatro casos encontramos una estrategia institucional para desarrollarlo, que supone un cierto compromiso del conjunto del personal de la institución y un equipo específicamente dedicado a gestionarlo.

Es interesante que dos de los liceos habían desarrollado previamente un trabajo sistemático con los alumnos en riesgo de fracaso escolar, que se ha visto reforzado por el PIU. En ambos se comienza visitando a las escuelas de las que proceden los alumnos que se inscribirán para cursar al año siguiente el primer año, preparando a los propios niños para incorporarse a todos los cambios que les supone la vida liceal. En uno de ellos ya en diciembre se procura un diagnóstico detallado de la situación familiar de cada estudiante, que se registra en una ficha individual. Esta información se vuelca en febrero en la reunión docente correspondiente a la apertura de los cursos, en la que se pone énfasis en la necesidad de conocer en forma personal a los estudiantes. Por eso en este caso la Dirección y los referentes manifestaron que en 2008, cuando se comenzó a preparar el PIU, el liceo ya estaba preparado para hacerlo.

La gestión directa del PIU en los cuatro liceos está a cargo de equipos, en los que se identificaron tres categorías de roles: (a) la conducción y coordinación, que están a cargo del Director y eventualmente del Subdirector (cuando existe) y del Referente del PIU de cada liceo (que pueden ser más de uno de acuerdo con tamaño y turnos del liceo), (b) los docentes tutores, a los que dedicamos un capítulo específico y (c) otros docentes y profesionales de apoyo, entre los que se destacan Asistentes Sociales y Psicólogos, que refuerzan y complementan a los tutores.

La implementación del PIU exigió iniciativa, construcción de acuerdos, organización interna y trabajo en equipo. En la iniciativa y la construcción de acuerdos predominaron los Directores, el trabajo en equipo fue compartido con los Referentes, en tanto la organización interna fue una tarea principalmente asumida por los Referentes, pero con fuerte respaldo de la Dirección.

El liderazgo de los Directores aparece reforzado y complementado con la aparición del nuevo rol de Referente, que es uno de los componentes que el PIU le aporta al centro. En los cuatro casos el Referente surge como un rol eje de la tutoría, en torno al cual se organizaban y funcionaban los otros actores.

Los Psicólogos y Asistentes Sociales cumplen papeles que son valorados como apoyo y complemento de los tutores y en general del conjunto de los docentes. Junto con los Referentes realizan un seguimiento personalizado, especialmente de aquellos adolescentes con más riesgo de abandonar o que abandonaron, aún con el apoyo de la tutoría. Por ejemplo se indicó que hacen seguimiento de quienes acumulan inasistencias y que llaman e incluso visitan a las casas de quienes dejan de asistir.

En los cuatro casos contrasta la eficaz ejecución de las asignaciones de horas, con las importantes dificultades sufridas para la recepción de las partidas económicas. Para las designaciones docentes desde el nivel central se creó un procedimiento específico, que los liceos aplicaron y que permitió que ellas se concretaran sin mayores dificultades a partir del comienzo del año. Debe destacarse que en este caso la Inspección asumió un plazo perentorio, de 24 horas, para objetar la propuesta de asignación de horas; de no hacerlo en el término del mismo, se da por aprobado.

La relación entre los tutores y el resto de los docentes aparece como fluida y de colaboración en los cuatro casos. El PIU es tema de las coordinaciones docentes.

El principal problema relevado respecto a los equipos es la inestabilidad generada por la rotación tanto de Directores, como de docentes. Uno de los liceos había sufrido el recambio de un año al otro de casi el 50% del personal docente, al tiempo que en otro de los centros su director cambió a principio de año. En otro de los liceos, la Directora había ingresado durante el período del PIU estudiado, en tanto otra dejó el liceo a fin del 2009, con lo cual el equipo del PIU sintió que quedaba en riesgo y sin consolidarse el proceso de implementación del programa con el que se habían comprometido y entusiasmado hasta ese momento.

• **La selección de los estudiantes y la asignación a un grupo de tutoría**

Uno de los procedimientos clave de la implementación de las tutorías es la selección y la derivación de los alumnos. En los liceos estudiados se han definido criterios institucionales para hacerlo y se le dedica especial atención. Entre los criterios predominan ampliamente los resultados académicos, si bien de parte de la Inspección se considera que deberían tener igual peso que otros que aparecen en un segundo nivel de importancia o en algunos casos no se mencionan, como la derivación de los alumnos procedentes de Aulas Comunitarias, los repetidores y otros indicados por las escuelas, que desde comienzo del año deberían participar de las tutorías. También se menciona como situaciones difíciles de manejar, en las que existen distintas posiciones de los

docentes, la derivación de los alumnos expulsados de clase o con problemas importantes en el comportamiento en el aula.

En uno de los liceos, previo a que el estudiante ingrese a la tutoría, es entrevistado por la Psicóloga o la Asistente Social.

Además de la propuesta personal de tutoría, en los liceos se informa a los estudiantes a través de las carteleras de las fechas, horarios y salones de las tutorías. El hecho de que en varios casos las tutorías han sido solicitadas por los alumnos o sus familias, es una evidencia de su buen funcionamiento.

En varios liceos se realiza el seguimiento de un año a otro de los alumnos derivados, que posibilita que al comienzo de un año se le brinde especial atención a la situación de los que estuvieron en tutoría el año anterior.

Otra práctica interesante, que se vincula a los recursos asignados a cada liceo es la definición de cupos de tutoría. En uno de los liceos se definió el número a derivar, que luego correspondió con el efectivamente participante durante el año. El límite se establece en base al número máximo de alumnos por tutor con el que se considera que se puede realizar un trabajo efectivo, y también al número de almuerzos que se pueden servir diariamente.

Este punto se vincula con uno de los principales problemas percibidos en los cuatro liceos, que es el de un grupo significativo de estudiantes que están en riesgo de fracaso y que por distintas razones no acceden a las tutorías.

En cuanto al momento de comienzo, si bien la asignación de las horas de tutoría se realizó desde el comienzo del año escolar, en marzo, las derivaciones de los estudiantes se concentran después de la Primera Reunión de profesores⁵; que suele ocurrir en junio (sólo en uno de los liceos se informó que se realizan después de Semana Santa).

Otro momento intercalado con los anteriores, está dedicado a apoyar la preparación de exámenes en las fechas que se realizan, en julio, diciembre y febrero.

• Los recursos complementarios y el aporte de la alimentación. Un nuevo servicio en los liceos

Los cuatro casos estudiados, al igual que la casi totalidad de los centros de educación media uruguayos, no contaban con servicio de alimentación hasta la llegada del PIU. Al igual que la mayoría de los centros existían sólo cafeterías que venden refrescos, golosinas y alimentos de consumo sencillo y rápido.

⁵ Las Reuniones de profesores son las principales instancias de evaluación de los alumnos, en las que se intercambian las calificaciones de cada docente, se formula un juicio general sobre el desempeño de cada estudiante y en la Reunión de fin de año se toma la decisión final sobre su aprobación o no.

La alimentación les agregó una exigencia, pero los entrevistados manifestaron que ella no distorsionó el funcionamiento del liceo y en ninguno de los casos se mencionó que, a pesar de las vicisitudes experimentadas en la recepción de los fondos, haya entorpecido la implementación de las tutorías.

En uno de los liceos se encontró una importante carencia alimentaria en la mayor parte de los estudiantes con riesgo de fracaso y, al igual que en los demás, se decidió brindar un servicio de almuerzo, que en otro caso se complementó con meriendas en casos especiales, como la preparación de exámenes.

En uno de los liceos se encontraron inicialmente resistencias: los propios adolescentes “lo veían mal”. Frente a ello los docentes trabajaron específicamente este tema, procurando que todos los alumnos del PIU almorzaran juntos y procurando que los pudiera acompañar un docente.

En otro liceo la Referente aseguró que el principal éxito del PIU no fueron las tutorías sino el haberlas combinado con el almuerzo, dando la posibilidad a una instancia privilegiada de encuentro de los alumnos con los docentes. Relató que a través de ellos se establecieron vínculos más cercanos, en los que los adolescentes se sintieron “contenidos y queridos”, aprendieron hábitos y se generó el sustrato sobre el cual se desarrolló el trabajo académico.

Como indicador de la importancia del almuerzo, en uno de los casos los docentes reportaron que los alumnos que asisten al almuerzo tuvieron un mejor comportamiento que sus compañeros en los paseos y salidas didácticas, que lo atribuyen al trabajo respecto a los hábitos realizado en el momento que lo toman.

La gestión de los almuerzos fue distorsionada por importantes atrasos en la entrega de las partidas que han sido generales en el PIU. Ellos se vieron mitigados o ampliados por las diferencias en la capacidad de gestión de los centros, que repercutieron en la calidad del servicio ofrecido. En un extremo en el mismo liceo que mostró carencias en el registro y organización de las tutorías, indicaron que los almuerzos consisten en “refuerzos”⁶ que son elaborados por las tutoras a los que se le agregan refrescos. En los otros casos lograron acuerdos con las cantinas y otros proveedores. Y en el extremo de mayor eficacia, luego del primer año en que se experimentó la eficacia de la herramienta, se logró que todos los beneficiarios del almuerzo asistieran a un comedor escolar que brinda el servicio gratuito, sin costo para el liceo.

3. Sobre las características de la población atendida

Los docentes entrevistados son claros en su visión de un alumnado con carencias afectivas importantes, siendo la baja autoestima su característica más saliente. La mayor parte de los alumnos que son derivados y asisten a las tutorías del PIU presentan como característica común la ausencia de adultos referentes en sus hogares que puedan o quieran atenderlos en sus necesidades como estudiantes, que realicen el acompañamiento en la organización de su trabajo o el cumplimiento

6 O de algún tipo de comida ligera.

de las tareas, o que simplemente se encuentren presentes en el horario en el que el alumno no concurre al liceo. Incluso se afirma que algunos de los alumnos que asisten a las tutorías pertenecen a familias con situaciones de abandono, maltrato y hasta abuso.

Por ello se hace especial énfasis en la falta de hábitos de convivencia para establecer las mínimas condiciones de realización del aprendizaje: aprender a estar sentados, no hablar a los gritos, no responder agresivamente como primera respuesta, saber escuchar, respetar una consigna, aunque luego de meses de trabajo en las tutorías los alumnos comienzan a cambiar y a hacer posible las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los tutores entrevistados coinciden en que las carencias socio-económicas y culturales son extremadamente notorias; tal como lo expresa uno de los docentes *“son carencias arrastradas durante décadas, casi se podría decir que son situaciones endémicas, porque no es de los que tuvieron un descenso reciente en el nivel de vida, porque en esos casos todavía tienen un imaginario de lo que es el liceo, todavía son casos recuperables”*.

En lo que respecta a sus carencias en tanto estudiantes se destaca la inexistencia de hábitos de estudio, de capacidad de organización y establecimiento de prioridades, de técnicas de estudio, dificultades en la escritura, la interpretación de textos y de consignas, problemas en la oralidad asociados a un vocabulario sumamente reducido, y la falta de “sentido común” para la resolución de situaciones problemáticas cotidianas trasladadas al contexto del aprendizaje en el aula.

Este hecho, sumado a las dificultades propias de la inserción a una forma de trabajo diferente al de la escuela, en la que se pretende que el individuo cuente con determinadas herramientas no sólo para el aprendizaje sino también de organización de su tarea, conduce a que el trabajo en las tutorías se transforme en un sistema de apoyo personal al estudiante en aspectos básicos, de acompañamiento y continentación afectiva que permite lentamente acceder a una precaria autonomía necesaria para enfrentar la vida liceal y posteriormente profundizar en el apoyo curricular propiamente dicho.

En relación a este último punto, la mayor parte de los alumnos que asisten a las tutorías se diferencia de los demás en la medida que ven esta actividad como una oportunidad para mejorar su rendimiento y poder finalizar el ciclo básico como una estrategia de movilidad social.

Al consultar a los docentes tutores sobre cuál aspecto de las tutorías consideran que impacta más en la vida del alumno, coinciden en la importancia que se le da a la construcción de la autoestima del joven. De acuerdo con los docentes, al lograr que el alumno se considere capaz de hacer algo por sí mismo, capaz de aprender y obtener algún resultado (*“sentirse sujeto de su propio aprendizaje”*), se genera un sentimiento que conduce a una mayor autonomía, y de esa forma puede ser apoyado finalmente en el estudio. Para poder contribuir a la construcción de su autoestima es muy importante realizar la continentación afectiva, hacerle sentir al alumno que es una persona que les importa.

La evaluación que los alumnos entrevistados realizan de las tutorías es buena en general, reconociendo que presenta utilidad siempre y cuando se tengan ganas de mejorar. Entre los aspectos positivos se destacan el número reducido de estudiantes (eso implica que haya menos

ruido) y la atención personalizada de los profesores – que incluye la posibilidad de que se les explique más y mejor – así como la mejor disposición de los docentes para con los alumnos, sobre todo porque los estudiantes que asisten a las tutorías no vienen con ánimo de molestar: “*los profesores no están tan locos, en la clase entran y te gritan pero en el PIU están más tranquilos*”. También se menciona como algo positivo la existencia de tutores que no son sus docentes de aula, ya sea por la modalidad diferente de trabajo o por la relación personal mutua que establecen.

En uno de los liceos, los alumnos entrevistados evalúan muy positivamente las tutorías, hasta el punto de que alguno manifiesta “*todas las clases deberían ser como tutorías*”, ya que en ellas se los ayuda, se les explica lo que en las clases regulares y más numerosas no se logra, y “*de malo no tienen nada*”. También manifiestan que valoran que son más tranquilas y algunos alumnos “*no se alteran tanto*”. La personalización que buscan los docentes parece que se hace patente a los alumnos. Consultados por qué otras cosas los ayudaría para estar mejor en el liceo, la mayoría manifiesta que deberían hacerse más paseos con las familias, “*una salida con padres*”.

En otro de los centros existe unanimidad entre los alumnos en que las tutorías los ayudan a hacer deberes, carpetas, preparar escritos, a trabajar en general. Uno solo manifiesta que las tutorías son aburridas. El espacio de tutorías es vivido como diferente por los estudiantes en tanto es “*más tranquilo, más calmado*”, y donde las profesoras realmente explican. Los estudiantes no visualizan otros apoyos que podrían eventualmente ayudarlos, algunos manifiestan que conocer más gente, o directamente estudiar.

En cuanto a la valoración del estudio en general los estudiantes plantean que asistir al liceo es importante y los motivos se relacionan con la posibilidad de acceder a un trabajo mejor “*para tener un futuro, porque para barrer una calle te piden igual estudios*”. También para tener cierto reconocimiento social: “*porque te da muchas más posibilidades*”; “*si no estudiás no sos nadie*”. Otros estudiantes señalan la importancia de tener conocimientos para desenvolverse mejor en diferentes situaciones de la vida cotidiana para evitar ser estafados; otros plantean la importancia de concurrir al liceo para aprender, como una experiencia en sí misma.

Frente a la pregunta “*¿Cómo se imaginan el liceo <ideal>?*” se plantean sugerencias tales como la existencia de un gimnasio cerrado para realizar Educación Física, o de un espacio recreativo donde poder jugar durante las horas libres. También la posibilidad de realizar campeonatos deportivos con otros liceos. Otra sugerencia refiere a la necesidad de que los recreos sean más largos (de 10 minutos) y con música, y las clases de 50 minutos para compensar los minutos extra del recreo.

Cuando se les pregunta a qué personas le tienen más confianza para contarle sus problemas, surgen los nombres de la referente y las tutoras, sus amigos y gente del liceo. Los amigos más importantes pertenecen al liceo en su mayoría. Cuando se les pregunta si sus amigos estudian, responden que la mayoría sí estudia.

En una visión general de la perspectiva de los estudiantes puede apreciarse que por un lado, la mayoría de los jóvenes reivindica la importancia del estudio como forma de afrontar bien preparados su futuro; pero la sensación es que asistir al liceo es un requisito, no así aprender algo

en el liceo. Los comentarios que hacen refieren fundamentalmente a las formas de salvar con el mínimo estudio o no hacerlo, es decir, destacándose cierto desinterés en el estudio pero no en la certificación.

Conclusiones

En los cuatro centros estudiados **las tutorías son una experiencia relevante, y funcionan como un espacio altamente valorado por los involucrados**. La propia organización de las tutorías en espacios abiertos, dinámicos y flexibles han logrado transformar los roles de los involucrados. Desde los *docentes*, porque ellos mismos se identifican en una labor más directa y personalizada con los alumnos, adaptándose en mayor medida a las necesidades que los estudiantes tienen para mejorar su pasaje por las múltiples asignaturas a las que están expuestos. Desde los *alumnos* porque ellos visualizan a los docentes desde el rol de un educador diferente, que les ofrece un trato más cercano, pautas de comportamiento y estrategias didácticas que trascienden los contenidos de la asignatura de las que son referentes. Desde este punto de vista, la experiencia tiene puntos de contacto con otras experiencias de tutoría, como las desarrolladas en Argentina. Si bien éstas están concebidas más desde un rol general de orientación, los logros de ambas tienen puntos en común: brindan espacios de escucha y contención a los jóvenes, permiten personalizar más la relación con éstos, y tienden puentes de comunicación con las familias, muchas de las cuales presentan situaciones de pobreza económica y cultural.

Las tutorías parecen haberse instalado en estos centros como un espacio que **atiende a un problema real y concreto** con una estrategia definida. En los hechos, los estudiantes con mayor riesgo de abandono han encontrado un espacio que los ayuda a comprender con mayor perspectiva el rol de la educación, visualizando nuevas formas de aproximarse al conocimiento y a las exigencias que plantea su pasaje por el liceo.

Es unánime la visión de los profesores en cuanto a que las tutorías **enriquecen el trabajo docente y estimulan la colaboración y el trabajo colectivo**. La identificación con el Proyecto muchas veces trasciende a los docentes directamente involucrados, constatándose en algunos casos el tratamiento de algunos aspectos vinculados a su implementación dentro de las salas de coordinación del centro. Asimismo, también se constata un sentimiento de colaboración entre los docentes que se manifiesta en el compartir información de los alumnos, materiales didácticos y recursos de aprendizaje, o simplemente desde la articulación entre los tutores y los docentes de las asignaturas de los contenidos a reforzar en éstas. Por ello, es importante recalcar que este espacio les gratifica mucho su función, en tanto recupera el trabajo más personalizado con una población que presenta importantes riesgos de abandono escolar.

Si bien es cierto que el PIU establece las líneas generales de trabajo, las entrevistas con los Directores y referentes del proyecto dan cuenta de la necesidad que éstos tienen de contar con **mayor orientación a la hora de implementar los distintos dispositivos pedagógicos en el liceo**. Este hecho determina al menos dos problemas centrales en la gestión del proyecto en los centros. Por un lado se observa que la forma que asume en cada liceo **admite excesiva diversidad en los resultados alcanzados**. Si bien es conveniente que exista flexibilidad para adecuar la estrategia

a las características, puntos de partida y condiciones de cada liceo, ello no limita la necesidad de que se establezcan ciertos criterios mínimos para todos los centros.

El trabajo hizo patente la **ausencia de un sistema de objetivos y metas específicas** a lograr por parte de los centros, lo que les impide tener presente un sistema claro y objetivo de evaluación del mismo, ya sea de los aspectos propios de la implementación como de la cuantificación de los resultados que se obtienen. Este hecho adquiere especial relevancia para lograr que el Proyecto cumpla con su cometido de universalizar el Ciclo Básico y abatir el problema de la deserción.

Finalmente, e intentando sintetizar las principales dificultades encontradas, se identifican algunos aspectos importantes que parecen hipotecar el éxito de la implementación: **la tardanza en la llegada de las partidas** para ejecutar en los liceos y **la alta rotación de recursos humanos** a los que se encuentran expuestos. Estos **dos aspectos que dependen de instancias centrales repercuten en forma muy negativa en la ejecución de la política al nivel de cada centro**. Tanto la demora en contar con fondos para ejecutar acciones, como el recambio permanente de docentes y directivos en los centros, hacen que la configuración de una cultura integrada y una gestión fluida sean ideales lejanos que los actores persiguen año tras año con creciente desgaste. Este último aspecto ha aparecido en forma persistente en estudios de seguimiento y evaluación de otras políticas educativas que se han realizado en el país en años recientes.

Bibliografía

- ANEP-CES. (2008). *Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales*. Montevideo, ANEP-CES.
- ANEP-CODICEN. (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- ANEP-MESyFOD. (2000). *Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios*. Serie Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3os años del Ciclo Básico, Cuarta Comunicación. Montevideo: ANEP-MESyFOD.
- ANEP-TEMS. (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Serie Aportes, No. 22. Montevideo: ANEP-TEMS.
- Aristimuño, A. (2008). "Nuevas agendas para la educación secundaria". *Páginas de educación*, 1 (1): 130-137.
- Aristimuño, A. (2009). "El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención". *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. (<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>)
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes*. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay. París: UNESCO-IIPE.
- Boado, M. y Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: FCS, UdelaR.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

- De Armas, G. (2008). *Sustentabilidad social. Reflexiones sobre la relación entre la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el año 2030*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Fernández, T. (Coord). (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar. .
- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Artículo para Debate No. 7 de SITEAL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs As.: UNESCO-IICE/Santillana.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño- Universidad Católica del Uruguay.
- Kaztman, R. y Rodríguez, F. (2007). *Situación de la educación en el Uruguay. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada*. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE.
- Moliner García, M.O.; Sales Ciges, A.; Traver Martí, J.A. y Ferrández Berrueco, M.R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria. Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, N° 2: 99-127.
- Moliner Miravet, L. & Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 3: 23-34.
- Moreira, M.; Patrón, R.; Tansini, R. (2007). *La escuela pública: “puede y debe rendir más....”*. Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1er año en las escuelas públicas de Montevideo 1999-2005. Montevideo: ASDI, Udelar.
- Reimers, F. Coord. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla SA.
- Romero, C. (Comp.). (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Segundo premio nacional de investigación educativa 2003. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SITEAL (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Datos destacados, abril. (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)
- Viel, P. (2009). “La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes”. En: Romero, C. (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 95-115.