

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA. REFLEXIONES A PARTIR DE UN PROCESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA JUNTO A UN LICEO DE MONTEVIDEO (URUGUAY)

THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL RELATIONS IN SECONDARY SCHOOL. REFLECTIONS FROM A UNIVERSITY EXTENSION PROCESS DEVELOPED WITH A HIGH SCHOOL IN MONTEVIDEO (URUGUAY)

CANO, Agustín¹

CABO, María²

LISBOA, Laura Valle³

RESUMEM

En el presente artículo se presentan los resultados de un proceso de extensión universitaria realizado en una institución de Enseñanza Media de Montevideo (Uruguay), en el cual se trabajó con la metodología de mapeo participativo de problemas junto a profesores y alumnos de dicha institución. Tal intervención fue realizada por un equipo docente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República (PIM), en un liceo de la zona Este de la ciudad de Montevideo, durante el primer semestre del año 2012. El artículo comienza con una breve descripción del PIM en tanto programa integral universitario de base territorial, así como del liceo y las características sociales y demográficas de su zona de referencia. Luego se describen los objetivos de la intervención y la metodología utilizada, y en los capítulos siguientes se sintetizan los principales resultados alcanzados según las perspectivas de profesores y alumnos del liceo.

Palabras clave: Extensión universitaria. Enseñanza media. Relaciones educativas.

ABSTRACT

This paper presents the results of a university extension project carried out with teachers and students of a Secondary Education institution from the East of Montevideo (Uruguay). It uses participatory mapping to identify the problems that students and teachers face in their institution and in their academic work. This experience was coordinated by a team of the Metropolitan Integral Program of the Universidad de la República (PIM), who worked with the secondary school in the first half of 2012. The article begins with a brief description of the PIM as well as of the school and the social and demographic characteristics of its context. After describing the objectives of the intervention and the methodology used, it summarizes the main results, including the perspectives of teachers and students of the school.

Keywords: University Extension. Secondary Education. Educational Relations.

1 Profesor Adjunto del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. Investigador Asociado del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. E-mail: agustincanom@gmail.com

2 Docente Asistente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República, Uruguay. Licenciada en Trabajo Social. E-mail: mcabo@pim.edu.uy

3 Docente Ayudante del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República, Uruguay. Licenciada en Trabajo Social. E-mail: lvallelisboa@pim.edu.uy

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se presentan los resultados de un proceso de extensión universitaria realizado en una institución de Enseñanza Media de Montevideo (Uruguay), en el cual se trabajó con la metodología de mapeo participativo de problemas junto a profesores y alumnos del liceo. Tal intervención fue realizada por un equipo docente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República (PIM), en un liceo de la zona Este de la ciudad de Montevideo.

El PIM es un programa integral universitario de inserción territorial que comenzó su trabajo en el año 2008. Es integral porque desarrolla actividades y proyectos que buscan integrar los procesos de extensión universitaria con la formación de los estudiantes universitarios y con procesos de investigación y creación de conocimiento, a partir de una perspectiva interdisciplinaria, procurando fortalecer la organización de la comunidad y la participación de sus organizaciones. Nacido en el año 2008, el PIM cuenta con equipos territoriales en diferentes barrios de la zona Este de Montevideo, y organiza su trabajo académico de investigación y extensión en torno a cuatro ejes temáticos: Salud, Hábitat, Territorio, Mundo del Trabajo y Producción y Educación. La experiencia que se comenta en el presente artículo fue desarrollada desde el Eje Educación del Programa⁴.

La metodología empleada para el trabajo con el liceo, el mapeo de problemas, no supone un intento de descubrir verdades ocultas a las experiencias cotidianas de profesores y alumnos. Por el contrario, el trabajo realizado procuró conocer las diferentes vivencias y percepciones existentes en los colectivos de docentes y estudiantes en torno a las problemáticas que sienten que existen en el liceo, hacerlas emerger en diálogos constructivos y procurar ordenarlas, de modo que sirvan mejor para algunas reflexiones generales, así como para la generación de acciones transformadoras. Los efectos producidos por la intervención posibilitaron interesantes movimientos y nuevas acciones, actualmente en curso.

El trabajo realizado fue posible gracias al gran compromiso de profesores y alumnos del liceo para con la tarea, con quienes fue posible trabajar, en todo momento, en una relación de respeto y franco intercambio de ideas.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA EN LA QUE SE ENCUENTRA EL LICEO

El liceo con que se trabajó es un liceo correspondiente al segundo ciclo del bachillerato, esto implica los tres últimos años de EM de acuerdo al sistema educativo uruguayo.

Como fue dicho, el liceo se encuentra ubicado en la zona Este de Montevideo, la cual se caracteriza por ser una zona con problemas de fragmentación social y una pauperización general de sus condiciones sociales y económicas. En dicha zona, correspondiente al Municipio F de la ciudad de Montevideo, se encuentra el 18% de las personas que viven en asentamientos irregulares, lo que involucra, según datos de 2009, a 24.884 personas (URSUP & PIM, 2010). En este sentido, es importante considerar que:

“La población asentada vive en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad, muchos son desocupados y los que no lo son tienen trabajos precarios. Esta población, además de padecer altos niveles de pobreza, tiene muy bajos niveles educativos, lo que les dificulta acceder a un trabajo estable, y se desempeñan en trabajos caracterizados por la informalidad y la precariedad” (Mendy & González, 2011, p7).

Precisamente en lo que refiere al nivel educativo de la población de referencia, el mismo es más bajo que el de la media de la población de Montevideo. Por una parte, esto se expresa en los indicadores del “clima educativo”⁵, donde, cuando el 37% de las personas de Montevideo vive en hogares con bajo clima educativo, en el ex-zonal 9 esta cifra alcanza el 61,8%. Y otro tanto sucede con el extremo opuesto:

⁴ Por más información sobre el PIM consultar: <http://www.extension.edu.uy/> + <http://www.pim.edu.uy/>

⁵ Se entiende por “clima educativo” el promedio de años de estudio entre los miembros del hogar que tienen entre 21 y 65 años de edad. Se operacionaliza en tres niveles: Bajo (cuando el promedio es menor a 9 años), Medio (cuando el promedio se ubica entre 9 y 12 años) y Alto (cuando el promedio es superior a los 12 años de estudio)” (URSP & PIM, 2010, p9).

mientras que el 32,2% de los habitantes de Montevideo pertenece a hogares con alto clima educativo, en la población del zonal 9 esta cifra se reduce al 9,9% de la población (URSP & PIM, 2010).

En cuanto al nivel educativo propiamente dicho se observa similar relación. Mientras que el 5,6% de la población montevideana no alcanzó a terminar la educación primaria, en la zona de referencia dicho porcentaje es del 9,7% y en algunos barrios en concreto se observan promedios aún superiores a los de su comunal de referencia, como son los casos de Jardines del Hipódromo, Villa García y Punta Rieles por ejemplo. A su vez, si se considera el ciclo básico de enseñanza secundaria, el porcentaje de personas entre 17 y 65 años que no culminaron este nivel supera también la media de Montevideo, llegando al 52,6% de la población del zonal (URSP & PIM, 2010).

Estas situaciones implosionan cotidianamente en las aulas, interpelando el trabajo docente y mostrando la necesidad de construir diálogos entre contenidos curriculares y contexto barrial del liceo, desafiando la posibilidad de ensayar “*alternativas pedagógicas*” (Puiggros, 1990) allí donde las usuales se ven excedidas. Tal ha sido la intencionalidad con la que se comenzó el trabajo conjunto entre el PIM y el liceo.

CONSTRUCCIÓN DEL ACUERDO DE TRABAJO

El trabajo entre el liceo y el PIM comenzó a fines del año 2011, cuando profesores del Liceo realizaron un pedido a la Facultad de Psicología, quién derivó el pedido al PIM, por tratarse del programa universitario instalado en la zona del liceo. El planteo inicial realizado entonces por los profesores tenía que ver con un apoyo para el abordaje de determinadas situaciones respecto a las cuales se sentían excedidos:

“estamos muy solos, atravesados por problemas sociales, sanitarios. Nos faltan herramientas, no tenemos formación. No tenemos los espacios. No tenemos equipo interdisciplinario. Necesitamos profesionales de trabajo social y educación social. Reflexionamos que no somos omnipotentes. Tenemos la tensión entre teoría y práctica. Queremos una mirada profesional, que nos ayude a pensar” (registro de cuaderno de campo de lo planteado por docentes del liceo).

En este primer momento, se expresó como primera necesidad del liceo la de contar con profesionales que aborden las problemáticas afectivas y sociales de los estudiantes, las cuales eran ubicadas por los profesores en un terreno separado y diferente al de lo estrictamente pedagógico, depositario de la especificidad de su rol docente.

A partir de ese momento se fue problematizando, por parte del equipo universitario, el pedido realizado por el liceo, abriendo una etapa de discusión conjunta sobre el recorte de campo de problemas que se abordaría y las características que tendría dicho abordaje. En este momento, se identificó la demanda de problematizar sobre los procesos pedagógicos, la necesidad de espacios de reflexión y los aportes de otras miradas, transformando el planteo inicial del problema: ya no se trataba de abordar los problemas psicosociales de los alumnos como condición previa de la tarea docente, sino de integrar estas condiciones como parte del pensamiento pedagógico, aportando a la reflexión sobre la tarea docente en estos contextos y situaciones.

Desde este punto de partida, se acordó realizar un trabajo a largo plazo, que comenzara con una primera fase en la que se indague en mayor profundidad algunos de los temas planteados por los profesores. Para esto, se acordó trabajar con la metodología del mapeo de problemas, dirigido tanto a conocer las problemáticas sentidas por

los actores del liceo, como a su discusión colectiva y, finalmente, a la posibilidad de establecer acuerdos de trabajo sobre qué problemáticas abordar. Se definieron algunas características del proceso a iniciar, como el criterio de participación voluntaria por parte de los profesores, la realización de una adecuada difusión previa de estas actividades, la realización de los talleres en el espacio de coordinación para permitir la participación de todos y el trabajo tanto con los profesores como con los alumnos.

En el acuerdo realizado, se concibió al mapeo de problemas como un momento necesario para sustentar las ulteriores acciones en bases más sólidas. Aún así, se destaca que el mapeo en si mismo implica un nivel de intervención, que moviliza y produce efectos más allá de sus objetivos al generar espacios para el encuentro y la discusión colectiva de determinadas temáticas. Para el desarrollo de este proceso, se conformó un grupo que fue denominado “grupo motor”, integrado por docentes del equipo universitario del PIM y por los profesores del liceo que participaron de estas reuniones iniciales. La conformación de este “grupo motor” fue de una importancia estratégica fundamental, ya que permitió dotar al proceso realizado de pertinencia y adecuación a las dinámicas del liceo. Con estos acuerdos de trabajo, se puso en marcha el proceso de intervención.

METODOLOGÍA EMPLEADA: EL MAPEO DE PROBLEMAS

El mapeo de problemas es una metodología que puede utilizarse con diferentes objetivos: como parte de un proceso diagnóstico, como parte de un proceso de planificación participativa, como dinámica para profundizar la discusión de un tema en particular, entre otros. Se trata de una técnica flexible, que puede utilizarse de diferentes modos según cada contexto, objetivos y características de quienes participan.

En este caso, la metodología fue utilizada con el objetivo de generar participativamente una aproximación diagnóstica a los problemas que los docentes visualizaban en el liceo, con centro en la práctica educativa, procurando comprender las vivencias y significaciones existentes respecto a los mismos. Se trabajó en talleres con las dos coordinaciones docentes (una por cada turno del liceo) y con grupos de alumnos seleccionados en base a criterios que se explicarán más adelante.

La metodología de mapeo permite un proceso de construcción común del problema de intervención, logrando niveles de acuerdos en su jerarquización en torno a dos ejes: la magnitud cualitativa y cuantitativa del problema, la viabilidad asociada a las posibilidades de quienes participan en abordar el problema y realizar acciones tendientes a su resolución. De este modo, a partir de esta herramienta se pueden generar niveles de acuerdo en torno al establecimiento de líneas de trabajo y su priorización.

MOMENTOS DEL MAPEO

Aún cuando puede tener diferentes características según los objetivos y circunstancias en que realice, en general hay tres momentos en el proceso de mapeo de problemas:

1. Formulación: discusión colectiva y formulación de los problemas.
2. Mapeo: ordenamiento colectivo de los problemas enunciados según los ejes de magnitud y viabilidad⁶.
3. Acuerdos: jerarquización de los problemas y establecimiento de acuerdos.

⁶ Ver en “ANEXO” ejemplo de mapeo realizado por un grupo de profesores.

En el caso de los mapeos con los docentes, se pudo realizar todo el proceso con sus tres momentos. Se trabajó en el espacio de coordinación y si bien hubo cierta oscilación en la participación de los docentes, ésta fue buena y permitió trabajar adecuadamente. De esta forma, en un caso se culminó con una lista de problemas priorizados, en el otro caso con un “mapa común” que contenía los problemas considerados de magnitud media a alta.

En el caso de los profesores, la consigna para los mapeos fue: “¿cuáles son los principales problemas que tenemos en el liceo y en nuestra tarea docente con los estudiantes?”.

En el caso de los alumnos, al contar con una sola instancia, se trabajó fundamentalmente en el primer momento la formulación y discusión colectiva de los problemas. A su vez, como fue dicho, en el caso de los alumnos se realizó una modificación respecto a la planificación inicial, en la que estaba previsto que los mapeos fueran realizados por los profesores. Finalmente éstos fueron realizados también por el equipo del PIM, al plantearse en ambas coordinaciones docentes que tal circunstancia posibilitaría la mejor expresión de los estudiantes, que no estarían así bajo la mirada de quienes tienen la potestad de evaluarlos.

De este modo, junto con el equipo motor y los adscriptos de cada turno, se realizó una selección de los grupos de estudiantes con los cuáles se trabajaría. La selección de la muestra fue realizada con criterios cualitativos (y no estadísticos), buscando dar cuenta de la diversidad de situaciones existentes en el liceo. De este modo, la selección de los grupos consideró las siguientes variables: grupos considerados por los profesores como de “mayor” y “menor” dificultad, grupos que funcionan en diferentes espacios físicos del liceo, grupos de diferentes turnos, de los diferentes ciclos y en el caso del bachillerato, de diferentes orientaciones.

Se realizaron cuatro talleres (dos en cada turno) de una hora y media de duración cada uno, integrando dos grupos por taller, completando un total de ocho grupos: cuatro 4tos, dos 5tos y dos 6tos.

En el caso de los alumnos, la consigna para los mapeos fue: “¿Cuáles son los principales problemas que tenemos en el liceo y en las clases para aprender mejor?”.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de los mapeos, organizados según la perspectiva de profesores y alumnos, divididos según turno (4to año por una parte, y 5to y 6to por otra). En función de lo descripto respecto a la metodología empleada, dentro de los resultados se incluyen tanto los problemas formulados en los mapeos, así como algunos temas planteados en la discusión en plenario de los mismos que fueron registrados por el equipo coordinador.

Para el caso de los profesores (donde se trabajó en tres instancias), se pudo realizar el proceso completo de mapeo: formulación de los problemas, ponderación de los mismos según magnitud y viabilidad y priorización colectiva de determinadas situaciones y problemas para su abordaje. Se incluye entonces un cuadro con dicha ponderación.

En el caso de los alumnos, por las características del trabajo realizado, no siempre se logró una adecuada ponderación de los problemas según magnitud y viabilidad, así como tampoco la priorización final; por lo que se incluyen todos los problemas formulados (ordenados aleatoriamente).

Si bien algunos problemas que se reiteraron fueron agrupados, en todos los casos se mantuvieron los términos y expresiones (incluido el uso de comillas) utilizadas por quienes los formularon.

LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Si bien dentro de cada grupo de profesores (organizados por turnos), se trabajó en subgrupos, para facilitar el análisis a continuación se agrupan los resultados por cada grupo-turno.

Grupo	Problemas formulados por los profesores.
4º Año	Poco hábito de estudio y falta de compromiso con el estudio de los alumnos. Poco estímulo de los padres. Apatía por el estudio y falta de motivación frente al conocimiento. Falta de objetivos de vida por parte de los alumnos. Bajo nivel cultural de los alumnos. Problemas de vocabulario y de comprensión lectora. Retraso en el desarrollo cognitivo con dificultades básicas en la capacidad de abstracción y en la lecto-escritura. Desinformación de los alumnos. Conflictos emocionales, carencias socio-económicas, afectivas y familiares. Inmadurez de los alumnos. La transición entre ciclo básico y el bachillerato genera frustración. Inasistencias y deserción. Algunos alumnos vienen solamente a pasar el tiempo y a socializar. Descreimiento en la figura del adulto, en la educación, en el estudio y en la tarea. Desconfianza por parte de los alumnos. Creencia de los alumnos de que basta con asistir para pasar de año. Ausencia de valores por parte de los alumnos. El bajo salario docente obliga a trabajar muchas horas, lo cual afecta la práctica educativa. Falta de formación permanente y específica para docentes. Desánimo frente a la apatía del estudiante. Dificultades en el rol: ¿enseñamos una disciplina, somos cuidadores, somos educadores, somos docentes? Choque cultural entre docentes y alumnos ¿modernidad vs posmodernidad? Desencuentro: "sentimos que ellos no están preparados para trabajar con nosotros y nosotros tampoco para trabajar con ellos". Carencias institucionales o del sistema educativo: faltan espacios recreativos, falta de otros técnicos o profesionales que se ocupen de otros problemas. Cantidad de estudiantes por aula.
5º y 6º	Falta de estudio por parte de los alumnos. Falta de hábito de lectura. Inasistencias de los alumnos. Escasez de cultura general por parte de los alumnos. Ausencia de entusiasmo por parte de los alumnos. Ausencia de horizontes claros por parte de los alumnos. Heteronomía y escasa autogestión por parte de los alumnos. Falta de reflexión crítica. Vocabulario acotado por parte de los alumnos. Falta de espacios físicos para la socialización. Desinterés por las clases y por la realidad social por parte de los alumnos. Embarazo adolescente. La meta de los alumnos es pasar de clase, no aprender. Falta de apoyo familiar. Problemas de lenguaje y razonamiento lógico por parte de los alumnos. Dificultades de comunicación, ¿brecha sociocultural? Falta de motivación de los adultos. Escasos espacios de formación permanente y dificultades en la autogestión en la formación. Dificultad para mirar al alumno integralmente.

Cuadro 1: Problemas formulados por los profesores.

Luego de realizado el mapeo y analizados los diferentes problemas según las variables de magnitud y viabilidad, los grupos de profesores realizaron una priorización de los problemas que consideraban al mismo tiempo relevantes y factibles de ser abordados por la institución y los docentes. A continuación, se sintetiza dicha priorización según grupo de profesores.

En el caso de 4º año, tal priorización fue explícitamente realizada y se enumeraron jerárquicamente los problemas. En el caso de 5to y 6to, se realizó un "mapa común" a partir de los realizados por los diferentes subgrupos, concentrándose en los problemas que tenían magnitud media y alta.

Grupo	Problemas priorizados por los profesores
4º Año	<p>Dificultades de los docentes de motivar a los alumnos. "Presencia en la ausencia" de los estudiantes. Apatía y desinterés de los estudiantes.</p> <p>Deserción de los estudiantes. Inasistencias y llegadas tarde. Creencia que alcanza con asistir (esto tiende a resolverse a partir de resolver el primer problema).</p> <p>Falta de hábito de lectura y estudios por parte de los alumnos. Falta de cultura general. Desinformación.</p> <p>Falta de confianza de los estudiantes en la educación. Falta de objetivos explícitos. Desencuentro entre lo que enseñamos y lo que ellos quieren aprender. Desánimo de los docentes frente a la apatía de los estudiantes.</p> <p>Escasos espacios de formación permanente. Dificultades en el rol docente.</p> <p>Falta de equipos interdisciplinarios.</p> <p>Falta de espacios recreativos.</p> <p>Falta de cultura de trabajo en equipo por parte de los docentes (interdisciplinario).</p> <p>Problemas de lenguaje y razonamiento lógico por parte de los alumnos.</p> <p>Falta de estudio por parte de los alumnos. Falta de hábito de lectura.</p> <p>Falta de iniciativa y autogestión por parte de los alumnos. Falta de reflexión crítica y capacidad de defender sus opiniones.</p>
5º y 6º	<p>Ausencia de horizontes claros y proyectos de vida por parte de los alumnos.</p> <p>Apatía, desinterés y falta de entusiasmo por parte de los alumnos.</p> <p>No hay proyecto de centro.</p> <p>Escasez de cultura general por parte de los alumnos.</p> <p>Dificultades de comunicación, ¿brecha sociocultural? Problemas de comunicación y aprendizaje.</p> <p>Inmadurez de los estudiantes.</p> <p>Dificultad para mirar a los alumnos integrando su contexto familiar y social.</p> <p>Desmotivación de los profesores.</p>

Cuadro 2: Problemas priorizados por los profesores.

LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

A diferencia del proceso realizado con los profesores (que constó de tres instancias de trabajo), en el caso de los alumnos no se realizó propiamente el mapeo, por lo que a continuación se incluyen la totalidad de problemas y situaciones planteadas.

Problemas formulados por los alumnos

- El horario de la biblioteca y los laboratorios no se respetan.
- Que se cuide más el material de trabajo.
- Que el liceo tenga fotocopiadora durante todo el horario y haya fotocopias más baratas.
- La higiene de los baños y la falta de jabón y papel en ellos.
- Un recreo más largo para ir al baño.
- Falta de cortinas en los salones y sillas rotas.
- Falta de computadoras y problemas de conexión a internet y velocidad.
- Falta de exigencia en la clase de educación física.
- Que la llegada tarde sea media falta.
- Los compañeros del fondo distorsionan o a veces no dejan que se de la clase.
- Que se coloquen los plasmas que faltan y que se le de un buen uso (ver documentales, películas que tengan que ver con los temas que vamos dando).
- El ausentismo docente.
- Que avisen con tiempo cuando falta un profesor, por lo menos a los que recursan.
- Que los profesores respeten la regla del celular en clase igual que tenemos que respetar nosotros.
- Los docentes a veces no saben explicar y cuando se les pide que vuelvan a explicar una idea lo hacen de la misma manera.
- Que los profesores manden más deberes para calificar.
- Menos escritos. No tener más de un escrito por día.
- Menos fotocopias.
- Que hayan más materiales para las tutorías.
- Que presten los libros de historia, biología y literatura por todo el año (uno para cada uno), como en años anteriores.
- Clases más creativas.
- Que nos den las magallanes* para poder buscar información.
- Que todos los profesores trabajen con edmodo.
- A fin de año que los parciales sean un trabajo domiciliario o una prueba de clase, pero diferenciada.
- Que los profesores no nos hagan traer un trabajo para el mismo día de un escrito.
- Turnos de 5to y 6to de mañana y que haya 6to de Arquitectura.
- Más espacios de interacción.
- Películas en la biblioteca. Que haya más libros y más variedad.
- Que pinten los pizarrones de negro.
- Que cambien el formato o que eliminen la plataforma virtual.
- Que los profesores no creen páginas donde tengamos que hacer deberes.
- Un salón para dibujo con mesas adecuadas.
- Un salón especial para teatro y un salón para música.
- Más instrumentos y micrófonos.
- Que haya un grupo de psicólogos.
- Más orientaciones.
- Falta de autoridad de los profesores en las clases (sanciones).
- No dejar ingresar a facebook.
- Una hora libre "de estudio".
- No entendemos nada cuando nos explican y nos explican siempre igual.
- Más motivación de los profesores con los alumnos.
- Que nos enseñen maneras prácticas para estudiar.
- Más de dos horas diarias en algunas materias.
- La predisposición del docente a la hora de hacer un planteo por parte de nosotros.

Cuadro 3: Problemas formulados por los alumnos.

*magallanes⁷

COMENTARIOS

A continuación, se presentan algunos comentarios analíticos realizados por el equipo universitario a partir de los resultados de los mapeos. Estos comentarios fueron sintetizados en un informe final presentado por escrito a los profesores y a la dirección del liceo. A su vez, dicho informe fue trabajado en instancias de coordinación con los profesores, con los objetivos de, por una parte, restituir al colectivo docente la información generada en los mapeos en clave de temas a reflexionar y, al mismo tiempo, también dar sustento a futuras líneas de trabajo conjunto entre el liceo y el PIM. Dichas instancias de discusión del informe fueron sumamente ricas y en un último capítulo se recogen algunas reflexiones sobre las mismas.

7 Es el nombre que se da a computadoras portátiles que el gobierno uruguayo se encuentra distribuyendo entre los alumnos de la educación pública secundaria.

La construcción de las relaciones educativas en la enseñanza media. Reflexiones a partir de un proceso de extensión universitaria junto a un liceo de Montevideo (Uruguay). CANO, Agustín; CABO, María; LISBOA, Laura Valle

EL DESINTERÉS DEL OTRO

Un primer aspecto observable en los elementos surgidos de los mapeos tiene que ver con los relatos existentes en torno a la motivación y el interés de profesores y alumnos para con las tareas y las clases. Tanto profesores como alumnos se observan mutuamente como desmotivados y desinteresados y tal condición pareciera generar niveles de sufrimiento y expectativas mutuas defraudadas.

A propósito de una reciente investigación realizada en Uruguay en torno a la violencia en centros educativos, los autores titularon el libro que recoge los resultados de dicha investigación: *“La violencia está en los otros”*⁸, describiendo así el grado en que los diferentes actores depositaba en los demás las actitudes violentas. En este caso, al observar los relatos de profesores y alumnos en torno a la motivación y el interés para con el liceo y las propuestas educativas, se podría parafrasear tal libro y decir *“la desmotivación está en los otros”*.

Por otra parte, tal visión de “desmotivación” no se corresponde con lo que el equipo universitario pudo observar durante el proceso realizado con los mapeos, donde tanto por parte de los profesores como de los alumnos prevaleció el interés y el compromiso con la tarea. O sea, que al menos en este caso se desmiente la representación de “desinteresados” y “desmotivados” que ambos actores, de diferentes modos, se asignan mutuamente. Los autores de la investigación reseñada realizan una observación similar, señalan la distancia entre la negatividad de los discursos y el compromiso de profesores y alumnos con los talleres que realizaron durante la investigación, sugiriendo que quizá el empleo de metodologías participativas que favorecen la escucha y el diálogo opera positivamente en el interés y la motivación de todos. Pero, más allá de la eventual virtud de las metodologías empleadas, importa aquí señalar que tal representación de “desinterés” y “desmotivación” tampoco coincide con lo que en este caso el equipo universitario, en tanto visitantes externos al liceo (y con las limitaciones propias de su acotada tarea), pudo observar, tanto en lo que refiere al aspecto físico del liceo y el cuidado de sus carteleras y espacios comunes, como en el trabajo con profesores y alumnos.

Así las cosas es necesario complejizar el problema de la desmotivación y el desinterés. Al observar el relato de profesores y alumnos, pareciera que ambos fueran desmotivados por la desmotivación que observan en el otro. En el caso de los profesores, aparece la frustración ante la ajenidad de los alumnos respecto a su propuesta educativa. Por definición, los docentes precisan del alumno para confirmarse en su rol. Si reciben indiferencia no pueden confirmarse en su rol docente, el propio vínculo educativo se ve cuestionado, lo cual genera desconcierto y la frustración. En el caso de los alumnos, aparece un reclamo hacia los profesores a quienes piden más paciencia y mayor dedicación. Luego de terminado el taller, un alumno de 5to año expresa:

“en la UTU [escuela técnica] me encontraba con los profesores en la calle y me saludaban por mi nombre. Ahora si me cruzo por la calle a un profesor del liceo no sabe ni como me llamo” (registro de cuaderno de campo).

Es decir que (independientemente de si este testimonio expresa una situación generalizable al liceo) hay un reclamo que tiene que ver con el vínculo. Y si hay un reclamo de mayor atención, paciencia en las explicaciones y conocimiento personal, no hay desinterés, sino todo lo contrario. De este modo, cabría profundizar en el análisis

⁸ Dicha investigación fue publicada en el libro: Víctor Giorgi, Gabriel Kaplún y Luis Eduardo Morás (Organizadores) (2012): *“La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos”*, Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República & Editorial Trilce.

sobre en qué cosas se muestran interesados o desinteresados los alumnos.

En los mapeos realizados, así como en la discusión de los mismos, los profesores profundizaron en el análisis de las múltiples causas sociales y culturales por las cuales los alumnos se muestran desinteresados por la educación. En cambio, la problematización de los propios dispositivos pedagógicos y propuestas educativas prácticamente no apareció. Es importante plantearse, junto a la comprensión de la multiplicidad de razones sociales del desinterés en los alumnos, también la problematización de las propias propuestas pedagógicas que los docentes ponen en juego. En este sentido, es interesante el movimiento realizado por los profesores de 4to año que, al trabajar en la priorización de los problemas existentes, situaron en primer lugar las *“dificultades de los docentes para motivar a los alumnos”*, como punto de partida para abordar los demás problemas.

DESENCUENTRO

Uno de los grupos de profesores expresó: *“Sentimos que los alumnos no están preparados para trabajar con nosotros y nosotros tampoco para trabajar con ellos”*. Durante el taller, parafraseando a un ex presidente de Uruguay, un profesor bromea: *“nosotros hacemos como que les enseñamos y ellos hacen como que aprenden”*. Otros grupos hablan de una *“brecha socio-cultural que dificulta la comunicación”*. Varios relatos parecieran dar cuenta de un desencuentro entre lo que los profesores tienen para enseñar y el modo que tienen de hacerlo, lo que los alumnos buscan en el liceo y el modo que tienen de plantearlo.

¿Y qué buscan los alumnos en el liceo? Uno de los elementos que surgió fuertemente en el mapeo realizado con los alumnos es el reclamo de mayores comodidades en el liceo. Una vez planteada la consigna, en general la lógica de trabajo de los subgrupos fue la de la reivindicación y el contenido de dichas reivindicaciones estuvo ligado a cuestiones de confort. Recién en un segundo momento, cuando se planteaba la consigna por segunda vez, insistiendo en que reflexionaran también sobre las cuestiones educativas, aparecían aspectos de la relación educativa. Pareciera predominar en los alumnos la representación del liceo como ámbito de socialización y esparcimiento, quedando lo estrictamente educativo relegado a un lugar secundario.

Durante uno de los talleres, se registra el siguiente diálogo. Un alumno presentando lo discutido por su grupo dice:

Alumno: “Queremos plasmas con cable en todos los salones”.

Profesor: ¿Y quién paga todo eso?

Alumno: “El Pepe lo paga”⁹ (registro de cuaderno de campo).

La reproducción de la lógica reivindicativa y el contenido de muchas de las mismas, sugieren la predominancia de una suerte de subjetividad del asistido, producto de relaciones asistencialistas en otros planos de la vida, reproductoras de una dinámica de reclamo sin comprometerse con el logro o la construcción de alternativas y transformaciones. La transformación de esa lógica es también un problema educativo, aunque no siempre se lo conciba como tal.

Pero, como fue ya señalado, los alumnos buscan también otras cosas. Ya fueron mencionados sus reclamos de un mejor vínculo y atención de los profesores. A su vez, los alumnos realizan también un conjunto interesante de propuestas vinculadas a lo estrictamente educativo, como la organización de las evaluaciones para que no se les superpongan, la utilización didáctica de películas y documentales, la disponibilidad de

9 En referencia al Presidente de Uruguay, José Mujica, popularmente conocido como “el Pepe”.

libros y computadoras, la exigencia de coherencia en el nivel normativo, relacionada al cumplimiento de disposiciones como la del uso del celular en clase y el reclamo de que se les “*explique de modo diferente cuando no entendemos*”.

Este desencuentro, como problema educativo contemporáneo, ha sido abordado por varios investigadores del campo de la educación y la subjetividad (Bauman, 2007; Corea & Lewkowicz, 2005; Lewkowicz, 2004). Las consecuencias devastadoras de las reformas neoliberales en el continente (fundamentalmente) en la década de los ‘90, con sus efectos de “*desfondamiento*” del Estado-Nación como institución estructurante y organizadora del conjunto de la vida social (Lewkowicz, 2004), y la consiguiente crisis del “ciudadano” como soporte subjetivo de las prácticas electorales y escolares (Lewkowicz 2004; Corea, 1995), llevaron a algunos autores a proclamar “el fin de la escuela” (Diker, 2010). Ahora bien, no pareciera ser esta la experiencia presente en este caso. Como fue dicho, existe un reclamo de los alumnos hacia los profesores, que en tanto tal da cuenta de la existencia de un registro de expectativas hacia lo educativo y hacia el docente como adulto y educador. Más que el fin de la escuela, pareciera existir un reclamo de “más escuela”, y -sobre todo- de modos diferentes de escuela.

De este modo, quizá el desafío pasa por, siguiendo a Diker (2010), superar la retórica del fin de la escuela y su dualismo pendular apocalíptico-conservador, para atreverse a tensar la imaginación pedagógica, más allá de los formatos escolares:

“los distintos modos bajo, los cuales se ha presentado la posibilidad de la desaparición de la escuela, no han alterado sustantivamente la impronta escolar y escolarizante de la imaginación pedagógica (...) Mientras tanto, el lugar de enunciación de los futuros posibles y deseables para la educación se va desplazando hacia otros territorios: el mercado, las tecnologías, las mismas familias (...) Quizá sea necesario ponerle fin a la retórica del fin; no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar el horizonte y atrevernos a imaginar que hay del otro lado” (Diker, 2010, p160-161).

MÁS ALLÁ DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

En el otro lado del *desencuentro*, los profesores advierten que hay situaciones respecto a las cuales se sienten excedidos en su formación y en sus posibilidades de intervención. Situaciones sociales y familiares que interfieren en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y en su disposición a estudiar. Surge con mucha fuerza entonces, como en el pedido inicial realizado por el liceo al PIM, el reclamo de la presencia del equipo interdisciplinario para ocuparse de estas situaciones, preservando el lugar y el rol del profesor, que es enseñar.

Sin desmedro de la importancia de los equipos interdisciplinarios en los centros educativos y el aporte que éstos pueden realizar en el abordaje de determinadas situaciones y en el vínculo con las familias, observamos que en ocasiones el reclamo del equipo interdisciplinario ocupa el lugar de una ilusión. Es decir, ante la confirmación de que los alumnos ya no son como la formación y el saber-hacer de los profesores requiere, ni se comportan de acuerdo a como los dispositivos pedagógicos utilizados requieren que se comporten, mostrando ajenidad respecto a las propuestas educativas, surge por parte de los profesores la fantasía de que el equipo interdisciplinario vendrá a transformar a ese sujeto pedagógico esquivo en sujeto pedagógico efectivo, capaz de ocupar el lugar del que aprende y confirmar así al profesor en el lugar del que enseña. Lo que permanece prácticamente indemne, en este razonamiento, es la problematización de los propios dispositivos de enseñanza y de la organización de la propuesta curricular en todos los

niveles, desde lo sistémico al aula.

Es que más allá del equipo interdisciplinario, en términos generales, es posible aventurar que hay un sujeto pedagógico deseado que ya no será (¿lo fue alguna vez?); y se hace entonces necesario reflexionar, en clave educativa y sin resignar la preocupación por la transmisión de contenidos, la formación humanista y la especificidad del rol docente, en torno a las características actuales de los alumnos, sus intereses, así como el vínculo entre el liceo, las familias y el barrio. Se trata de un problema complejo, pero que es necesario abordar, ya que hay situaciones que ningún equipo interdisciplinario podrá cambiar y es necesario esclarecer cuáles son las tareas educativas a acometer, no para resignar la especificidad del rol docente, sino por el contrario, para reencontrarlo con la potencia de efectivamente enseñar.

En este sentido, volviendo al problema del desinterés, una de las hipótesis que han trabajado algunos de los autores que han investigado este tema es que en tal desinterés incide la brecha usualmente existente entre “*educación y mundo de la vida*” (Giorgi et al, 2012, siguiendo a Habermas, 2001), siendo el “mundo de la vida” el que concretamente habitan los alumnos y donde se encuentran sus intereses y horizontes de expectativas. Se trata de una tensión, ya que por una parte la distancia entre la educación y ese mundo puede ser la base del desinterés que muestran en clase los alumnos, pero por otra parte, es función de la educación -si quiere ser algo más que reproducción- ir *más allá* de las expectativas e intereses socialmente instituidos, procurando subvertir la asunción pasiva del lugar socialmente asignado. Ahora bien, para poder ir *más allá*, es necesario partir de los intereses concretos de los estudiantes, sino, el riesgo que se corre es la incomunicación, el desinterés, y la mencionada relación de ajenidad de los estudiantes respecto a la propuesta educativa.

EL AFUERA DE COMO AMENAZA, EL OTRO COMO CARENTE

Uno de los aspectos a problematizar para poder generar nuevas relaciones educativas entre el currículo y el “*mundo de la vida*” y entre el liceo y su contexto, es la representación predominante en profesores y alumnos respecto al barrio. En general, el afuera del liceo es visto y vivido como violento, carenciado, amenazante y peligroso. Ciertamente estas características no son ajenas al barrio y algunas de sus problemáticas, pero seguramente existen también otras características positivas, potentes y bellas del afuera del liceo.

La representación del afuera como amenaza tiene su correlato en la representación del alumno (y su familia) como carente. Este supuesto - instituido como verdad por una vasta literatura educativa - ha tenido consecuencias nefastas en varias reformas educativas desarrolladas en Latinoamérica en las últimas décadas. Como ha demostrado Martinis (2010, 2008), usualmente los abordajes sobre esta temática se centraron en la construcción del “*niño carente*” (reflejo, como fue dicho, de la construcción previa del “barrio carente”), lo cual terminó por neutralizar toda posibilidad educativa en una relación que así se vuelve meramente asistencialista. Como analizan Martinis & Stevenazzi:

“uno de los elementos centrales de las reformas educativas de los años '90 estuvo dado por su énfasis en la valoración de la importancia de los “contextos sociales y culturales” en el logro de resultados educativos. Este énfasis en los contextos, llevó a que en algunos casos se percibiera únicamente su influencia negativa en relación a dichos resultados, particularmente cuando los mismos estaban signados por situaciones de pobreza y exclusión. De esta manera, la tarea educativa se concebía como una acción contra un contexto que afectaba negativamente las posibilidades de aprendizaje de los niños. La discusión acerca de la noción de educabilidad dio cuenta de esta situación, generándose una amplia gama de perspectivas al respecto. En sus versiones más extremas, el problema de la educabilidad fue percibido como la existencia de determinaciones que prácticamente imposibilitan el desarrollo de

aprendizajes escolares por parte de ciertos niños.(...) Si bien no es posible negar la incidencia que las condiciones sociales y económicas de existencia de niños y niñas tienen sobre su desarrollo educativo, entendemos que una forma de resignificación del carácter educativo de las escuelas pasa, justamente, por tender a establecer puentes y formas colaborativas de trabajo con familias y comunidades de pertenencia de los educandos. Ello permite concebir dichos espacios no solamente desde una perspectiva que les deposita culpa y aumenta su situación de subordinación social, sino desde el lugar en el que comienza la posibilidad de desarrollo de las nuevas generaciones” (Martinis & Stevenazzi, 2008, p3).

En esta línea de pensamiento, surge como tarea necesaria la resignificación en clave educativa de las relaciones entre los centros educativos y sus contextos barriales. Cabe considerar que los elementos que dificultan el desarrollo de actividades educativas extra-aula son variados e incluyen situaciones como el régimen contractual de los profesores y condiciones de trabajo docente pautadas por el multi-empleo. Pero además de estos condicionantes, existen también condicionantes dados por la formación docente, por lo que los docentes sienten que constituye su tarea y el acervo teórico y práctico con que cuentan para ello.

En investigaciones recientes, Silvia Duschatzky (2012), indagó prácticas de maestros a nivel barrial y entre otras líneas de investigación se interroga por las mutaciones en los sentidos contemporáneos que adquiere la institución escolar. Concluye que:

“La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas, pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición. Resulta enigmática la relación de los pibes con la escuela, pero lo que se insinúa es que el vínculo se arma en el uno a uno, o más precisamente, en una delgada línea de conexión que descansa en una condición: la percepción de que una lógica se ha agotado, aquella que fundaba lo común a partir de una maquinaria de funciones y lugares pre-establecidos. Habría que pensar cuál es la operatividad de una presencia que, no siendo figura portadora de una ley trascendente, pone palabra donde no la hay, condición donde no se percibe límite alguno” (Duschatzky, 2012, p28).

Esta reflexión, menos desoladora de lo que parece, insinúa algunos cauces para la reflexión sobre las prácticas educativas extra-aula en la enseñanza media. En efecto, en cualquier caso lo barrial -sentido como devastador- desborda cotidianamente las aulas -y a los docentes-, por más altas que sean cada vez las rejas de los liceos. Habitar el barrio, hacerlo en clave educativa, recuperando sus potencias allí donde todo pareciera ser carencia y procurar “poner condición donde no se percibe límite alguno”, para generar condiciones de pensamiento y aprendizajes, parecieran ser operaciones necesarias para repensar el rol docente.

Sobre este tema se propuso al liceo continuar trabajando en conjunto, procurando hacer dialogar la experiencia de los equipos de extensión universitaria con los saberes pedagógicos y didácticos de los profesores. La estrategia propuesta, actualmente en curso, se basa en concebir a los docentes como intelectuales reflexivos, investigadores críticos y transformadores de sus propias prácticas (Giroux, 1990), en contraposición con las perspectivas que los ubican en el lugar de pasivos depositarios y ejecutantes de un saber tecnocrático exterior a su praxis.

CONSIDERACIONES FINALES

La estrategia del mapeo de problemas y las instancias de discusión en torno al informe final realizado por el equipo universitario, posibilitó un proceso sumamente enriquecedor, cuyos principales efectos podrían sintetizarse en:

- La generación de un vínculo horizontal entre el equipo universitario y el equipo de profesores del liceo. En las últimas décadas ha ocurrido una suerte de expropiación a los docentes de la legitimidad académica para hablar de los problemas de los centros educativos, quedando ésta exclusivamente como patrimonio de los universitarios. En esta experiencia fue posible activar un diálogo de saberes mutuamente enriquecedor.
- Descentrar los relatos legitimados sobre los problemas y las soluciones como propiedad exclusiva de los docentes, integrando también a los alumnos en el lugar de quienes enuncian y piensan problemas y soluciones de su educación.
- (Des)construir y problematizar los relatos docentes que depositaban exclusivamente en los alumnos, o en sus familias, o en el sistema, los problemas existentes, sin lograr generar reflexiones críticas sobre los propios dispositivos pedagógicos y las propuestas educativas.
- Problematizar la idea que docentes y estudiantes se asignaban mutuamente, relacionada con una representación del otro como desinteresado (en el caso de los estudiantes, vistos por los docentes), o desmotivados (en el caso de los docentes, vistos por los estudiantes). Durante el proceso de mapeo se pudo poner en juego estas representaciones mutuas, observando la existencia de un “desencuentro” entre la propuesta educativa sostenida por los docentes y los intereses y expectativas de los alumnos.
- Alcanzar acuerdos sobre cómo se entienden los problemas existentes y realizar una priorización para su abordaje.

A su vez, el proceso de trabajo realizado permitió otros movimientos importantes. Por una parte, se observa que:

“el efecto de visualización colectiva activa estrategias que los participantes han podido desplegar en otros contextos y situaciones. El efecto de mapeo, a través de su graficación, apela a esquemas anteriores de situaciones de aprendizaje, por lo cual facilita el acceso a experiencias anteriores de resolución que pueden quedar disponibles como recurso, tanto a nivel personal como grupal” (Bianchi et al, 2009, p8).

Es de destacar que, en este caso, además del fenómeno antedicho, es posible observar otro de gran relevancia: la asunción colectiva de que existe una situación problemática (denominada “desencuentro”), ante la cual es necesario establecer nuevas acciones, ya que las usuales, repetidas del mismo modo, no están siendo suficientes para transformar tal situación problemática.

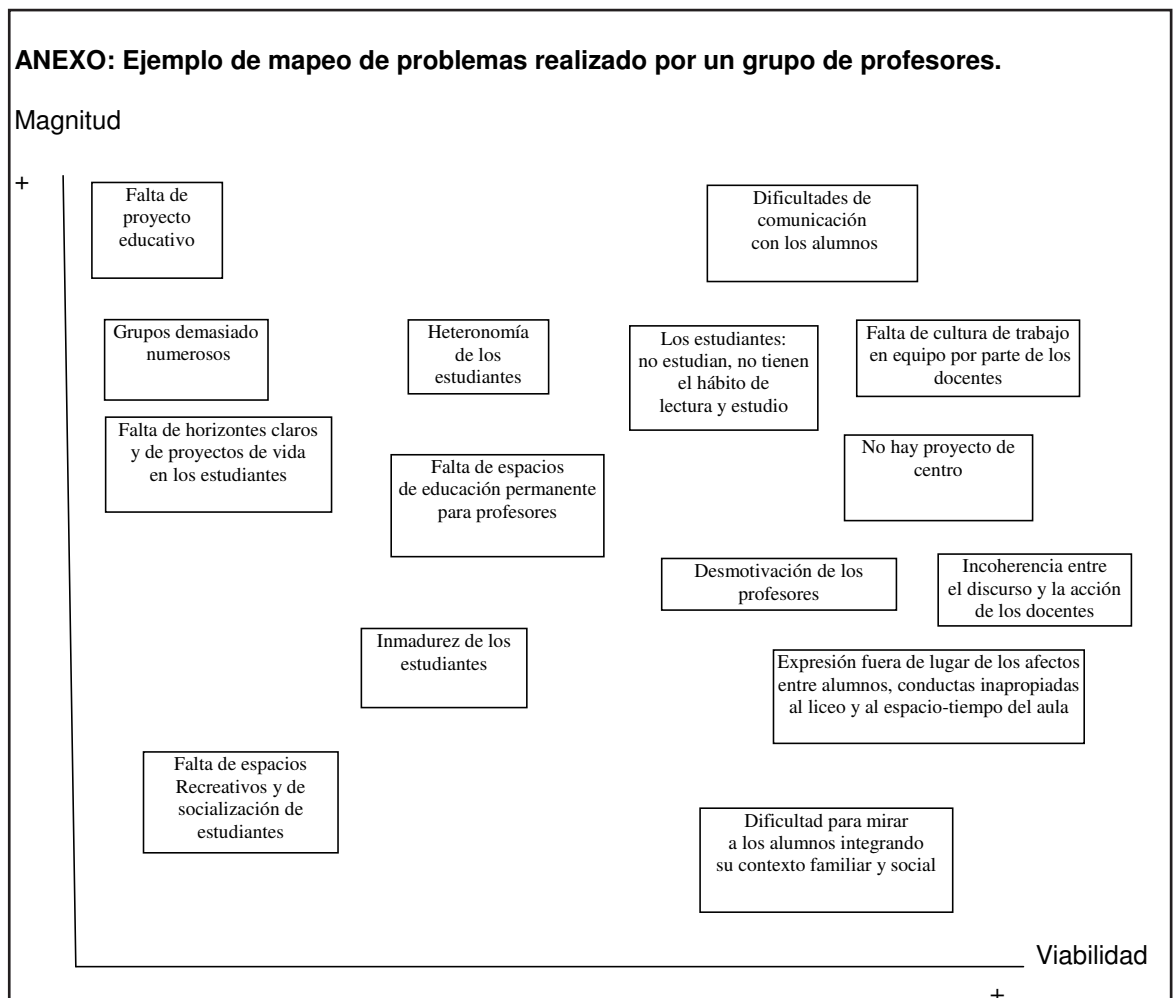
A partir de este movimiento, fue posible pasar de una relación con los problemas en ocasiones catártica, a una posición operativa, organizadora de estrategias de intervención desde la convicción de que es posible generar acciones transformadoras. Este movimiento conlleva a su vez un pasaje de un sentimiento de malestar o frustración, ligado a la impotencia ante la situación-problema, a mayores niveles de gratificación con la tarea docente, en tanto tarea en movimiento transformador. Por último, la intervención permitió también otro pasaje: el del sufrimiento individual de los problemas, a su abordaje grupal.

En función de algunos de los temas surgidos durante la intervención, se acordó realizar un proyecto de “Espacio de Formación Integral” (EFI), integrador de líneas de extensión, enseñanza e investigación, titulado “Diálogo de saberes entre universidad y Enseñanza Media”. En este EFI, actualmente en curso, se están realizando tres niveles de

trabajo en conjunto entre el PIM y el Liceo:

- La reflexión sobre la práctica y la formación docente. Uno de los reclamos de los profesores estuvo dado por contar con más espacios de formación. Esta necesidad suele entrar en tensión con las posibilidades concretas de los profesores de sostener actividades de formación, ya que cuentan con poco tiempo disponible para participar de cursos y otras propuestas de formación. De este modo, se acordó realizar dispositivos de formación, basados en la reflexión sobre la práctica y generados en el liceo, aprovechando los espacios de coordinación y otros que posibiliten la participación de los interesados.
- La generación conjunta de prácticas educativas a nivel comunitario con alumnos y profesores del liceo, procurando investigar el barrio, sus lugares y dinámicas, y hacerlo en clave educativa, buscando resignificar a relación entre el ámbito del aula y el contexto del liceo.
- La realización de actividades de reflexión y discusión sobre determinados temas relevantes, junto a otros liceos de la zona así como a otras instituciones con las que trabaja el liceo y el PIM.

En estos tres niveles de trabajo se ha trabajado durante el año 2013, sumando a la experiencia la participación de otros servicios universitarios como: Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación, e Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. A través de prácticas curriculares, estudiantes y docentes de estos servicios se encuentran trabajando en la puesta en marcha de estrategias educativas extra-aula, en torno a las cuales se conjugue el trabajo mancomunado de universitarios con profesores y alumnos de enseñanza media.



REFERENCIAS

- BAUMAN, Zigmund. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Buenos Aires: Gedisa, 2007.
- BIANCHI, Delia; MUSTO, Leticia; NUSA, Verónica y ROGRÍGUEZ, Andrea. Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas. En: X CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA., 2009, Universidad de la República. Anales... Universidad de la República, 5-9, oct. 2009.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio. Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DIKER, Gabriela. Entre la ciencia ficción y la política. Variaciones sobre la desaparición de lo escolar. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (compiladoras). Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Editorial Fundación La Hendija, 2010.
- DUSCHATZKY, Silvia. Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990.
- LEWKOWICZ, Ignacio. Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MARTINIS, Pablo. La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. Revista Políticas Educativas, Porto Alegre: Vº 4, Nº 1, p. 71-84, 2010.
- MARTINIS, Pablo y STEVENAZZI, Felipe. Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. Revista Propuesta Educativa; Buenos Aires: FLACSO, Nº29, 2008.
- MENDY, Mariana y GONZÁLEZ, Victoria. El Territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales. Montevideo: Universidad de la República, (informe inédito), 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana. Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- URSP & PIM. Mapeo de la Producción de los zonales 6 y 9 de Montevideo. Montevideo: Unidad de Relacionamiento con el Sector Productivo (URSP) y Programa Integral Metropolitano (PIM), Servicio Central de Extensión y Actividades en le Medio (SCEAM) de la Universidad de la República del Uruguay (informe inédito), 2010.

Artigo recebido em:
01/08/2013

Aceito para publicação em:
02/09/2013

