



La Inclusión Educativa y el Programa de Aulas Comunitaria

Pensando el Aula 7 de Villa del Cerro en
Montevideo

Investigación Educativa

I.P.A.

Profesora Laura Abero

2016

Ana Marién Noriega, C.I. 4509569-0

Matías Gariazzo, C.I. 3072408-8

Resumen

Esta investigación aborda el estudio del Aula Comunitaria 7, ubicada en Montevideo en el barrio Villa del Cerro. En líneas generales, buscamos, desde un enfoque cualitativo que apela a la modalidad narrativa y a la técnica de la observación participante, determinar cómo se trabaja en clase en el Aula mencionada, y evaluar en qué medida los objetivos del Programa de Aulas Comunitarias (PAC) se cumplen en esta Aula. Consecuentemente, nuestra investigación consiste en un estudio de un caso único, no buscando alcanzar conclusiones generales acerca de todas las Aulas Comunitarias. No obstante, como veremos, hay razones para pensar que los resultados obtenidos valen para otras Aulas.

Términos clave: Inclusión educativa; jóvenes; barreras; estudio de caso; narrativa.

1. Introducción

El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) es un programa de re-ingreso a la educación media que se ha implementado en diversos departamentos de Uruguay desde el 2007. El mismo es ejecutado en forma conjunta por dos organismos estatales, los cuales contratan a organizaciones no gubernamentales (ONG) para que respectivamente gestionen cada Aula. Los organismos estatales son la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de su Consejo de Educación Secundaria (CES) por un lado, y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) a través de su programa Infamilia por el otro (Mancebo & Monteiro 2009, p. 278).

El documento fundacional del PAC establece lo siguiente acerca del programa:

...tiene como objetivo la inserción social de adolescentes de 12 a 15 años, residentes en áreas territoriales del Programa (Infamilia), y con problemas de

vinculación a la Educación Media Formal, sea porque: (i) desertaron de la misma; (ii) nunca hayan registrado matriculación; o que, (iii) cursando primer año del ciclo básico presenten elevado riesgo de desertabilidad. Para el cumplimiento de dicho objetivo se procurará que los adolescentes logren la reincorporación y permanencia en centros de enseñanza públicos de Educación Media. (ANEP-MIDES 2006, p. 2)

Según esto el PAC tiene como objetivo primordial la inclusión educativa como modo de promover la inclusión social. El programa tiene cinco modalidades. En la modalidad A (Inserción Efectiva en Primer Año), la más habitual, los estudiantes cursan el primer año del ciclo básico con una mayoría de materias semestrales, aprobándose estas asignaturas mediante una prueba aplicada al final del semestre. La modalidad B (Introducción a la Vida Liceal) está focalizada en adolescentes desvinculados de la educación media que necesitan una preparación previa que los habilite a cursar el primer año de ciclo básico. La modalidad C está conformada por instancias de atención fundamentalmente dirigidas a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas. La modalidad llamada "Acompañamiento al Egreso", por su parte, apunta al seguimiento de los estudiantes que egresaron de las modalidades A y B, buscando asegurar su reincorporación a la educación media. Finalmente, los Talleres Temáticos son talleres organizados por la ONG a los cuales concurren todos los alumnos del PAC y versan sobre diversas áreas. Una característica a destacar de las Aulas Comunitarias, es que promueven el trabajo docente conjunto, en la medida en que hay clases que son impartidas de modo simultáneo por docentes de distintas disciplinas.

Nuestra investigación está centrada en un Aula Comunitaria particular: el Aula Comunitaria 7 ubicada en Montevideo en el barrio Villa del Cerro (popularmente conocido como "Cerro"), gestionada por el Centro de Participación para la Integración y el Desarrollo (CEPID). En líneas generales, buscamos, desde un enfoque cualitativo que apela a la modalidad narrativa y a la técnica de la observación participante, determinar cómo se trabaja en clase en el Aula mencionada, y evaluar en qué medida los objetivos del PAC se cumplen en esta Aula. Consecuentemente, nuestra investigación consiste en

un estudio de un caso único, no buscando alcanzar conclusiones generales acerca de todas las Aulas Comunitarias. No obstante, como veremos, hay razones para pensar que los resultados obtenidos valen para otras Aulas.

Nuestro marco teórico consta de cuatro ejes a partir de los cuales analizamos los datos y extrajimos los resultados. El primer eje lo constituye nuestra noción de inclusión educativa (Echeita & Ainscow s/f); el segundo eje consiste en determinada perspectiva para entender a los jóvenes (Reguillo, 2000); el tercero lo constituye la teoría de los códigos socio-lingüísticos de Basil Bernstein (1963, 1973); y finalmente, el tercer eje consiste en cierta perspectiva para pensar el trabajo colaborativo (Montero Mesa 2011). Dicho brevemente, encontramos, en primer lugar, que los estudiantes experimentan importantes barreras de índole afectiva a la inclusión social y educativa, barreras que no están asociados con su adopción de valores contra-culturales o alternativos. En segundo lugar, constatamos que la utilización de un *código integrado* (Bernstein, 1973) favorece la inclusión educativa. Este código consiste en pautas de interacción lingüísticas flexibles, que no condenan el lenguaje propio de los jóvenes que asisten al Aula. Finalmente, encontramos que el trabajo docente conjunto dentro del Aula no parece que usualmente tome la forma de un auténtico trabajo colaborativo que conduzca a la auto-revisión y el desarrollo profesional compartido.

Resta indicar que nuestra elección de la técnica de observación participante se debió a que uno de los autores de esta investigación es una docente de Matemática en el Aula Comunitaria 7, donde tiene dos grupos que trabajan bajo la modalidad A (cabe indicar que Matemática es una asignatura anual en esta modalidad) y un grupo que trabaja bajo la modalidad B. Ella fue quien proveyó las narrativas que conforman los datos en los cuales está basada nuestra investigación.

2. Presentación del Problema

2.1. Formulación del Problema

Relatoría acerca de **cómo es el enseñar y el aprender** en las Aulas Comunitarias de Montevideo: un estudio de caso.

2.2. Preguntas de Investigación

¿Cómo se genera el **vínculo** docente – alumno?

¿Cómo se implementa el trabajo interdisciplinario entre los docentes?

2.3. Objetivos:

General:

- Aportar conocimientos acerca de la relación enseñar y el aprender en el Aula Comunitaria 7, ubicada en Montevideo en el barrio La Villa del Cerro.

Específicos:

- Describir el encuentro áulico en Aulas Comunitarias
- Analizar e interpretar las categorías conceptuales que surgen en acto educativo.

2.4. Justificación

La importancia del presente tema de investigación puede justificarse tanto en términos de los intereses de los estudios actuales sobre educación como a nivel de los requerimientos particulares de la sociedad uruguaya actual.

A nivel mundial, los estudios sobre educación muestran un interés creciente acerca del tema de la inclusión educativa. Testimonio de esto es el reconocimiento por parte de la UNESCO (1994, 2005) del derecho a la educación, en tanto derecho humano elemental. Este interés y este reconocimiento están en parte motivados por distintos problemas de inclusión educativa presentes en diferentes sociedades del mundo, y en parte motivados por los valores democráticos que se han establecido en occidente y por los cuales busca regirse nuestra sociedad uruguaya.

Por otra parte, en razón de la problemática específica que actualmente enfrenta la sociedad uruguaya, la inclusión educativa representa un objetivo que es urgente promover. Así lo testimonian los elevados índices de deserción estudiantil y de no acceso al sistema educativo dentro de la población en edad de asistir a secundaria. Por ejemplo, un estudio del MEC realizado en 2006 ha mostrado con claridad que la asistencia a los establecimientos educativos varía según el ingreso y la zona del país: este estudio reveló que en 2006 la asistencia a estos establecimientos de adolescentes de 16 años fue de 61% en el quintil más pobre y de 98,2% en el más rico, mientras que dicha asistencia fue de 71% en el interior del país y de 75,1% en Montevideo (Mancebo & Monteiro 2009, p. 279). Esta coyuntura a propiciado la elaboración de nuevas políticas educativas, en el marco de las cuales se han creado los Programas Educativos Especiales (P.E.E.).

Estos programas han atendido a los siguiente aspectos:

- a) La reinserción al sistema educativo de individuos que fracasaron en algún tramo del trayecto educativo, generado una *fuga de matrícula*.
- b) La extensión educativa a poblaciones que deberían estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están.
- c) La extensión educativa a sectores que nunca han accedido al sistema educativo.

En particular, el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) en el que se centra nuestro estudio tiene como objetivo la inserción en el sistema educativo de adolescentes de 12 a 15 años de edad. Este programa busca oficial como puente para la inserción de determinada población en el sistema educativo, y

por ende debe ir acompañado de políticas tendientes a evitar la reiteración del fracaso escolar (Mancebo & Monteiro 2009, p. 280). Según esto, el programa tiene particular importancia dentro del conjunto de los P.E.E., dado el alto índice de deserción escolar en el tramo etario recién mencionado.

Así, dada la importancia del problema que busca abordar el PAC, resulta pertinente la evaluación de la eficacia tanto de su enfoque como de su implementación. Es necesario estudiar y evaluar cómo funcionan las aulas comunitarias, esto es cómo y a quiénes se enseña en ellas y qué eficacia tienen en la promoción de la inclusión educativa. Es de esperar que estas aulas difieran sustancialmente de los centros corrientes en lo que se refiere a los vínculos que se establecen entre los alumnos, entre los docentes y entre unos y otros. A su vez, tal diferencia será relevante para evaluar la eficacia de las aulas comunitarias en promover la inclusión educativa.

3. Metodología

En esta sección explicitamos la metodología de nuestro trabajo, analizándola en cuatro componentes: el enfoque adoptado por este estudio, su modalidad, la técnica que utiliza y su muestra.

En cuanto al enfoque, este es un estudio cualitativo. Esto significa que manejamos algunos supuestos interconectados atinentes a la naturaleza del conocimiento social y la realidad social, a la relación del investigador social con este conocimiento y al modo en que se construye este conocimiento. Estos aspectos son analizados, entre otros autores, por Carlos A. Sandoval Casilimas (1996, pp. 23-42) y por Roberto Hernández Sampieri et al. (2006, pp. 8-19). A continuación nos basamos en estos autores para explicitar estos supuestos de nuestro enfoque metodológico.

Como dijimos, el enfoque adoptado supone determinado posicionamiento respecto a la naturaleza del conocimiento social y la realidad social. En su concepción de la realidad social y su conocimiento, el enfoque cualitativo se opone al positivismo, que considera a esta realidad como algo objetivo e independiente al sujeto cognoscente, quien mediante el método

científico podría –en mayor o menor grado- conocer esta realidad tal cual es. El enfoque cualitativo entiende que la realidad social a la que podemos acceder es un constructo social atravesado por los significados que los actores que construyen esta realidad asignan a sus componentes. Sandoval (1996, p. 28), refiriéndose a la realidad social asumida por el enfoque cualitativo (realidad que el denomina “realidad epistémica”), observa lo siguiente:

...necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar propias de estos sujetos cognoscentes.

Esta diferencia entre el positivismo y el enfoque cualitativo, determina una diferencia entre estos enfoques en el modo de concebir la relación entre el investigador y el conocimiento que éste genera. Para el primer enfoque, un requisito necesario para conducir una investigación es que el investigador adopte una relación no interactiva con su objeto de estudio, buscándose excluir toda influencia en la construcción del conocimiento de los valores o visiones personales pertenecientes tanto al investigador como a los actores sociales que son objeto de su investigación. En cambio, el enfoque cualitativo entiende que el conocimiento es construido interpretativamente a partir de la interacción entre el investigador y la realidad social investigada, interacción en la cual los valores y visiones personales ocupan un papel fundamental. Según esto, resulta necesario que el investigador se sumerja en la realidad a investigar para comprender, mediante la interpretación, su lógica interna y especificidad y, en definitiva, los significados que la constituyen. Así, a diferencia del positivismo, el enfoque cualitativo entiende a la subjetividad y la intersubjetividad no como obstáculos para acceder al conocimiento de corte social, sino como los medios imprescindibles para construir dicho conocimiento.

Finalmente, los dos aspectos anteriores determinan un modo particular en que el enfoque cualitativo entiende que se construye el conocimiento acerca de la realidad social, modo que nuevamente lo diferencia del positivismo. Para el primer enfoque, la observación y el análisis de los datos se encuentra

claramente orientado por hipótesis y preguntas previamente formuladas asumiendo una teoría bien delimitada. Las hipótesis buscan anticipar el comportamiento de la realidad social, y serán, mediante un proceso de verificación empírica metódicamente controlado, confirmadas o refutadas al final del estudio. En otras palabras, el positivismo asume que el conocimiento científico debe ser construido según el método hipotético-deductivo: de una hipótesis (junto con ciertas condiciones iniciales) se deducen consecuencias particulares que serán, junto con la hipótesis, verificadas o refutadas empíricamente. Por su parte, el investigador cualitativo conduce su investigación guiado por lo que Sandoval (1996, p. 30) denomina un *diseño emergente*, el cual se contrapone al diseño previo asumido por el positivismo y que recién explicamos. La adopción del diseño emergente, supone entender que el conocimiento se construye inductivamente a partir de los hallazgos que se van sucesivamente encontrando a lo largo de la investigación. La obtención y validación de las conclusiones se realiza no mediante un experimento controlado, como en el caso del positivismo, sino mediante la interpretación de, por ejemplo, vivencias, diálogos o interacciones.

Según lo dicho, el propósito de un estudio cualitativo es, ante todo, la comprensión y construcción de los significados que atraviesan y constituyen la realidad social. Este propósito, implícito en el modo en que el enfoque cualitativo entiende la realidad social y su conocimiento, supone que algunas modalidades y técnicas de investigación serán apropiados para la investigación cualitativa, mientras que otras no. A continuación presentaremos la modalidad y la técnica utilizada en nuestro estudio, explicando cómo éstas sirven al propósito de un estudio cualitativo. Luego, cerraremos esta sección mencionando el carácter de la muestra que utilizamos.

La modalidad que utilizamos en esta investigación es la *narrativa*, analizando nuestras narraciones a partir de bloques narrativos. La narrativa constituye un recurso relativamente novedoso en tanto modalidad empleada en una investigación cualitativa académica. Sin embargo, la principal razón de la utilidad de esta modalidad para alcanzar los fines de una investigación cualitativa reside, dicho sucintamente, es que la narrativa representa una recurso que todo ser humano utiliza –con mayor o menor nivel de maestría– para conformar y expresar los significados propios de una realidad social

(McEwan & Egan 1995, pp. 14-15; Rivas 2010, pp. 27-31). Según esto, la narrativa representa una modalidad valiosa para la investigación cualitativa. Como observan Hunter McEwan y Kieran Egan (1995, p. 9), en tanto recurso primario mediante el cual los seres humanos construyen significados vitales, la narrativa “tiene un sujeto, un ‘yo’ desde cuya perspectiva se experimenta algo y se establece cierto sentido” y por tanto es “fundamentalmente lenguaje liado, configurado de modo de revelar su anterior encarnación en la vida”. Esta relación de la narrativa con la vida es expuesta de modo claro por estos autores en el siguiente pasaje:

Lo que distingue a la narrativa es que adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y en los actos de los seres humanos. (McEwan & Egan 1995, p. 10).

Según esto, el lenguaje narrativo nos permite ir más allá de las apariencias exteriores de la conducta humana, nos permite acceder a los motivos, intenciones y sentimientos de los agentes (McEwan & Egan 1995, p. 15).

El valor de la narrativa para nuestro estudio responde a dos razones. En primer lugar, en tanto nuestro estudio es cualitativo, la relevancia recién expuesta de esta modalidad para la investigación cualitativa la hace pertinente para nuestro estudio. En segundo lugar, esta modalidad resultó valiosa para nosotros debido a que puede ser fácil y naturalmente usada junto a la técnica de la observación participante, única técnica empleada en nuestra investigación.

La observación participante consiste en observaciones obtenidas *in situ* mediante la participación activa en la realidad social que se intenta describir y comprender (McMillan & Schumacher 2005, pp.). Como observan McMillan y Schumacher (2005, pp. 450-452), esta es una técnica que provee datos muy valiosos siempre y cuando se cumpla el requisito de la *permanencia prolongada en el campo*. Este es un requisito que nos era posible satisfacer, dado que los datos acerca del Aula Comunitaria estudiada fueron recogidos por alguien que enseña en esta Aula. La investigadora encargada de recoger los datos mediante la narrativa, quien es uno de los autores de este estudio, enseña matemática cuatro veces por semana en el Aula Comunitaria a la cual

los datos se refieren. Así, la observación participante resultó ser la técnica que más nos convenía aplicar.

Por otra parte, para la elaboración de las narrativas que conforman nuestros datos últimos hemos recurrido a las estrategias que McMillan y Schumacher (2005, pp. 456-457) denominan *notas de campo* y *registro inmediato*, especialmente a las segundas. Ambas dependen de la posibilidad de realizar una observación participante. Las primeras consisten en anotaciones acerca de lo que acontece en el campo de estudio mientras se está inserto en él, mientras las segundas son anotaciones realizadas inmediatamente después de haber abandonado el lugar. Estas anotaciones ya involucran una interpretación de lo observado directamente, interpretación mediante la cual se “resumen las principales interacciones y escenas observadas y, lo que es más importante, valoran la calidad de los datos, sugieren preguntas y posibles interpretaciones” (McMillan y Schumacher 2005, pp. 457). A partir de estas anotaciones construimos las narrativas que utilizamos en este estudio, lo cual supuso un segundo nivel de interpretación, la que se aplicó ya no a las observaciones directas, sino a las anteriores anotaciones.

Resta indicar el carácter de la muestra utilizada. Nuestro estudio busca estudiar en profundidad un Aula Comunitaria particular y, como tal, constituye un estudio de caso, más precisamente un estudio de caso único (un estudio donde un solo caso es estudiado). Como señalan McMillan y Schumacher (2005, p. 45) y R.E. Stake (1999, p. 16), en un estudio tal, el caso es concebido como un *sistema definido*, esto es un sistema complejo que posee un funcionamiento que es el resultado de la interacción entre sus partes constituyentes y sus respectivas funciones. No habría límites precisos para aquello que, al cumplir con la condición anterior, puede ser estudiado como un caso: puede ser un grupo de personas, un programa o una institución. En nuestro estudio es, como se señaló, un Aula Comunitaria particular. Como observa Stake (1999, 15-16), en un estudio de un caso único el propósito primario del estudio es la comprensión en profundidad del caso estudiado, y más concretamente de los significados que lo constituyen, y no la obtención de generalizaciones válidas para muchos casos.

Sin embargo, como nos advierte Stake (1999, p.16-17), lo anterior no implica que las generalizaciones no puedan ocupar un lugar en un estudio de caso único. El lugar específico que merezcan las generalizaciones variará con el tipo de estudio de caso único. Stake (1999, 16-17) distingue dos clases básicas de estudio de caso único que presentan un interés distinto en las generalizaciones.¹ Por un lado, estarían los *estudios intrínsecos*, los cuales responderían a un interés intrínseco en el caso, como cuando un docente decide estudiar las características de un estudiante que tiene dificultades para aprender. En un estudio semejante, el interés en el caso no reside en que pensamos que de él podemos aprender algo sobre un problema o fenómeno que pueda ser encontrado en otros casos. Las únicas generalizaciones que nos interesa obtener de un estudio intrínseco son, en palabras de Stake (1999, p.19-20) *generalizaciones menores*, las cuales consisten en constataciones de regularidades (p. ej. determinadas actividades, problemas o respuestas) en el caso estudiado (p. ej. un grupo de personas, un programa o una institución). Una segunda clase de estudios de caso único serían los *estudios instrumentales*, en los cuales un caso es estudiado a los efectos de comprender no solo el caso mismo, sino un problema o fenómeno que afecta o puede afectar a otros casos. Según esto, un estudio tal puede sugerir o modificar aquellas generalizaciones que Stake (2005, p. 20) denomina *generalizaciones mayores*, las cuales consisten en constataciones que valen para más de un caso. Nuestro estudio de caso único es instrumental, en la medida en que, como se indicó al comentar los antecedentes de nuestra investigación, nos interesa reflexionar acerca de cuáles de nuestras conclusiones acerca del Aula Comunitaria estudiada podrían ser generalizadas a otras Aulas.

4. Marco referencial

4.1. Antecedentes

¹ Stake (2005, p. 17) menciona tercer tipo estudio, a saber los *estudios colectivos de casos*. Como su nombre lo indica, un estudio tal se ocupa de varios casos considerados similares y como tal no constituye un estudio de un caso único.

No hay por el momento un gran número de investigaciones acerca de el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) implementado en Uruguay desde el 2007. Estimamos que tres estudios cualitativos recientemente llevados a cabo merecen ser mencionados como antecedentes de nuestro trabajo. Como señalaremos, una diferencia importante entre estos estudios y el nuestro reside en la pretensión de generalidad de las conclusiones. A diferencia de los estudios que mencionaremos en esta sección, nuestro estudio es un estudio de un Aula Comunitaria particular, y por ende no busca establecer conclusiones generales acerca del PAC, aunque sí sugerir, a modo de hipótesis tentativas, qué conclusiones podrían ser aplicadas a otras Aulas Comunitarias.

La primera de las tres investigaciones que mencionaremos fue realizada por María Esther Mancebo y Lucía Monteiro, lleva por título “El programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media” y fue publicado en 2009 en la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Este estudio apeló al análisis de documentos (p. ej. informes de la ANEP y del MIDES) y a la entrevista abierta para recolectar los datos, y tuvo dos objetivos principales. En primer lugar, caracterizar el PAC tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el punto de vista de su compleja organización, la cual reúne actores de diversas clases. En cuanto a la caracterización pedagógica del PAC, las autoras señalan los rasgos principales del plan de estudios utilizado, de las estrategias docentes aplicadas, de las dimensiones de las clases y de los criterios empleados para el reclutamiento de estudiantes. En cuanto a la caracterización organizacional del PAC, las autoras identifican los múltiples actores que cotidianamente interactúan entre sí implementando el programa, así como algunas dificultades que esta interacción conlleva y que son debidas a las diferencias sustanciales entre estos actores. Esta investigación resulta así útil como punto de partida para otras investigaciones posteriores acerca del PAC, en la medida en que las características básicas de este programa son identificadas. A ella nos referiremos a la hora de comentar los rasgos más prominentes del PAC.

El segundo objetivo del estudio mencionado fue identificar los factores que hasta el 2009 operaron como facilitadores y como obstáculos para la

exitosa implementación del programa. Respecto a los facilitadores, Mancebo y Monteiro (2009, pp. 280-270) señalan los siguientes. En primer lugar, la personalización del proceso educativo en las Aulas Comunitarias, la cual es el resultado del tamaño pequeño de los establecimientos, de la relación entre el número de estudiantes y el números de docentes y de la presencia permanente en los establecimientos de un equipo técnico. En segundo lugar, las autoras encuentran otro facilitador en los puentes que el programa ha establecido con el sistema de protección social en su conjunto. A modo de ilustración, las investigadoras mencionan que cuando un estudiante requiere atención médica y no cuenta con cobertura de salud, los técnicos del PAC establecen los contactos requeridos para que el estudiante reciba dicha atención. En tercer lugar, las autoras observan que el programa ha contado con mecanismos de seguimiento de la implementación, y que se han podido introducir ajustes tanto en el programa como en su implementación. Finalmente, las investigadoras señalan dos facilitadores de naturaleza política: el apoyo de los decisores y la capacidad de diálogo de los actores encargados de implementar el programa. Respecto al primer factor, las autoras entienden que tanto la dirección del CES (ANEP) como de Infamilia (MIDES) dieron un importante respaldo al PAC en las fases de diseño, implementación y evaluación. A su vez, ellas consideran que los actores que ejecutaron el programa mostraron una buena capacidad de diálogo que permitió superar diversas dificultades que surgieron en el proceso de implementación del programa.

Respecto a los obstáculos, las autoras (Mancebo & Monteiro 2009, pp. 280-270) mencionan los siguientes. Primeramente, la falta de capacitación de los docentes para educar en contextos de vulnerabilidad social. Como resultado de esto, los docentes tenderían a aplicar las mismas estrategias que aplican en los liceos corrientes. En segundo lugar, las autores señalan que no se han incorporado mecanismos de compensación de aprendizajes: los alumnos del PAC están sujetos al mismo currículum de primer año de Ciclo Básico al que está sujeto cualquier otro alumno del sistema educativo, siendo las únicas diferencias la semestralización de muchas materias y algunos ajustes en su carga horaria.

Como indicamos, nuestro estudio, en la medida en que está focalizado en una sola Aula Comunitaria, no aspira a alcanzar conclusiones generales

acerca de la implementación del PAC, como sí lo hace el estudio recién mencionado. No obstante, mencionaremos las coincidencias y discrepancias encontradas entre los resultados del estudio mencionado y del nuestro, e indicaremos, a modo de hipótesis a contrastar en un futuro, cuáles de los resultados acerca del Aula Comunitaria estudiada podrían ser generalizables a otras Aulas Comunitarias.

Las restantes investigaciones que mencionaremos como antecedentes son dos estudios cualitativos que comparten el mismo marco teórico y extraen las mismas conclusiones básicas en lo que se refiere al PAC. El primero de estos estudios fue realizado por Tabaré Fernández Aguerre y Cecilia Alonso Bianco (2012), teniendo por título “Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Básica en Uruguay (2007-2011)”, mientras el segundo fue llevado a cabo por Fernández Aguerre y María Esther Mancebo en 2014 y tiene por título “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?”.

El objetivo principal de estos estudios es comparar, a partir de la teoría institucionalista², algunos programas de inclusión educativa –entre los que se encuentra el PAC- implementados en Uruguay en los últimos años. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron, en ambos, el análisis de documentos y estudios previos.³ Por su parte, las conclusiones principales respecto al PAC alcanzadas en estas investigaciones son que este programa pertenece a un espacio institucional periférico (esto es, el equipo ad hoc denominado *Proyectos Educativos Especiales*) y que el funcionamiento de las Aulas Comunitarias depende fuertemente de las redes sociales que éstas establezcan en el territorio en que se encuentran. A su vez, los autores sugieren que este carácter periférico del PAC puede deberse a que los programas educativos utilizados son los mismos que en los liceos corrientes. Estos programas responderían a un modelo propedéutico preuniversitario que

² De acuerdo a estas investigaciones, las instituciones son conjuntos, redes o marcos de normas que son relativamente estables en el tiempo, perdurables a través de su reproducción, y que inciden sobre los comportamientos de ciertos individuos. (Fernández & Mancebo 2014, p. 5). Así, la teoría institucionalista confiere especial importancia a las instituciones en las que están involucrados los distintos actores a los efectos de explicar su comportamiento.

³ Estos estudios, por su parte, utilizaron el análisis documental, la entrevista abierta, la encuesta y en análisis de datos cuantitativos secundarios.

ha sido característico de las instituciones uruguayas encargadas de la educación media, instituciones que nunca habrían implementado estrategias focalizadas de inclusión (esto es, estrategias únicamente dirigidas a determinado sector de la población). En la medida que el PAC –a diferencia, por ejemplo, de la UTU- hereda los programas educativos de la institución “Educación Secundaria” pero está destinado a una población específica, no habría podido ser implementado por una institución tradicional del ámbito educativo uruguayo.

Como ya indicamos en relación a la investigación de Mancebo y Monteiro (2009), nuestro estudio está centrado en un Aula Comunitaria particular y, por tanto, las conclusiones extraídas no tienen el grado de generalidad al que aspiran los tres estudios que hemos mencionado en esta sección. No obstante, estos estudios proveen datos útiles que ayudaron a orientar nuestras observaciones, hipótesis explicativas y resultados alcanzados. En particular, los dos últimos estudios citados nos llevaron a centrar la atención en la cuestión de qué redes sociales ha establecido el Aula Comunitaria estudiada, y cómo este factor puede influir en las situaciones vividas en la clase y, en última instancia, en la relación docente-alumno.

4.2. Marco teórico

Nuestro marco teórico consta de cuatro ejes. El primero de ellos lo constituye nuestro concepto de inclusión educativa y, de modo derivado, las *formas de evidencia* que consideramos relevantes para nuestra investigación. En este punto nos basamos en la concepción de la inclusión educativa propuesta Gerardo Echeita y Mel Ainscow (s/f), que a su vez se basa en una concepción propuesta por la UNESCO (2005, pp. 11-14). Este es el eje teórico central de nuestro trabajo, a partir del cual los otros tres ejes cobran cabal significación. El segundo eje teórico consiste en una perspectiva propuesta por Rossana Reguillo (2000) para conceptualizar a los jóvenes, y en particular a los jóvenes marginados del sistema educativo. Como veremos, la aplicación fructífera de nuestro concepto de inclusión educativa para estudiar nuestra Aula Comunitaria, requiere una conceptualización adecuada de este sector de la población juvenil. El tercer eje teórico consiste en la teoría de los códigos

sociolingüísticos y las transmisiones educativas de Basil Bernstein (1962, 1973), a partir de la cual analizamos cómo y en qué medida algunos intercambios lingüísticos entre docentes y alumnos promueven o dificultan la inclusión educativa. Finalmente, el cuarto eje teórico de nuestro estudio lo constituye una determinada perspectiva para estudiar el trabajo colaborativo de los docentes de nivel secundario tomada del trabajo de Lourdes Montero Mesa (2011). La presencia de este cuarto eje se debe a que en las Aulas Comunitarias es usual que dos o más docentes de disciplinas distintas den clase conjunta y simultáneamente, y esto, como veremos, puede o no ser aprovechado para mejorar la labor docente y promover así la inclusión educativa. Pasemos ahora a considerar estos cuatro ejes teóricos.

Respecto al primer eje, es de una importancia central para nuestro estudio contar con una noción de inclusión educativa que nos guíe adecuadamente en la recolección y análisis de información. El Programa de Aulas Comunitarias se encuentra dentro de los programas que buscan fomentar la inclusión educativa, bajo los supuestos de que la educación es un *derecho humano* básico (UNESCO, 1994) y la inclusión en educación es la base de una sociedad más justa. Así, dos aspectos teóricos centrales relacionados a tener en cuenta al evaluar la aplicación de un programa tal es qué concepto de inclusión educativa y –de modo derivado- qué *formas de evidencia* usaremos. Según cómo definamos el concepto de inclusión educativa, distintos factores aparecerán como más o menos significativos a la hora de evaluar la aplicación de un programa tendiente a la inclusión educativa, y por ende distintas formas de evidencia resultarán más o menos relevantes. En nuestro estudio utilizamos el concepto de inclusión educativa propuesto por Gerardo Echeita y Mel Ainscow (s/f), por entender que hace justicia a la complejidad de la realidad educativa, no definiendo el concepto de inclusión educativa en términos de un solo factor tomado acríticamente como el único relevante para fomentar la inclusión y la justicia social en educación.

Como señalan estos autores (Echeita y Ainscow s/f, pp. 1-2), es usual pensar en la inclusión educativa como relevante sólo a los efectos de integrar al sistema educativo a niños y jóvenes con capacidades diferentes. Según esto, el concepto de inclusión educativa se encontraría normalmente asociado al de *necesidades educativas especiales* y no a conceptos como el de *clase social*,

género o *etnia*, por citar algunos ejemplos. Esta práctica no hace justicia a los distintos factores que contribuyen a la inequidad y por ende a la falta de inclusión en educación. Según el concepto de inclusión educativa manejado por Echeita y Ainscow (s/f, p. 2), “se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles”. Por lo tanto, adherimos, junto con los mencionados investigadores, a las siguientes consideraciones de la UNESCO respecto al concepto de inclusión educativa, las cuales asocian la inclusión educativa a la asimilación por parte del sistema educativo de las múltiples diversidades exhibidas por los estudiantes:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO 2005, p. 14)

Echeita y Ainscow (s/f, pp. 4-6) proponen una definición de inclusión educativa a partir de la cual se pueda estudiar y operar en la realidad a fin de promover la integración de todo estudiante al sistema educativo, y así salvaguardar el derecho a la educación. La definición consta de cuatro elementos que tienen valor funcional, en el sentido de que condicionan –como veremos luego- qué formas de evidencia son relevantes a los efectos de evaluar la aplicación de un programa educativo en términos de inclusión. Los cuatro elementos son los que siguen:

1. *La inclusión es un proceso*. La inclusión debe verse como un proceso de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes para propiciar su integración al sistema educativo.

Según esto, a los efectos de promover la inclusión debemos aprender a convivir con las diferencias y estudiar cómo sacar provecho de ellas,

tomándolas como un estímulo y no como un obstáculo para el aprendizaje. Así, en la medida en que tomamos la inclusión como un proceso, asumimos que todo cambio tendiente a la inclusión que un plan educativo desee efectuar deberá tomar tiempo y que, entretanto, podrán generarse situaciones intermedias confusas o contradictorias. Debemos, entonces, comprender adecuadamente las situaciones intermedias a los efectos de conducir las paulatinamente hacia las situaciones que deseamos promover, sin apresurarnos a interpretarlas como fracasos que inhiban nuestro accionar.

2. *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* De acuerdo a este segundo aspecto del concepto que nos ocupa, la inclusión educativa es un proceso que busca alcanzar tres objetivos interrelacionados: la *presencia* regular de todo o la mayoría del alumnado en los centros educativos, su *participación* en las actividades educativas de este centro y el aprendizaje (*éxito* estudiantil) por parte de cada estudiante de aquellos conocimientos que el currículo de cada país estime apropiados para su nivel de estudios.

Según observan Echeita y Ainscow (s/f, p. 5), es usual entender la inclusión educativa únicamente en términos de la presencia regular del alumnado en el centro educativo, pero este concepto de inclusión es insuficiente para una comprensión de la realidad educativa que nos permita operar sobre ella para promover la genuina inclusión. Por supuesto, la presencia es importante, pero de modo interdependiente con los otros dos factores mencionados. Cabe indicar que nuestra evaluación de la participación exitosa del alumnado en las actividades educativas, en tanto depende de la calidad de las experiencias de los estudiantes mientras se encuentran en el centro, deberá de algún modo incorporar “los puntos de vista de los propios alumnos, sus voces y la valoración de su bienestar personal y social” (Echeita y Ainscow s/f, p. 5). Por su parte, nuestra evaluación del éxito o aprendizaje estudiantil, en la medida en que tiene que ver con la genuina incorporación por parte del alumnado de los conocimientos que establece el currículo, también deberá recoger estos puntos de vista y no tan solo basarse en los resultados de los exámenes y evaluaciones estandarizadas.

3. *La inclusión requiere la identificación y eliminación de barreras.* Dentro de la concepción de la inclusión educativa propuesta por Echeita y

Ainscow (s/f) la noción de *barrera* ocupa un lugar central. Las barreras son aquellos factores que impiden el ejercicio efectivo de uno o más derechos; en el marco de una concepción acerca de la inclusión educativa, las barreras son aquellos factores que impidan el efectivo ejercicio del derecho a la educación a una porción del estudiantado. Como señalan los autores mencionados, dentro de estos factores destacan determinadas creencias y actitudes de los individuos involucrados en un proceso educativo:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos –en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita y Ainscow s/f, p. 5)

De acuerdo con esto, a los efectos de promover la inclusión educativa lo primero que debe hacerse es recabar y evaluar información para determinar cuáles son estas barreras, quiénes las experimentan y en qué ámbitos de la vida escolar se generan. Asimismo, basados en esta información deberemos determinar qué factores ofician como *facilitadores*, ayudando a eliminar estas barreras o simplemente promoviendo la inclusión. Todo esto supone, como indicamos en el punto anterior, recuperar las voces o puntos de vista de los actores involucrados en el proceso educativo. A partir de este conocimiento podremos, en una etapa ulterior, elaborar planes para mejorar las prácticas y/o políticas educativas a los efectos de promover más eficazmente la inclusión educativa.

4. *La inclusión requiere poner especial atención en aquellos alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.* Este aspecto del concepto de inclusión educativa propuesto consiste simplemente en asumir que las prácticas que promuevan esta inclusión deberán supervisar el desempeño de aquellos estudiantes que se encuentren en condiciones de mayor *vulnerabilidad*, para así, en caso de ser necesario,

tomar medidas para asegurar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

Una vez elaborado, a partir de los aspectos 1 a 4, el concepto de inclusión educativa a manejar, Echeita y Ainscow (s/f, p. 6) nos advierten acerca de *naturaleza dilemática* de cualquier proceso de inclusión educativa. Según esto, no hay una práctica o política educativa que nos permita en la actualidad asegurar la presencia, presencia y éxito de absolutamente todo el alumnado. Así, en palabras de los autores:

Lo que cabe, entonces, es prepararnos para enfrentar, desde el diálogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este *dilema de las diferencias*. (Echeita y Ainscow s/f, p. 6)

Como indicamos más atrás, nuestro concepto de inclusión educativa determina qué tipos de factores aparecerán como más o menos significativos a la hora de evaluar la aplicación de un programa tendiente a la inclusión educativa, y por ende qué formas de evidencia resultarán más o menos relevantes. En nuestra exposición del concepto de inclusión educativa que usaremos señalamos, en conexión con los aspectos 2 y 3, la necesidad de recoger las voces y puntos de vista de los actores involucrados en el proceso educativo. Esto supone la aceptación del enfoque cualitativo, al menos a la hora de recopilar y procesar buena parte de la información.⁴

Echeita y Ainscow (s/f, pp. 6-7) advierten que si los datos recogidos y analizados constituyen una evidencia limitada de la naturaleza de la realidad educativa que se busca cambiar, nuestras prácticas tendientes a transformar esta realidad serán en el mejor de los casos limitadas, y en el peor de los casos dañinas. Esto sucedería al tomar los datos cuantitativos acerca de esta realidad como los únicos datos relevantes. Y, como observan los autores recién mencionados, esto es precisamente lo que ha sucedido hasta ahora en la

⁴ Como indicamos al explicitar la metodología de este estudio, nuestra investigación se inscribe únicamente dentro del enfoque cualitativo. Sin embargo, el concepto de inclusión educativa que hemos expuesto admite ser aplicado en una investigación mixta, que combine el enfoque cualitativo y el cuantitativo. Lo que señalamos en el texto principal es que el concepto elaborado requiere la adopción de una mirada cualitativa, este ésta combinada o no con un enfoque cuantitativo.

mayoría de los países, donde las políticas y prácticas educativas han estado regidas por el principio siguiente: *lo que se mide, se lleva a cabo*. Según lo dicho, no puede exagerarse la importancia de la definición del concepto de inclusión educativa a utilizar en una investigación, ya que esta definición podrá o no sacar a luz aquellos factores relevantes para promover la inclusión, a la vez que podrá o no ocultar los factores que ofician como barreras. Entendemos que la definición propuesta provee un marco adecuado para detectar las barreras y los facilitadores de un determinado proceso de inclusión educativa.

Como indicamos, un segundo eje teórico en el que nuestro estudio se basa es el enfoque propuesto por Rossana Reguillo (2000, pp. 13-52) acerca de cómo concebir la categoría *jóvenes*, y en particular acerca de cómo conceptualizar los grupos de jóvenes que son clasificados como *marginados* o *inadaptados*. En la medida en que nuestro objeto de estudio es un Aula Comunitaria perteneciente a un proyecto que busca integrar al sistema educativo a un sector de la población juvenil que ha quedado marginado de este sistema, resulta relevante para nosotros conceptualizar adecuadamente a esta población juvenil. Una conceptualización inadecuada de esta población puede llevar a que, a pesar de trabajar con un concepto apropiado de inclusión educativa, fallemos en identificar ciertas barreras y facilitadores para la inclusión al sistema educativo de este sector de la población. Más precisamente, necesitamos una conceptualización que nos permita identificar las actitudes y creencias de los jóvenes que efectivamente ofician como barreras y facilitadores. El punto es relevante, ya que, como observa Reguillo (2000, pp. 29-38), el modo en que usualmente se piensa a la población juvenil ha simplificado su realidad, ocultando así factores cruciales a la hora de pensar el problema de la inclusión.

Según Reguillo (2000, p. 36), es preciso ser consciente de la relación ambigua que la población juvenil clasificada como “inadaptada” tiene con las instituciones y esquemas sociales dominantes. Muchas veces se concibe a este sector de la población como simples opositores a estos sistemas y esquemas, y ello oscurece la compleja relación que mantienen con ellos. Según Reguillo, una mirada más atenta puede descubrir en estos jóvenes un modo peculiar de apropiación de los valores considerados oficiales, así como una particular relación conflictiva con ellos.

Reguillo (2000, p. 36) entiende que la anterior ceguera teórica se debe a una concepción simplista de los que es ser un joven *inadaptado, rebelde o disfuncional*, según la cual o bien se toma al pie de la letra, sin mayor labor interpretativa, lo que estos jóvenes dicen acerca de sí mismos, o bien se los conceptualiza desde afuera, ignorando llanamente sus actitudes y representaciones. En cambio, desde la perspectiva *sociocultural* por la que aboga Reguillo (2000, pp. 49-52), hay que situar al sujeto juvenil en un contexto histórico y sociopolítico, para así comprender cómo la identidad de los jóvenes es conformada mediante un proceso complejo de asimilación y rechazo de valores *oficiales* y de valores *alternativos*. Según esto, el concepto de *joven* que nos interesa no es un concepto biológico, sino que es una noción construida cultural e históricamente, que se encuentra en constante cambio, y que a su vez contribuye a la conformación de identidades. El proceso de constitución de este concepto, a su vez, supone una negociación-tensión que tiene lugar entre los jóvenes y otros sectores de la sociedad. En palabras de Reguillo:

En relación a los modos en que la sociedad occidental contemporánea a construido la categoría "joven", es importante enfatizar que los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente. (Reguillo 2000, p. 50)

Para Reguillo, entonces, una vez que adoptamos esta perspectiva para comprender a los jóvenes, y más precisamente a los jóvenes que se encuentran en mayor o menor medida marginados de ciertas instituciones o ámbitos de la sociedad (como ser el sistema educativo), veremos que buena parte de los valores considerados *oficiales* no han sido simplemente rechazados por estos jóvenes, sino que han sido asimilados de un modo peculiar y conflictivo. Esto implica que tales jóvenes también tendrán una relación ambigua con los valores *alternativos* por los que a veces explícitamente abogan.

El tercer eje teórico de nuestra investigación consiste, como se indicó, en la teoría de los códigos sociolingüísticos y las transmisiones educativas de Basil Bernstein (1962, 1973), a partir de la cual analizamos cómo y en qué medida algunos intercambios lingüísticos entre docentes y alumnos promueven o dificultan la inclusión educativa. La teoría de este autor contiene dos tesis básicas: en primer lugar, la clase social a la que pertenece un individuo determina su código lingüístico inicial, esto es su vocabulario y el modo en que lo combina para comunicarse; en segundo lugar, el código sociolingüístico institucionalizado por la escuela es el de las clases favorecidas, lo que determina cómo los contenidos serán transmitidos y quiénes accederán fácilmente a ellos y quiénes no.

Bernstein (1962, pp.31-46, pp. 221-240) identifica dos códigos sociolingüísticos utilizados por distintas clases sociales, y en particular por los niños y jóvenes pertenecientes a estas clases que asisten al sistema educativo: el código *restringido* y el *elaborado* o *formal*. El primer código es el utilizado por las clases bajas. Se trata de un código vinculado a un entorno cultural donde las normas y valores se dan por supuestas y no se expresan de modo articulado mediante el lenguaje. Los padres pertenecientes a esta clase social tenderían a socializar a sus hijos mediante estrategias de castigo y recompensa no basadas preponderantemente en el lenguaje. Así, los significados de este código son, en términos de Bernstein, *particularistas*, en el sentido de que se encuentran estrechamente vinculados al contexto de uso y carecen de altos niveles de abstracción. El segundo código es patrimonio de la clase media. Este código permite expresar ideas abstractas con facilidad, ya que la forma en que se aprende el código está poco ligada a situaciones particulares. El punto crucial que nos interesa es que el sistema educativo promueve un código elaborado, por lo que los niños y jóvenes de la clase media pueden adaptarse mucho más fácilmente a este sistema que aquellos pertenecientes a las clases bajas. Así, los niños y jóvenes de las clases bajas corren un riesgo mucho más alto de quedar excluidos del sistema educativo que los niños de la clase media.

Lo dicho en el párrafo anterior nos conduce a plantearnos la siguiente interrogante: ¿cómo deben los educadores comunicarse lingüísticamente con aquellos alumnos que utilizan un código restringido a los efectos de que se

integran al sistema educativo y asimilen conocimientos incluidos en el currículo? Bernstein (1973, pp. 205-210) nos sugiere algunas posibles respuestas a partir de su clasificación de los códigos educativos (esto es aquellos utilizados por docentes y alumnos para comunicarse dentro del centro) según como *clasifiquen* o *enmarquen* el conocimiento educativo. La categoría de la *clasificación* se refiere a los límites que establece el código entre los contenidos que se enseñan: mientras una clasificación *fuerte* supone contenidos no interrelacionados y por ende nítidamente separados, una clasificación débil supone contenidos interrelacionados. Por su parte, la categoría de la *enmarcación* se refiere a las formas de control ejercidas sobre cuáles contenidos educativos se transmiten y cómo se transmiten. Una *enmarcación fuerte* establece límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir y entre las formas legítimas e ilegítimas de transmitir estos contenidos. Esta *enmarcación* supone así la ausencia de posibilidades de que el alumno incida en el carácter de la relación pedagógica. En cambio, una *enmarcación débil* establece límites flexibles entre lo que se puede y no transmitir y entre las formas legítimas e ilegítimas de hacerlo, y por tanto ofrece posibilidades al alumnado de incidir sobre la naturaleza de la relación pedagógica. Para Bernstein las combinaciones entre distintas clasificaciones y enmarcaciones dan lugar a códigos educativos distintos que rigen los intercambios entre docentes y alumnos. En particular, una clasificación y enmarcación fuertes dan lugar a un *código agregado*, en tanto una clasificación e integración débil dan lugar a un *código integrado*. Según esto, los códigos integrados, a diferencia de los agregados, propiciarían la inclusión educativa, en la medida en que ofrecen autonomía a docentes y alumnos para que ajusten el carácter de la relación pedagógica.

Resta decir que la mayoría de los sistemas educativos han históricamente legitimado códigos elaborados y agregados, lo que ha impedido la inclusión exitosa al sistema educativo de los niños y jóvenes pertenecientes a los sectores sociales menos favorecidos. Las Aulas Comunitarias están destinadas a estudiantes que pertenecen a estos sectores y tienen un historial de fracaso escolar, siendo su fin primordial el promover su inclusión al sistema educativo uruguayo. La teoría de Bernstein nos conduce a sostener que el código sociolingüístico utilizado en estas Aulas debería ser integrado, lo cual

permitiría establecer un puente entre el código restringido presuntamente manejado por la mayoría de los estudiantes de estas Aulas y el código elaborado o formal mediante el cual los saberes académicos son expresados. En nuestro estudio analizamos qué códigos utilizan los estudiantes y docentes en el Aula estudiada, y cómo las estrategias comunicacionales de estos docentes impactan sobre la relación pedagógica y, en última instancia, sobre las posibilidades para la inclusión educativa ofrecidas por el Aula.

Finalmente, como señalamos al comienzo de esta sección, un cuarto eje teórico de nuestro estudio se refiere al trabajo colaborativo de los docentes de nivel secundario, dado que en las Aulas Comunitarias es usual que dos o más docentes de disciplinas distintas den clase conjunta y simultáneamente. Para analizar este aspecto del Aula Comunitaria que estudiamos, acudimos a algunas consideraciones de Lourdes Montero Mesa (2011) acerca del trabajo colaborativo docente que están basadas en una teoría de las *culturas profesionales*.

El concepto de *cultura profesional*, en su aplicación al ámbito educativo, es explicado por esta investigadora educativa en el siguiente pasaje:

Los procesos de socialización profesional, los acontecidos en los escenarios de la formación del profesorado y en las instituciones donde los docentes desempeñan su trabajo, configuran una determinada cultura. Por cultura entiendo el conjunto de conocimientos, valores, creencias, normas, comportamientos, social e históricamente construidos, compartidos por los miembros de una profesión, si bien sería arriesgado decir por todos y de la misma manera. (Montero Mesa 2011, p. 76)

Asimismo Montero Mesa (2011, p. 76) señala que una cultura profesional oficia como un marco de referencia para interpretar los *asuntos profesionales* y actuar en consecuencia, y da cuenta de los conflictos o discrepancias que están presentes en las relaciones profesionales.

Ahora bien, este concepto de cultura profesional es todavía muy general para aplicarlo fructíferamente al estudio de una determinada práctica profesional en un espacio delimitado, y en particular para estudiar la modalidad de interacción del profesorado al desempeñar su labor. Montero Mesa (2011, p.

77) identifica diversas dimensiones que tiene la cultura profesional docente que pueden ser más o menos relevantes según cuáles sean los intereses de una investigación. Según esta autora, podemos precisar más nuestras categorías hablando de las distintas *culturas educativas* que distintos criterios (criterios que corresponden a las dimensiones antes mencionadas) permiten identificar: si atendemos al nivel educativo en el que profesorado desempeña su labor, podemos identificar la cultura del profesorado de nivel preescolar, la del profesorado de Primaria, la del profesorado de Secundaria y la del profesorado de Formación Profesional; si nos enfocamos en las distintas disciplinas, podemos identificar, por ejemplo, la cultura del profesorado de Matemática o la del profesorado de Historia; y, finalmente, si atendemos al modo en que los profesores interactúan entre sí al desempeñar su labor, podemos identificar la cultura individualista y *balcanizada* y la cultura de colaboración docente. En nuestro estudio analizamos la cultura profesional imperante en el Aula Comunitaria estudiada fundamentalmente apelando al primer y tercer criterio (esto es, según el nivel educativo y la modalidad de interacción), prestando especial atención a cómo interactúan entre sí las dos dimensiones de la cultura profesional que estos criterios revelan, y a qué impacto esta interacción tiene sobre el proceso de inclusión educativa.⁵

Como observa Montero Mesa (2011, p. 77), la cultura profesional que rige la mayor parte de la práctica docente actual es individualista y *balcanizada*, esto es favorece una organización celularista de los espacios escolares, propiciando que cada docente trabaje individual, privada y autónomamente en su clase. Según esto, la cultura docente imperante ofrece pocas oportunidades para el intercambio de experiencias, ideas o recursos y para, claro está, la observación mutua del desempeño profesional. Esto tiene efectos negativos en la medida en que impide el mejoramiento de la labor docente a partir de la reflexión e investigación conjunta, y favorece la utilización de una clasificación fuerte y un código agregado (Bernstein, 1973). Las Aulas Comunitarias constituyen en Uruguay espacios donde, de modo excepcional, el trabajo colaborativo docente es propiciado. Dado que las Aulas buscan integrar a una población juvenil que ha quedado excluida del sistema educativo, la demanda

⁵ Como indicamos varias veces, la inclusión educativa constituye el objetivo principal del Programa de Aulas Comunitarias.

de una educación de calidad y la importancia de mejorar la labor docente a partir del trabajo colaborativo son mayores que en los espacios regulares de educación secundaria. Pero en la medida en que la cultura docente imperante en Uruguay en el nivel secundario es y ha sido históricamente individualista y balcanizada, cabe interrogarse acerca de en qué medida las posibilidades de trabajo colaborativo que brindan las Aulas Comunitarias es aprovechado eficazmente por sus docentes. En particular, nuestra investigación apela a los conceptos de Montero Mesa (2011) para analizar este aspecto en relación al Aula Comunitaria que es objeto de nuestro estudio.

Según lo dicho en el párrafo anterior, debemos estar prevenidos acerca de la influencia de la cultura docente individualista sobre la capacidad de los docentes que trabajan en el Aula Comunitaria estudiada para aprovechar las posibilidades ofrecidas para trabajar colaborativamente. En este sentido, Montero Mesa (2011, pp. 78-79) nos advierte de los peligros que puede representar la *colegialidad artificial*, la cual consiste en un tipo de cultura profesional elaborada cuando se trabaja en equipo como mero recurso instrumental a los efectos de incorporar o adaptarse a determinadas innovaciones.⁶ Como observa esta investigadora (Montero Mesa 2011, p. 78), la colegialidad artificial puede representar un obstáculo para una colaboración duradera y profunda, aunque también puede convertirse en una oportunidad para alcanzar dicha colaboración en la medida en que los actores involucrados adopten las actitudes apropiadas. Según esto, no debemos concluir que la cultura colaborativa rige en un centro educativo –y por ende que un auténtico trabajo colaborativo tiene lugar en él– basados en el mero hecho de que los docentes trabajen conjuntamente en dicho centro. Como observa Montero Mesa:

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la

⁶ En el caso de las Aulas Comunitarias, estas innovaciones pueden consistir en la carga horaria dispuesta para cada materia y para cada jornada escolar.

coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional. (Montero Mesa 2011, p. 78)

De acuerdo a lo que Montero Mesa identifica en el pasaje citado como características esenciales de la cultura colaborativa, estas características consisten en determinadas actitudes, creencias y compromisos de los actores involucrados. Así, para determinar si en un centro impera la cultura colaborativa debemos recoger los puntos de vista y actitudes de los protagonistas. El enfoque cualitativo que adoptamos en nuestro estudio, y en particular la modalidad de la narrativa, permite hacer esto.

5. Análisis de los datos

Hemos interpretado los datos combinando nuestro concepto de educación educativa con cada uno de los tres ejes restantes de nuestro y analizando las barreras y facilitadores a la inclusión que emergían de los datos a partir de tal combinación. Así, el análisis de los datos se encuentra ordenado en tres partes correspondientes a las tres combinaciones mencionadas.

Como puede constatarse en el anexo, los datos consisten en cinco narraciones realizadas por su profesora de Matemática y coautora de esta investigación. Cada una de estas cinco narraciones corresponde a un día diferente, y cuenta los sucesos ocurridos ese día que su autora consideró más destacables.

5.1. Los jóvenes del Aula y sus valores y necesidades

Como observa Reguillo (2000, p.36), usualmente los jóvenes son clasificados según categorías que simplifican su realidad. Por ejemplo, se tiende a pensar acerca de ellos como simples opositores a los valores centrales que rigen una sociedad. Como indicamos, un análisis detenido permite ver en los jóvenes una asimilación parcial y conflictiva de estos valores y otros alternativos. De hecho, en nuestro estudio no hemos encontrado una clara

asimilación de valores alternativos por parte de los jóvenes del Aula 7 que oficie como barrera a su inclusión social y educativa. La siguiente narración correspondiente al día 4 muestra, entre otras cosas, la clase de valores a los que apelaron estos jóvenes cuando su profesora les pidió que escribieran lo que les gustaba de ellos y lo que no les gustaba de otros compañeros.

- No me gusta las gentes que hacen bulling a las gentes.
- Mi físico me gusta todo. Me gusta ser compañera con todos menos con los que no me llevo.

(,,,,)

- No me gusta pelear, relajar y hacerme la creída.
- Me gusta la gente que sepa valorar lo que le pasa en la vida al otro.
- Me gusta mi forma de ser, como divertirme con mi familia.
- No me gusta las cosas que no me sirven para mi vida, mi bondad y mi futuro.
- No me gusta quedarme mucho en mi casa porque me siento como que no quiero nada en mi vida.

(,,,,)

- Lo que no me gusta es que sea falso y que se ría de los demás haciendo bulling.
- No me gusta que hable mal de otros pero de lo de ella me gusta su amistad, su manera de comprenderse con su familia y su forma de ser buena a veces.
- No me gusta que grite. Sí que ayude.
- A mí no me gusta como habla, que moleste.
- No me gusta que habla mucho y no para de molestar.
- No me gusta que sea tan bobo,
- No me gusta su corte de pelo.

Es de notar que en los trabajos de estos jóvenes no se mencionan valores alternativos que vayan en contra de aquellos promovidos por el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. Antes bien, en lo que se refiere estrictamente a los valores sociales, se reivindica el compañerismo y la solidaridad, y se condena reiteradamente la práctica del bulling. Esto no quiere decir, claro está, que no incurran en prácticas contrarias a estos valores, pero sea como fuere, parecen adherir explícitamente a ellos. Por supuesto, podría pensarse que el que estos valores hayan sido mencionados se debió a que se

trató de un trabajo explícitamente solicitado por su profesora con el que ellos buscaron obtener un buen resultado y evitar así problemas prácticos. Esta no parece ser la explicación adecuada, dado el nivel de confianza que tienen con su profesora, el cual es revelado por otras narraciones, y dado la clase de información personal que dan y el lenguaje espontáneo que utilizan en el trabajo transcrito.

En lugar de encontrarnos con barreras a la inclusión consistentes en la adopción consciente de valores alternativos o contra-culturales, nos encontramos con barreras de índole afectiva, como ser la necesidad de establecer una relación con algún adulto que sirva de referente, o social, como ser la falta de una relación tal e incluso la existencia de actitudes de violencia y rechazo hacia ellos por parte de los adultos. Como contraparte, hemos encontrado que el hecho de que la docente establezca una relación de índole maternal con estos jóvenes favorece su inclusión al sistema educativo, modificando su predisposición afectiva al trabajo en clase. Todo esto nos lleva a reconocer que, como observa Reguillo (2000, p. 96), bajo la categoría de *jóvenes* “no se oculta ninguna ‘esencia’, sino que, en todo caso, en ella habitan hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los otros y afirmarse en el mundo.”

En el siguiente pasaje, correspondiente a la narración del día 1, se cuenta un episodio que muestra a una alumna que busca en sus docentes posibles referentes adultos, de los cuales, al parecer, carece en su vida personal. Esa carencia parece funcionar como una barrera, al distorsionar su conducta y, en última instancia su relación con docentes y pares. Por otra parte, la actitud maternal asumida por su profesora parece haber oficiado como un facilitador, predisponiendo a la estudiante a trabajar de buena gana en clase.

En particular, el contacto se dio más directamente con la alumna que hacía días que no veía. La invité a sentarse en el escritorio y explicarle algunos temas directamente a ella. Acepto y trabajamos de manera apropiada, pero percibí su malestar. Por lo tanto, al momento del recreo le pregunté:

- ¿Tú te sentís bien?

- No, me duele al costado.

Le pedí permiso para observar su cuerpo, el lugar donde le dolía, y visualicé un bulto. Concurrimos a la oficina y hablamos con la educadora, quien llamo al médico. (Cabe mencionar que la relación con esta alumna al comienzo del año, era muy cálida y armoniosa. Sin embargo, en el transcurso del año ésta se fue modificando por distintas actitudes de la estudiante frente a sus pares y educadores. La estudiante estaba distante).

Mientras esperábamos al médico, ella se sentó en una silla, se recostó sobre mi regazo, me tomó la mano, la abracé, mecí, canté y mimé durante más de una hora. Yo tenía que regresar a la clase, pero me pidió que me quedara. Retornó ese vínculo, ella se abrió a contar muchas situaciones por las que había pasado y aún pasa. Me contó dónde vive, con quién y cómo se relaciona con su familia. Todo esto dejó entrever unas situaciones distorsionadas para la edad en la que transita:

- Estoy con gente grande porque los veo como padres para mí. Me sacan a pasear.
- Entiendo, que necesites ese afecto pero esa no es la forma de encontrarlo. Esa debe ser la postura de un padre, y pasear podés hacerlo con tus padres. Te invito a que lo intentes, date esa oportunidad.
- Mi mamá no me hace esto.
- ¿Esto que?
- Lo que usted está haciendo.
- ¿Vos probaste acercarte a ella y abrazarla?
- Sí, pero me dice que la deje.

La acompañé hasta la hora de irme al otro trabajo. Aunque aún no había llegado el médico. Me despedí con un fuerte abrazo y le dije ahora que sé que le gustan, así nos vamos a saludar día a día. Al salir, regrese al aula y ella ya estaba en clase. Me acerque al salón y le hice señas de cómo estaba, hizo un ok y me regaló una gran sonrisa.

Un fenómeno similar parece haber ocurrido en el día 2, donde, a partir de establecer una relación de confianza y afecto con la docente, la mayoría de los alumnos habría adoptado una actitud favorable para trabajar en clase.

La mañana comenzó con primer año, un grupo inquieto y bastante movedido. Cuando quise comenzar con la actividad, continuaban con el juego de mano. Entonces le solicité a uno de ellos fuera a buscar hojas de escrito. Sus caras fueron realmente sorprendentes, ya que asociaron esto inmediatamente a "vamos a tener un escrito", actividad que genera pánico en ellos. Al llegar con las hojas, comencé a hacer bolitas. Muy preocupados, ellos me dicen:

- Profe le dan las hojas y usted las rompe.
- ¿Qué piensa hacer?

Sus caras de asombro eran maravillosas. Sin decir nada tome varias pelotitas y comencé a arrojarles. La mayoría se sumó de inmediato, otros pusieron más resistencia ya que son un tanto más tímidos. Por lo cual insistí, logrando que abandonaran el banco y se permitiesen jugar.

El espacio que se usa como salón de clase es un comedor, por tanto tiene bastante espacio, permitiendo gran movilidad. La culminación del juego no la determinó el tiempo sino el cansancio de los estudiantes. Sin ningún tipo de resistencia juntamos las pelotitas y las guardamos donde tenemos otros juegos. Nos sentamos alrededor de la mesa y cada uno fue expresando cómo se había sentido con un cierto orden y respeto que se dio naturalmente. Algunas de sus frases fueron:

- ¡La mejor clase de matemática!
- Lo que se perdieron los que no vinieron.
- Profe estuvo zarpado.
- Qué bueno que estuvo profe.
- ¿No vamos a tener clase?

En el transcurso de la actividad suena mi celular (el cual había olvidado bajar el volumen). Ellos dicen:

- ¿Profe, suena su celular no va a atender?
- No, estoy trabajando. Mis disculpas por haberme olvidado sacar el volumen. (Se rieron, comentando que eso no es trabajar).

Nos volvimos a sentar alrededor de la mesa. Ahora estaban mucho más distendidos. Les pregunté como se sentían y si habían gastado algo de

energía. En general todos dijeron que estaban cansados y que ahora sí tenían ganas de permanecer sentados trabajando. Pude proponer actividades y llevarlas a cabo en la segunda hora sin dificultades. Los alumnos que ingresaron a esa hora, se sumaron escuchando atentamente los comentarios de sus compañeros.

Dos aspectos adicionales a destacar en el pasaje anterior son los siguientes. En primer lugar, el excesivo estrés o temor que les genera a estos estudiantes la realización de una prueba escrita, en tanto instancia de evaluación. Este temor probablemente esté asociado a un historial de fracasos académicos, y en última instancia oficia como barrera para su exitosa inclusión social y educativa. El establecimiento de una relación de afecto y confianza con los docentes bien puede officar como un facilitador para superar este temor. En segundo lugar, los estudiantes dejan entrever una representación incorporada de qué es trabajar, según la cual el trabajo excluye cualquier componente lúdico. El hecho de que el docente cuestione estas representaciones mediante su práctica, puede asimismo officar como un facilitador de la inclusión educativa.

Finalmente, cabe señalar que encontramos evidencia clara de una relación conflictiva con la policía, lo cual contribuiría a su estigmatización como *adolescentes inadaptados y fracasados* por parte del mundo adulto que los rodea. Esto, al afectar directamente el modo en que estos jóvenes construyen su identidad, constituiría una importante barrera a su inclusión social y educativa. El siguiente episodio, correspondiente a la narración del día 3, muestra el trato que estos adolescentes reciben cotidianamente por parte de la policía.

Ese día la idea era corregir los deberes. Esto lo hacemos en el pizarrón o de forma oral. Al ingresar uno de los estudiantes, una compañera le pregunta si tenía la cédula. La situación me pareció completamente extraña, me sentí ajena. No dude en preguntar:

- ¿Por qué debería de llevar la cédula con él, si iba a clase?
- Ah profe, porque a nosotros nos paran.
- ¿Quiénes? (muy ingenua yo, ignorante de la situación).

- Los milicos.
 - La policía, quien más sino.
 - No entiendo, por qué debería de pararlo ni para qué.
 - Lo que pasa profe que a usted así vestida toda arreglada, corte cheta nunca la van a parar.
 - Si la paran, es pa' pedir el face.
 - Obvio profe, nosotros porque usamos gorrito con visera corte plancha.
 - Usamos las cuatro (Nike con resortes).
 - A nosotros nos paran por como estamos vestidos.
 - Por estar en una esquina seis gurises con bolso de practicar, a veces sólo por estar en grupo nos paran.
 - Una vez que los paran, ¿qué les hacen? (pregunté)
 - Te cachean, a las mujeres una milica.
 - Te hacen abrir las piernas.
- Si tenés porro te lo tiran y pisan.

5.2. Los códigos sociolingüísticos en el Aula

Respecto a las códigos sociolingüísticos que identifica Bernstein (1962, 1973), nuestros datos confirman, en primer lugar, que los estudiantes del Aula 7 utilizan un código restringido propio de su entorno y clase social que no se corresponde con el código elaborado, propio del sistema educativo. En segundo lugar, los datos también confirmaron que la utilización de un código escolar integrado, esto es un código que no prohíba como ilegítimo la utilización del código restringido propio de los estudiantes e imponga autoritariamente un código elaborado, favorece la inclusión social y educativa. Esto, claro está, no significa renunciar a buscar que los estudiantes asimilen los recursos del código elaborado, entre los que destaca la abstracción. Antes bien, significa no reducir el código propio de los estudiantes a la inexistencia o la invalidez, y motivar la necesidad de utilizar elementos del código elaborado para, ante todo, expresar determinados contenidos.

La utilización de un código integrado ya fue evidenciado en el anterior pasaje perteneciente a la narración del día 3, donde los estudiantes utilizan

abiertamente su vocabulario en clase, el cual no fue de ningún modo censurado por la docente.

- Lo que pasa profe que a usted así vestida toda arreglada, corte cheta nunca la van a parar.
- Si la paran, es pa' pedir el face.
- Obvio profe, nosotros porque usamos gorrito con visera corte plancha.
- Usamos las cuatro (Nike con resortes).

La utilización de un código integrado va de la mano con el hecho de que la docente busca establecer una relación de afecto y confianza con sus estudiantes, todo lo cual hemos indicado que favorece la inclusión social y educativa. La utilización de un código agregado, que prohibiera determinados contenidos y formas de expresión, seguramente funcionaría como una barrera a dicha inclusión. El siguiente pasaje de la narración correspondiente al día 2 asimismo muestra la utilización en clase de un código integrado, en la medida en que palabras como “zarpado” son usadas con total naturalidad.

(...) Nos sentamos alrededor de la mesa y cada uno fue expresando cómo se había sentido con un cierto orden y respeto que se dio naturalmente. Algunas de sus frases fueron:

- ¡La mejor clase de matemática!
- Lo que se perdieron los que no vinieron.
- Profe estuvo zarpado.
- Qué bueno que estuvo profe.

5.3. El trabajo colaborativo en el Aula

Como indicamos, las Aulas Comunitarias ofrecen posibilidades para el trabajo colaborativo. Es común que en estas Aulas los docentes de distintas asignaturas dicten clases conjuntamente. Sin embargo, como se desprende del trabajo de Montero Mesa (2011), de esto no puede inferirse automáticamente que un auténtico trabajo colaborativo tenga lugar en estas Aulas. Como observa Montero Mesa (2011, p. 78), un trabajo colaborativo genuino requiere

la presencia de una cultura educativa colaborativa consistente en hábitos de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. El hecho de que la cultura docente de la educación media haya sido en Uruguay tradicionalmente individualista y balcanizada, aunado al hecho de que los docentes de las Aulas Comunitarias son docentes formados dentro de esta cultura, nos conduce a plantearnos la interrogante de si una auténtica cultura colaborativa tiene lugar en las Aulas Comunitarias, y en particular de si tal cultura impera en el Aula 7 que es objeto de nuestro estudio. Como señala Montero Mesa (2011, p. 78-79), el trabajo conjunto puede dar lugar a una cultura de *colegialidad artificial*, la cual no es una cultura colaborativa sino una cultura donde el trabajo conjunto es realizado para responder a algunas necesidades puntuales.

A partir de los datos recabados, hemos notado que no hay indicios de la existencia de una cultura colaborativa en el Aula Comunitaria 7. Esto no quiere decir que el trabajo conjunto realizado no produzca beneficios, pero éstos parecen estar lejos aún de aquellos que una cultura colaborativa conlleva. El trabajo conjunto que hemos constatado en el Aula está lejos de apoyarse en hábitos de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Por ejemplo, vemos que en el día 4 la profesora de Inglés se integra a la clase de Matemática. Esta profesora colabora en la tarea realizada en clase, pero lo hace de un modo casual y cumpliendo un rol secundario, sin que surja a partir de esta colaboración una crítica conjunta de la labor docente que lleve a la auto-revisión y al desarrollo profesional compartido.

Retiré todas las hojas e ingresó la profesora de Inglés. Los martes compartimos una hora de clase. Le conté lo sucedido, lo que había hecho y le pregunté si ella estaba de acuerdo con que era importante tomar esa hora para leer todo entre todos. Le pareció interesante y participó.

(...)

Este tipo de actividades son bastantes delicadas porque ellos se exponen doblemente al escuchar sobre otros y sobre ellos mismos. Por lo tanto, mi participación fue de mediadora, realizando las intervenciones necesarias para evitar conflictos, y para que lo hablado se trabajara de manera positiva y no se sintieran agredidos. La profesora de Inglés participó de manera menos activa, interviniendo sólo en momentos oportunos, lo cual enriqueció el trabajo en la

medida en que es importante que ellos puedan escuchar a otro referente. La profesora dialogó con ellos, haciéndoles notar cómo en cada uno de los escritos ellos mismos señalaban que les molestaban los gritos y la charla permanente.

Asimismo, vemos que el proyecto “El egreso”, mencionado en el día 5, establece el trabajo conjunto de un par de docentes a realizar fuera del Aula. En la medida en que este trabajo tiene lugar fuera del Aula es excepcional. Además, como se constata al leer la narración correspondiente al día 5, este proyecto no está en principio orientado a la auto-revisión y desarrollo profesional compartido de los docentes, sino fundamentalmente a proporcionar a los estudiantes determinado conocimiento extra-curricular que sea útil para su vida cotidiana. En la medida en que no se desarrolle en el Aula una auténtica cultura docente de colaboración a partir de la toma de conciencia de la importancia de aprovechar el trabajo en conjunto para el desarrollo profesional compartido, estas actividades tendrán un impacto menor en la calidad de la enseñanza en el Aula. Sin embargo, cabe notar, como se constata en el último párrafo, que las docentes se vieron naturalmente conducidas a reflexionar de modo crítico y conjunto acerca de cómo evaluar el aprovechamiento de la actividad por parte de los estudiantes. Como sugerimos antes, el trabajo conjunto siempre es una oportunidad para el trabajo colaborativo.

La Institución tiene un proyecto de centro que se denomina "El egreso". El coordinador solicitó a los docentes que trabajaran de a dos para viabilizar en cada grupo un proyecto que se corresponda con el proyecto macro. A estos efectos conformé una dupla de trabajo con la docente de Idioma Español.

Dentro de las actividades propuestas se sugirió la utilización de las boleterías, el uso, su acceso, lugares de acceso. Otros de los temas convocantes fueron los distintos escenarios que se encuentran en el barrio al que pertenecen la mayoría de los estudiantes (centros educativos, de salud, culturales, plaza de deportes, y las huellas de la historia en su barrio). Especialmente se hizo énfasis en las instituciones y lugares de esparcimiento, así como en los distintos actores que son parte de estos lugares y el acceso que los estudiantes tienen a ellos. Otras de las actividades propuestas se basó en

enseñar la utilidad de la informática –p. ej. el uso de la aplicación "Como ir"- para acceder a los distintos centros.

Tuvimos cinco encuentros con los alumnos previamente coordinados por nosotras mismas. Trabajamos con primer año. En el primer encuentro explicamos la propuesta y les solicitamos que buscarán información sobre las distintas boleterías, costo de los boletos, etc. A la siguiente semana muy pocos habían buscado algo, por lo tanto lo hicieron en el Aula con las ceibalitas. Nos sorprendió el desinterés que tenían de trabajar en algo diferente. Por lo que en los siguientes encuentros no se hizo lo planeado, producto de su desinterés y asistencia irregular. También nos cuestionamos qué se podría hacer para motivarlos, tarea nada sencilla. De todos modos, llevamos nuestro proyecto a cabo y lo concluimos con una recorrida por el barrio fijando la atención en los distintos centros. Para la salida preparamos una ficha, la cual los alumnos debían completar observando y dialogando con la gente del barrio. La salida se llevó a cabo en horario de clase, pero todos debimos asistir antes al Aula. Uno de los educadores que es del barrio nos acompañó.

(...)

La propuesta de evaluación pensada a ser desarrollada luego de la salida de campo no era adecuada: la escritura que ellos debían realizar sobre la recorrida no tenía un sentido claro. Por lo tanto, no cumplimos con la evaluación y decidimos revisar la propuesta y los motivos exactos del no cumplimiento. Entendimos que hubiera sido más significativo para el estudiante formular un texto oral con un destinatario ajeno al barrio.

6. Resultados y reflexiones finales

Ante todo, es preciso observar que, en la medida en que nuestra investigación consistió en un estudio de un caso único, sus conclusiones no aspiran a tener validez general. Más precisamente, las conclusiones obtenidas acerca del Aula 7, ubicada en el barrio La Villa del Cerro (popularmente conocido como "Cerro") de Montevideo, no pueden extrapolarse sin más al resto de las Aulas Comunitarias del Uruguay, y menos aún a otros Programas Educativos Especiales de este país. No obstante lo dicho, creemos que hay razones para creer que las conclusiones alcanzadas respecto al Aula 7 tienen

validez respecto a otras Aulas, aunque esto debería ser confirmado por un estudio de dichas Aulas. Los resultados obtenidos, los cuales han sido esbozados en la sección anterior y serán planteados de modo explícito en ésta, parecen depender de factores que estarían presentes en todas o la mayoría de las Aulas Comunitarias. Por esto, creemos que tales resultados podrían ser asimismo obtenidos al estudiar otras Aulas Comunitarias.

Los principales resultados obtenidos son los siguientes. En primer lugar, hemos encontrados que las barreras más significativas a la inclusión social y educativa de los jóvenes del Aula Comunitaria 7 son barreras de corte afectivo y actitudinal que no suponen su adopción de valores sociales alternativos, aunque bien pueden revelar las dificultades que experimentan para construir su identidad (Reguillo 2000, pp. 49-74). Estos jóvenes parecen adherir a los valores básicos cuyo seguimiento posibilita la convivencia social y en última instancia el funcionamiento de un centro educativo. Esto nos conduce a pensar que en la mayoría de los casos en que los jóvenes, a partir de su conducta, no respetan estos valores, tal desobediencia se debe a razones afectivas y actitudinales que no suponen el rechazo de estos valores. En segundo lugar, y de modo relacionado, hemos encontrado que el trato afectuoso y comprensivo por parte de los docentes favorece su inclusión al sistema educativo. Dado que la población que asiste a las diferentes Aulas Comunitarias presenta características similares en lo que se refiere a historial académico y sector socio-cultural de pertenencia, consideramos que hay una alta probabilidad de que estas dos conclusiones puedan ser alcanzadas respecto a otras Aulas Comunitarias. Cabe indicar que el Programa de Aulas Comunitarias busca, entre otras cosas, brindar a los alumnos una contención afectiva mayor que la que los alumnos regulares de educación media reciben, como modo de promover la inclusión social y educativa. Más allá de si esta contención es alcanzada en la mayoría de las Aulas Comunitarias, nuestro estudio indica que ésta es una estrategia acertada para fomentar la inclusión referida.

En segundo lugar, hemos constatado que la utilización en clase de un código integrado (Bernstein, 1973) –esto es, un código que no establezca un límite rígido entre lo que puede y no decirse, y entre los modos legítimos e ilegítimos de expresarse- favorece la inclusión educativa y social. Por el contrario, la utilización de un código agregado (Bernstein, 1973) tendería a

oficiar como barrera a dicha inclusión. Estos resultados concuerdan con los planteados en el párrafo anterior, en la medida en que la utilización de un código integrado que no condene como ilegítimo el código restringido (Bernstein, 1962) propio de los estudiantes del Aula, favorecerá el establecimiento de una relación de afecto y comprensión entre docentes y alumnos. Nuevamente, dado que la población estudiantil de las distintas Aulas Comunitarias pertenece a sectores socio-culturales y tiene historiales académicos similares, entendemos que este resultado es probablemente válido para otras Aulas. Cabe indicar que nuestros datos no nos proporcionaron información acerca de qué clase de código impera en la mayoría de las clases del Aula Comunitaria 7, y menos aún acerca de qué clase de código rige en la mayoría de las Aulas Comunitarias. Tan solo comprobamos que en un código integrado es utilizado en la clase de Matemática a cargo de la coautora de esta investigación.

Finalmente, nuestros datos nos indicaron que, si bien el trabajo docente conjunto tiene lugar en el Aula Comunitaria 7, no existe en el centro una cultura de colaboración docente (Montero Mesa 2011, p. 78) y por ende el trabajo conjunto usualmente realizado en el centro no es genuinamente colaborativo. De acuerdo a la teoría de Montero Mesa (2011, pp. 78-79), en el Aula Comunitaria imperaría una cultura de *colegialidad artificial*, esto es una cultura de trabajo conjunto no centrada en la auto-revisión y al desarrollo profesional compartido, sino tan solo en la resolución de necesidades puntuales como ser la adaptación a determinadas innovaciones.⁷ Este resultado era previsible, en la medida en que la cultura docente de la educación media uruguaya ha sido tradicionalmente individualista y balcanizada, y los docentes de las Aulas Comunitarias han sido formados dentro de esta cultura. Por esta misma razón, es esperable encontrar este mismo resultado concerniente a la cultura docente al estudiar otras Aulas Comunitarias. Sea como fuere, es preciso indicar que, como ciertas consideraciones de Montero Mesa (2011) nos sugieren, las posibilidades de trabajo docente ofrecidas por las Aulas Comunitarias constituyen una oportunidad para el desarrollo de una cultura docente colaborativa. Y es de esperar que, a pesar de la ausencia de una cultura tal, el

⁷ En el caso de las Aulas Comunitarias, estas innovaciones pueden consistir en la carga horaria dispuesta para cada materia y para cada jornada escolar.

trabajo docente conjunto naturalmente genere instancias de autocrítica grupal que fomentan el desarrollo profesional de los docentes.

7. Bibliografía

- ANEP-MIDES (2006). *Documento Base del Programa de Aulas Comunitarias*. Montevideo: mimeo.
- Bernestein, Basil (1973). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Keagan Paul.
- Bernstein, Basil (1962). *Language and Speech*. Londres: Teddington.
- Echeita, Gerardo; Mel Ainscow (s/f). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Esther Mancebo, María; Lucía Monteiro (2009). “El programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media”. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): pp. 277-291.
- Fernández Aguerre, Tabaré; Cecilia Alonso Bianco (2012). “Dos modelos de inclusión educativa: programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Básica en Uruguay (2007-2011)”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1): pp. 161-182.
- Fernández Aguerre, Tabaré; María Esther Mancebo (s/f). “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?”. Recuperado de http://aucip.org.uy/docs/v_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT21-PoliticasPublicas/Fernandez-Mancebo_Laspolicasdeinclusion.pdf

- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández-Collado; Pilar Baptista Lucio (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta edición). México, D.F.: McGraw Hill Interamérica.
- McEwan, Hunter; Egan, Kieran (1995). "Introducción". En: Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación* (pp. 9-21). Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- McMillan, James H.; Sally Schumacher (2005). *Investigación Educativa*. Quinta Edición. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Montero Mesa, Lourdes (2011). "El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa". *Participación Educativa*, 16: pp. 69-88.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del Desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rivas Flores, José Ignacio (2010). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En: J. I. Rivas Flores y David Herrera Pastor (coordinadores), *Voz y Educación: La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (segunda edición) Madrid: Morata.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2005). *Directrices para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. Paris: UNESCO.

8. Anexos

Día 1

Un lunes diferente por varios motivos: cambio de semestre en el Aula (en la primera hora el encuentro es con otro grupo), comienzo de la natación (espacio nuevo para ellos) y también el retorno luego de un fin de semana largo.

Generalmente comenzamos charlando acerca de cómo estuvo el fin de semana, qué actividades realizaron. Pero dado que hablaron de su actividad en la piscina, me pareció propicio preguntarles cómo les había ido allí y quiénes habían asistido.

Algunos se animaron a contestar, otros optaron por no participar en la charla:

- Bien, el compañero casi me deja ahogar. Sé nadar pero no hacía pie y no podía salir a flote.
- A mí el profe me dijo que me iba a pasar a otra clase, porque ando bien.

Algunos de los que participaron en la charla habían asistido por primera vez a la piscina, debido a que no se animan a ir por diferentes motivos. Entre ellos, el pudor de que los vean en malla, el compartir la instancia de vestuario y todo aquello que se relaciona con la higiene personal. Por eso es relevante darles un espacio donde ellos puedan transmitir como se sienten; es una forma de invitar a quienes aún no se han animado a participar a que lo hagan.

Una de las alumnas que asistió ese lunes al aula, va a la piscina de manera intermitente, entonces me pareció prudente preguntar puntualmente a ella si había asistido. Su respuesta fue:

- No me gusta.
- ¡Qué lástima que te pierdas ese espacio! (contesté)

Luego de compartir el fin de semana y en gran parte lo vivido en la piscina, comenzamos el trabajo en clase. Por lo general, realizamos un recordatorio de forma oral y después quedan actividades para realizar.

En particular, el contacto se dio más directamente con la alumna que hacía días que no veía. La invité a sentarse en el escritorio y explicarle algunos temas directamente a ella. Acepto y trabajamos de manera apropiada, pero percibí su malestar. Por lo tanto, al momento del recreo le pregunté:

- ¿Tú te sentís bien?
- No, me duele al costado.

Le pedí permiso para observar su cuerpo, el lugar donde le dolía, y visualicé un bulto. Concurrimos a la oficina y hablamos con la educadora, quien llamo al médico. (Cabe mencionar que la relación con esta alumna al comienzo del año, era muy cálida y armoniosa. Sin embargo, en el transcurso del año ésta se fue modificando por distintas actitudes de la estudiante frente a sus pares y educadores. La estudiante estaba distante).

Mientras esperábamos al médico, ella se sentó en una silla, se recostó sobre mi regazo, me tomó la mano, la abracé, mecí, canté y mimé durante más de una hora. Yo tenía que regresar a la clase, pero me pidió que me quedara. Retornó ese vínculo, ella se abrió a contar muchas situaciones por las que había pasado y aún pasa. Me contó dónde vive, con quién y cómo se relaciona con su familia. Todo esto dejó entrever unas situaciones distorsionadas para la edad en la que transita:

- Estoy con gente grande porque los veo como padres para mí. Me sacan a pasear.
- Entiendo, que necesites ese afecto pero esa no es la forma de encontrarlo. Esa debe ser la postura de un padre, y pasear podés hacerlo con tus padres. Te invito a que lo intentes, date esa oportunidad.
- Mi mamá no me hace esto.
- ¿Esto que?
- Lo que usted está haciendo.
- ¿Vos probaste acercarte a ella y abrazarla?
- Sí, pero me dice que la deje.

La acompañé hasta la hora de irme al otro trabajo. Aunque aún no había llegado el médico. Me despedí con un fuerte abrazo y le dije ahora que sé que le gustan, así nos vamos a saludar día a día. Al salir, regrese al aula y ella ya estaba en clase. Me acerque al salón y le hice señas de cómo estaba, hizo un ok y me regaló una gran sonrisa.

Día 2

Mañana gris, cómo tantas de este invierno. Estaba lluvioso y ventoso, lo que parece invitar a los alumnos a no asistir a las primeras horas. Comenzamos la clase con cinco alumnos. Basándome en quiénes eran éstos, definí la actividad a realizar. Por lo general, cuando el número de estudiantes es pequeño realizamos actividades distintas a las habituales, más lúdicas. Esto permite reforzar los lazos, apropiarse del espacio o en algunos casos mostrarnos que estamos trabajando.

La mañana comenzó con primer año, un grupo inquieto y bastante movedizo. Cuando quise comenzar con la actividad, continuaban con el juego de mano. Entonces le solicité a uno de ellos fuera a buscar hojas de escrito. Sus caras fueron realmente sorprendentes, ya que asociaron esto inmediatamente a "vamos a tener un escrito", actividad que genera pánico en ellos. Al llegar con las hojas, comencé a hacer bolitas. Muy preocupados, ellos me dicen:

- Profe le dan las hojas y usted las rompe.
- ¿Qué piensa hacer?

Sus caras de asombro eran maravillosas. Sin decir nada tome varias pelotitas y comencé a arrojarles. La mayoría se sumó de inmediato, otros pusieron más resistencia ya que son un tanto más tímidos. Por lo cual insistí, logrando que abandonaran el banco y se permitiesen jugar.

El espacio que se usa como salón de clase es un comedor, por tanto tiene bastante espacio, permitiendo gran movilidad. La culminación del juego no la determinó el tiempo sino el cansancio de los estudiantes. Sin ningún tipo de resistencia juntamos las pelotitas y las guardamos donde tenemos otros

juegos. Nos sentamos alrededor de la mesa y cada uno fue expresando cómo se había sentido con un cierto orden y respeto que se dio naturalmente. Algunas de sus frases fueron:

- ¡La mejor clase de matemática!
- Lo que se perdieron los que no vinieron.
- Profe estuvo zarpado.
- Qué bueno que estuvo profe.
- ¿No vamos a tener clase?

En el transcurso de la actividad suena mi celular (el cual había olvidado bajar el volumen). Ellos dicen:

- ¿Profe, suena su celular no va a atender?
- No, estoy trabajando. Mis disculpas por haberme olvidado sacar el volumen. (Se rieron, comentando que eso no es trabajar).

Nos volvimos a sentar alrededor de la mesa. Ahora estaban mucho más distendidos. Les pregunté como se sentían y si habían gastado algo de energía. En general todos dijeron que estaban cansados y que ahora sí tenían ganas de permanecer sentados trabajando. Pude proponer actividades y llevarlas a cabo en la segunda hora sin dificultades. Los alumnos que ingresaron a esa hora, se sumaron escuchando atentamente los comentarios de sus compañeros.

Día 3

Es miércoles. Las primeras horas son de coordinación con el equipo y docentes del aula. Este espacio se utiliza con diversos fines: coordinar alguna dupla, hablar de algún acontecimiento puntual, informar sobre alumnos o sobre datos relevantes. Es decir, en este espacio, además de ocuparnos de lo administrativo y curricular, podemos intercambiar experiencias sobre estrategias utilizadas dentro del aula o simplemente hacer catarsis, por momentos necesaria y saludable. Luego tengo una hora de clase con grupo 3,

previo a primer año. La idea es trabajar con ellos de forma más lúdica. Por lo tanto, tenemos un día dedicado a variados juegos de mesa. En ese día no realizamos actividades prefijadas, sino más bien las vamos improvisando según cómo se de la dinámica de trabajo; de acuerdo a la cantidad de alumnos, su actitud y ánimo.

Ese día la idea era corregir los deberes. Esto lo hacemos en el pizarrón o de forma oral. Al ingresar uno de los estudiantes, una compañera le pregunta si tenía la cédula. La situación me pareció completamente extraña, me sentí ajena. No dude en preguntar:

- ¿Por qué debería de llevar la cédula con él, si iba a clase?
- Ah profe, porque a nosotros nos paran.
- ¿Quiénes? (muy ingenua yo, ignorante de la situación).
- Los milicos.
- La policía, quien más sino.
- No entiendo, por qué debería de pararlo ni para qué.
- Lo que pasa profe que a usted así vestida toda arreglada, corte cheta nunca la van a parar.
- Si la paran, es pa' pedir el face.
- Obvio profe, nosotros porque usamos gorrito con visera corte plancha.
- Usamos las cuatro (Nike con resortes).
- A nosotros nos paran por como estamos vestidos.
- Por estar en una esquina seis gurises con bolso de practicar, a veces sólo por estar en grupo nos paran.
- Una vez que los paran, ¿qué les hacen? (pregunté)
- Te cachean, a las mujeres una milica.
- Te hacen abrir las piernas.
- Si tenés porro te lo tiran y pisan.

Está claro que fue difícil retomar la clase, esta vez no por ellos si no por mí. Los alumnos tienen tan naturalizada esta situación que hablan de ella con mucha tranquilidad. Es difícil explicar cómo me sentí. Estaba asombrada y muy perdida ante una situación así; yo no sabría cómo actuar ante una situación semejante, me pondría sumamente nerviosa y me sentiría violentada. Los veo

a ellos día a día intentando superarse, indefensos y vulnerados por completo. Sentí rabia y mucha impotencia.

Día 4

Los martes tengo dos horas con cada grupo. Las primeras con primer año y luego con el grupo 3 (preparación para primero). Antes de ingresar a clase, el grupo 3 tuvo recreo. El saludo con los estudiantes del aula es muy afectuoso. Todos te dan un beso y hay quienes te abrazan. En particular, una alumna ese día me saludó y se sentó apartada en el patio. Preste atención y noté que estaba llorando. Tres compañeros se acercaron, al igual que yo, para hablar con ella. El problema es que reiteradamente la tratan mal en la clase, y esto había sucedido en la hora previa. Consideré que algo había que hacer, aunque no sea para poner fin a la situación, al menos para no pasar por alto lo sucedido. Hablé con uno de los educadores del aula y le comenté lo que pensaba hacer al ingresar a clase.

Les di una hoja de escrito a cada uno y les pedí que escribieran de un lado qué cosas (tanto físicas como de su personalidad) no les gustaban y del otro lado las que sí. Al comienzo hubo bastante resistencia por parte de la mayoría. Mientras hacían la actividad hablaron constantemente: "Profe a mi me gusta todo de mí", "No descansé profe, yo que sé". Les di ejemplos: "En particular de mi físico no me gusta mi estatura ni mis orejas, sí mis manos. En cuanto a mi personalidad, no me gusta el hecho de que tengo poca paciencia". Me pareció conveniente dar ejemplos. Creo que de esa forma ellos se sentirán menos expuestos y verán que a todos hay cosas que nos gustan y cosas que no de uno mismo. Al momento de recoger la tarea, hubo un solo alumno que no escribió nada. Les entregué otra hoja y les pedí que pusieran qué cosas del compañero de la derecha no les gustaban. Para eso tuvimos que repasar quién tenía cada uno a su derecha. Luego de que terminaron, fuimos al recreo. Retiré todas las hojas e ingresó la profesora de Inglés. Los martes compartimos una hora de clase. Le conté lo sucedido, lo que había hecho y le pregunté si ella estaba de acuerdo con que era importante tomar esa hora para leer todo entre todos. Le pareció interesante y participó.

Al culminar el recreo ingresaron al salón y leyeron todas las hojas en voz alta, las cuales les fui dando a distintos alumnos. En su mayoría no querían que se leyera lo que ellos habían escrito. Por lo tanto, no se dijeron los nombres de los autores. Lo curioso fue que en la primera actividad habían puesto su nombre en las hojas, y aunque los nombres no se leyeran, todos sabían de quién era cada trabajo, lo que se notaba por la actitud de cada alumno al escuchar.

Este tipo de actividades son bastantes delicadas porque ellos se exponen doblemente al escuchar sobre otros y sobre ellos mismos. Por lo tanto, mi participación fue de mediadora, realizando las intervenciones necesarias para evitar conflictos, y para que lo hablado se trabajara de manera positiva y no se sintieran agredidos. La profesora de Inglés participó de manera menos activa, interviniendo sólo en momentos oportunos, lo cual enriqueció el trabajo en la medida en que es importante que ellos puedan escuchar a otro referente. La profesora dialogó con ellos, haciéndoles notar cómo en cada uno de los escritos ellos mismos señalaban que les molestaban los gritos y la charla permanente. Un hecho a destacar es que uno de los alumnos no logró escribir nada. En la segunda hora igualmente ingresó al salón. Cómo su actitud no fue respetuosa, ya que se reía permanente, lo invité a retirarse, considerando que era lo más apropiado para él y sus compañeros.

Algunas de las cosas que escribieron sobre ellos fueron:

- No me gusta mi corte de pelo, ser gordo y bajo.
- Me gusta mi pelo, ni mi altura.
- No me gusta que me manden a escribir en imprenta.
- No me gusta que me salgan granos en la cara.
- No me gusta las gentes que hacen bulling a las gentes.
- Mi físico me gusta todo. Me gusta ser compañera con todos menos con los que no me llevo.
- Lo que si me gusta es mi pelo y mis orejas también mis cejas pestañas me gusta mi flequillo y como soy.
- Lo que no me gusta de mí es mis ojos y tampoco mi estatura ni mi carácter.
- No me gusta pelear, relajar y hacerme la creída.

- Me gusta la gente que sepa valorar lo que le pasa en la vida al otro.
- Me gusta mi forma de ser como divertirme con mi familia.
- No me gusta las cosas que no me sirven para mi vida, mi bondad y mi futuro.
- No me gusta quedarme mucho en mi casa porque me siento como que no quiero nada en mi vida.
- A mí no me gusta no tener a nadie.
- A mí me gusta tener amigos.

Y, entre las cosas que no les gustan de un compañero, escribieron:

- Lo que no me gusta es que sea falso y que se ría de los demás haciendo bulling.
- No me gusta que hable mal de otros pero de lo de ella me gusta su amistad, su manera de comprenderse con su familia y su forma de ser buena a veces.
- No me gusta que no hable.
- No me gusta que grite. Sí que ayude.
- A mí no me gusta como habla, que moleste.
- No me gusta que este apartado de la clase. Me gusta su personalidad.
- No me gusta que hable.
- No me gusta que habla mucho y no para de molestar.
- No me gusta que sea tan bobo,
- No me gusta su corte de pelo.

Día 5

La Institución tiene un proyecto de centro que se denomina "El egreso". El coordinador solicitó a los docentes que trabajaran de a dos para viabilizar en cada grupo un proyecto que se corresponda con el proyecto macro. A estos efectos conformé una dupla de trabajo con la docente de Idioma Español.

Dentro de las actividades propuestas se sugirió la utilización de las boleteras, el uso, su acceso, lugares de acceso. Otros de los temas convocantes fueron los distintos escenarios que se encuentran en el barrio al

que pertenecen la mayoría de los estudiantes (centros educativos, de salud, culturales, plaza de deportes, y las huellas de la historia en su barrio). Especialmente se hizo énfasis en las instituciones y lugares de esparcimiento, así como en los distintos actores que son parte de estos lugares y el acceso que los estudiantes tienen a ellos. Otras de las actividades propuestas se basó en enseñar la utilidad de la informática –p. ej. el uso de la aplicación "Como ir"- para acceder a los distintos centros.

Tuvimos cinco encuentros con los alumnos previamente coordinados por nosotras mismas. Trabajamos con primer año. En el primer encuentro explicamos la propuesta y les solicitamos que buscarán información sobre las distintas boleterías, costo de los boletos, etc. A la siguiente semana muy pocos habían buscado algo, por lo tanto lo hicieron en el Aula con las ceibalitas. Nos sorprendió el desinterés que tenían de trabajar en algo diferente. Por lo que en los siguientes encuentros no se hizo lo planeado, producto de su desinterés y asistencia irregular. También nos cuestionamos qué se podría hacer para motivarlos, tarea nada sencilla. De todos modos, llevamos nuestro proyecto a cabo y lo concluimos con una recorrida por el barrio fijando la atención en los distintos centros. Para la salida preparamos una ficha, la cual los alumnos debían completar observando y dialogando con la gente del barrio. La salida se llevó a cabo en horario de clase, pero todos debimos asistir antes al Aula. Uno de los educadores que es del barrio nos acompañó.

Para cada salida es necesario que cada estudiante traiga la autorización de un adulto responsable, y es muy común que lleguen al aula sin ella. Eso sumado a la hora en que llegan genera inconvenientes al momento de cada salida, a diferencia de lo que uno se podría imaginar. Uno piensa que una actividad diferente debería motivarlos de modo de que no se olvidasen de nada o prestasen mayor atención.

A la salida no asistieron todos. Algunos de ellos simplemente no quisieron ir por lo que no fueron al Aula. Salimos más tarde de la hora señalada, como era previsto por la usual falta de permisos y llegadas tarde. Algunos se sumaron más tarde, siendo acompañados por una docente hasta donde nos encontrábamos. La salida se llevó a cabo con bastante normalidad, en un ambiente muy cordial y divertido. Hubo solo un alumno que no pudo participar de manera adecuada y regresó al aula. Pero en general pudimos

disfrutar de la recorrida, observar, hablar con vecinos que conocen el lugar. Fueron ellos los que nos brindaron información a quienes, como yo y la otra docente, no conocíamos nada del barrio.

La propuesta de evaluación pensada a ser desarrollada luego de la salida de campo no era adecuada: la escritura que ellos debían realizar sobre la recorrida no tenía un sentido claro. Por lo tanto, no cumplimos con la evaluación y decidimos revisar la propuesta y los motivos exactos del no cumplimiento. Entendimos que hubiera sido más significativo para el estudiante formular un texto oral con un destinatario ajeno al barrio.