

## **MESA 42 - Sociología de la experiencia escolar. Debates sobre las desigualdades en la escuela secundaria.**

Clarisa Flous. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR)

cflous@gmail.com.

### **De liceos, talleres y demás: Notas en torno a la propuesta de extensión del tiempo, en educación media en Uruguay**

#### **Introducción**

En esta ponencia, nos proponemos recuperar parte del trabajo de investigación en proceso en torno a las políticas educativas en Educación Secundaria en Uruguay, particularmente a las que se han desarrollado en los últimos 10 años, y que han implicado ciertas modificaciones en términos de propuestas educativas, sentidos para los sujetos y dimensiones de tiempo y espacio. En este sentido, nuestro objetivo ha sido reflexionar y problematizar el desarrollo de las políticas educativas en este nivel, profundizando la mirada analítica en aquellos procesos “micro” en torno a lo educativo y lo social. Particularmente nos proponemos analizar las dinámicas de institucionalización de la propuesta de Tiempo Extendido (ANEP, 2017) en un liceo de la ciudad de Montevideo, el lugar de la apropiación por parte de los actores. Entendemos, a modo de hipótesis, que estos elementos conforman al liceo como un “lugar” (Massey, 2004) posibilitando procesos de democratización de la educación media.

Retomando la línea de trabajo realizada en instancias anteriores en donde abordamos aspectos conceptuales y análisis documental<sup>1</sup>, en esta oportunidad nos centraremos en la experiencia del liceo, y los talleres que allí se desarrollan. Se trata de describir y analizar las diferentes propuestas a partir de los discursos de los actores y de las observaciones realizadas. Algunas preguntas que nos planteamos responder son: ¿Cuáles son las principales características de la experiencia de Tiempo Extendido investigada? ¿Qué sentidos toma para los distintos actores participantes? ¿Cuál es la articulación de la propuesta con la comunidad? En qué medida esta propuesta resulta instituyente de los mandatos “tradicionales” de la

---

<sup>1</sup> Una primera aproximación a la investigación fue presentada en este grupo de trabajo en RENIJA en el año 2018 (Córdoba).

educación secundaria? ¿Qué lugar ocupa la dimensión pedagógica y la protección social en el desarrollo de propuestas de este tipo?

La metodología de investigación fue de corte cualitativo, a partir de entrevistas y un proceso de observación en la institución durante dos años. Recupera, a partir de un enfoque etnográfico, procesos educativos desarrollados en el liceo (talleres) así como diferentes eventos y procesos que atravesaron a la institución durante el trabajo de campo.

La ponencia se presenta en tres momentos. Una primera parte enfoca en elementos que caracterizan al liceo investigado a partir de los discursos de los actores, en un segundo momento ponemos el foco en las experiencias de los talleres en los que participamos, y para cerrar, bajo el título de *demás* otros aspectos significativos, así como un espacio que recupere aspectos en términos de reflexión sobre lo abordado

### **De liceos...**

Partimos en este trabajo de un supuesto, donde consideramos al liceo como un espacio en el entramado que conforma a la política educativa, partiendo de la base que esta es resignificada y apropiada (Rockwell, 2005, 2007) en los espacios concretos en donde se desarrolla. Como sostiene Rockwell (2007), las instituciones están “atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a flujos culturales externos. Desde esta concepción, resulta difícil hablar de cultura escolar correspondiente a una institución circunscrita y universal” (p 177).

Entendemos que el liceo, se constituye como lugar en un sentido antropológico (Augé, 2000) como aquel espacio conformado no sólo por un ámbito físico, sino de relaciones, intercambios, prácticas e identidades (Massey, 2004) construidas con relación a su historia, y características del barrio. Por lo tanto, lo que el liceo *es*, sus prácticas, sus haceres, sus relaciones, las formas en que las y los docentes, el equipo multidisciplinario, las y los estudiantes, las familias, ven en él, y lo ven, se constituye en relación con diversos tiempos y su medio.

El liceo, como otras instituciones educativas, implica la posibilidad de habilitar y materializar el derecho a la educación (Redondo 2016). Su presencia adquiere un significado mayor que el de contar con una propuesta educativa. Significa además la presencia de un espacio público y fundamentalmente una de las formas de presencia del Estado en un barrio. Pero además, en términos de Masschelein y Simons (2014), el liceo puede ser pensado como el espacio que ofrece un “tiempo libre”, que:

tiene potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlos de un modo impredecible” (Masschelein y Simons, 2014, p. 12)

Entendemos que ubicar la mirada sobre el liceo desde estas perspectivas, nos lleva a preguntarnos ¿Qué significa ser un liceo en el sistema educativo uruguayo? ¿Qué implica la ubicación de un liceo en un barrio? ¿Qué lugar tienen las políticas educativas en el liceo? ¿Cuáles son los sentidos dados al liceo por quienes allí ejercen el oficio de educar?

En esta ponencia nos proponemos brindar una aproximación al liceo, partiendo de esta idea de concebir el liceo como un lugar, a partir de los procesos, elementos y sujetos, que lo constituyen, lo habitan y lo significan. Para el planteo nos guiaremos por estas primeras preguntas, y por los relatos y registros que en nuestro estar en la institución pudimos encontrar. En la clave de considerar los detalles, de “documentar lo no documentado”, los siguientes apartados se proponen dar cuenta de algunas dimensiones que entendemos permiten comprender el espacio institucional de la política educativa como parte de la política. Así, cómo es actualmente el liceo, cómo fue creado y cuál es su historia, cuáles son sus voces, entrarán en diálogo con las modalidades educativas existentes, siendo todos estos elementos los que resultan constitutivos de la posibilidad de conformar un lugar.

El término *liceo*, heredero de la tradición francesa, perdura como denominación habitual para una parte de la educación media en Uruguay, utilizado y asignado a la educación secundaria pública. Toma la referencia de un término que da cuenta de su origen, vinculado a la preparación para la educación superior, y desde allí se plantean su organización curricular y de enseñanza. Este origen exige revisar el sentido asignado a la forma liceal históricamente, así como repensar su sentido.

Pero, (y este es el sentido que asignamos), hablar de liceo, sin desconocer los sentidos anteriores, se vincula a ubicar las particularidades de un espacio educativo específico, con elementos compartidos con otras instituciones educativas, y a la vez considerar los sentidos construidos desde la propia experiencia de este nivel. En este sentido hablar de liceo implica ciertos elementos de la forma liceal vinculados a la forma escolar,, elementos prescriptivos de un nivel educativo más general, producto de una tradición y de su pertenencia a una organización más amplia, pero también un conjunto de características y sentidos actuales, que requieren considerar a sus actores, y la impronta local.

De esta manera, en nuestro planteo, liceo y forma liceal se encuentran relacionados, pero no son lo mismo. Utilizamos la denominación forma liceal (Flous, Morales, Sidi, 2020) para hacer referencia a una serie de elementos y rasgos específicos que caracterizan o constituyen la habitual noción de escuela media (Southwell, 2011). A su vez en Uruguay, “existen otras características de su articulación con enseñanza secundaria, que se derivan de la dinámica particular que adquirió este subsistema en el Uruguay” (Romano, 2019, p.15)

Si bien tiene una estrecha relación con la denominación de forma escolar (Lahire et al, 2001), y sin duda comparte elementos, la forma que toma la escuela media se torna una forma en sí misma, que la diferencia de otros niveles educativos, vinculados a su origen histórico e institucional. En Uruguay la educación secundaria surge vinculada a la Universidad de la República, de la cual se separa en el año 1935. Más allá de la separación institucional, a principios del siglo XX se instala la tensión entre dos modelos de educación para este nivel: la propedéutica para los estudios universitarios; y la integral, con objetivos de instrucción, formación e inclusión de la ciudadanía. En este sentido, el sistema de educación media uruguayo incorpora estos dos aspectos desde una época temprana, aunque la matriz propedéutica figura en el imaginario por mucho tiempo. Este origen institucional, y sus devenires visibles fundamentalmente a través de las diferentes modificaciones de planes de estudio y propuestas de reformas, han configurado una forma específica de la educación entre la escuela y un nivel posterior.

Las características de la escuela media, tomando como referencia autores que conceptualizan sobre la forma escolar, permiten ubicar aspectos que resultan pertinentes para describir este nivel educativo. En este sentido Lahire, Vincent y Thin, (2001) expresan:

[...] la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo como fin su propio fin- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. El mismo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales. (pág. 6)

La definición anterior establece diferentes aspectos que podemos ubicar desde dos dimensiones: la educativa y la organizacional.

Desde lo educativo, la educación secundaria se organiza a partir del currículum desde diferentes disciplinas a través de las distintas asignaturas. Esta cualidad históricamente ha configurado una forma de enseñanza y aprendizaje caracterizada por la fragmentación del saber, tornándose una marca de origen de este nivel educativo ya desde la formación de sus docentes.

Otro aspecto que es posible plantear en la forma liceal resulta de la naturalización de la presencia de un único docente en el espacio educativo para cada asignatura. Por lo tanto, en los liceos “los docentes se constituyen como “profe de...”, en una clase, horario y grupo asignado, con su correspondiente evaluación desde su perspectiva y espacio.” (Flous, Morales, Sidi, 2020). Esta característica de la estructura de secundaria originada entre otras desde la propia forma de formación y contratación docente, ha instalado una estructura rígida difícil de modificar. Los docentes eligen por cargas horarias y su tarea (fundamentalmente de enseñanza) se limita a dichas horas asignadas en la institución. Si bien existen experiencias donde se articulan espacios y tiempos más allá de esta forma de funcionamiento, en la actualidad no está establecida en forma general.

Un último aspecto a considerar en esta forma liceal, se vincula con el tiempo y el espacio en clave pedagógica, relevante para pensar este nivel educativo. A la fragmentación disciplinar se le suma una división del tiempo cronométrica, y una delimitación del espacio, centrando la relación educativa en el tiempo-espacio áulico. El tiempo se transforma en un requisito para el currículum, de modo que este último colabora al establecimiento de un tiempo escolar monocrónico, que establece que todos aprenden lo mismo al mismo tiempo (Terigi, 2007 p. 3).

A su vez, la forma liceal está atravesada por un conjunto de prácticas que orientan las formas de funcionamiento cotidiano a nivel organizacional. Pautas disciplinarias, formas de funcionamiento interno, controles de asistencias, reglamentos, configuran un entramado de elementos que “si bien no definen, regulan las formas de transitar el espacio educativo.” (Flous, Morales, Sidi, 2020, p )

En este sentido, Educación Secundaria como organización, pauta algunas de las formas de funcionamiento mencionadas, que es posible de observar en cada liceo. En términos de Lahire y otros (2001), la forma escolar se cruza con la forma institucional. y en este sentido identificamos distintos elementos Si observamos la estructura organizativa, algunos conceptos clásicos desde la perspectiva teórica de Weber (2014) resultan pertinentes para el análisis: organización administrativa jerárquica (con inspectores, directores, subdirectores, y colectivos docentes); formación o calificación especializada de sus

integrantes (y la exigencia de su titulación en los cargos efectivos), la relación cargo-profesión (por el cual se eligen las horas que conforman el cargo y permiten la remuneración), ascensos por años de ejercicio (como el grado que adjudica la antigüedad, o el puntaje de inspección a los efectos de estar en un escalafón), disciplina y vigilancia (que están presentes en formas de control, más allá de la libertad de cátedra del docente). De esta manera la lógica burocrática coexiste con los espacios educativos, siendo en múltiples ocasiones un elemento relevante (y regulador) en la organización de este último (Flous, Sidi, Morales, 2020)

Todos estos aspectos planteados se constituyen como una matriz de referencia en el funcionamiento en las instituciones educativas en Secundaria. Sin embargo, los funcionamientos no son homogéneos. Por un lado, dicha forma se torna un marco en donde “conviven diferentes líneas de programas en el nivel medio (ciclo básico) producto de modificaciones de los últimos 15 años” (Flous Morales Sidi, 2020). Por otro lado, en el marco de una misma modalidad curricular, es posible observar modificaciones parciales tanto implementadas desde la política, como desde los propios centros o experiencias concretas. De acuerdo con Southwell:

[...] probablemente haya que complejizar la hipótesis de la perdurabilidad de la rigidez del formato escolar –que nos ha sido muy productiva hasta hace poco tiempo atrás– debido a las transformaciones que se proponen y se llevan adelante impulsadas por la política educativa o como producto de las iniciativas de las propias escuelas. (2019, p 31)

La forma liceal enunciada es planteada como uno de los aspectos que constituyen sentidos existentes o posibles de un liceo. Sin embargo, este último concepto se constituye, con una complejidad mayor, a partir de un entramado de elementos singulares: historia, edificio, colectivos, momentos, coyunturas, que definen culturas institucionales diversas, y que no pueden ser comprendidas como esenciales ni universales. El lugar no se constituye como un espacio absoluto, es decir,

“no hay lugares que existan con identidades predeterminadas que luego tienen interacciones, sino que los lugares adquieren sus identidades en muy buena parte en el proceso de las relaciones con otros. La identidad de un lugar siempre está en proceso de cambio, de formación, de modificación” (Massey, 2004)

Desde una perspectiva antropológica el lugar es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa” (Auge, 1992, pág.) Este autor sostiene, que el lugar se constituye a partir de tres elementos: identidad, relaciones e historia (Auge, 1992). Estos elementos, válidos para pensar distintos espacios, resultan pertinentes para el espacio del liceo que nos convoca. No solo en sus dimensiones espaciales, sino a través de quienes lo habitan, en donde, a través de sus relatos, es posible observar como el liceo se encuentra a su vez en “itinerarios”, “intersecciones”, “encrucijadas” y “centros” (Auge, 1992), aspectos que lo constituyen desde este punto de vista. En una entrevista surgió la expresión “ser 60”. ¿Qué significa “ser 60”? Dustchasky (2008) plantea el concepto de la escuela como frontera, la autora brinda elementos a los efectos de pensar el liceo como institución y como lugar. De esta manera

“los sentidos con que se invista a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate, según las oportunidades sociales y culturales que rodea a cada grupo social. La valoración social de la escuela es entonces una construcción parcial y situacional” (Dustchasky, 2008, p. 77)

La autora sostiene que, para las instituciones educativas, en tanto “el otro lado”, es la “cultura de la periferia, la del sentido común, la de los saberes experienciales, la de la proxemia, la “no autorizada” (Duschatzky, 2008, p. 77). Pero el “otro lado “se invierte cuando desde los sectores populares, “son todos los lenguajes y soportes que no participan de su cotidianeidad, pero sí de un imaginario con el que quisieran fundirse” (Duschatzky, 2008, p77). De esta manera el liceo se torna un espacio de variación simbólica que introduce una diferencia, donde se articulan diversas esferas evitando sentidos en forma esencial. En palabras de la autora: “Desde aquí la valoración de la escuela no implica la escuela realizada en su esencia o en su función universal, simplemente se trata de una asignación de sentidos inscriptos en una relación particular” (p.78).

Desde esta perspectiva si bien el liceo instala un “otro lado” para quienes allí asisten, “su presencia en la vida de los jóvenes no supone la dilución de otros referentes sino la irrupción de una condición fronteriza en la que se mezclan distintos territorios de identificación” (78). Siguiendo esta línea, el liceo puede ser comprendido como la “entrada de nuevos soportes de sentido” donde priman otros componentes además de los cotidianos.

### *De la experiencia liceal*

El liceo en que desarrollamos nuestra investigación puede ser caracterizado a partir de un conjunto de sentidos desde los relatos de quienes allí se desempeñan como docentes. El proceso comienza en el año 2001 con la creación del liceo a partir de la concesión de un local de una escuela lindera al Consejo de Educación Secundaria. Esta situación hizo que el liceo “nuevo”, se “reconstruya” a partir de un local que tenía un destino anterior. El “reconstruir” implica partir de elementos pasados, readaptar y mantener. De alguna forma, al “no partir de cero”, es posible encontrar vestigios de “lo que fue antes” en marcas concretas (como el cartel que dice “Sala de Maestros” en la puerta de la adscripción, o los baños de educación inicial en los salones readaptados a depósitos de herramientas). A pesar que en la zona no existían hasta ese momento liceos cercanos (los liceos más cercanos se encuentran en barrios próximos) en los relatos se observa que “no estaba previsto que allí funcionara un liceo”, sino un jardín de infantes. Reconstruyendo una mirada sobre el espacio, un docente relata desde su registro ese momento del comienzo. A diferencia de otros centros, donde se inaugura, este liceo, “Era un liceo que no tenía nada”, desde la llegada de los primeros profesores, el liceo no contaba con director, ni secretaría, le faltaban materiales, las tomas de posesiones se realizaban en un liceo de un barrio cercano.

La disputa por el espacio fue una marca inicial del proceso de comienzo del liceo. Si bien el edificio es cedido de un subsistema a otro, el comienzo del liceo se constituye como una instancia de disputa, en términos de espacio, que también puede entenderse en su sentido simbólico, en tanto es necesario ganar el lugar a la propuesta de un liceo frente a otras alternativas posibles.

Si pensamos esta experiencia en términos de contexto, los inicios de los años 2000 significaron tiempos de crisis en la región y en nuestro país. En Uruguay la crisis estalló a comienzos de 2002, teniendo efectos económicos, sociales y políticos (Uval, 2016). Las instituciones educativas no estuvieron al margen de esto. Los años de comienzos del liceo coexisten con años de precariedad en términos generales en el país. Los orígenes del liceo se presentan como problemáticos, en una institución que más allá de la ausencia de liceos en la zona, no era esperada, y en años donde la prioridad se ubicaba en las formas de subsistir frente al desamparo. Esto se refleja también en los primeros alumnos de liceo, en el hecho que según los profesores de aquel momento “las familias del barrio se niegan a mandar los chiquilines”, ya que “no era un liceo bien visto por la zona”. Se comienza con muy pocos estudiantes y eso fue cambiando a lo largo de los años. En suma, de lo anterior podemos

sostener que en ocasiones las instituciones llegan a los barrios antes de ser creadas, ya sea por las demandas, relevamientos o contactos con otras instituciones (Redondo 2016, p 95). En este caso, el liceo es creado “antes de llegar”. Sus pocos alumnos, su falta de recursos e incluso de personal inicial, configura un escenario de origen que obliga a quienes se suman a la propuesta, a mantener una postura particular.

Esta situación generó el hecho de articular con otros para “hacer liceo”. Se realizaron acuerdos e intercambios con escuelas y otras instituciones del barrio. En los relatos recuperados fundamentalmente dos componentes relevantes en este proceso de conformación del liceo. Por un lado, las dificultades de recursos a los efectos de las actividades educativas, aquellos que incluso dan identidad a un espacio de estas características: falta de mapas o microscopios son indicadores de una realidad más compleja. Por otro lado, ubica un tema controvertido en el marco de la educación, y en parte invisibilizado por la educación media: la alimentación. El liceo articula estrategias para que sus estudiantes puedan comer. Las estructuras en educación secundaria en nuestro país, a diferencia de las escuelas primarias o centros de primera infancia, no prevén espacios para la alimentación (cocinas y comedores) como tampoco personal y recursos. Sin embargo, y en el marco de los años iniciales del liceo como el 2001 y 2002 se plantean estrategias para sortear esta dificultad. Esto implica negociaciones con instituciones de la zona, que se realizan hasta el día hoy casi en una marca de identidad: el trabajo interinstitucional a partir de “trueques” a nivel local, frente a la ausencia de lineamientos y recursos a nivel de sistema. En los intercambios que brindan las instituciones a nivel local, encuentran la posibilidad de generación de recursos. Las entregas pueden ser comprendidas como un “pacto” implícito de contraprestación y de un dar a cambio (Mauss, 2012). Así, mapas por visitas, alimentación por talleres en liceo, serán algunos de los elementos que desde el registro en el campo es posible observar, incluso hasta la actualidad.

A su vez, la escasez de recursos, en particular para la alimentación es sorteado a partir de propuestas educativas focalizadas que comienzan a desarrollarse posteriormente en el liceo. El Programa de Universalización del Ciclo Básico (PIU) propuesta que se desarrolló desde 2007 hasta aproximadamente 2012 en Secundaria, forma parte de una serie de políticas denominadas de inclusión educativa, en el marco de un Plan de Equidad y en la construcción de una nueva matriz de protección social. (Flous, 2014). Se trata de un dispositivo educativo que incluye partidas de materiales y también de alimentación. Posteriormente dicha propuesta es modificada, y se sustituye por los denominados “liceos con tutoría”, las cuales también mantienen partidas económicas en este rubro.

Así, a partir de otros dispositivos educativos que se articulan con la propuesta curricular, se obtienen recursos de los que el sistema no dispone de forma general, sino a través de proyectos específicos.

Pero la escasez de recursos también se observa respecto a los recursos humanos. Las dificultades iniciales en la conformación de un equipo de dirección ya mencionado, se suma a que, si bien se cuenta con un colectivo docente inicial, no eran numéricamente muchos. Si bien había docentes con altas cargas horarias de acuerdo a la organización de Secundaria, las horas asignadas son exclusivas para el trabajo de aula. Por lo tanto, el trabajo docente en esos primeros años (y como sigue siendo hasta la actualidad en la estructura de asignación de horas de trabajo) está limitado a otras acciones, al menos desde el punto de vista formal. A su vez, en el inicio el liceo no contaba con otros actores más allá de los docentes.

La llegada de actores de docencia indirecta u otros técnicos como trabajador social y psicólogo es posterior a los orígenes del Liceo. La presencia de equipos multidisciplinarios en los liceos ha sido un reclamo por los actores docentes que se ha intensificado en los últimos años, en tanto Secundaria en general no presentaba dentro de sus actores y funciones, aquellos que cumplieran roles de apoyo e intervención desde lo psicológico y lo social. Estos roles suelen llegar por demandas, antes que por la iniciativa y consolidación desde la institución.

A modo de síntesis, a partir de los relatos, es posible comprender un comienzo del liceo como “desprotegido”, gradual y con muchas dificultades, edilicias, materiales y humanas. Se destacan “la precariedad y la falta como punto de partida” (Redondo, 2016, 128) Los relatos traen relaciones con otras instituciones, la disputa por el espacio, y la búsqueda de recursos. En otras investigaciones hemos registrado procesos similares, en donde por ejemplo, los inicios se inscriben en sitios prestados o provisorios (Crego 2018). Esto encuentra su correlato con la necesidad por parte de los actores de la constitución de los espacios, la ganancia de espacios para otras actividades y el adaptar los espacios y recursos a las dinámicas del liceo. Este proceso desde el presente se percibe por algunos actores.

De esta manera, los diferentes aspectos que recuperamos en torno a los primeros años del liceo, y los sentidos asociados forman parte de su conformación en términos de lugar (Augé, 1992). Construir y reconstruir un espacio, inicialmente vacío, a la vez utilizado por la escuela lindera durante un tiempo, implicó a quienes allí llegaban, conformar un espacio, construirlo, e incluso disputarlo. Algo no esperado se fue haciendo lugar en el barrio, un espacio vacío se fue constituyendo en un espacio educativo. En esa construcción fue con otros, se utilizaron recursos “prestados”, se compartieron espacios. Mientras que otras

propuestas de secundaria se constituían con edificios destinados para tal fin, este liceo se componía a través de la apropiación material y simbólica que quienes iban llegando realizaban (Rockwell, 2005). Así, inventar artesanalmente, establecer resistencias, proponer tácticas y estrategias (Gonzalez, 2016) llega con quienes llegan al liceo: los profesores. Luego llegan los estudiantes. Dice un entrevistado eran muy pocos estudiantes al inicio, luego fue cambiando. La imagen se fue modificando. En este sentido, hacer del liceo un lugar, se vincula con la idea de “hacer escuela”.

Entendemos que los docentes que constituyen el colectivo del liceo ocupan un lugar central en la constitución de este espacio. A lo largo del trabajo de campo entablamos conversaciones y entrevistas en las cuales su forma de ver el liceo surgía en todas las ocasiones. A través de su mirada actual sobre quienes llegaban, y de quienes recordaban los años pasados, el sentido que el liceo tiene para ellos surge como otro componente performativo del liceo como lugar.

Por último, los actores que trabajan en el liceo construyen una serie de sentidos, que a pesar de los aspectos señalados, generan pertenencia y permanencia del colectivo. En el trabajo de campo pudimos observar a través de los relatos, y conjunto de sentidos que daban cuenta de aspectos materiales y simbólicos. Por un lado, el ser “un liceo chico”, significaba además de la escala y número de estudiantes, un sentido de cercanía, de visibilidad de todo, de conocimiento entre docentes y estudiantes. Por otro, un liceo que había sido “el segundo peor” (evento señalados por varios, con llegada de prensa entre otros) resultaba para los actores no sólo un dato, sino un desafío, que se fue revirtiendo

Si bien en las instituciones educativas suelen presentarse reclamos de salones, frente a la cantidad de estudiantes, en este caso los espacios ganados y creados son utilizados para actividades y desempeños de distintos actores. Un entrevistado observa y reflexiona “hay más espacios ahora, lo que quiero ver que para tener 6 salones... casi la misma cantidad que espacios extras” (Entrevista Docente 6)

La relación del tamaño y cantidad de espacios, se relaciona con la dimensión del espacio, como espacio disputado. Se van ganando nuevos espacios, y en los cuales las dinámicas van definiendo sus usos, y por lo tanto, se van configurando los sentidos del espacio en el liceo. Pero la mirada del liceo como liceo chico se mantiene.

Asimismo el proceso de disputas con la escuela, va conformando un proceso de construcción del espacio como propio del liceo. El siguiente relato retoma el sentido de esa disputa, y como fueron ocupando y construyendo.

## De talleres...

Como planteamos al comienzo, el liceo en el que desarrollamos nuestra investigación desarrolla una modalidad de propuesta educativa de la actual Dirección General de Educación Secundaria (DGES) denominada Tiempo Extendido. Se trata de una propuesta que se constituye a partir de un conjunto de componentes de carácter organizacional y pedagógico. Específicamente el documento además del diseño curricular que todo centro desarrolla, explicita tres componentes particulares: Proyecto pedagógico transversal; mayor asignación de horas docentes; y el desarrollo de talleres (ANEP-CES 2017). En esta oportunidad nos concentramos en el componente de los talleres, en tanto se trata de uno de los aspectos más visibles de la propuesta, a la vez que formó parte de uno de los focos en nuestro trabajo de campo.

De acuerdo con el documento oficial (2017) este último componente se trata de “talleres optativos relacionados con expresión artística, recreación, robótica, comunicación, periodismo y actividades vinculadas al mundo laboral”(p.13). Se sostiene que “la estrategia de taller ofrece una dinámica que rompe con las estructuras rutinarias del uso del tiempo y el espacio” (p.11). La apuesta a espacios de extensión del tiempo se conforma fundamentalmente a partir de “tiempo de taller”, el cual se torna un discurso central, y que observamos incluso en propuestas históricas que se ensayaron en nuestro país (Plan 63). De acuerdo a lo anterior, respecto a los talleres se sostienen dos aspectos relevantes: por un lado, la modalidad de taller como un formato “que rompe estructuras rutinarias” de los tiempos y espacios liceales; por otro, la posibilidad de coordinar con otros ámbitos extra liceales. En este último sentido el documento plantea que se “debe adoptar otra lógica y organización puesto que se construirá a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de la sociedad civil.” (p 11). De esta forma se trasciende el espacio del liceo, y de ahí la importancia asignada al “territorio” y la coordinación con otras organizaciones

La forma de elección de los talleres se considera a partir de los intereses de los estudiantes, a la vez que “el equipo de dirección solicitará propuestas de talleristas, las que se analizarán y seleccionarán a la luz del proyecto de Centro y en consulta con docentes e inspección”. Se agrega, que este proceso deberá hacerse con antelación para que comience el año, junto con los cursos curriculares. Una vez que el estudiante asiste al taller, se plantea que se controlará la asistencia “la cual debe ser registrada cuidadosamente para dar cuenta de la misma a los docentes y a las familias. En caso de desinterés o inasistencia frecuentes de los

estudiantes, la dirección en coordinación con sus docentes y el coordinador de talleres, tendrá la potestad de cesar el taller” (p.13)

Un último aspecto que se plantea con relación a los talleres, es que los profesores “considerarán el desempeño en este espacio en la valoración global del estudiante. Para ello los talleristas emitirán un juicio sobre el trabajo realizado, de manera de informar al cuerpo docente” (p.13) Si bien los talleres para los estudiantes son optativos, se “advierde” que una vez seleccionado tendrán carácter obligatorio. A su vez, se establece, que su asistencia será rotativa (no pudiendo comenzar otro taller hasta no finalizar el que asiste).

Con relación al trabajo de los talleristas, el documento plantea que desarrollarán sus actividades a contraturno en espacios de 90 minutos (p. 15), y que deberán determinar en su plan de trabajo el tiempo que durará y el producto con el cual concluirá (ref). Los talleristas se constituyen como uno de los nuevos actores que esta propuesta incorpora. A ellos se agrega la figura del coordinador de talleres y el Profesor Orientador Pedagógico..

En la instancia de trabajo de campo realizamos observación participante en algunos de ellos<sup>2</sup>, y entrevistas con sus talleristas referentes. La mirada sobre la modalidad de TE como experiencia, si bien obliga a focalizar sobre diversos aspectos, intenta plantear una perspectiva que reconstruya los sentidos de esos espacios para los distintos actores (estudiantes, docentes, talleristas), así como para el propio liceo como organización.

La propuesta del TE “llega” al liceo en el año 2016, formando parte de los 12 liceos iniciales en los que se desarrolla en el país. En este sentido, las “llegadas” y “salidas” de programas en las instituciones son un punto central en donde se pone en cuestión la lógica de “aplicación” o “apropiación” de las políticas educativas. ¿Por qué se desarrollan determinados programas y modalidades en ciertas instituciones? ¿Con qué criterios se establecen? ¿Qué lugar tienen los actores en el desarrollo de estas propuestas? En el caso del liceo investigado, la propuesta de TE es planteada desde el ex Consejo de Educación Secundaria. En el año 2015 se invitó a distintos liceos a conocer la propuesta. A través de los relatos se explicita uno de *los eventos* que constituyen la “llegada” de TE en el liceo. La modalidad fue “propuesta” al liceo a partir de una reunión informativa, y es desde de allí es que se toma conocimiento por primera vez de lo que sería “el tiempo extendido”. Un conjunto de docentes asisten a esa reunión junto con la dirección. La instancia significaba la presentación de la propuesta, y si bien aquí no lo mencionan explícitamente, es probable que sea en aquellos liceos que se consideraban posibles de desarrollar la propuesta (de acuerdo a

---

<sup>2</sup> Entrevistamos a los talleristas de Pintura en Madera, Huerta, Periodismo, Cine, Hip Hop, Teatro y Danza, Maquillaje artístico, Reciclaje, Ajedrez, Robótica.

lo explicitado por la circular de creación). Lo que observamos en los relatos es que aquella propuesta en principio no quedaba muy clara para quienes allí asistieron; “la gente consultaba dudas” y la “inspectora no tenía mucha idea” ni de donde “bajó la línea”. A diferencia de otras propuestas que muchas veces resultan más visibles, TE parece ser presentado en una forma más silenciosa, a la vez que con contenidos al menos poco claros en aquella instancia. Pero al evento de la reunión, se le suma una instancia de asamblea en el liceo. Esto marcó un hito recordado por varios de las y los docentes entrevistados.

La instancia de la asamblea marca una *forma de hacer* en torno al funcionamiento de la política. Si bien se expresaba que la información no era suficiente, los docentes del liceo analizaron y pusieron en consideración que implicaría el desarrollo de esta nueva modalidad. La asamblea significó un espacio de análisis y discusión de la política. Esta instancia instala varias interrogantes o ejes para el análisis. El hecho de “llegar de arriba” y discutirse; el análisis del colectivo sobre la propuesta; el respeto por la decisión tomada incluso por quienes no estaban de acuerdo; el comienzo de las incertidumbres frente a algo nuevo.

Lo anterior instala un primer elemento en el proceso de apropiación de la política (Rockwell 1986; Chartier 1994). Esta perspectiva permite comprender el presente y entender la relación con la propuesta desde la historia de la institución, aportando sentidos a algunos relatos. El liceo y sus actores, como “un lugar de intersección de redes y procesos” da cuenta de distintas posibilidades como pueden ser “diferenciación, resistencia, negociación, inclusión y exclusión” (Rockwell, 1986). El concepto de apropiación tiene como aspecto relevante la consideración de la “naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural”. (29) Si consideramos a las políticas como parte de los “recursos culturales” del sistema educativo, no es posible desconocer su carácter con intención performativa, desde sugerencias a establecer acciones, pero entendemos que su consideración en los espacios cotidianos implica una acción de los actores que no es “automática”. De esta manera, Rockwell tomando a Chartier, suscribe a un concepto de apropiación que considera y “acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos” (Chartier en Rockwell) Así, la apropiación siempre “transforma, reformula, y excede lo que recibe”. De esta forma la apropiación se plantea desde estos autores, como “múltiple, relacional, transformativa”, y también arraigada en las luchas sociales” (Rockwell, p. 34). Los diferentes actores se “apropian selectivamente” de los diversos elementos que en este caso pueden identificarse en la “modalidad de extensión del tiempo”. A su vez, se dan procesos de “reinterpretación” y “transformación”, lo que se puede dar de diferente manera en prácticas, espacios, etc.

La llegada de la modalidad no estuvo exenta de dificultades e incertidumbres. En este sentido, los actores del liceo más allá de su acuerdo con el desarrollo de la modalidad, explicitan cómo se fue dando el proceso. La falta de recursos es otro aspecto que se expresa en la llegada de la propuesta: generar propuestas de tiempo extra curricular como los talleres, implica una serie de recursos materiales y humanos, así como tiempos extras que de acuerdo a los relatos, no resultan suficientemente considerados en la propuesta.

Otro aspecto que destacamos en los relatos se trata de a quiénes está dirigida la propuesta y con qué objetivos. La definición de los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta y para qué, resulta un tema de debate. Aquí también entran en juego las definiciones de lineamientos, así como la propia experiencia. En la conversación con el coordinador de talleres surge esta diferenciación: “en el proyecto original el macro objetivo era la retención de los alumnos básicamente, como quitando lo accesorio, digo, el macro objetivo era ese” (Entrevista coordinador). Se plantea desde este actor un “mandato” inicial desde quienes organizaban la propuesta a nivel central. Pero más allá de ello, el sentido de la apropiación de la política, hace que desde la experiencia y los actores tome otro sentido el para qué. En este sentido el relato sostiene,

“ta bien digo era porque creo que la propuesta ha evolucionado. En ese momento el macro objetivo que nos plantean es ese, que los chiquilines no dejen de venir, que encuentren una actividad, encuentren propuesta que sean atractivas y que de alguna manera sirvan de anclaje para las propuestas digamos más curriculares, más tradicionales del liceo, y que de ahí encontraran el deseo de estar en el centro educativo. (Entrevista a coordinador de talleres)

Resulta interesante la idea de que el objetivo “ha ido evolucionando”. ¿Tiene que ver esto con la percepción de los actores? ¿Que observan otros sentidos mayores a la retención? ¿O que el foco en este objetivo invisibiliza a los otros? De cualquier modo el planteo ubica la hipótesis de la política como espacio dinámico: tanto a nivel central y sus discursos “macro”, como en las propias experiencias y los sentidos que los actores encuentran se van modificando.

Un último de los aspectos se centra en la tensión sobre la presencia de nuevas figuras que las experiencias del tiempo extendido. Esto se planteaba con la entrada de actores educativos “no docentes”: los talleristas. En el caso de las experiencias del liceo esta tensión también se presentó en algunos relatos, pero a la vez se genera una articulación de esos dos roles, que nos permiten afirmar que la separación entre ser docente y ser tallerista no es

absoluta. Esto nos lleva a identificar en la experiencia habrá docentes que desarrollan talleres, así como en algunos momentos, talleristas que se plantean su lugar como educador y “ensayan” prácticas que según ellos corresponden a los docentes.

El lugar del docente en el espacio de taller, de acuerdo a algunos relatos, si bien se presenta como muy diferente, ha permitido a algunos plantearse esa diferencia y su función en cada uno de los lugares. Los docentes encuentran elementos del taller que les ha hecho pensar en sus prácticas, “me ha servido mucho”. La formación de la mayoría de los docentes no considera elementos que los espacios de taller han permitido.

Los talleristas y la figura del coordinador de talleres son vistas con cierta desconfianza inicialmente, fundamentalmente en el primer caso. Sin embargo, en la articulación de las horas de taller financiadas por secundaria y por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) aparecen distintas formas de ser tallerista donde estos dos roles se interrelacionan. Como vimos, docentes que dictan clases curriculares desarrollan espacios de taller. En otro caso, se trata de talleristas no docentes, pero que tienen un desarrollo de prácticas en espacios de talleres en otros ámbitos o experiencias. De esta forma si bien existe una mirada inicial que cuestiona quienes van a dar talleres, en el proceso conviven estas distintas modalidades en el rol. Es interesante como en los intercambios con los actores surgen miradas de lo que implica ser educador en un taller, en qué medida se modifica el rol para quienes desarrollan la tarea educativa en aulas curriculares, y para quienes “no son docentes” y desarrollan una tarea educativa en un ámbito donde lo curricular es la tarea central-

Los talleristas en ocasiones se preguntan sobre su tarea, “siendo que no son docentes”. En algunos casos realizan tareas similares, y se reproducen formas que es posible encontrar en una clase. ¿El tallerista profesor? En el recorrido por los talleres fue posible encontrar múltiples formas de desarrollar sus prácticas, donde nos llamaron la atención dos aspectos fundamentalmente. Por un lado, en ocasiones, los espacios y las herramientas utilizadas en talleres eran las mismas que un espacio curricular. Los talleres adaptan el mismo espacio para su trabajo y en ocasiones, bancos y pizarras son utilizados en forma similar. Por otro lado aspectos a los tiempos y espacios en forma de taller. En el documento oficial, se plantea lo siguiente: “La idea base de la extensión del tiempo pedagógico es propender a generar espacios educativos que desestructuran los tiempos y espacios institucionales ofreciendo la posibilidad a los jóvenes de adquirir otros aprendizajes” (ANEP 2017 pág. 1). Más allá que entendemos que la prescripción del documento no es la definición de la propuesta, en el recorrido realizado por la experiencia, es posible decir que la modalidad TE implica otros

tiempos y espacios. El recorrido por distintos talleres nos permitió conocerlos a través de sus prácticas cotidianas (De Certeau, 2000) identificando distintas formas de hacer. Las características de algunos talleres, sus tácticas de trabajo, los sentidos que construyen para los actores del liceo, generaron que se tratara de espacios diferentes con relación a las dinámicas de la lógica curricular. Se identifican a partir de los relatos y las prácticas cotidianas, ciertas “dinámicas de traducción” realizadas por los actores en torno a las “orientaciones de la política”, y la propia experiencia.

### **Y demás...**

Sostiene Welschinger (2016) con relación a su trabajo de investigación el analizar los aspectos a nivel micro permite ver cómo, “la política pública es tanto algo que se apropia como algo que se hace, algo que se recepciona tanto como algo que se produce, algo que se impone tanto como algo que se discute desde las tramas escolares”

Desde esta línea, en esta ponencia presentamos dos ejes para analizar una política educativa desarrollada en los últimos años en Educación Secundaria. Partimos de una perspectiva que considera los aspectos pedagógicos de la modalidad propuesta para la educación media, pero que deben ampliarse, considerando también la importancia de pensar aspectos institucionales, tanto generales como singulares. De ahí también la consideración del propio liceo.

A partir del análisis de la experiencia entendemos que el espacio de TE es resignificado como un espacio de posibilidades para el liceo y para los estudiantes del barrio. Si bien se reconocen dificultades en la experiencia, la modalidad es apropiada como un componente más del liceo, y lo constituye, conformando *un lugar*. En el marco de una forma liceal definida por lo curricular prescriptivo, TE habilita otros espacios de construcción de subjetividad que permiten la elección de los jóvenes, mayores espacios de libertad y horizontalidad. En algún sentido, podemos comprender a “TE como un tiempo-espacio otro”.

En la línea de las resignificaciones que realizan los actores, los planteos en torno a estrategias y tácticas de De Certeau (2000), y su mirada sobre las prácticas, constituyen otro aspecto a los efectos de observar la relación de la propuesta y su desarrollo en el liceo. Contrario a los sentidos hegemónicos de las instituciones, y sosteniendo la capacidad de en ocasiones “micro prácticas”, de “actividad de hormigas” hay que señalar los procedimientos, los apoyos, los efectos y las posibilidades (De Certeau, 2000). El concepto de tácticas para describir aquellas acciones “articuladas con base en los detalles de lo cotidiano” (De Certeau,

años, pág. XLV) da cuenta de las prácticas desarrolladas en la experiencia, y en cada uno de los talleres.

Así, sin desconocer los sentidos que todo lineamiento institucional y programático construye y asigna respecto a la política, pensamos a la propuesta en articulación con estas lógicas de apropiación y tácticas. Por lo tanto, un “no cumplimiento” de la política no será visto de esa manera, sino como los movimientos que los actores construyen desde la propia práctica, en muchos casos no necesariamente explicitado en palabras, sino desde el propio hacer. A la misma vez, los lineamientos de la modalidad no se tornan como un todo compacto, sino que dejan vacíos que serán observados únicamente desde la experiencia. Interrogantes e incertidumbres, generan reflexiones y planteos, a la vez que acciones, todas ellas no previstas desde el “diseño”.

### Referencias Bibliográficas

- ANEP-CES. (2017). Extensión del Tiempo Pedagógico. Disponible en: [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones\\_2016/Doc\\_en\\_profundidad\\_de\\_TC\\_y\\_TE.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf). Consultado el 16/7/2018.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. VI. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Masschelein y Simons, (2014). En defensa de la escuela pública. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Rockwell, E (1986) Como observar la reproducción. No. 17 I SEMESTRE 1986 Universidad Pedagógica Nacional
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- Rockwell, E (2005) La apropiación , un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. Disponible en : [https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ\\_historia/apuntes\\_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf](https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf), 2007)

- Redondo (2016) Una escuela con los pies en el aire. Tesis de Doctorado Universidad Nacional de la Plata.
- Rockwell (2007) Huellas del pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología Social, N 16 175-212.
- Southwell, M.(2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf)
- Auge, M (1992) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona. Gedisa
- Romano , A (2019) «Nueva educación» y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963) Montevideo CSIC Uval , N. (2016) Narrativas de la exclusión. La crisis del 2002 en los medios de prensa escrita uruguayos. Montevideo. CSIC.
- Flous, C. (2014.). Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012). Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Crego, María Laura (2018) Desigualdad y educación : la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017 (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). “Sobre la historia y la teoría de la forma escolar”. Academia. Disponible en: [https://www.academia.edu/4316274/Vincent\\_-\\_Lahire\\_-\\_Thin\\_Sobre\\_la\\_historia\\_y\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_forma\\_escolar](https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar)
- Terigi (2008) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En : Dussel, I y otros, Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Southwell, M (2019) Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria: En: Nuñez, P; Litichiever, L y Fridman, D (comp) , Escuela secundaria, convivencia y participación, Buenos Aires. Eudeba
- Duschatzky, S. (2008) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Paidós