

**NOVOS DIREITOS EM ENSINO MEDIO URUGUAIO
LICEU: MARIO BENEDETTI
UNIVERSIDADE DO TRABALHO: SANTA CATALINA**

***NUEVOS DERECHOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA
LICEO: MARIO BENEDETTI
UNIVERSIDAD DEL TRABAJO: SANTA CATALINA***

***NEW RIGHTS IN URUGUAYAN MEDIA EDUCATION
HIGH SCHOOL: MARIO BENEDETTI
VOCATIONAL TECHNICAL UNIVERSITY: SANTA CATALINA***

Mónica Elizabeth OLAZA¹
Mabela RUIZ²
Mercedes COUSO³

RESUMO: Este trabalho aborda duas experiências de um mesmo projeto, realizado entre 2016 e 2017 por a Faculdade de Psicologia da Universidade da República (UDELAR), o Ministério de Desenvolvimento Social (MIDES), o “Liceu Mario Benedetti” e a Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU) “Santa Catalina”, pertencentes à Administração Nacional de Educação Pública (ANEP). Se apresentam alguns resultados da intervenção em as instituições educativas mencionadas, obtidos a partir da elaboração de duas memórias a traves das entrevistas, talheres, observação e reuniões com atores institucionais: estudantes, docentes, direções, comunidade e outros funcionários. Se aborda a implementação de alguns novos direitos seguindo a escuta dos atores e em o mesmo sentido, a necessidade e os significados de pertencer à instituição educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Novos direitos. Inclusão. Extensão. Interdisciplina.

RESUMEN: Este trabajo aborda dos experiencias de un mismo proyecto, realizado entre 2016 y 2017 por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UDELAR), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el “Liceo Mario Benedetti” y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) “Santa Catalina”, pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se presentan algunos resultados de la intervención en las instituciones educativas mencionadas, obtenidos a partir de la elaboración de dos memorias que incluyeron entrevistas, talleres, observación y reuniones con actores institucionales: estudiantes, docentes, direcciones, comunidad y otros

¹ Universidad de la República (UdelaR), Montevideo - Uruguay. Profesora Adjunta con Dedicación Total en la Facultad de Psicología, Instituto Fundamentos y Métodos en Psicología (IFMP), Facultad de Psicología. Doctora en Sociología. E-mail: monicaolaza@hotmail.com

² Universidad de la República (UdelaR), Montevideo - Uruguay. Insituto de Psicología Educación y Desarrollo y Humano, Facultad de Psicología, Doctora en Ciencias Sociales. E-mail: mabela.ruiz@gmail.com

³ Universidad de la República (UdelaR), Montevideo - Uruguay. Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Licenciada en Psicología. E-mail: mercedescou@hotmail.com

funcionarios. Se aborda la implementación de algunos nuevos derechos siguiendo la escucha de los actores y en el mismo sentido la necesidad y significados de la pertenencia en la institución educativa.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Nuevos derechos. Inclusión. Extensión. Interdisciplina.*

ABSTRACT: *This work addresses two experiences of the same project, carried out between 2016 and 2017 by the Faculty of Psychology of Universidad de la República (UDELAR), The Ministry for Social Development (MIDES), the Mario Benedetti High School and the Vocational Technical University (Universidad del Trabajo del Uruguay, UTU) “Santa Catalina”, belonging to the National Administration of Public Education (ANEP). Some results of the intervention in the mentioned educational institutions are presented, obtained from the elaboration of two reports that included interviews, workshops, observation and meetings with institutional actors: students, teachers, principals, community and other officials. The implementation of some new rights is addressed by listening to the actors as well as the need and meanings of belonging in the educational institution.*

KEYWORDS: *Education. New rights. Inclusion. Extension. Interdiscipline.*

Introducción

A mediados de 2015 el Programa Centro Promotores de Derechos Humanos, Dirección Nacional de Promoción Sociocultural de MIDES, solicitó a la Facultad de Psicología de la UDELAR trabajar en conjunto tomando como idea central el desarrollo de líneas de acción que amplíen los niveles de inclusión en centros educativos de nivel secundario desde una perspectiva de derechos. A partir de la propuesta se conformó un equipo de trabajo integrado por docentes de distintos Institutos y disciplinas y técnicos del MIDES, para diseñar un proyecto de intervención conjunta en centros educativos.

Considerar la perspectiva de nuevos derechos es bastante reciente en el Uruguay, sobre todo tomando en cuenta las transformaciones culturales y simbólicas que estos procesos requieren para repensar la cultura institucional de los centros de enseñanza media junto a sus integrantes. El país ha avanzado en la legislación que contempla estos derechos: Ley de Matrimonio Igualitario, N° 19075, (Mayo/2013); Ley de Adopción para Parejas Homosexuales (Setiembre/2009); la Ley 19122 que favorece la participación en las áreas educativa y laboral para la población afrodescendiente (Agosto/2013); Ley N° 18987, Interrupción voluntaria del embarazo (Octubre/2012), y Ley N° 19172, que regula el consumo de cannabis (Diciembre/2013). En este sentido, la Ley de Educación N° 18437

(Enero/2009) incluye y promueve los derechos humanos como línea transversal a lo educativo. Sin embargo, es necesario garantizar la adecuada implementación de los derechos, asegurando su cumplimiento y resolviendo los problemas que su puesta en práctica presenta. Las experiencias consideradas reflejan avances e inconvenientes de este proceso.

Las temáticas identificadas y propuestas por técnicos de MIDES en coordinación con (ANEP)⁴, eran violencia, discapacidad, etnia-raza, diversidad sexual, salud adolescente, género, relaciones inter e intrageneracionales, convivencia, pertenencia, trayectorias educativas y acompañamiento socioeducativo. Como se puede observar algunas dimensiones son consideradas por la literatura teórica como DESC+N, otras, como violencia, pertenencia, salud adolescente fueron incluidas por las mencionadas instituciones o demandadas desde los centros educativos.

Con el fin de llevar a cabo los objetivos propuestos, se hizo imprescindible el acercamiento a los actores institucionales para saber las problemáticas, sus representaciones y saberes como forma de pensar la complejidad y las particularidades de cada centro en referencia al tema de los Derechos. Para la intervención el equipo docente realizó una propuesta interdisciplinaria (Psicología Clínica y Sociología de la Educación, de la Cultura y Clínica) para elaborar las memorias institucionales de los centros. En este trabajo se presentan aspectos recogidos en las memorias institucionales elaboradas y devueltas a las instituciones en las que se trabajó.

Marco epistemológico y metodológico

Memoria institucional, herramienta teórico-práctica

Entendemos la Memoria Institucional como una herramienta teórico-práctica que posibilita a los centros educativos construir/re-construir de manera dinámica y dialéctica su experiencia mítica, socio-histórica, organizacional, grupal, individual, pulsional. Herramienta que, a la vez, funda identidad colectiva al expresar el trabajo que lleva

⁴ Ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica profesional y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros y es el órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional (antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación creado por la Ley de Educación de 2008 (<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep-2>).

adelante un centro educativo sobre su historia, su autonomía y creatividad ante los condicionamientos del cual es producto. Esta identidad habla de una pertenencia al centro, y de un imaginario institucional (ENRIQUEZ, 1992; DE GAULEJAC, 2016).

La memoria de cada centro son las marcas que sus actores hacen y dejan. Distintos autores dicen que la memoria no se congela ni naturaliza, que se rehace desde esas marcas que adquieren significados o sentidos disímiles en cada momento institucional e histórico; la memoria es indeterminación viva; se construye con el otro, y entre otros; ante variaciones temporales y espaciales. Producción colectiva de significados conscientes e inconscientes que el centro ha incorporado, que sus actores distribuyen e intercambian, discuten e interpretan entre ellos. Configura un “patrimonio” en común, memorias subterráneas de culturas minoritarias que, por lo general, se oponen a la “memoria oficial” (SEGOVIA, 2010; SZTULWARK, 2005; POLLAK, 1989).

Recuperar, entonces, esta memoria, posibilitaría comprender la cultura institucional, “las relaciones micro-políticas, los significados de los que fueron los protagonistas de la historia y el proceso de desarrollo de esa cultura, proporcionando claves de su evolución, dirección e intensidad de los cambios que sigue” (SEGOVIA, 2010, p. 135).

Si bien la recuperamos y materializamos en un texto, la memoria va más allá de su documentación. Se compone de fuerzas heterogéneas, contradictorias, integra experiencias y significados colectivos. Está formada, cada vez, por recuerdos, narraciones, vivencias, sentimientos, saberes, imágenes, elementos culturales poco tangibles. Ella posibilita construir saber o saberes de la experiencia, interpretar lo vivido, dialogar y tomar decisiones institucionales, pedagógicas, en derechos. Así pusimos a disposición esta memoria documentada, en tanto pensamos que posibilitaría nuevos relatos, debates y re-interpretaciones colectivas que aporten a la construcción y re-construcción de los centros educativos, sus proyecciones significativas a futuro (SEGOVIA, 2010; SZTULWARK, 2005).

La memoria trabajó dos ejes principales: recuperar la historia del centro e indagar respecto a la perspectiva de derechos. Se buscó historizar desde los distintos actores: el surgimiento del centro, características del mismo, los avatares en las diferentes épocas. Los momentos, sucesos, acontecimientos institucionales que vivieron como más importantes. Con qué contactos o redes cuentan. Se preguntó a los actores del centro sobre la zona, qué saben de la historia de la institución. Se pretendió indagar las expectativas, experiencias

personales, formas de vivir el centro, fantasías e imágenes en las relaciones entre estudiantes, docentes y funcionarios y las relaciones entre los distintos actores del centro y entre pares.

Marco teórico

Desde la educación es posible producir, reproducir y legitimar procesos de desigualdad o transformación social. A finales del siglo XIX se constituyó el sistema educativo uruguayo desde el supuesto que homologó la igualdad con la homogeneidad y la entendió como generador de procesos de homogeneización social (MARTINIS et al, 2017).

Este proceso tuvo consecuencias favorables para distintos sectores de la población: en los bancos de la Escuela Pública se sentaban niñas y niños procedentes de diferentes sectores socioeconómicos. Su rostro negativo y ocultado fue una homogeneización que universalizó los valores de la cultura eurocéntrica e invisibilizó o negó los aportes de otras procedencias como es el ejemplo de los afrodescendientes y pueblos originarios. El discurso pedagógico de la modernidad se fundamentó en la educación como derecho universal y consideró a los educandos como igualables a partir de la acción educativa teniendo como eje el patrón eurocéntrico. Con el declive de la modernidad el discurso pedagógico ideal se fragmenta y ya no responde en su totalidad con la visión antes descripta (MARTINIS et al, 2017).

No obstante, aquel ideal perdura en el imaginario sociocultural de nuestra sociedad. Al día de hoy se hace imperioso resituarse el derecho universal a la educación (MARTINIS et al, 2017), valorando la diferencia y repensando el poder transformador de la educación. Así la educación como productora de procesos subjetivantes.

Desde la perspectiva de la Sociología Clínica se entiende que operan en el sujeto tanto el inconsciente como los determinismos sociales (DE GAULEJAC, 1997).

El sujeto es producido por la historia, va construyendo su identidad a partir de sucesos personales, su biografía, singular y única, a partir de elementos comunes a su familia, medio, clase. Esto lo posiciona como ser socio-histórico. Es sujeto en un movimiento dialéctico entre lo que es y lo que se vuelve, construye historia. El individuo es producto de una historia de la cual busca volverse el sujeto (DE GAULEJAC, 1987).

En este sentido, se constituye en la intersección de tres registros: el universo de la ley, reglas y normas en el que es sujeto de derecho, confrontado al respeto de códigos y valores, el universo del inconsciente, las pulsiones, fantasmas y lo imaginario, donde es sujeto de deseo confrontado al deseo del otro y el universo de la sociedad, la cultura, la economía, las instituciones (entre ellas, la educación), las relaciones y posiciones sociales, donde es sujeto socio-histórico confrontado a múltiples determinismos ligados a su contexto (DE GAULEJAC, 1997).

El sujeto se encuentra en el escenario hipermoderno cambiante, veloz, lleno de incertidumbre y fragmentaciones. Entre las transformaciones de este nuevo escenario se encuentra la incorporación de nuevos derechos; tema que constituye un punto importante de los debates teóricos en las ciencias sociales y se ha plasmado en acuerdos y pactos de organismos internacionales que Uruguay integra. Estos acuerdos instan a los Estados a formular e implementar medidas de política pública. Uno de esos aspectos es el reconocimiento individual y colectivo como una de las necesidades humanas básicas (FRASER, 2001; HONNETH, 1997; TAYLOR, 1993). Los derechos que desde la Revolución Francesa constituyeron principios generales de igualdad y libertad, no siempre lograron pasar de la abstracción general. Siglo y medio después, algo parecido ocurrió con el principio de universalidad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que no distinguió, por ejemplo, los derechos de las minorías étnicas o nacionales. De acuerdo a la problemática actual de los Estados con respecto a su composición multicultural cada vez mayor y a la incapacidad creciente que está teniendo la categoría ‘derechos humanos’ para mediar en controversias relativas a las minorías, habría que revisar el alcance de estos principios en las políticas que cada Estado implementa o no; parafraseando a Kymlicka (1996), completar los derechos humanos tradicionales con los derechos de las minorías. En el informe “Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001”, CEPAL (2005) dice: “el poder colonial se introyectó en lo más profundo de la subjetividad y en los dos polos que hacen a la construcción social de la identidad”. Se refiere al reconocimiento que se tiene como parte de una comunidad tomada también como referencia o, como estrategia, el eludir la categorización esclavizante y el estigma, negando la pertenencia e identidad grupal de origen.

Como ha señalado Barth (1976) las diferencias establecen límites entre unos y otros, promoviendo las afirmaciones identitarias. Uno de los problemas comienza, cuando esas diferencias no son aceptadas, cerrando la posibilidad a la diversidad. Una de las

primeras reacciones en el encuentro con el 'otro' tiende a la admiración e interrogación frente a la diferencia que a veces puede fascinar. Aunque en general, aliente el sentimiento tribal de defensa de lo propio, como lo verdadero. Esto sería parte de la forma humana conocida de reaccionar culturalmente ante las diferencias e inclusive de justificar las propias, sin accionar hacia la eliminación de las características del otro. En cambio, cuando esto último sucede estamos ante situaciones de discriminación negativa y el prejuicio está en acción (OLAZA, 2012).

La idea de diversidad cultural trae consigo el problema de la interculturalidad, que no es solamente una cuestión cultural sino también política. Los sujetos son considerados políticos en teoría pero no en la práctica, donde se continúa con una diferenciación identitaria desigual (DE SOUZA, 2009).

Para este autor el desafío es el logro de la participación en sus variadas formas, sin desconocer la multiculturalidad y la interculturalidad, en un mundo donde a la vez que se busca e insiste en la unidad, se brega por el reconocimiento de las diferencias. Participación que también puede sostenerse a través del sentimiento de pertenencia a un lugar referencial, simbólico y/o territorial que ligue y constituya identidad grupal, cultural, social; y posibilite la acción de las diferencias en su búsqueda de reconocimiento. Sentimiento efímero, sin inscripción definitiva que a su vez se sostiene en una memoria social activa, según Puget (2000). El sujeto necesita encontrar razones e inventar sentidos para vincularse a otro o a un espacio. De esta forma, reduce inconscientemente los efectos inquietantes de la ajenidad-alteridad anulándola o disminuyendo el malestar que de ella irrumpe, así como realiza el deseo-necesidad de fijar un espacio escena mediante el cual disminuir la angustia proveniente de la vivencia de inestabilidad inherente a la vida. (PUGET, 2000). Un estar con el otro que involucra formar parte de un conjunto y/o sentirse parte de un lugar, territorio o grupo. La pertenencia va a contener una representación territorial y otra referencial. Implica constituirse con otros a través de una idea o imagen compartida, emergente de una experiencia vivida en común. Se trata de la experiencia de estar con otro y tener un lugar en el conjunto. Y de allí, constituir un espacio social y/o cultural cambiante. El sentimiento de pertenencia implica, entonces, un trabajo de construcción de lo común, instaura una defensa contra la angustia de la no-razón de ser, fijando lugares, límites entre un afuera y un adentro (PUGET, 2000). Llevará al sujeto a preguntarse en cada momento y ante cada acontecimiento a qué referencia plegarse, cómo pertenecer.

Hoy se entiende la diversidad cultural como valor positivo (PNUD; ONU, 2004) y es considerada un derecho humano universal. En relación al tema pero intentando consensuar el antagonismo entre la libertad individual y la visión colectiva de las culturas, la Convención de UNESCO (2005) sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales destaca dos principios fundamentales: 1). Principio de respeto de los DD HH y las libertades fundamentales que promueve el respeto por la diversidad cultural en tanto no entren en contradicción con los derechos y las libertades proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos garantizados por el derecho internacional; y 2). Principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas, que hace especial referencia a la dignidad y reconocimiento de todas las culturas, comprendidas culturas y personas pertenecientes a minorías y pueblos autóctonos, pero no por el solo hecho de la insistencia de un grupo respecto al pleno reconocimiento de sus exigencias.

En este tema relativo a las diferencias culturales y los DD HH no podemos dejar de lado las desigualdades sociales. Éstas se ligan a diferencias culturales en la vida cotidiana y dan cuenta de la fragmentación social.

La fragmentación social es un proceso de formación de fronteras sociales y disminución de las interacciones entre las diferentes clases sociales y por ende, de las interacciones que los adolescentes y jóvenes de los distintos sectores sociales viven en su niñez y adolescencia. Su experiencia estaría signada por procesos de segregación barrial y de selectividad en los vínculos, por circuitos educativos diferenciados entre unas y otras clases sociales. (RUIZ BARBOT, 2015, s/p).

Ya casi no se sientan en los bancos de las escuelas públicas niños y niñas de distintos sectores socio-económicos. En las aulas de los centros educativos de los márgenes participan, meramente, niños y niñas en situación de pobreza. Estudiantes cuya situación de pobreza los estigmatiza, constituyéndose en experiencia de clase. Viven en “territorios rojos”, en situación de pobreza, en un momento etario que los criminaliza y/o patologiza, varones y mujeres pobres, jóvenes, afrodescendientes, “madres adolescentes”, etc. Se produce un interjuego con otras desigualdades y/o diferencias sociales —género, etnia, edad, residencia, etc. — Es una “experiencia común, emergente de condiciones de existencia compartidas, que se expresan en prácticas, sentidos, e incluso emociones, que modelan, desde temprana edad, la vida cotidiana.” (SARAVÍ, 2015). Debilita los lazos de integración social. El ensanchamiento de las distancias sociales, la espacialización de las

relaciones sociales, el incremento de las desigualdades sociales, caracterizan al Uruguay de hoy (SARAVÍ, 2015; DUBET, 2016; VEIGA, 2005; RUIZ BARBOT, 2015).

Desarrollo

Construcción de la Memoria Institucional a partir del trabajo conjunto: Facultad de Psicología – Centros Promotores de Derechos – Liceo Mario Benedetti⁵

El liceo se encuentra en un barrio de origen obrero (Bella Italia), en el que residen líderes sindicales históricos. Ofrece cursos de cuarto, quinto y sexto año de bachillerato.

En 2016 se consideró que la temática para trabajar era discapacidad de acuerdo a lo planteado por los docentes en entrevistas realizadas por actores de facultad. Existían dificultades en las aulas: “no contamos con herramientas e instrumentos para atender a los estudiantes con discapacidad visual”; “a veces no funcionan las tablets”; “estos estudiantes requieren especial atención, que implica dejar de lado a los otros estudiantes, (30 a 40).”

En 2017 la institución se enfrenta a un aumento de inscriptos. Ante la masividad e integración, los docentes actúan los afectos ambivalentes y si bien no se expulsa el equipo CPD se restringe el trabajo con estudiantes y equipo docente, siendo la dirección quien vehiculiza dichas tensiones. La realización de talleres e intervenciones llamadas de “pasillo”, ubican la estrategia CPD en la frontera —no abandonar la institución ni aumentar la tensión en el colectivo docente—. Asimismo, se logró realizar la vinculación con el Instituto Nacional de Ciegos General Artigas, para que el estudiante realizara su rehabilitación y reinserción social, considerando que se estaba generando un aislamiento y una dependencia extrema. El trabajo personalizado a nivel psicológico también fue un apoyo importante en esta intervención.

Resultados y análisis

⁵ Forma parte del Consejo de Educación Secundaria que es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la educación secundaria de Uruguay (media básica y media superior). De acuerdo con el artículo 26 de la Ley N° 18.437 la educación media básica abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundiza el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promueve el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas. En lo que respecta a la educación media superior, abarca hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tienen un mayor grado de orientación o especialización <http://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces> .

Todos los entrevistados hablan de manera positiva del liceo: destacan el compromiso, la motivación en la tarea y el trato afectivo que predomina. Se realiza una apuesta al trabajo en equipo, con un proyecto de centro serio, que es posible de sostener por el compromiso de todos los involucrados. A lo largo de estos años el colectivo docente ha logrado mantener su lugar en la institución. Pero siempre está la posibilidad de perder el espacio al momento de la elección de horas. En este punto cabe aclarar que hasta el momento en Uruguay los docentes de Enseñanza Media deben elegir horas anualmente. Esto implica que no siempre se pueda elegir la institución en la que se desea trabajar y que el personal docente de cada centro varíe de un año a otro. La elección de horas es según el grado en el que se encuentre en el escalafón docente cada uno y la mayor antigüedad se corresponde con un mayor grado, lo que no indica necesariamente relación con los méritos que se tengan. Por estos motivos, adquiere gran relevancia para todo proyecto institucional que el centro mantenga su plantel docente, que éstos lo elijan, tomando en cuenta su ubicación geográfica y características de la zona.

Testimonios de docentes

“Hay un trabajo en equipo que sostiene esas soledades, a esos chiquilines”:

El liceo en la zona es una referencia, muchos padres piden que los chiquilines vengan a acá. Estamos en una situación de crisis de superpoblación, y los padres quieren que sus hijos vengan acá, y que creo que es porque se mantiene un cierto nivel académico. Hay un trabajo en equipo que sostiene esas soledades, a esos chiquilines, y lo que percibimos es que, los chiquilines que dejan, no se van, vuelven al año siguiente, a recursar, pensamos que necesitan, más tiempo para cuarto año, que luego que pasan a 5° y 6° se inscriben en la facultad, no se corresponde el tiempo pedagógico, institucional, con el tiempo que ellos necesitan para poder hacer 4 año.

“Me gusta tanto el ambiente como la población que viene acá”:

Este liceo por más que me quede lejos, me gusta, el ambiente como la población, como se sienten los gurises, es un liceo que tiene en cada salón aire acondicionado y televisión treinta pulgadas. Sacrifique lo de la distancia para trabajar cómodo. El colectivo docente, lo veo muy comprometido con los gurises, haciendo proyectos docentes, dedicando horas libres suyas a trabajo que no es remunerado.

“Hay un grado de pertenencia muy grande”:

El funcionamiento me sorprende, tenemos un problema de masificación. Hay un buen relacionamiento entre nosotros los docentes. Es un Liceo que se contrapone al barrio. Los compañeros eligen este liceo por temas de compromiso. Compromiso político”. “Yo siempre digo que este es mi lugar en el mundo para trabajar, pero no solamente por la situación de los gurises [...], sino por los compañeros, es imposible trabajar en esta realidad sin el trabajo en equipo.

Hablan de cuando el liceo apostó a realizar una propuesta de centro en el año 2004:

Había una inversión y un respaldo al docente que quisiera trabajar, la dirección respaldaba. Generaba un ambiente de trabajo y una posibilidad de empoderarte en tu espacio, del lugar, asumís un compromiso a querer hacer y vas conociendo a la población, comenzas a generar vínculos muy fuertes en la institución.

“Es una institución que ha ganado cierto prestigio”:

En principio la familia de los alumnos aspiran a que, una vez finalizado el ciclo básico concurren a este liceo. Recibimos alumnos de zonas lejanas. Es una institución que ha ganado cierto prestigio y cierta consideración en el entorno de la zona, sobre todo por el clima institucional.

Testimonios de estudiantes que eligen este liceo:

Varias razones para elegir este liceo:

El liceo está bueno, es tranquilo. La directora, se preocupa Concorre a las clases, está atenta a los pedidos nuestros. Limpiamos las mesas, después pintamos las paredes para dejarlas más lindas. Venimos a estudiar como también venimos a disfrutar. Tenés que venir a las tutorías, ir a la biblioteca, además te mandan trabajos aparte. Las tutorías vos las elegís si te cuesta una materia.

“Acá vine a 4to y era todos por igual, te tratan bien”:

Acá los alumnos respetan a todos, te tratan bien. Te dan la posibilidad de debatir. Los alumnos eligen este liceo porque te dan la oportunidad de palabra, te dejan hablar, si no estás conforme con algo te escuchan y podés cambiar. Siempre están dispuestos a ayudarte.

El apoyo institucional en este caso tuvo consecuencias positivas para estudiantes que provienen de un medio socio económicamente vulnerable y donde se sienten cuidados y sostenidos emocionalmente tanto en sus procesos de aprendizaje, como en el trato personalizado. La demanda de intercalar los distintos cursos en el turno matutino y vespertino, es una temática que emerge en estos momentos a partir de evaluar que surge una diferencia muy marcada a nivel formativo entre los jóvenes de cuarto ciclo y los de quinto y sexto. La demanda docente de apoyo técnico y la necesidad de reconocimiento por parte del Consejo de Educación Secundaria.

Necesidad de un equipo de apoyo:

Creo que debería haber un dispositivo interdisciplinario que funcione en el Liceo con psicólogo, los gurises necesitan espacio de escucha. El proyecto de interface, que fue un piloto, tenía como objetivo, ayudar a hacer el tránsito entre ciclo básico y bachillerato, tenía tutorías de apoyo, trabajaba con proyectos, por tramos. Habían muchos chiquilines que no lograban funcionar muy bien en el aula con la asignatura pero que en el trabajo más personalizado de la tutoría funcionaban se apropiaban de ese espacio, eran espacios abiertos donde ellos iban cuando querían.

Al pedir la ubicación del liceo en la zona las entrevistadas y entrevistados lo colocaban en su punto de ubicación geográfica, en las características socioeconómicas y culturales de los hogares de los estudiantes que asisten al centro, como vemos poniendo énfasis en distintos aspectos pero todas las entrevistas coinciden en la ubicación simbólica del centro en un lugar de reconocimiento positivo en cuanto a su labor y logros académico-afectivos y a la necesidad de un liceo de segundo ciclo en el barrio. Hacemos referencia a un hacer académico-afectivo porque esto fue aludido tanto por estudiantes como por docentes. Los segundos desde el compromiso con su profesión, con los estudiantes y con la institución. Para los estudiantes se refleja en el interés institucional y particular de cada miembro del centro, por sus situaciones específicas, se sienten atendidos, considerados, respetados. Habilitando el desarrollo personal y vocacional. Los estudiantes mencionan con seguridad sus opciones al bachillerato y piensan en su futuro profesional.

Algunos de los actuales docentes y la dirección anterior crearon equipo, lo consolidaron y reciben e incorporan a los que llegan, así manifiestan esto último los docentes que tienen un año o menos en la institución. El equipo se valora como algo que

hay que mantener por los que ingresan, por los que estaban y se manifiesta la preocupación por cambios en el equipo de dirección, si bien se confía en la voluntad de continuidad y mejora de este proceso. Un ejemplo de esto es la infraestructura del liceo, que está muy bien equipado. Conseguir el equipamiento adecuado fue un logro en la historia institucional, trabajo mancomunado entre docentes y dirección. Es un compromiso de todos los actores institucionales. Sin embargo, cabe destacar que este liceo aún no cuenta con todas las condiciones de accesibilidad, ejemplo de esto es que los laboratorios se encuentran en el nivel superior del edificio. Este hecho visibiliza algunos de los problemas que hay que solucionar para lograr implementar la inclusión.

Otro ejemplo relevante es la apuesta institucional para que el liceo sea promotor cultural en la zona a partir de que el colectivo docente tiene una alta calidad académica. Los proyectos innovadores a lo largo de estos años han sido la motivación que este equipo docente ha encontrado para seguir adelante y consolidarse. El sentimiento de pertenencia refuerza la identidad y oficio de red afectiva, sosteniendo y motivando a los docentes a elegir año a año la misma institución. También los estudiantes señalan que eligen esta institución por las características aludidas. Estas manifestaciones surgen en algunas entrevistas a la comunidad y cuando el equipo de dirección o los docentes recuerdan las solicitudes de los padres para que sus hijos tengan un lugar en este centro. El posicionamiento ético es de gran importancia las autoridades que fundaron la institución son destacadas en el discurso docente por el compromiso ético y político. El trabajo en equipo es valorado por todo el cuerpo docente y la dimensión afectiva es señalada por todos los actores (trabajan desde la horizontalidad sin confundir los roles). Lo dicho hasta aquí nos remite a la idea de historicidad en tanto estos actores institucionales en las mismas condiciones adversas que en otros centros devinieron en sujetos protagonistas de una historia colectiva del centro (ENRIQUEZ, 1995) transformando su historia y haciendo historicidad. Actuando colectivamente en esos tres registros que mencionamos en el apartado teórico, del universo del deseo, del universo de las normas y el universo de la sociedad (DE GAULEJAC, 1987, 1997), siendo además, capaces de transmitirlo a los estudiantes a quienes transformaron en sus herederos (DE GAULEJAC, 1997) de estos valores en la institución.

Nuevos Derechos

Al interrogar a los estudiantes hablan del “derecho a salir adelante”, “a educarse”, “a estudiar y trabajar tranquilos” y a la inclusión. Esta última es mencionada por los docentes pensando en la presencia de estudiantes con baja visión, ceguera y con otra pertenencia étnico cultural. Se comenzó a preguntar por situaciones que fueran en contra de derechos, y la respuesta general fue que no han observado problemas relativos al género, raza/etnia o diversidad sexual. Llama la atención la baja percepción de problemas de este tipo, ya que son cuestiones presentes y naturalizadas en otras instituciones. Los docentes hablan de estos temas como trabajados en algunas asignaturas, tal es el caso de inglés, literatura y filosofía. La no percepción de ningún problema de este tipo llama un poco la atención ya que son cuestiones presentes y naturalizadas en todas las instituciones de nuestra sociedad.

La inclusión de estudiantes con discapacidad ha generado resistencias por falta de herramientas y recursos. Fue vivido con ansiedad y generó movimientos en el equipo docente que manifiesta diferentes posturas. Estos procesos de inclusión implican movimientos que tiene de la institución y los actores todos.

La visión institucional es muy positiva, destacan la formación académica, el respeto con que son tratados, y el reconocimiento mutuo. Ven como una fortaleza el vínculo estudiante-docente.

En el imaginario social la imagen del liceo resalta por su valor formativo, académico y emocional.

Construcción de la Memoria Institucional a partir del trabajo conjunto: Facultad de Psicología –Centros Promotores de Derechos– Escuela Técnica Santa Catalina⁶.

El barrio de Santa Catalina está ubicado en la zona oeste de Montevideo, a orillas del Río de la Plata. Hasta hace 25 o 30 años era un gran terreno abierto habitado por pescadores artesanales que salían mar adentro desde su playa. Actualmente pequeños comercios y la pesca artesanal son la ocupación de sus habitantes, la mayoría desempeñan

⁶ Forma parte del Consejo de Educación Técnica y Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) que es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la educación media técnico-profesional. Es una institución pública de educación de nivel medio y terciario que instrumenta diferentes modalidades educativas para la enseñanza de las artes y oficios (gastronomía, electricidad, electrónica, recursos audio-visuales, medio-ambientales, joyería, peluquería, etc.).

su trabajo en otros puntos de la ciudad. Cuenta con una población cercana a 8,000 habitantes. 1,500 de ellos son jóvenes (12 a 19 años). Desde hace 30 años es una zona con identidad, bastión de la izquierda. Militantes referentes están establecidos allí y hacen fuerte trabajo político a nivel de base en el barrio. Sus vecinos tienen activa militancia política y social en diversos temas que van desde la defensa de los derechos humanos hasta la protección del ambiente.

En 2004 se proyectó un centro Polideportivo y Cultural. El objetivo fue dar deporte y formación a los jóvenes de la zona, trabajo que sería coordinado con la UTU del Cerro. El trabajo de equipos profesionales junto a vecinos del barrio, debería delinear los procesos educativos a futuro.

Los chicos que asisten son aquellos que quedaron por fuera de todos lados, difíciles de contener, pero el objetivo era a través del juego y el deporte comenzar una formación que les permitiera recuperar su autoestima. (Adscripta).

En 2014 funcionaban dos programas de Formación Profesional Básica (FPB): uno de Deportes y otro de Informática. Una Comisión de Seguimiento del Centro Educativo Comunitario realizó la evaluación de los FPB, trabajando la situación curricular de estudiantes, procesos de desvinculación de los cursos y el avance o no de pasaje de los estudiantes a los módulos curriculares siguientes.

A partir de la formación en estos espacios, se comienza a trabajar en derechos. El derecho a la educación y la convivencia serán problematizados en torno a los estudiantes y herramientas de trabajo de la propia comisión así como docentes del FPB. Nos preguntamos de qué forma se trabaja el derecho a la educación y la convivencia con los estudiantes: ¿se ponen en palabra y diálogo?, ¿quedan implícitos a través de las estrategias y dinámicas de trabajo con los estudiantes?

Se trata de un grupo (de Informática) que se encuentra retomando su vida educativa, vienen en gran mayoría de fracasos institucionales [...] Desde mi lugar en el FPB he tratado de enseñarles normas de convivencia, he notado grandes cambios ya que se nota que se apoyan mutuamente tanto dentro como fuera de la clase. (ACTA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO, 2014).

El grupo de Deportes, en el que participan 23 estudiantes desde comienzo de año, la asistencia fue intermitente. Hay 4 estudiantes con riesgo de no pasar al segundo semestre [...] Con el grupo se intentó generar mayores

niveles de compañerismo, para que ellos mismos logren acercarse a quien no esté asistiendo. En algunos de estos casos fue exitoso. Ejemplo de esto fue la “Jornada de Convivencia” que consistió en juegos cooperativos en conjunto, el grupo de FPB de Deporte con Espacio Adolescente de la Policlínica. (ACTA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO, 2014).

La alimentación es otro aspecto que se trabajó, en tanto derecho básico. “La UTU de Santa Catalina recibe una partida de leche en polvo, cocoa y dulce de membrillo que viene de la UTU del Cerro”. Cuando no se contaba con la partida de pan, se buscó paliar la situación entregando “cartas para donación a las panaderías de la zona” (ACTA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO, 2014).

En 2015 nombran a la Directora de la Escuela Técnica Santa Catalina (UTU), suprimiendo la dependencia de la UTU del Cerro. La Escuela se inauguró con 3 primeros años de Ciclo Básico (enseñanza secundaria), talleres obligatorios extracurriculares de arte y plástica, dos FPB de Deporte y Plástica. Se produce la transición del Polideportivo a la Escuela. El Polideportivo significó una construcción de pertenencia tanto para los estudiantes como para funcionarios.

El edificio cuenta con una superficie amplia, instalaciones adecuadas a requerimientos de los FPB, laboratorios, patios. Impacta la amplitud de los espacios, la vista, la luminosidad, el cuidado y sus decoraciones, que contrastan con el barrio. El edificio desentona con el paisaje; sus dimensiones “gigantes” y su aspecto hipermoderno, imponen una distancia con la realidad del barrio, donde se puede apreciar edificaciones sencillas, y algunos asentamientos (Impresiones de estudiantes de Psicología).

Perspectiva de derechos desde los actores educativos consultados del Centro

Desde la creación de la FPB comunitaria en el Polideportivo se viene trabajando en Derechos. El derecho a la educación y convivencia se refuerzan desde la comunidad y la propia formación en los FPB. El estar juntos entre jóvenes, con adultos, docentes y estudiantes en una escuela y una comunidad, se constituye como eje a trabajar desde la institución y lo comunitario.

El sentimiento de pertenencia a la institución, la implicación del estudiante con sus pares a partir de la apertura de la escuela y el contar con un espacio propio donde estar,

estudiar y compartir experiencias parece ir conformando una construcción de lazos entre jóvenes y la comunidad.

Lo local, lo identitario adquiere relevancia política y social. Al mismo tiempo, que las actividades extracurriculares pretenden la integración a nivel más amplio, a nivel de la ciudad, del país. En el juego de estas estrategias se irá desplegando el hacer en derechos de la escuela, no sin conflictos y contradicciones que potencian compromisos y luchas de la dirección, algunos docentes, adscriptos y educadores.

Tenemos programas como danza contemporánea, Hip Hop, las chiquilinas de danza han ido a una presentación al SODRE y se van a Treinta y Tres [...] todas esas cosas los ha vinculado a ellos con la escuela [...] Entonces, a ellos les gusta, los motiva en las materias. Saben que van a repetir y que son extra edad y ya te vienen diciendo mira que el año que viene no voy a hacer el Ciclo Básico pero voy a venir a hacer Energías Renovables o Audiovisual, no se van [...] Saben que van a repetir pero no dejan de venir. No se van. (Directora).

De los estudiantes

En estas comunidades, las redes y relaciones se tienden desde lugares diferentes a aquellos de los sectores medios y medios-altos. Los estudiantes proponen en la escuela, un trabajo con los otros del barrio. Proponen intercambios, cuestionan la profundización de las desigualdades sociales, portan una impronta política en lo cotidiano de la escuela y el barrio.

Acá es como un pueblo [...] los gurises que viven acá tienen un sentido de pertenencia al barrio. En el proyecto de murales, hablan de Santa Catalina, de cómo era antes, del deterioro... y de las posibilidades reales del ahora. Los gurises son críticos. Hay que aprovecharlos para construir. (Educador).

Un barrio con acción política, con prácticas colectivas y una socialización política que las nuevas generaciones recuperan. Los estudiantes se posicionan re-construyendo la identidad del barrio, trabajando desde la escuela en lo local. La escuela y el barrio son soporte y fuente identitaria de adolescentes y jóvenes. Estar en la escuela y el barrio inscriben formas de pertenencia, de resistencia y sobrevivencia, nuevas formas políticas, nuevas formas de trabajo comunitario (MERKLEN, 2005). Más allá que no saben ir al

Centro de Montevideo, parecería que conocen y se reconocen en su barrio, se mueven en un fragmento social que “les es propio” y lo politizan.

Lo que noto de estos gurises y que a mí me ha asombrado mucho y es un potencial es lo político. No político partidario sino político como cultura. Puede ser que haya gurises que no vienen de familia militante pero está como enraizado. Los gurises se empoderen y no importa que sean conflictivos. Ellos tienen muchas ideas, y las traen para trabajar con la comunidad. Ellos quieren salir al barrio, a trabajar a una zona “compleja”, con mucha vulnerabilidades y carencias. Ellos están pensando en hacer una intervención allí. (Educador).

A partir de este sentido político de la vida, los estudiantes dan cuenta de su derecho a ser consultados. Plantean la alimentación como necesidad o derecho básico. Así, sitúan los derechos en el derecho a comer, a tener una casa, tener una familia, tener identidad, tener salud, el derecho a la vida. Para luego, o al mismo tiempo, ubicar otros derechos: tener estudio, ser respetado, no ser maltratado, el derecho a “la no violencia”, tener un espacio adolescente propio, tener amigos, la libre expresión, ser libres, derecho a divertirse.

En la construcción de su trayectoria educativa, estudiantes de primer año de ciclo básico, pusieron en palabras, se escucharon, escribieron los saberes que portan en el cuerpo así como las marcas, las huellas de los aprendizajes de la vida, en ellos y en los otros. Hay quienes pudieron historizar y hablar sobre lo que aprendieron. Otros, representaron los aprendizajes, quedaron en la imagen, en el hacer, en la escena. Hay una apropiación de la historia, individual y grupal, realizada de forma diferente.

La trayectoria apostó a crear mundo, a enriquecer, a construir la historia educativa, buscando incorporar lo relacional, al otro y lo otro -los saberes que portan-. Acontecimientos que al hablarlos, les posibilitan pensar e interpretarlos, recuperar el quehacer educativo: el aprender a escuchar, respetar, “no pelear y no putear”, “convivir”. (Estudiantes).

La escuela técnica acompaña en la construcción de sus derechos, en el trabajo con el barrio, a través de la participación de estudiantes, en la creación y filmación de videos en el aula de audiovisuales. En los videos elaborados, encontramos temáticas tales como: derecho de género, bullying, diversidad sexual, discriminación, violencia, etc. Los estudiantes son presencia en el establecimiento escolar y construyen saberes en torno a los

derechos humanos. El trabajo realizado en un concurso de bocetos para la pintada de los muros exteriores de la escuela, permitió trabajar el derecho a las diferencias, el tema de la violencia y del abuso de poder, así como el mal uso de las redes. Generar una actividad que los ponga en situación, les permitió identificarse con los personajes y de conectarse con sus vivencias. Al pintarlos en los muros de la Escuela quedan como parte de su historia y de la historia colectiva.

Al mismo tiempo un estudiante propone el nombre de “Narnia” para el salón en el que trabajamos desde la propuesta de CPD. Es de destacar que Narnia es el nombre de una película que plantea un mundo al que se accede traspasando una puerta de un placar. En ese mundo se despliega la fantasía y se pueden tramitar las competencias, las angustias, los dolores, así como los aciertos, aspectos que se asemejan mucho a lo intrincado de sus vidas. Este planteo hace pensar en la riqueza y necesidad de un lugar donde se puedan conjugar las necesidades afectivas con el aprendizaje para la vida cotidiana.

De los docentes

El hacer de la dirección es mostrar, a través del ejemplo, el sentido de pertenencia a la institución. Los estudiantes lo toman como propio, valorando la institución como tal. Lo hacen cuando pintan las paredes y limpian el espacio, lo hacen con gusto. Este actuar muestra un compromiso con la población en situación de pobreza que, asimismo, algunos docentes, adscriptos y educadores lo toman. Hay un compromiso implícito de algunos de estos actores institucionales con este sector social y la educación de sus jóvenes. Actores institucionales que sitúan a la población en su problemática socio-económica ligada a prácticas culturales y subjetivantes que dan cuenta de desigualdades dinámicas y/o categoriales–territoriales-residenciales, de sexo-género, temporales, etarias- (SARAVÍ, 2006; DUBET, 2016; TILLY, 2000).

El proyecto de la dirección buscará confluencias entre la escuela y la comunidad.

El proyecto de centro es tener una escuela abierta a la comunidad. Con el tiempo hemos logrado que se involucren. Se hizo con la muestra de gastronomía, los chiquilines hicieron de mozos, los padres fueron invitados a cenar y vieron el trabajo de los chiquilines. (Directora).

Los docentes comprometidos ponen cuerpo, están cuando los gurises los necesitan. Están escuchando, están para hablar, para apoyarlos en

alguna materia o para cualquier otra cosa que pidan, para un proyecto que ellos quieran hacer, para un paseo, para habilitar un espacio. Estos docentes están, ponen cuerpo. (Educador).

Hay un compromiso implícito de algunos actores con la tarea de enseñar, con el centro y la comunidad. Los intereses de los docentes son diferentes, dispares. Hay docentes con pertenencia, que han conformado un grupo que busca alternativas para ejercer la enseñanza, impulsando didácticas que permitan reconocer al sujeto de la educación con el cual trabajan, con la impronta del momento socio-histórico (tiempos cortos de atención, estudiantes movedizos y ricos en otros saberes que no son los de la escuela, etc.). Saberes que se rescatan a través del juego, cuentos, distintas dinámicas donde poner el cuerpo. Dispositivos ágiles y múltiples de poca duración que capturan el interés, articulando el propio saber del estudiante para transformarlo en conocimiento. No obstante, se observa una implicación y disposición diferente entre los educadores del FPB y los docentes del ciclo básico; en tanto presencia, conocimiento de los estudiantes, construcción de su propia pertenencia, promoción de actividades extra-curriculares, entre otras posibles.

Los docentes dan cuenta del tema de la pertenencia así como de la inclusión de los estudiantes, de las barreras a los aprendizajes. La inclusión se presenta como una temática de formación docente a trabajar, profundizar, elucidar ya que se les pide incluir y no cuentan con las herramientas para hacerlo.

Hay una sumatoria de intereses de los docentes que siguen a la dirección, alineándose a una posible estructura de centro, sin llegar a constituirse como equipo de trabajo. Es una institución joven atravesada por mandatos institucionales que la desestabilizan o que hacen temblar el proyecto institucional.

Tenemos que dejar de tener docentes y educadores taxi, nosotros vamos y venimos. No formamos un equipo nunca. Es una carencia que tenemos. No pueden comprometerse. No formamos un equipo, cambia, constantemente. La inestabilidad es lo estable. (Directora).

En 2017 se observa una dirección más consolidada, docentes que han elegido más horas, proyectando consolidar el trabajo en equipo. Una carga horaria alta y concentrada en la Institución, favorecen la pertenencia y la convivencia.

Si bien observamos la implicación y proyección de la escuela en la comunidad y de la comunidad (estudiantes) en la escuela, queda por comprender cómo interactúan, se

vinculan, entran en relación las políticas públicas con las políticas comunitarias, con la historia e historicidad del barrio.

Reflexiones finales

Este texto desarrolla aspectos abordados en dos experiencias de trabajo interdisciplinario e interinstitucional en torno a nuevos derechos en la Enseñanza Media uruguaya.

Los centros educativos mencionados se ubican en distintos niveles dentro del organigrama educativo y tienen una composición demográfica específica. Ambas instituciones forman parte de un contexto socioeconómico y cultural donde todas las formas de desigualdad se hacen presentes y colocan al sujeto en una posición extremadamente vulnerable frente al determinismo social que menciona de Gaulejac. La zona geográfica de ambas instituciones tuvo presencia industrial y sindical hoy, en declive o inexistente.

La experiencia del liceo ejemplifica la existencia de un equipo docente comprometido que trabaja y apuesta a la fortaleza de la constitución de una red emocional y donde la tarea docente está apuntalada principalmente y únicamente por el deseo de ser docente. Esto genera un fuerte sentimiento de pertenencia que se transmite a toda la institución y es alimentado a diario por el accionar de todos los actores. El liceo se ha transformado a lo largo de estos años en un referente para la comunidad.

Es de destacar que han tratado de sostener y acompañar a los estudiantes desde la tarea docente pedagógica y con apoyo emocional. Desde las políticas de inclusión de Secundaria, la masividad en los grupos y la complejidad de la adolescencia de hoy, los enfrentan a desafíos en los que los docentes sienten que requieren de apoyo. Aparecen preocupaciones por la salud docente, factores como el stress afectan el desempeño de la función y cómo actualmente emergen diferentes dimensiones del dolor ligadas a las frustraciones y al malestar.

Considerar un equipo multidisciplinario que pudiera trabajar junto a ellos ante situaciones de sufrimiento sería de gran contribución. Se han diagramado diferentes estrategias para superar las vivencias de frustración y soledad que sienten en su trabajo, realizaron diferencias alianzas con referentes barriales y con otros actores como la

UDELAR de manera de poder simbolizar a través de un producto, la edición de un libro. (OLAZA; DE ARMAS, 2017)

Actualmente la biblioteca es un espacio donde los jóvenes se juntan para intercambiar entre ellos. La demanda de un espacio estudiantil alternativo como lugar de recreación sería muy valorado, considerando que los estudiantes permanecen mucho tiempo en el liceo porque se sienten a gusto.

La experiencia de la Escuela Técnica de Santa Catalina da cuenta de la emergencia de un centro local desde la confluencia de un trabajo comunitario, organizacional y del Estado, en la construcción de un proyecto de centro en el tiempo desde la acción de la dirección y algunos docentes, desde el sentimiento de pertenencia de unos estudiantes que van tomando y siendo parte de una institución educativa que los hospeda. Estudiantes que han heredado una impronta política en su vida cotidiana que la llevan a la escuela y desde allí, buscan accionar e intervenir con la escuela en la comunidad; pensar en otros del barrio cuyas condiciones materiales lindan en la exclusión aún más que las propias. Estudiantes que se reconocen en situación de pobreza y se reconocen políticamente en su potencialidad de formarse. Estudiantes que pertenecen a un barrio o territorio estigmatizado y que han aprendido genealógicamente a crear vínculos micro-sociales, a construir lazos horizontales, solidaridad primaria y local, más allá que viven en un fragmento social. Un centro educativo que integra currículos tradicionales (ciclo básico de educación media) con currículos alternativos (Formación Profesional Básica en deportes, en gastronomía, en música, etc.) y con programas socio-educativos del Estado (programa de danza del SODRE, programas Rumbo, Redescubrir, etc.), transformando la escuela técnica en “otra” escuela técnica donde se abren otras posibilidades de cursada (completar el ciclo básico a través de los FPB con extra-edad, aprender haciendo) y prácticas de enseñanza diversificadas (educador-tallerista que participa de la enseñanza en el día a día, coordinaciones semanales del equipo docente de los FPB).

Aquellos docentes que eligen sus horas año a año en la escuela técnica profundizan el vínculo con los estudiantes y entre docentes. El involucrarse del docente en el armado de la producción escolar permite el rescate de cada uno en su función y la posibilidad de generar en el estudiante un deseo de posibilidad concreto y posible; rescatarse del anonimato y la segregación. Rescatarse como protagonistas de la experiencia, atreverse a ser con el otro. El trabajo docente de acompañar, de poner el cuerpo, en un mano a mano, cotejando inquietudes, les permite pensar al otro-estudiante, adecuar didácticas y habilitar

el acceso al conocimiento. El deseo de saber es una forma que toma el deseo del otro, que puede encontrar en estos docentes sus representantes. El trabajo en los nuevos derechos humanos (diversidad sexual, género, reconocimiento de las diferencias) se despliega desde la fundación del centro, la convivencia o el estar con el otro es parte del discurso escolar y en algunos casos, del hacer escolar (producción de videos temáticos en derechos). Saberes que las voces de los estudiantes recuperan en tanto narran que en la escuela técnica han aprendido a “respetar”, “escuchar al otro”, “convivir”. No obstante, nos preguntamos qué sucede en sus prácticas cotidianas (familiares, barriales, escolares), más allá de los discursos. Desde su experiencia de clase demandan el “derecho a vivir” así como el derecho a alimentarse, a una vivienda digna. Derechos que, para varios, aún no son parte de su cotidianidad.

Para el equipo docente universitario este trabajo implicó un interesante desafío interdisciplinar e interinstitucional que, a su vez involucró la tarea de enseñanza a estudiantes universitarios que volvieron a la Enseñanza Media a realizar esta práctica. El tiempo resultó insuficiente para realizar un trabajo más profundo en la medida en que estamos marcados también por los tiempos institucionales de cursada en educación media y universitaria y por los tiempos de aplicación de las políticas públicas, que no pueden acompañar la vida fuera de su propia institución.

Se entregó una memoria institucional a cada centro que incluyó lo trabajado, recogió su historia, prioridades y perspectivas a futuro según lo indicaron los distintos actores. (COUSO; RUIZ BARBOT, 2017). Memorias de las cuales tomamos aspectos aquí tratados. Estas experiencias nos invitan a pensar cuánto se hace en las instituciones educativas, pero qué poco se difunden experiencias tan valiosas. La creatividad que tienen los estudiantes cuando se los motiva a desarrollarla, construyen pertenencia y generan autoestima positiva, pensando en el reconocimiento positivo como un derecho humano, especialmente de los jóvenes. Al mismo tiempo que no podemos soslayar que la importancia de los nuevos derechos intersecciona con viejos derechos como la alimentación y la educación entre otros. Retomando a Fraser, reconocimiento y redistribución no pueden ser plenos el uno sin el otro, al igual que valorar los procesos formales, como las legislaciones no debe ser impedimento para cuidar su implementación y que el ejercicio de los derechos sea sustantivo en los hechos. Hay un primer paso y es el desdibujamiento de la homogeneidad, en la medida en que ya no es vista como valor

positivo pero es necesario comprender y dialogar con la diferencia y no simplemente tolerarla o dejar que exista, y atender la disminución de la desigualdad en todas sus formas.

REFERENCIAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep-2>>. Consultado: 20 dez. 2017.
- BARTH, F. (compilador) **Los grupos étnicos y sus fronteras**. México: FCE, 1976.
- CANO, A.; CABO, M.; VALLE LISBOA, L. La construcción de las relaciones educativas en la enseñanza media. Reflexiones a partir de un proceso de extensión universitaria junto a un liceo de Montevideo (Uruguay). **Revista Conexão de la Universidade Estadual de Ponta Grossa**, v. 9, 2013.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces>>. Consultado: 20 dez. 2017.
- COUSO, M.; RUIZ BARBOT, M. **Memoria institucional**. Escuela Técnica CETP-UTU Santa Catalina. Montevideo: Inédito, 2017.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color, 1991. Disponible en: <http://socialdifference.columbia.edu/files/socialdiff/projects/Article__Mapping_the_Margins_by_Kimblere_Crenshaw.pdf>. Consultado: 19 dez. 2017.
- DE GAULEJAC, V. **La Neurosis de clase**: trayectoria social y conflictos de identidad. En: "La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité." París: Ed. Hommes & Groupes, 1987.
- DE GAULEJAC, V. El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales. En: BARCELÓ, J. (Comp.). **Sociología Clínica** (1) Documentos de Sociología e Historia Social del Uruguay, Montevideo: Argos, 2003.
- DE GAULEJAC, V.; SILVA, H. Memoria e historicidad. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 64, n. 2, 2016.
- DE SOUZA SANTOS, B. **Pensar el Estado y la sociedad**: desafíos actuales. Buenos Aires: Waldhuter editores, 2009.
- DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016.
- ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FERNÁNDEZ, A. M. **De la ética y la erótica en la enseñanza**. Fermentario, v. 3, n. 3, 2009.

FRASER, N. “Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia” en Informe Mundial sobre la Cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo, Madrid: Ed UNESCO, 2001.

FREUD, S. **Recordar, repetir y elaborar**. Obras completas. 2 ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1986. (Trabajo original publicado en 1914).

GARCÍA GOYOS, V.; PÉREZ SÁNCHEZ, M.; RAK MARCOS, G. **Memoria que es vida abierta**: diálogo de saberes a 40 años de la Huelga General. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), 2015.

HONNETH, A. **La lucha por el reconocimiento**. Barcelona: Crítica, 1997.

JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios Culturales**: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

LACAPRA, D. **Historia en tránsito**: experiencia, identidad, teoría crítica. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica, 2006.

MARTINIS, P. et al (Coord.). Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media: la igualdad en cuestión. ACHARD, P.; ANGULO, S.; FALKIN, C. (Colaboradoras). Artículo. 2. “**Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General**” Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), 2017.

MERKLEN, D. **Pobres ciudadanos**: las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires: Editorial Gorla, 2005.

OLAZA, M. **Rompecabezas**: racismo ‘a la uruguaya’ Relatos afrouruguay@s. Montevideo: Psicolibros, 2012.

OLAZA, M. **Afrodescendientes en Uruguay**: debates sobre políticas de acción afirmativas. Montevideo: Doble Clic Editoras, 2017.

OLAZA, M.; DE ARMAS, T. **Memoria institucional**: Liceo Mario Benedetti. Montevideo: Inédito, 2017.

PNUD. **Informe sobre desarrollo humano 2004**: “La libertad cultural en el mundo diverso de hoy”. Ediciones Mundi.

POLLAK, M. Memoria, olvido, silencio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PUGET, J. **Traumatismo social**: memoria social y sentimiento de pertenencia Memoria social-memoria singular. Psicoanálisis APdeBA - V. XXII, Nº 2, p. 455-482, 2000.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**, CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RUIZ BARBOT, M. **Narrativas biográficas**: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo. 2015. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales), FLACSO-Argentina.

RUIZ BARBOT, M. et al. **Los sentidos de la educación en adolescentes, referentes familiares y comunidad**. Informe Final de Investigación realizada por contrato con el INEE y el Ministerio de Educación y Cultura. En Programa S, Aportes para la Elaboración de políticas educativas en Uruguay, Tomo 1, 2015.

SARAVÍ, G. Biografías de Exclusión: desventajas y juventud en Argentina. En: **Perfiles Latinoamericanos**, julio-diciembre, número 028. Distrito Federal: México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006.

SARAVÍ, G. **Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad**. México: FLACSO México: CIESAS, 2015.

SARTORI, G. **La Sociedad Multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. España:Taurus, 2001.

SEGATO, R. L. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. Crítica y Emancipación. **Revista de Ciencias Sociales** Año II, n. 3, primer semestre, Buenos Aires: CLACSO, 2010.

SEGOVIA, J. D. Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y *relatos* de vida de la escuela. **Revista de Educación** (en línea). Año 1, n.1, p. 123-140, 2010.

SZTULWARK, P. **Ciudad memoria, monumento, lugar y situación urbana**. Memoria abierta. Asamblea Permanente por los derechos humanos. Fundación Memoria Histórica y Social/Argentina. Madres de Plaza de Mayo. Línea Fundadora Servicio Paz y Justicia, 2005.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la “política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 43-108.

TILLY, Ch. **La desigualdad persistente**. Buenos Aires: Manantial, 2000.

UNESCO. **Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**, 2005. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/diversity-of-cultural-expressions/the-convention/convention-text/>>. Consultado: 20 dez. 2012.

UNIVERSIDAD del Trabajo del Uruguay. Disponible en: <<https://www.google.com.uy/search?q=organigrama+utu+uruguay&oq=utu+organigrama&aqs=chrome.1.69i57j0.10604j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Consultado: 20 dez. 2017.

VEIGA, D. **Desigualdad y exclusión social**: estudio de caso del Gran Montevideo. Informe presentado a la Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología, UdelaR. Montevideo: FCS, 2005.

WALSH, C. “‘Raza’, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes”. Crítica y Emancipación. **Revista de Ciencias Sociales** Año II, n. 3, Primer semestre, Buenos Aires: CLACSO, 2010.

Como referenciar este artículo

OLAZA, Mónica Elizabeth.; RUIZ, Mabela.; COUSO, Mercedes. Nuevos Derechos en la Educación Media Uruguaya Liceo: Mario Benedetti Universidad del Trabajo: Santa Catalina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 714-740, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11060

Submissão em: 20/02/2018

Aprovação final em: 30/03/2018