



**Doctorado en Ciencias de la Educación**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

**La forma liceal y el derecho a la educación.**  
**Análisis de la política educativa pública de Tiempo Extendido, y la experiencia en un**  
**liceo de Montevideo (2018-2020)**

**Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación**

**Clarisa Flous Lesca**

**Directora: Dra. Patricia Redondo**

**Co-director: Dr. Federico González**

**Junio de 2024**

**La Plata, Argentina**

## RESUMEN

La presente tesis se enmarca en los estudios sobre educación y desigualdad, a través del análisis de una política educativa pública de educación secundaria. Para ello se centra en la modalidad de Tiempo Extendido, la cual se desarrolla en algunos liceos de Uruguay desde 2016. A partir del enfoque sobre la política, considera los procesos históricos, políticos y sociales, y, desde la experiencia, enfatiza las características, representaciones y sentidos de lo cotidiano (Rockwell, 1995) y el mundo de lo vivido (Ingold, 2015) de las instituciones y sus actores, a través del análisis de un liceo de Tiempo Extendido de la ciudad de Montevideo.

Partiendo de una perspectiva teórico-metodológica que toma aportes del enfoque etnográfico, el trabajo de campo se articuló a partir de entrevistas, observaciones y participación en diferentes espacios institucionales que, junto al análisis de fuentes secundarias, permitieron indagar los distintos niveles a partir del enfoque propuesto.

Esta investigación deja planteadas reflexiones en torno a la producción de política y espacios educativos que apuesten a procesos de democratización e igualdad para las/os adolescentes. En este sentido, se destaca el análisis desde la política, en un escenario tensionado como lo es la educación secundaria; el análisis institucional abordado desde una categoría analítica que resignifica y da lugar central a los liceos como espacios educativos; y los procesos de apropiación de la política (Rockwell, 2005) que se producen en las instituciones por parte de las/os actores.

Palabras clave: educación secundaria, política educativa, experiencias educativas.

## SUMMARY

This thesis is framed in the studies on education and inequality, through the analysis of a public educational policy of secondary education. For this purpose, it focuses on the Extended Time modality, which has been developed in some high schools in Uruguay since 2016. From the focus on policy, it considers historical, political and social processes, and, from experience, emphasizes the characteristics, representations and meanings of the everyday (Rockwell, 1995) and the world of the lived (Ingold, 2015) of the institutions and their actors, through the analysis of an Extended Time high school in the city of Montevideo.

Based on a theoretical-methodological perspective that takes contributions from the ethnographic approach, the fieldwork was articulated from interviews, observations and participation in different institutional spaces that, together with the analysis of secondary sources, allowed to investigate the different levels from the proposed approach.

This research raises reflections on the production of educational policies and spaces that aim at democratization and equality processes for adolescents. In this sense, we highlight the analysis from the perspective of politics, in a tense scenario such as secondary education; the institutional analysis approached from an analytical category that resignifies and gives a central place to high schools as educational spaces; and the processes of appropriation of politics (Rockwell, 2005) that take place in the institutions by the actors.

Key words: secondary education, educational policy, educational experiences.

## ÍNDICE

### **Introducción**

I. Coordenadas de época.....	13
II. Coordenadas de lectura: objeto, enfoque y conceptos.....	15
II.a Acerca de la desigualdad .....	18
II.b Acerca de la igualdad .....	21
II.c Políticas: perspectiva y enfoque .....	25
III. Abordaje metodológico .....	30
IV Organización del texto .....	34

### **Capítulo 1. Educación secundaria y políticas educativas en Uruguay: trazos de un recorrido**

I. Introducción .....	37
II. La educación secundaria en Uruguay: aproximación al sistema educativo público .....	39
III. No todo comienza hoy: hitos clásicos para comprender las políticas educativas y sus sentidos en educación secundaria.....	47
III.a Los comienzos del siglo XX.....	49
III. b Las últimas décadas.....	56
IV. Los gobiernos progresistas y las políticas de inclusión educativa .....	61
V. “Extensión del tiempo escolar y resignificación del espacio educativo” .....	69
VI. A modo de síntesis: la trama de la política .....	74

### **Capítulo 2. La política de Tiempo Extendido en Educación Secundaria: sentidos, dimensiones y controversias entre lo pedagógico y lo político**

I. Introducción .....	77
II. Los componentes de Tiempo Extendido. Aproximación a los aspectos normativos .....	80
III. El comienzo de la política .....	86
III.a Desde la experiencia inicial.....	86
III.b. Desde la política .....	93
III.c. La institucionalización.....	95
IV. Perspectivas desde las/os actores de la política.....	98
IV.a. “Proponer algo distinto”. Las perspectivas desde las/os referentes de gestión... ..	99
IV.b. “Experimentos a la carta”: Perspectivas desde la Asamblea Técnico Docente .....	112
A modo de cierre. Los intentos entre lo pedagógico y lo político .....	121

### **Capítulo 3 ¿Por qué hay un liceo en este barrio? Espacio, tramas y representaciones en un liceo de Tiempo Extendido**

I. Introducción .....	126
II. Lo barrial en las ciencias sociales: aspectos conceptuales .....	129
III. Primeros recorridos en el barrio Lavalleja .....	135
IV. De ayer y de hoy: Procesos habitacionales y tramas institucionales del barrio Lavalleja .....	139

IV.a. Proceso habitacional en clave histórica.....	143
IV.b. Procesos y tramas institucionales en el barrio.....	160
V. A modo de cierre: Desigualdad, barrio y educación .....	172

**Capítulo 4. La forma liceal y la construcción de lo cotidiano: modos de hacer y sentidos del liceo de Tiempo Extendido**

I. Introducción .....	176
II. La forma liceal.....	178
III. “Era un liceo que no tenía nada”: los modos de hacer en los primeros tiempos.....	186
IV. Acerca del espacio: modos de hacer y estar en el liceo .....	196
IV.a La puerta, el hall y el recibir .....	197
IV. b. El patio, los pasillos, y el intervenir.....	201
IV.c Una cantina y el trabajo de acondicionar .....	203
IV.d. Salones, clases, talleres y adaptación.....	206
V. Acerca de los actores: entre tiempos, elecciones y posiciones docentes.....	208
V.a De clásicos a recién llegados: sobre la permanencia de las/os docentes .....	209
V.b Entre la convicción y el reconocimiento: motivos para estar.....	213
VI. Modos de ver: los sentidos sobre el liceo de Tiempo Extendido.....	219
VI.a “Es un liceo chico”: el sentido de la convivencia .....	220
VI.b “Éramos el segundo peor”: el sentido de la enseñanza y el aprendizaje.....	221
VI.c “Es el liceo del barrio”: el sentido de la relación barrio-liceo.....	224
VI.d . “¿No es un liceo público?”: un espacio de referencia.....	227
VII. A modo de cierre. La forma liceal .....	231

**Capítulo 5. Construir espacio educativo desde los talleres. Apropiaciones de la política educativa de Tiempo Extendido**

I. Introducción .....	233
II. El cotidiano, la apropiación y las tácticas: pensar y “hacer escuela” .....	234
III. Escenas y dimensiones en el análisis de los talleres .....	240
III.a “Llegó de arriba”. Una reunión y una asamblea.....	241
III.b. “¿Esos quién los atiende?” Organización, recursos y gestión.....	246
III.c Roles y tácticas de enseñanza en el taller .....	250
La/el docente tallerista y la/el tallerista docente .....	251
“Que los chiquilines hagan”: tácticas de enseñanza.....	256
III.d. “Pasan más cosas en los talleres”. El taller como relación con el saber .....	260
IV. ¿Quiénes y cómo habitan los talleres? Los sujetos de la política .....	266
IV.a“Los vulnerables socio educativamente” .....	267
IV.b “Un espacio distinto”: modos de ser y estar en el liceo .....	270
IV.c Trayectorias escolares y experiencias educativas: breves historias de exalumnos.....	273
“Ver otra cosa” .....	276
“El hip hop me llevó ahí” .....	278

V. A modo de síntesis .....	280
<b>Capítulo 6. Conclusiones</b>	
I. El recorrido .....	284
II. La educación secundaria, el liceo y el derecho a la educación para las adolescencias .....	286
II.a. Educación secundaria y Tiempo Extendido. Entre tensiones, intentos y alteraciones.....	287
II.b La forma liceal y los procesos de apropiación de la política.....	293
II.c. El liceo de Tiempo Extendido, desigualdad y democratización. Espacios para las adolescencias .....	297
III. Próximos desafíos .....	301
<b>Anexo Fotográfico .....</b>	<b>304</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>314</b>

## Agradecimientos

Porque todo “*Crece desde el pie*”. A la memoria de mi papá, Alfredo Flous.

Esta tesis no hubiese sido posible sin la presencia de otras y otros.

Es por eso que quiero agradecer, en primer lugar, al colectivo del liceo donde realicé esta investigación. Gracias por brindar su tiempo, su espacio, sus preguntas, sus reflexiones, pero sobre todo su hospitalidad. Cada uno de sus miembros, desde sus distintas formas y lugares, me transmitieron inquietudes, puntos de vista, cuestionamientos, algunas certezas. Confirmaron que las investigaciones, más allá de quien las lleve adelante, se construyen con otras y otros. No hubiese sido posible este trabajo sin su mirada y sin su voz, por ello les agradezco enormemente. En especial:

Al colectivo docente, las/os más viejas/os y más nuevas/os, más y menos cercanas/os, visibles en múltiples *tramas* de *hacer liceo*. Agradecerles por las conversaciones, los intercambios, sus miradas finas de la realidad y el espacio brindado. En especial a Javier y Analía como referentes institucionales, a través de quienes agradezco a cada una/o de las/os profesoras/es. También a Rosario, por ser referente y un anclaje especial para mí en el recorrido realizado.

A las/os talleristas (muchas/os de ellas/os también docentes), quienes compartieron sus espacios en distintas oportunidades, algunas más puntuales en las que participé, y otras que me permitieron ser casi una integrante más y con quienes compartí salidas, actividades y algún mate los sábados de talleres.

A las chiquilinas y chiquilines del liceo, para quienes fui también parecido a “una profe” que andaba por los talleres o los patios con cuadernos, que a veces anotaba en aquella “bitácora”, según decía alguna/o de ellas/os. En especial a aquellas/os con quienes compartí tiempos de taller, aprendiendo tanto como ellas y ellos.

Al colectivo de “TELAR” y sus técnicas/os del período 2019, por su apertura, su calidez,

sus reflexiones y sus cuidados. Tengo pendiente profundizar sobre algunos aspectos que este espacio me aportó para pensar la relación entre lo educativo y lo social en la educación media. Allí agradezco a otras/os actores institucionales que realizaron aportes en este trabajo para construir la mirada del barrio y el liceo.

A las/os referentes del Consejo de Educación Secundaria, que antes de los cambios de gobierno actuales, habilitaron la posibilidad de esta investigación, brindaron su perspectiva y aportaron su mirada.

Quiero agradecer también a la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República, que avaló parte de esta investigación a través del Programa Iniciación a la Investigación en el período 2018-2019.

A la actual Unidad Académica, ex Instituto de Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. También al Área de Infancias, Adolescencias, y Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. En ambos lugares convergen compañeras y compañeros de labor, en muchos casos interlocutoras/es de algunos de los temas que en esta tesis se abordan. Un agradecimiento en particular, a las/os colegas con las/os que he compartido proyectos de investigación o cursos, y he aprendido mucho durante todos estos años. Algunas/os de ellas/os, desde distintos lugares, acompañaron este proceso, realizaron lecturas y comentarios, dieron ánimo y apoyo, y con quienes, sobre todo, construí en estos años de trabajo, buenos vínculos. En especial a Nilia Viscardi y Felipe Stevenazzi, compañeras/os de trabajo, coordinadoras/es de proyectos en los cuales he participado, y directoras/es del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad en estos años. A Eloisa Bordoli, coordinadora del Grupo de Estudios en Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza. A Pablo Martinis, quien ha acompañado procesos previos en esta tarea de investigar ya desde la maestría, y que junto con Eloisa y Felipe, fueron referentes del Programa CSIC (2018-2022) *“Formas escolares y posiciones docentes, en la producción del derecho a la educación en el*



*Uruguay actual*”, marco en el cual realicé parte de los recorridos de esta tesis.

Muy especialmente agradezco a Patricia Redondo, mi directora, y a Federico González, co-director, por su trabajo, por marcar rumbos, desarmar otros, ayudarme a quitar o construir distintos aspectos en el “oficio de investigar”. Esta tesis es producto de nuestros intercambios y reflexiones, de sus finas sugerencias y atentas miradas.

A mis amigas y amigos de distintos lugares que han compartido charlas, proyectos, y encuentros. Algunas/os de ellas/os muchas veces preguntaban si iba a La Plata, o cómo iba con el estudio y la tesis. A quienes, a través de conversaciones, vinos y viajes, acompañaron estos años de pandemia, postpandemia y tesis. Es bueno sentir su compañía. Especialmente a Nydia, Nilia, Silvia, y Gabriela.

Por último y en especial, a mis afectos más cercanos:

Una mención y recuerdo especial a mi abuelo y abuelas (Lolo, Elsa e Irene) que con sus distintas formas e improntas forman parte del recuerdo de mi infancia en Tarariras y Colonia.

A mi tía Cristina, por su cariño de siempre.

A Gonzalo, por dar todo y acompañarme a la par.

A Silvia, mi mamá (que junto con Alfredo, mi papá), fueron el soporte esencial de lo que soy, impulsando y dándome, junto a mi hermana y hermano, la posibilidad de la educación. A ella sumo a Ana Laura y Diego, mis hermana/os, que con Regina, Víctor, y los pequeños, Benjamín, Luciano y Marco, forman mi familia *Flous-Lesca*, a la que siempre vuelvo... mi origen.

A todas/os ellas/os, gracias.



## Introducción

*“Tesis 1. La política no es el ejercicio del poder. La política debe definirse en sus propios términos como un modo específico de actuar que es puesto en práctica por un sujeto específico y que tiene su propia racionalidad. Es la relación política lo que permite pensar el sujeto de la política y no al contrario.*

Rancière, J. Diez tesis sobre la política (2019, p. 51).

La tesis que aquí presentamos parte de una preocupación y un interés por analizar la política educativa en la educación secundaria en Uruguay, en el marco de condiciones de desigualdad. En nuestro país la educación secundaria, heredera de una tradición de origen universitario<sup>1</sup>, ubica a la vez el debate en torno a la posibilidad de una educación integral desde tiempos tempranos, acompañado con un crecimiento de la matrícula y la instalación de liceos públicos en los 19 departamentos del país<sup>2</sup>. Sin embargo, más allá de este proceso de crecimiento de población y aumento en el acceso a partir de la segunda mitad del siglo XX, este nivel educativo aún se mantiene en un “territorio tensionado” (Southwell, 2006, p. 48) entre lógicas de desigualdad y discursos de derecho. A modo de referencia, en el año 2019 en nuestro país finalizaban la educación secundaria, hasta los 20 años de edad, un promedio de 41,4% de adolescentes y jóvenes (INEEd, s/f). Esto se torna un dato aún más claro cuando se trata del acceso y permanencia de los sectores populares<sup>3</sup>, históricamente excluidos, constituyéndose en muchos casos primeras generaciones de familias que transitan por este nivel educativo. Por ello es relevante para esta tesis pensar las políticas educativas en el nivel medio, así como los procesos y las experiencias en las instituciones educativas, con relación a la ampliación y efectivización de derechos, en este caso el derecho a la educación. En este sentido, nos hacemos ciertas preguntas con respecto a la educación secundaria como nivel educativo, y a la Educación

---

<sup>1</sup> Abordaremos algunos de estos aspectos en el capítulo 1, donde planteamos esta separación de la Universidad en 1935.

<sup>2</sup> De 1912 a 1930 la matrícula estudiantil pasó de aproximadamente 1.100 a 8.155 alumnos, y en 1936 a 12.039. (Romano, 2018).

<sup>3</sup> Los últimos datos disponibles muestran la brecha entre las/os jóvenes que finalizan el nivel, según nivel socioeconómico, la cual es de 50,9 puntos porcentuales (INEEd, s/f).

Secundaria<sup>4</sup> como institución generadora de política educativa. ¿Qué y cómo ha hecho el nivel secundario para incorporar a aquellas y aquellos que no había considerado, que han estado excluidas/os durante tantos años? ¿Qué ha propuesto Educación Secundaria en este sentido? ¿Cómo se han constituido los liceos para recibir a las/os adolescentes y jóvenes de sectores populares?

Educación Secundaria como institución (y en particular en el ciclo básico)<sup>5</sup> ha variado durante el siglo XX y XXI, pero permanece aún su estructura disciplinar y organizacional característica del nivel (Terigi, 2008). Las respuestas estatales frente a las tensiones señaladas en este ciclo educativo, han sido variadas durante este tiempo. Desde intentos de reformas con propuestas pilotos de educación integral en los años sesenta<sup>6</sup>, a las políticas educativas desarrolladas en los últimos cuarenta años, todas ellas han *ensayado* estrategias entre lo universal y lo focalizado (Conde, 2020), a la vez que han propuesto diferentes planes en términos curriculares, y programas<sup>7</sup> en cuanto dispositivos de apoyo. De esta forma, podemos mencionar políticas como *Compensación y Recuperación*<sup>8</sup> de mediados de los años ochenta, la *Reforma* curricular en los noventa, el programa para universalizar el Ciclo Básico<sup>9</sup>, el desarrollo de estrategias de reingreso en Aulas Comunitarias y los Tránsitos<sup>10</sup> entre ciclos educativos en los 2000, y la “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016) de los últimos 5 años. Todas ellas resultan ejemplos de lo que se ha propuesto en casi cuarenta años en el nivel secundario público en Uruguay. ¿Qué han logrado estas propuestas? ¿Han revertido los

---

<sup>4</sup> En esta tesis enunciamos de diferente forma la institucionalidad del nivel secundario no técnico. Como denominación genérica en algunas oportunidades utilizaremos en mayúsculas Educación Secundaria para hacer referencia a la institucionalidad de este nivel más allá del tramo temporal. En ocasiones haremos referencia a Sección de Enseñanza Secundaria, Consejo de Educación Secundaria o Dirección General de Educación Secundaria, denominaciones de períodos específicos. Este énfasis y diferenciación, se corresponde con procesos donde la dimensión institucional resulta central, más allá del propio nivel.

<sup>5</sup> En Uruguay el Ciclo Básico corresponde a los tres primeros años de educación media.

<sup>6</sup> Hacemos referencia al Plan 63.

<sup>7</sup> Los términos planes y programas se identifican con sentidos vinculados a lo pedagógico y a lo social respectivamente. Los programas de apoyo, si bien tienen un componente pedagógico, resultan focalizados y orientados a estudiantes en condiciones particulares que además de su rendimiento académico.

<sup>8</sup> Dispositivos pedagógicos de apoyo del Plan 1986 Ciclo Básico Único (CBU).

<sup>9</sup> Hacemos referencia al Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

<sup>10</sup> Programas desarrollados en los años 2007-2020 y desde el 2011 al 2014 respectivamente.

procesos de desigualdad y fragmentación en términos educativos y sociales que atraviesa desde hace tiempo la educación secundaria? ¿Han permitido ampliar y hacer efectivo el derecho a la educación para aquellas y aquellos a quienes éste ha sido negado? ¿Han habilitado la posibilidad de constituir en los liceos un espacio educativo y de derecho?

El análisis en que se centra esta tesis retoma parte de esta preocupación en torno al escenario de las políticas. Partiendo de trabajos anteriores (Flous, 2014, 2015, 2017), en esta oportunidad se trata de estudiar la relación entre los procesos de democratización y desigualdad en educación secundaria en Uruguay. Para ello, en nuestro trabajo de investigación nos centramos específicamente en una política educativa que propone la extensión del *tiempo pedagógico*<sup>11</sup>, denominada modalidad de Tiempo Extendido. Esta propuesta, que surge en el año 2015 en algunos liceos del país, establece un conjunto de componentes organizacionales y educativos, que se suman a la currícula de educación secundaria, y en donde toman centralidad talleres y actividades como parte del tiempo educativo de las/os adolescentes. A partir de allí proponemos analizar, en el marco de la tensión entre el derecho a la educación y los procesos de desigualdad, las lógicas de la política educativa, las tramas de los escenarios políticos e históricos, y las experiencias en un liceo en la educación secundaria pública.

Entendemos que este objeto y esta búsqueda requieren considerar algunas referencias de coyuntura, así como aspectos conceptuales que atraviesan nuestra mirada en torno a la desigualdad, la igualdad y la perspectiva sobre las políticas. Asimismo, explicitaremos el abordaje metodológico de esta investigación. Abordaremos estos aspectos en las próximas líneas.

---

<sup>11</sup> Usamos esta denominación que es la utilizada por la propuesta, pero consideramos que es un debate aún pendiente si se trata de tiempo pedagógico o tiempo escolar.

## I. Coordenadas de época

Para comenzar el desarrollo de esta tesis, es preciso ubicar brevemente algunos aspectos coyunturales de nuestro país, que brindan sentido vinculado a la educación pública y a los procesos de democratización relacionados con el objeto de estudio. A modo de coordenadas de época, recuperamos desde dos dimensiones, la política y la social, aspectos del contexto a nivel regional y local.

Desde el punto de vista político, durante el transcurso de esta tesis (2018-2023), el país atravesó el final de tres lustros de los denominados gobiernos progresistas<sup>12</sup>, que también fueron parte del escenario regional, en donde las políticas de ampliación de derechos (entre ellos la educación) resultaron claves para la mejora de la calidad de vida de la población (Feldfeber, 2022). A su vez, se produce el comienzo y desarrollo<sup>13</sup> de una oleada neoliberal y neoconservadora<sup>14</sup> (Martinis, 2022; Feldfeber, 2022), tensionada entre la innovación y la privatización en términos de educación, y la tradición y la disciplina en términos de discursos sociales<sup>15</sup>. Este escenario, que en diferentes formas también encuentra registros en otros momentos históricos<sup>16</sup>, exige pensar nuevamente el derecho a la educación y su lugar político (Rancière, 2012). Las circunstancias y los discursos que instalan el sentido de *emergencia educativa* en torno a la educación pública uruguaya<sup>17</sup> y en particular, en la educación media, tornan necesario repensar este nivel educativo, sus políticas, su institucionalidad y sus

---

<sup>12</sup> Hacemos referencia a los gobiernos de los periodos 2005-2010; 2010-2015; 2015-2020.

<sup>13</sup> En noviembre de 2019 se produce la victoria de la coalición multipartidaria de derecha y asume la presidencia del Uruguay Luis Lacalle Pou.

<sup>14</sup> A nivel político, la coalición que se encuentra en el gobierno en la actualidad está conformada por partidos con estas características. La perspectiva conservadora particularmente se expresa en el partido Cabildo Abierto, el que obtuvo un 20,4 % de la denominada “coalición multicolor”.

<sup>15</sup> A modo de ejemplo, frente a un avance de los movimientos pro derechos y perspectiva de género, en la actualidad resurgen posturas conservadoras atribuyendo a estos avances, por ejemplo como “ideologías de género”.

<sup>16</sup> Sostiene Martinis (2022) con respecto a la perspectiva conservadora, que “sería un grave error conceptual suponer que las diferentes posiciones del pensamiento conservador toman centralidad en nuestro país a partir de la instalación de un nuevo gobierno en el año 2020 (...) los debates entre perspectivas antagónicas son de larga data” (p. 13).

<sup>17</sup> Este discurso se presenta ya en la década de los noventa, y vuelve a tomar fuerza en la actualidad.

experiencias.

Desde el punto de vista social, el escenario local y regional continúa presentando condiciones de desigualdad históricas, entendidas desde miradas actuales no sólo vinculadas al acceso de bienes materiales, sino también a bienes sociales y sentidos simbólicos y subjetivos (Jelin, Motta y Costa, 2020). Las consideraciones en torno a la desigualdad son necesarias en el sentido de que los derechos, desde una perspectiva de justicia social, no pueden ser considerados al margen de los procesos de producción y reproducción de la sociedad (Feldfeber, 2022). Los niveles de distribución de ingresos en los 15 años anteriores, si bien mejoraron las condiciones de vida de algunos sectores, no lograron modificar en forma significativa las estructuras de desigualdad en nuestro país. Esto se vio agravado posteriormente por coyunturas globales como la crisis sociosanitaria por COVID 19. Este último evento, que excede nuestro período de estudio, forma parte de las coordenadas de época recientes, aunque es posible ubicar múltiples problemas que preexistían a la pandemia. Por lo tanto, si bien es clara una reducción de la pobreza<sup>18</sup>, es necesario considerar otras áreas como la territorial, la educativa, la ligada al acceso al trabajo y la protección social, en la medida que condicionan y refuerzan la (re)producción de nuevas y viejas desigualdades. Es en este escenario que esta tesis se pregunta por las políticas y los procesos de democratización de la educación secundaria.

## **II. Coordenadas de lectura: objeto, enfoque y conceptos**

La pregunta por la relación entre educación y desigualdad siempre es política (Crego, 2018), y en este sentido subyace una búsqueda de los procesos que habilitan el espacio para la igualdad. Nuestro trabajo plantea interrogantes sobre esta relación a partir de una política educativa particular, analizando allí los contextos de producción y los sentidos en torno a la

---

<sup>18</sup> Entre los años 2004 y el 2017, la pobreza desciende de un 39,7 % a un 7,9%. ([https://ceres.uy/index.php/estudios/ficha\\_estudio/3](https://ceres.uy/index.php/estudios/ficha_estudio/3)).

misma, así como las representaciones y las prácticas en un liceo que la desarrolla. Para ello lo hace a partir de un objeto, y un enfoque específico.

En primer lugar, como objeto se propone, como mencionamos, el análisis de una política educativa que plantea la extensión del tiempo pedagógico en educación secundaria. La misma se ubica en un marco institucional que condensa tradiciones y sentidos fuertemente estructurados, conformándose como un campo problemático<sup>19</sup> (Puiggrós, 1990) en su relación con los procesos de desigualdad y las posibilidades de igualdad<sup>20</sup>. Esto se produce en un escenario de políticas y estrategias desarrolladas en los últimos 15 años (2005-2020) en Uruguay<sup>21</sup>, para consolidar la educación como derecho humano, establecido por la última Ley de Educación N.º 18.437 (Uruguay, 2008).

Si bien la ley resulta un marco jurídico fundamental, no ha sido suficiente para garantizar este derecho. Son necesarias prácticas cotidianas que directa o indirectamente propongan otros tiempos y espacios que hagan lugar a las/os adolescentes de este nivel. Observamos que el desarrollo de la modalidad de Tiempo Extendido propone experiencias en centros educativos que, entre otros aspectos, se encuentran atravesados por procesos de desigualdad. El desarrollo de estas experiencias no se produce en condiciones neutras ni ajenas que se dan en la coyuntura y en el sistema educativo uruguayo. Observaremos que se constituyen como parte de un escenario en el cual se desarrollan un conjunto de lineamientos y políticas. En este sentido, es de interés para esta tesis, pensar cómo y en qué se constituyen sentidos que apunten a resignificar el lugar de lo educativo para adolescentes y jóvenes de sectores populares, encontrando nuevamente un lugar de legitimación de la educación pública.

En segundo lugar, esta tesis articula dos enfoques: el que hace foco en los procesos

---

<sup>19</sup> Los criterios planteados para definir el campo problemático de la educación, desde la perspectiva planteada por Puiggrós (1990) requiere considerar los procesos históricos, así como una relación con otros campos que no es lineal ni continua.

<sup>20</sup> Como desarrollaremos más adelante, la concepción que esta tesis sostiene con relación a la igualdad se separa de perspectivas de este concepto como homogeneidad.

<sup>21</sup> El desarrollo de las políticas denominadas de inclusión también se produce en la región, en el marco de la oleada de los gobiernos progresistas, en tiempos diferentes según los países (2000-2020).



normativos y de carácter histórico de la educación secundaria en Uruguay (que denominaremos la política); y el que se centra en el registro de lo cotidiano (Rockwell, 1995) o del mundo de lo vivido (Ingold, 2015), en particular, la experiencia de un liceo de modalidad de Tiempo Extendido en la ciudad de Montevideo. El primero exige no sólo recuperar dimensiones que desde nuestra perspectiva aportan coordenadas de lectura para los procesos actuales, sino también entender a la política educativa como una construcción discursiva en donde es posible encontrar diferentes interpretaciones y sentidos. El segundo, se vincula al abordaje desde la experiencia, en tanto “estrategia que aporta a la heterogeneidad de voces y variables como herramienta para captar la profundidad y complejidad de lo que acontece en la escuela, sus actores, significados y disputas” (Crego, 2018, p. 14).

La elección por la modalidad de Tiempo Extendido como objeto de estudio se fundamenta en que se trata de una modalidad en el marco de un conjunto de políticas que, como decíamos al comienzo, apuestan a garantizar el derecho a la educación en el marco de los lineamientos de la política educativa entre 2015 y 2020<sup>22</sup>. Por ser una propuesta incorporada en los últimos años en algunos liceos nos interesa, por un lado, conocer con mayor profundidad a la modalidad en sí, sus sentidos, y los diferentes puntos de vista en torno a ella (Bourdieu, 2007b), pero por otro, comprenderla como experiencia en un escenario específico como es el liceo<sup>23</sup>. Ambos niveles, el de la política y la experiencia, se encuentran relacionados como parte de la política educativa pública, pudiéndose observar en ellos aspectos de coyuntura y diferentes perspectivas, así como procesos institucionales y de apropiación en la experiencia (Rockwell, 2005), que interpelan toda mirada unilateral sobre la política pública educativa.

El objeto y el enfoque propuesto exigen recuperar algunos conceptos en torno a los sentidos y la relevancia en clave política y pedagógica que la temática implica. Se trata de

---

<sup>22</sup> Esta periodización se corresponde con el último período de los tres gobiernos del Frente Amplio.

<sup>23</sup> Hasta la fecha no tenemos conocimiento de investigaciones que abarquen niveles de experiencias de esta modalidad en el nivel secundario.

conceptos que ofician como coordenadas orientadoras para la lectura, y que constituyen el entramado conceptual de esta tesis. De esta forma, planteamos en esta introducción tres dimensiones previas que hacen a la definición de nuestro objeto de investigación: las conceptualizaciones sobre desigualdad, igualdad y políticas educativas.

## **II.a Acerca de la desigualdad**

En esta sección recuperaremos un conjunto de conceptualizaciones sobre desigualdad abordadas desde las ciencias sociales. Desde esta perspectiva se trata de incluir lo económico, lo social, lo político y lo cultural para analizar cómo se relacionan con las políticas educativas, en especial en educación media básica. El preguntarnos sobre educación y desigualdad permite renovar los interrogantes clásicos en torno al tema (González, 2019). En particular, en esta tesis entendemos que la pregunta por la desigualdad debe ser reinstalada y nunca obturada en el campo de los estudios en educación. Revisitar los conceptos y explicitar su lugar de enunciación, así como problematizar las distintas perspectivas, resulta un ejercicio necesario. Esto evita naturalizar discursos y prácticas en los escenarios actuales, permite recuperar referencias históricas, identificar continuidades y cambios, y fundamentalmente contribuye a pensar el lugar de la educación y las políticas con relación a la desigualdad.

En primer lugar, la referencia al concepto de desigualdad nos interesa en la forma en que lo material, pero también lo simbólico, atraviesa a las instituciones educativas, así como en las experiencias subjetivas de las/os adolescentes que asisten a los liceos en barrios populares en nuestro país. Ubicar dimensiones de los procesos de desigualdad social desde perspectivas cotidianas (Filardo y Merklen, 2019), evita asumir definiciones alejadas de las biografías individuales. Esto permite comprender las condiciones en las que se producen las trayectorias educativas, y no limitarse a meras descripciones o estadísticas. Si bien resultan conocidos los estudios históricos que consideran dimensiones estructurales de la desigualdad en nuestro

continente (Germani, 1971, 1980; Nun, 1969) estos últimos se posicionan a través de perspectivas que, con diferentes énfasis, identifican condiciones de exclusión como producto del sistema económico y social. Desde su lectura sobre la marginalidad en América Latina, permiten comprender las continuidades y rupturas con la emergencia de la “nueva cuestión social” (Castel, 1997). Sin desvalorizar estos aportes, nos interesa considerar perspectivas cualitativas, a partir de enfoques sociológicos, antropológicos y también político-pedagógicos, que entendemos contribuyen a esta investigación.

De acuerdo a la perspectiva que planteamos aquí, recuperamos un grupo de autora/es referentes que han investigado y reflexionado sobre este eje, como son: Saraví (2007; 2015), Bayon (2015), Merklen (2010), Filardo y Merklen (2019), Reygadas (2004), Dubet (2014), Jelin, Motta y Costa (2020) y Auyero y Servián (2023).

Entre las/os autoras/es mencionadas/os, algunas/os que han analizado el fenómeno de la exclusión y la desigualdad, superando el concepto de pobreza, ubicando aspectos no sólo vinculados a lo material, sino con relación al individuo y la sociedad, y su lazo social. En esta línea, la desigualdad es entendida como multidimensional, dinámica y relacional (Saraví, 2007; Kessler, 2014; Reygadas, 2004) donde se la entiende como un proceso de acumulación de desventajas (Saraví, 2007) en que se articulan y retroalimentan las trayectorias biográficas (Saraví, 2007). También encontramos otras perspectivas que identifican desigualdades estructurales, dinámicas y persistentes (Fitoussi y Rosanvallon, 2010; Tilly, 2000). Todas estas miradas resultan un telón de fondo necesario para nuestro análisis en clave de políticas y experiencias educativas.

En primer lugar, en esta investigación observamos, a partir de las representaciones de las/os interlocutoras/es y de algunos acontecimientos, aspectos que reflejan condiciones de desigualdad con relación al espacio investigado. Situaciones relatadas u observadas en el liceo nos llevaron a repensar en qué formas se manifiesta la desigualdad en un barrio y en una

institución educativa. Es en este sentido que tomamos las perspectivas que consideran múltiples dimensiones, evitando conceptos y definiciones que en ocasiones resultan simplificados, como sucede con el término *pobreza* (Filardo y Merklen, 2019). Entre estas últimas, las que consideran los aspectos socioeconómicos o de ingresos (Kessler, 2014) son las que habitualmente las estadísticas generales visibilizan y cruzan con datos educativos, pero no siempre expresan una “concepción de la cuestión social más amplia” (Filardo y Merklen, 2019, p.13). Si bien no se trata de desconocer estas variables, en la cotidianeidad de los liceos se observan aspectos cualitativos, a través del mundo vivido de la institución, en expresiones tales como “las/os chiquilines están mejores o peores”, o “el barrio está más tranquilo”, que dan cuenta de ciertas representaciones locales que requieren de interpretaciones profundas (Geertz, 1996) más que de cuantificación. De esta forma, observamos la desigualdad social a través de estas representaciones de las escenas cotidianas, en las intervenciones de docentes y técnicos/as, en las relaciones del liceo con el barrio e instituciones y en las biografías de las/os estudiantes. En algún sentido se trata de “pluralizar la lectura de los fenómenos” (Crego, 2018, p. 18).

En segundo lugar, la pregunta por el concepto de desigualdad atravesó esta investigación desde un inicio y contribuyó a la construcción del objeto de estudio. Entendíamos que las formas de denominación eran importantes y que en nuestro trabajo de análisis había aspectos que estaban implícitos, pero en un comienzo eran difíciles de definir. Nos aproximamos a una política que extendía el tiempo en educación, desde modalidades particulares, que se orientaba “especialmente a aquellos vulnerables socio educativamente” (ANEP-CES, 2016) y a un liceo que está ubicado en un barrio marcado por condiciones de desigualdad. Nos preguntábamos qué implicaba todo esto: ¿Qué concepciones en torno a estas condiciones expresaba la política educativa? ¿Cómo se hacía presente la desigualdad en un barrio, y en un liceo de Tiempo Extendido? ¿Por qué crear una propuesta de extensión del tiempo y una propuesta educativa “especialmente” a quienes son consideradas/os vulnerables?

¿Qué esfuerzos realizaban las/os actores para contrarrestar tal situación?

Varias/os autoras/es significan un valioso aporte para pensar estas preguntas desde el campo educativo. En la región y nuestro país existe un acumulado académico que resulta de referencia para nuestro trabajo, que articula miradas sociales con perspectivas pedagógicas, las cuales problematizan y aportan elementos en torno a la desigualdad y la educación (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2007; Duschatzky, 2008; Martinis y Redondo, 2006; Martinis, 2006a, 2006b; 2013; Redondo, 2013; 2016; Southwell, 2013; Martignoni, 2013, Gluz, 2013). Los efectos de las políticas educativas de los años noventa, la pérdida de la especificidad de lo educativo en algunas instituciones, las concepciones en torno a los sujetos y relación educativa (Martinis, 2006a) han sido, entre otros, algunos de los recorridos conceptuales y de investigación de estas/es autoras/es. Recuperaremos a lo largo de la tesis la visión de algunos de sus aportes, en tanto resultan relevantes para el análisis de las últimas décadas.

En esta línea, la perspectiva pedagógica plantea una alternativa en la relación desigualdad y educación, instalando las posibilidades contra todo futuro definido de antemano por condiciones de desigualdad (Martinis, 2006b). Esto abre camino para pensar la igualdad en educación, lo que implica un posicionamiento ético-político. En la siguiente sección abordaremos estos aspectos a los efectos de explicitar la relación de la igualdad y el campo de la política educativa.

## **II.b Acerca de la igualdad**

Sostiene Frigerio (2006) que “si educar es lo que nos vuelve humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas” (p. 1). La relación educación y desigualdad anteriormente planteada nos exige la búsqueda de un reverso o contracara. A la vez que nos interesa comprender en términos sociales los procesos de desigualdad, esta tesis se encuentra atravesada por la inquietud vinculada al concepto de igualdad en educación. Como afirma

Southwell (2013), la igualdad es un concepto querido por las/os educadores, pero no es un concepto unívoco. El sentido brindado a este concepto por la escuela moderna, vinculado a la ciudadanía y la construcción de la república, como derecho o como un principio formal, se asimiló a definiciones de homogeneización (Pineau, 2001), o a un conjunto de experiencias formativas desiguales y focalizadas. Esto exige pensar qué relación hay entre igualdad y educación, y en qué términos entendemos esta relación. En la segunda parte de esta introducción nos proponemos dejar planteadas algunas líneas que orientan una de las preguntas que subyacen en esta tesis: ¿en qué medida las políticas educativas han generado efectos para la verificación de la igualdad? (Rancière, 2010).

Optamos por dos caminos para pensar la igualdad, que nos permiten problematizar el lugar de la educación y su carácter político. En este sentido, decidimos aproximarnos y realizar una lectura de los aportes de Dubet (2014) y Rancière (2010) sobre las concepciones de desigualdad e igualdad. Ambos autores desde diferentes perspectivas nos aportan elementos para reflexionar a partir de dichos conceptos con relación al campo educativo.

En primer lugar, Dubet (2014), realiza un planteo considerando la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades, con relación a la idea de justicia social. Ambos conceptos dan cuenta de posicionamientos políticos diferentes por parte de quienes los sostienen, ya que, como plantea el autor, “no movilizan a los mismos actores, ni ponen en juego los mismos intereses” (Dubet, 2014, p. 14). Se trata de, por un lado, una igualdad de posiciones que se centra en la estructura social y el lugar de los individuos, buscando su mayor proximidad entre ellos, que permita entre otras cosas, igual acceso a derechos, bienes y servicios. Y por otro, de la igualdad de oportunidades que, en pos de los méritos individuales, elimina obstáculos o habilita oportunidades para la competencia. Esta última perspectiva no pone en cuestión la brecha que se presenta entre las posiciones de los diferentes grupos sociales.

Si bien el autor se define por la igualdad de posiciones, reconoce que esta postura

encuentra ciertos límites, en tanto tampoco propone la modificación de la estructura social, es decir, resulta igualitarista, pero conservadora a la vez (Dubet, 2014). Más allá de la posición en términos de lugar social, es necesario observar las desigualdades vividas (Dubet, 2014) aquellas producidas por pequeñas desigualdades que “acaban por crear diferencias mucho más considerables que las diferencias de ingresos captadas por las estadísticas” (Dubet, 2014, p. 39). En este sentido, el autor analiza los procesos de crecimiento de matrícula educativa en el escenario francés, y sostiene que “la masificación es un éxito en términos de democratización absoluta” (Dubet, 2014, p. 44), pero no basta con disminuir obstáculos económicos, por lo que comienzan a *reencontrarse* desigualdades que se creían haber borrado con el acceso educativo. Esta perspectiva, si bien recupera el lugar de las instituciones en la posibilidad de la igualdad de los sujetos, expresa que no resulta suficiente en la lógica de enseñar a todas/os lo mismo y al mismo tiempo (Terigi, 2010). Este argumento es relevante en términos de pensar otras políticas y experiencias educativas como las que aquí se abordarán.

En términos de igualdad de oportunidades, el cual resulta el discurso hegemónico incluso en las últimas décadas, Dubet (2014) presenta, junto con la anterior, la segunda manera de “resolver la contradicción crucial de las sociedades democráticas liberales” (Dubet, 2014, p. 53). Así es como esta perspectiva, si bien tiene su origen en tal postura ideológica, resulta reivindicada tanto por posturas de derecha e izquierda, a la vez que induce “una profunda transformación de las representaciones de la vida social, de sus actores y de sus mecanismos” (Dubet, 2014, p. 54). Para este autor, el predominio del discurso de igualdad de oportunidades da cuenta de tres aspectos: los límites del discurso de igualdad de posiciones, que ha dejado postergados a sectores que no se ubican únicamente bajo el *paraguas* del trabajo y el salario; cómo este modelo permite dar visibilidad a estos sectores sociales antes silenciosos o silenciados, y por último, este predominio es tal en tanto la posibilidad de posiciones se vuelve más escasa. En este sentido, el discurso de la igualdad de oportunidades instala formas de

denominación en torno a *los desiguales*, definidos como grupos carenciados o desfavorecidos y sus *débiles* oportunidades, ubicados en barrios *difíciles*. Si bien desde este discurso se apunta a la posibilidad de disminuir las discriminaciones de acceso, no se cuestionan las posiciones desiguales basándose en que, a través de las oportunidades y el talento o mérito individual, se alcanzará la igualdad. Así, se instala un principio de compensación y no de habilitación de una posición en términos sociales. En esta línea, es necesario observar junto con el autor cómo la escuela se ha basado en esta perspectiva de igualdad de oportunidades al considerar que “todos los alumnos deben hacer uso de su oportunidad de que disponen en la escuela y después en el liceo” (Dubet, 2014, p. 64). Esto genera la convicción de una homogeneidad en la oferta escolar, a la vez que la activación de políticas específicas para aquellas/os consideradas/os desfavorecidas/os social y culturalmente.

En síntesis, pensar la igualdad desde las posiciones o las oportunidades, implica un posicionamiento político que da cuenta del reconocimiento de las desigualdades como injustas o justas, según cada caso. En este sentido, como mencionamos, el autor opta por la igualdad de posiciones, en tanto considera que es ella la que, “en su origen, determina el espacio de oportunidades realmente abierto a los individuos” (Dubet, 2014, p. 102). Sostiene que “la igualdad de posiciones, aunque siempre relativa, crea un sistema de derechos y obligaciones que conducen a subrayar lo que tenemos en común, y en ese sentido, refuerza la solidaridad” (Dubet, 2014, p. 116).

A su vez, en la línea de pensar el concepto de igualdad en esta tesis, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los sentidos de lo político y la política en las propuestas de educación media? ¿Qué lugar tiene la igualdad? Al respecto, y desde una perspectiva diferente a la anterior, Rancière ubica algunos aspectos conceptuales que nos interesa recuperar también aquí. El autor redefine los términos tradicionales sobre la igualdad, es decir, entendida



como universalidad, o como fin a alcanzar<sup>24</sup>, a partir de un supuesto central: la igualdad de las inteligencias. Considera que la igualdad, en tanto principio de carácter filosófico, “debe estar siempre adelante”, es decir, como punto de partida (2010, p.11). A su vez, esta “igualdad de las inteligencias” implica un cuestión política donde “se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar” (Rancière 2010, p12). A través del planteo de la emancipación intelectual (Rancière, 2010), recuperado a través de la experiencia de Jacotot<sup>25</sup> (Rancière, 2010) el autor instala nuevas interrogantes sobre las instituciones, la relación pedagógica y los sujetos, a la vez que permite pensar y redefinir los términos de la discusión sobre igualdad y educación. En este sentido, cuestiona los presupuestos fundamentales de la razón pedagógica moderna, así como las distancias y jerarquías de educadora/or-educanda/o, y la explicación y transmisión de saber como centro de la práctica educativa (Rancière, 2010). Fundamentalmente, reubica el debate sobre desigualdad-igualdad frente a lecturas dominantes sobre lo educativo, en tanto permite reflexionar acerca de los sujetos en el sistema, cómo son considerados y los efectos en clave pedagógica (programas, trayectorias, planes). Si bien su posición es que a través de la política educativa institucional no se generará la emancipación intelectual (Rancière, 2010), sino que se producirá en términos del propio sujeto, entendemos que su planteo nos permite analizar la relación desigualdad-igualdad y educación, y también la política educativa en términos de lo que propone. Es central aquí su consideración de los sujetos, y fundamentalmente el lugar que se otorga a lo pedagógico a partir de la emancipación intelectual (y política), con relación a las posibilidades de ser parte aquellas/os “que no tienen parte”.

---

<sup>24</sup> Cuestiona a través del texto el Maestro Ignorante (2010) la perspectiva republicana en el contexto del siglo XIX, y las perspectivas reproductivistas de Francia en los años ‘80 en el siglo XX.

<sup>25</sup> Hacemos referencia a la forma de producción conceptual de Rancière, a través de los archivos históricos, fundamentalmente en el siglo XIX.

## **II.c Políticas: perspectiva y enfoque**

Junto a los conceptos de desigualdad e igualdad, esta tesis se apoya en una perspectiva particular para estudiar la política educativa, para lo cual propone dos dimensiones: desde el análisis de las construcciones discursivas de la política, y desde sus entramados cotidianos a nivel de la experiencia del liceo. Esta perspectiva pretende problematizar las concepciones de política pública como un conjunto secuenciado de diseño, implementación y evaluación, intentando articular las dimensiones planteadas.

En el proceso de investigación, algunas preguntas orientaron esta búsqueda para la comprensión del objeto: ¿qué lugar ocupan los elementos históricos y normativos con relación a la política educativa? ¿Por qué recuperar las voces de distintos actores que la proponen o la cuestionan? ¿Qué articulación se produce entre la historia, los espacios y la institución educativa? ¿Qué lugar ocupa lo no previsto por las políticas educativas, en las prácticas cotidianas?

Siguiendo los planteos de Rockwell y Ezpeleta (1983), llegar a esta definición teórico-metodológica estuvo atravesada por preguntas en términos conceptuales, como por ejemplo, si es posible pensar la experiencia como política. Utilizamos dos referencias para definir la perspectiva. Por un lado, los aportes de la antropología de las políticas públicas (Shore, 2010) y, por otro, los estudios de la antropología sobre los procesos educativos cotidianos (Rockwell, 2011). Como se verá a lo largo de esta tesis, esto implicó considerar, además de los aspectos generales de política educativa desarrollada en el país en los últimos años, analizar a nivel del trabajo de campo realizado, la experiencia en un barrio y un liceo, su historia institucional y los procesos cotidianos observados en torno a la modalidad de Tiempo Extendido. Todo ello porque entendemos que no es posible comprender las prácticas educativas sin sus referencias institucionales, sin sus historias y sin sus escenas cotidianas. Como sostienen Rockwell y

Ezpeleta (1983) “aquella versión [de la escuela] documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real” (p. 83). No hay documentos de políticas que puedan ser comprendidos sin su ubicación en marcos de producción más amplios, pero también es necesaria su articulación con instituciones y actores locales que las interpelan y/o se las *apropian* (Rockwell, 2005). Como corolario, es posible pensar una aproximación a una concepción sobre la política a partir de este marco conceptual.

Sin partir de una definición a priori, intentamos elaborar algunas líneas para ubicar el concepto de política, sabiendo que son varias/os las/os autoras/os que plantean lo complejo de la pregunta sobre este concepto y su carácter ambiguo. En razón de su polisemia se trata de comprender el concepto “elaborando los sentidos de la política a través de los variados usos del término y su campo semántico, analizados en su contexto de situación a lo largo de la etnografía” (Ferraudi, 2014, p. 52). En muchos casos la política se entiende como actividades en torno al Estado, en otros, como en otro plano de la realidad o distante (Jelin y Vila, 2020), son consideradas las acciones cotidianas aparentemente sin sentido más que el inmediato. Entendemos que la labor analítica trata de “los factores que pueden explicar todos los sentidos diferentes que pueden tener las políticas para grupos de actores particulares o para partes interesadas” (Shore, 2010, p. 35). Intentamos aquí apartarnos de las perspectivas que las ubican como lineamientos programáticos, prescriptivos, lógicos, lineales y aplicables, en tanto creemos que se trata de “comenzar por una reflexión crítica de sus definiciones, de sus sentidos y de los usos del término “políticas públicas”” (Shore, 2010, p. 26).

En esta línea, algunas de las críticas a otras perspectivas de análisis, se vinculan a la consideración de las políticas como formulaciones exclusivas de las elites gubernamentales, procesos definidos *de arriba hacia abajo*, o como actividad “casi científica” (Shore, 2010). Históricamente en el campo de los estudios de las políticas públicas, estas han sido analizadas desde aspectos normativos, institucionales y, fundamentalmente, prescriptivos (Suasnábar,

2018). A su vez, se las clasifica por niveles (macro o micro), por temáticas específicas (políticas sectoriales) o programas, entre otras posibles categorizaciones. Si bien no hay una única forma de análisis, desde la perspectiva de la antropología se ubican una serie de elementos a considerar. De acuerdo con Shore (2010) la antropología aporta una mirada sobre las políticas, entendiendo distintos elementos a nivel local como “un símbolo” con relación a un contexto más amplio en el que está inmerso. De esta forma, abordarlas desde el nivel local permite “rastrear grandes procesos de cambios sociales, históricos y culturales” (Shore, 2010, p. 30). Como sostiene el autor, es posible analizar el carácter sociocultural de formulación de las políticas, las cuales están “inmersas en procesos cotidianos, en los “mundos de sentido” humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos” (Shore, 2010, p. 24). Por lo tanto, los componentes a la hora de comprender las políticas serán varios. Implica preguntarse qué elementos considerar: instituciones, actores, actividades, contextos socioculturales en los cuales se generan decisiones, efectos, textos y narrativas (Shore, 2010). Se consideran, a su vez, “las múltiples interpretaciones y definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores ubicados en lugares diferentes” (Shore, 2010, p. 24). Esto implica pensarla como un conjunto que incorpora voces, en ocasiones en oposición, y considerar estos múltiples sentidos a la hora de su análisis.

Desde la perspectiva antropológica se resaltan las maneras ambiguas en que se producen las políticas en situaciones diversas. Desde allí se observa cómo se *da sentidos a las cosas*, cómo son experimentadas y cómo se *reciben*. Entendemos que la perspectiva ubica a las/os actores de las políticas de una forma activa y no como meros ejecutores o receptores. A su vez, se las considera en tanto inciden en la construcción de subjetividad (Shore, 2010), aspecto que toma mayor sentido tanto como habilitadoras de derechos, o como aquellas de corte conservador que pautan normas de comportamiento, formas de intervención, etc.

De esta forma, la antropología, sin diferenciar elementos instrumentales y expresivos,

entiende a la política como un proceso simbólico y pleno de sentido para distintos actores. Son relevantes aquí los aspectos vinculados al “lenguaje, discurso y poder, y el contexto cultural en el cual operan los procesos de política” (Shore, 2010, p. 33). Asimismo, en el análisis es posible articular con otros espacios considerando un enfoque “multilocal”, poniendo en relación actores locales y globales. Muchas veces se analiza a las políticas a través de sus efectos y relaciones, que en ocasiones van más allá de las intenciones de sus autoras/es, en tanto se constituyen como una red de instituciones y actores. De ahí que sea importante analizar sus “biografías y las dinámicas que rodean su traducción e interpretación” (Shore, 2010, p. 36). Pensamos en efectos y no en resultados, en el sentido cualitativo y con relación, por ejemplo, a los procesos de subjetivación posibles. Es interesante cómo muchas veces, más allá de su sentido principal o la búsqueda de un objetivo, una política puede generar otros efectos no esperados.

Un último señalamiento, en la línea de otros estudios antropológicos que abordan el concepto de política desde la producción etnográfica, es considerada desde los *lugares-eventos* (Ferraudi, 2014), es decir, lugares y objetos que se manifiestan como acciones. De esta forma, podremos observar cómo la política aparece *enredada* en las narrativas de los actores, en las acciones de mostrar producciones, en las manifestaciones de las/os docentes y sus modos de hacer (De Certeau, 2000), en la propia construcción de un liceo como espacio educativo.

En la línea de los estudios etnográficos sobre educación, los aportes de Rockwell (1995, 2005, 2007, 2011) han resultado fundamentales para la perspectiva de análisis que proponemos. Queremos destacar aquí el concepto de *apropiación*, que será abordado en esta tesis, entendido como la acción en que los sujetos utilizan los recursos culturales, considerando también la cultura de su vida cotidiana. Este concepto con relación al campo educativo, como plantea Fattore (2022), permite observar las mediaciones, donde se definen contenidos y formas concretas que adquieren las prescripciones normativas. En este sentido, las búsquedas realizadas a través de la memoria y narrativas de las/os actores, al indagar historias del barrio y

la institución, de las experiencias y de los sentidos asignados al liceo de Tiempo Extendido, se proponen analizar estos procesos de apropiación de la política en tanto construcción sociocultural.

En suma, la mirada antropológica nos permite considerar a la política educativa como dinámica, con contradicciones, sentidos diversos, compleja y no lineal. Es por ello que esta tesis se ubica en los distintos niveles de análisis mencionados para pensar poder pensarla (Cerletti, 2008). Se presentará el análisis a partir del nivel documental y discursivo de actores de gestión, así como aquellos que surgen del contexto de un liceo ubicado en un barrio de la ciudad de Montevideo, observando allí los espacios y dinámicas cotidianas. A partir de la perspectiva desarrollada podemos comprender a las políticas como “una trama en la que se ponen en juego distintos formatos narrativos que representan visiones y lecturas sobre las transformaciones y continuidades en la forma de organizar la política pública educativa y sus vínculos con otras esferas de la vida social” (González, 2019, p. 93).

### **III. Abordaje metodológico**

Toda elección metodológica se encuentra relacionada con la perspectiva teórica y el objeto de estudio (Sautu, 2005; Archenti, 2018). En este sentido, abordar nuestro objeto, desde la política y la experiencia, implicó la definición de una perspectiva que considerara estos distintos niveles. Para ello, optamos por una metodología cualitativa y exploratoria, que toma aportes del enfoque etnográfico (Guber, 2016; Rockwell, 2011). Estos aportes nos permitieron relacionar “las huellas” de la política, el barrio y la institución<sup>26</sup>, para comprender aquello que acontece en las experiencias cotidianas. En palabras de Rockwell (2011) “documentar lo no documentado”, establecer vínculos con nuestras/os interlocutoras/es y dar lugar a las

---

<sup>26</sup> Sostiene Rockwell (1986) “actualmente se encuentran las huellas de esas historias en varios lugares: reflejadas, entre líneas, en la documentación oficial, guardadas en la tradición oral y la memoria colectiva; acumuladas en las diversas prácticas y concepciones del mundo actual” (p. 10).

interpretaciones de los significados locales de narrativas y prácticas, formaron parte de este proceso. Si bien nos centramos en la institución educativa, la mirada se expandió a los diferentes ámbitos que entran en relación con ella. Aquí ubicamos el barrio, su historia, actores e instituciones que tienen vínculo con el liceo, y que forman parte del planteo de esta tesis. Describir, interpretar, relacionar diferentes aspectos que conforman la política y la experiencia, formaron parte de nuestro trabajo analítico a los efectos de considerarla como parte del entramado social. Debemos agregar también, en particular, que los aportes de esta perspectiva teórico-metodológica se vinculan además a los procesos de reflexividad por parte de quien investiga (Guber, 2016), modificando las maneras de mirar la realidad, en este caso sobre lo educativos y social (Rockwell, 2011).

El trabajo de campo, se realizó durante el período 2018- 2020<sup>27</sup> en un liceo de Tiempo Extendido ubicado en un barrio de la ciudad de Montevideo. La elección por la institución se fundamenta, por un lado, en la ubicación territorial, en un barrio de sectores populares, y por otro, en ser unos de los primeros liceos de la capital en desarrollar la modalidad de Tiempo Extendido. Esta última condición, ya en 2018 y 2019, permitió un mínimo de desarrollo de la propuesta—en tanto nueva política— y cierto acumulado de experiencia en la institución.

Con relación a las técnicas utilizadas para la construcción de los datos (Archenti, 2018) utilizamos la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de fuentes secundarias. Estas técnicas nos permitieron indagar sobre los ejes planteados por nuestro enfoque. En el nivel de la política consideramos, a los efectos de analizar los elementos normativos y discursivos, tomar en cuenta documentos que refirieron a la política educativa en general, o que hicieran referencia con la modalidad analizada, así como datos relevantes en clave histórica que aporten al análisis del objeto de estudio. Aquí resultaron centrales las

---

<sup>27</sup> A fines de 2017 y comienzos de 2018, se realizaron las gestiones formales y autorizaciones comenzar la investigación. La primera llegada al campo se produjo en mayo de 2018, y finalizó en diciembre de 2019. Durante 2019 y 2020, más allá de las restricciones de la pandemia, fue posible realizar dos entrevistas a actores de gestión de la política educativa de Tiempo extendido, que abordamos en el capítulo 2.

producciones en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); la Asamblea Técnico Docente (ATD) el Consejo de Educación Secundaria (CES), y la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), que configuran algunas de estas fuentes analizadas.

A nivel de la experiencia en el liceo, resultó central el registro a partir de la observación en el campo. Esta estrategia, conjuntamente con las entrevistas semiestructuradas, configura el núcleo de la metodología de esta investigación, con el objetivo de recuperar el estudio de la expresión *concreta y cotidiana*, es decir, que permita observar la experiencia educativa institucional, así como “recuperar y registrar la memoria barrial, institucional y local, y las biografías y experiencias subjetivas” (Kaplan en Galli, 2014, p. 13). En este sentido, docentes, no docentes, talleristas, actores vinculados a la institución desde otros espacios, y estudiantes, nos permitieron conocer y analizar los diversos sentidos construidos y asignados en la experiencia.

El trabajo de campo, si bien se dio en varios espacios de la institución, tuvo una parte importante dedicada a los talleres de Tiempo Extendido. No fue parte de nuestra elección realizar trabajo de campo en las aulas en el sentido de observaciones y análisis de estos espacios y de las trayectorias curriculares. Mantuvimos una presencia itinerante en la institución: acompañamiento de actividades, talleres con grupos, salas docentes, festejos, recreos y pasillos. Nuestra llegada al liceo, y particularmente a los talleres, se dio de forma gradual durante algunos días de la semana y los días sábados<sup>28</sup>.

En el primer año de trabajo de campo, con una presencia más esporádica en la institución (1 o 2 veces por semana), realizamos entrevistas en 12 talleres<sup>29</sup> a sus referentes. Allí priorizamos estas instancias de conversación con quienes llevaban adelante las propuestas, a la

---

<sup>28</sup> Si bien las clases y propuesta de talleres funciona durante la semana, los días sábados también se desarrollaban algunas experiencias de las cuales participamos con regularidad durante el 2019.

<sup>29</sup> Identificamos estas entrevistas desde los talleres, ya que en algunos casos, durante 2018 y 2019, fueron entrevistadas/os más de una/un tallerista por espacio. A su vez, algunas/os referentes de talleres coincidían con docentes que realizaban otras tareas de aula u otras en el liceo, por lo que convergen los dos roles en una misma entrevista.



vez que se producía nuestro conocimiento e inserción en el liceo como espacio de trabajo de campo. También durante ese año fueron entrevistadas/os estudiantes de Educación Social que desarrollaban pasantías en el liceo durante ese período.

En el segundo año, y ampliando nuestro tiempo en la institución (2 o 3 días en la semana, y asistencia los días sábados en la mañana), participamos de forma más sistemática en algunos de los talleres desarrollados. Con una presencia continua, tuvimos la posibilidad de seguir procesos vinculados a las/os estudiantes y a las prácticas educativas de los espacios de taller. En estas instancias fue posible tomar notas de campo y realizar nuevas entrevistas.

Con mayor conocimiento del colectivo docente, realizamos durante ese período 15 entrevistas a estos actores. Asimismo, se realizaron 4 entrevistas a actores técnicas/os, dos de la institución y dos de instituciones con vínculo con el liceo. También tuvimos instancias con dos funcionarias/os no docentes del liceo de presencia diaria en la institución. Particularmente, durante el segundo semestre de 2019 se realizaron dos instancias de entrevistas grupales con estudiantes que participaron de los talleres (cine, y danza y teatro), así como una entrevista individual a una/un estudiante que asistía al taller de hip hop. Esta posibilidad se dio en aquellos talleres en los cuales participamos ese año, lo cual habilitó el conocimiento y mayor confianza con las/os estudiantes. El criterio de selección de la muestra para las entrevistas se vinculó a la búsqueda de heterogeneidad, es decir, se orientó por contar con las perspectivas de múltiples actores, con roles y tiempos diferentes en la institución o fuera de ella, y fue finalizado de acuerdo al criterio de saturación.

Durante ese año, también asistimos conjuntamente con una técnica/o del liceo al espacio de red local de abordaje familiar, experiencia que, conjuntamente con las observaciones en el campo y recorridas del barrio, nos permitió conocer referentes institucionales, así como comprender mayores aspectos de la realidad social del territorio y su población.

Por último, y en articulación con el trabajo de análisis documental, realizamos 3

entrevistas a actores vinculados a la política, 2 desde los espacios de gestión y una desde el colectivo de la Asamblea Técnico Docente (ATD). En este último caso, en el análisis utilizamos además la documentación producida por este espacio con respecto a la temática. Sintetizamos lo expuesto en el siguiente cuadro.

**Cuadro. 1. Entrevistas realizadas según actores**

<b>Tipo de entrevista y actores</b>	<b>Número de entrevistas</b>
Entrevistas Referentes de Gestión de Tiempo Extendido y Asamblea Técnico Docente	<b>3</b>
Entrevista docentes liceo	<b>15<sup>30</sup></b>
Entrevista tallerista	<b>10</b>
Entrevista funcionaria/o liceo	<b>2</b>
Entrevista técnicas/os	<b>4</b>
Entrevistas individuales estudiantes de taller	<b>1</b>
Entrevistas grupales de estudiantes	<b>2</b>
Total de entrevistas individuales y grupales	<b>37</b>

#### **IV Organización del texto**

Como enunciamos al inicio de la introducción, esta tesis tiene como objetivo analizar las políticas educativas en la educación secundaria, en el marco de condiciones de desigualdad, específicamente la política de Tiempo Extendido. A partir del mismo, el texto se organiza en 7 capítulos, organizados en dos partes. La primera parte está conformada por la presente introducción y los capítulos 1 y 2.

En el Capítulo 1 se abordan los aspectos generales del sistema educativo uruguayo, de la educación secundaria y de la modalidad de Tiempo Extendido. Este capítulo tiene por

---

<sup>30</sup> Se incluyen en este número 3 docentes que eran talleristas, que se encuentran identificadas/os como docentes en el texto.

finalidad aportar un marco descriptivo, histórico y analítico de ubicación de la política pública y su contexto de producción. A la vez, se constituye como el entramado normativo y discursivo con el cual se relaciona la experiencia desarrollada en el liceo.

En el capítulo 2 se continúa con la descripción y análisis de la política a través de los registros documentales, a la vez que se recuperan las voces de las/os actores de gestión y los colectivos docentes. Allí se analizan cuáles son las dimensiones que se destacan por parte de estas/os actores, sus lecturas y perspectivas. El capítulo se centra en los aspectos discursivos, dando cuenta de que la política no se plantea como un bloque homogéneo y unidireccional, sino a partir de un registro de voces que, por distintas interpretaciones, pueden interpelar a la política educativa del nivel secundario, y en este caso particular, a las políticas de inclusión educativa<sup>31</sup> en los últimos años. El capítulo permite comprender tensiones históricas en este nivel educativo, de dilemas presentes a través del desarrollo de nuevas (y no tan nuevas) propuestas, y del sentido de la educación secundaria contemporánea.

En una segunda parte de esta tesis, los capítulos 3, 4 y 5 abordan el nivel de la experiencia en un liceo de la ciudad de Montevideo. Como ya planteamos, este nivel no se encuentra separado de los aspectos anteriores, sino que tiene que ser comprendido a la luz de los mismos. En el capítulo 3, se trata del trabajo de análisis de la experiencia y los primeros registros de las/os actores del liceo y el barrio, en tanto ubica elementos vinculados al espacio territorial en el que se encuentra el liceo investigado. Este recorrido responde al objetivo de articular elementos de lo local y de las condiciones de desigualdad de dicho barrio (dando cuenta de algunos eventos de las últimas décadas que expresan cómo se fue constituyendo). A la vez recupera testimonios vinculados a la trama institucional en la cual lo educativo ha tenido un lugar central.

---

<sup>31</sup> Utilizamos aquí la denominación dada a estas políticas en el período.

El capítulo 4 da centralidad al liceo de Tiempo Extendido. Desde ahí proponemos la categoría analítica *forma liceal*, reconstruyendo parte de la historia institucional, donde es posible observar características y eventos que condicionan los procesos, prácticas y representaciones de las/os actores en la actualidad. Destacamos aquí un conjunto de modos de hacer (De Certeau, 2000) que caracterizan a la institución y que se conforman como parte de la política, y del espacio educativo.

En el capítulo 5, y en articulación con el capítulo anterior, nos centramos en el desarrollo de la experiencia educativa de la modalidad de Tiempo Extendido. La mirada sobre la experiencia dará cuenta de los procesos de apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 2005) por parte de las/os actores educativos y estudiantes, en donde se ponen en juego los niveles estructurales, normativos y orientadores de la política, a la vez que la historia, la pertenencia y los procesos locales e institucionales. El capítulo se estructura a partir del trabajo de campo realizado en los talleres de Tiempo Extendido de la experiencia investigada, a partir un conjunto de dimensiones que surgen del análisis del material empírico.

Finalmente, cerramos la tesis con un capítulo de conclusiones, donde recuperamos los ejes analizados y hallazgos centrales de la tesis.

# Capítulo 1. Educación secundaria y políticas educativas en Uruguay: trazos de un recorrido

## I. Introducción

Como ya expresamos en la introducción de esta tesis, el análisis de toda política educativa requiere de una mirada sobre los procesos desarrollados en los últimos años<sup>32</sup>. Estos deben ser entendidos a la luz de un sistema y una historia con marchas y contramarchas. En el presente capítulo nos proponemos describir el escenario de la política educativa pública en Uruguay, con el objetivo de responder cuáles han sido las condiciones históricas, sociales e institucionales en que se ha desarrollado el proceso de democratización de la educación secundaria. Para ello, por un lado, reconstruimos un marco general de la organización del sistema educativo público en nuestro país hasta el año 2020 y, por el otro, ubicamos un conjunto de políticas desarrolladas en los últimos 15 años, en particular aquellas vinculadas a la ampliación de derechos en la educación media<sup>33</sup>. De esta forma, analizaremos la política educativa en el nivel secundario en general, y de Tiempo Extendido en particular, en un ámbito institucional y temporal, constituido por diferentes elementos vinculados a lo pedagógico, lo político, lo social y lo histórico.

No es nuestro objetivo aquí presentar un estudio exhaustivo del sistema educativo uruguayo, ni de la educación media, pero sí lo consideramos necesario para comprender dos aspectos centrales para esta tesis. Por un lado, la existencia de tensiones en el escenario educativo respecto a la democratización de la educación secundaria que, entendida como problema educativo y social, resulta de mediana duración. Esto ha generado un conjunto de acciones y decisiones a lo largo del tiempo, que permiten comprender el problema con cierta

---

<sup>32</sup> Como desarrollaremos, consideraremos el período de los últimos 40 años, y en particular los últimos 15, en los que se ubican las políticas denominadas de inclusión educativa.

<sup>33</sup> No es exclusivo de Uruguay donde se inaugura en la década del 2000, sino que también se producen procesos similares en la región, consolidando nuevas leyes de educación y un conjunto de propuestas para mejorar acceso, permanencia, reingreso y egreso (Miranda y Lamfri, 2017; Acosta, 2011).

historicidad. Por otro lado, la ubicación de la política educativa objeto de esta tesis en su contexto de producción, y el posterior análisis de una experiencia particular, requiere ubicar, a modo de *trazos* orientadores, las características de este sistema y sus procesos principales.

Entendemos que el recorrido propuesto, además de enmarcar la política educativa en un entramado compuesto por dimensiones educativas, políticas y sociales, permite observar posibles similitudes y/o diferencias de las propuestas educativas, continuidades y/o cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, al describir y analizar distintos aspectos acerca de la educación secundaria, nos proponemos problematizar un imaginario en torno a este nivel educativo, representado como un espacio homogéneo a lo largo del tiempo. Recorrer tanto el pasado como el presente permite visualizar, a través de distintos eventos y periodizaciones, la variedad de propuestas, cambios en la política educativa, actores y sus posiciones; en suma, los elementos y sentidos que constituyen este nivel educativo.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, planteamos una descripción de la estructura de los organismos que integran el sistema educativo público en Uruguay desde 2006 hasta 2020, haciendo énfasis en la propuesta de Educación Secundaria Media Básica<sup>34</sup>. En esta última nos detenemos en la descripción y análisis de las diferentes propuestas educativas que se han desarrollado en el nivel hasta dicho año<sup>35</sup>. En segundo lugar, planteamos, a partir de un recorrido temporal, una serie de acontecimientos en donde sugerimos recuperar ciertos *hitos clásicos* que, a nuestro entender, brindan mayor claridad para comprender el proceso de conformación institucional de la educación secundaria, y los sentidos de este nivel en nuestro país durante el siglo pasado. Aquí observaremos los primeros debates en torno a la finalidad de este nivel educativo y su ampliación a nuevos sectores sociales. En

---

<sup>34</sup> En nuestro país la Educación Media Básica está a cargo también de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

<sup>35</sup> El corte temporal de este trabajo es el año 2020. En el momento en que se cierra la escritura de esta tesis (2023) se han generado un conjunto de cambios significativos a partir de la denominada Transformación Educativa (ANEP-Codicen, 2022) que han modificado los planes curriculares. Estos aspectos no han sido considerados en el análisis de esta tesis.

un tercer momento, nos acercamos a los años de los gobiernos progresistas en Uruguay<sup>36</sup>, como escenario de las políticas educativas y, fundamentalmente, aquellas denominadas de inclusión educativa. Este escenario resulta central para comprender el lugar de las políticas en clave de derecho a la educación en el nivel medio que, entre otros aspectos, proponen la extensión del tiempo<sup>37</sup>. Por último, y como antesala del siguiente capítulo, describimos aspectos iniciales de la propuesta de extensión del tiempo, iniciativa del Consejo de Educación Secundaria (CES) a partir de 2015.

## **II. La educación secundaria en Uruguay: aproximación al sistema educativo público**

Comprender el sistema educativo público en Uruguay exige considerar la estructura de sus organismos centrales y líneas rectoras de la política, así como los procesos de cambio y propuestas que se llevaron a cabo en los últimos 40 años<sup>38</sup>. En el período posterior a la dictadura (que en nuestro país comenzó en 1973 y finalizó en 1984) es decir, durante la transición democrática, se reinstitucionalizó la organización de la educación pública (Ley N.º 15.739)<sup>39</sup>. A partir de allí se reinstalaron las condiciones establecidas por nuestra Constitución para sus organismos de carácter autónomo, los cuales, desde ese momento, crearán y gestionarán políticas en sus diferentes niveles educativos. En la actualidad, la educación formal en el sistema público a nivel nacional está integrada por los siguientes organismos: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para los niveles inicial, primario, media básica, bachilleratos, y formación en educación (formación terciaria no universitaria) (INEEd, 2014);

---

<sup>36</sup> Este período va desde el 2005 al 2020, y se conforma por los gobiernos de los presidentes Tabaré Vázquez (2005-2010; 2015-2020) y José Mujica (2010-2015).

<sup>37</sup> No explicitamos aquí si se trata de un tiempo pedagógico, o escolar, curricular o educativo. Dichas acepciones han variado en la definición de la política educativa y se han manifestado de diferentes formas más allá de las propuestas en la que nos centramos de Tiempo Extendido.

<sup>38</sup> Si bien encontraremos datos históricos relevantes que es posible hacer referencia en décadas anteriores, tomamos en este apartado el período post dictadura a modo limitación temporal para el planteo de la estructura organizacional, y a los efectos de comprensión de los procesos actuales.

<sup>39</sup> “Créase la Administración Nacional de Educación Pública, Ente Autónomo con personería jurídica que funcionará de acuerdo con las normas pertinentes de la Constitución y de esta ley” (Uruguay, 1985).

la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC) para el nivel superior. Además de estos organismos, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) gestiona dentro de sus competencias aspectos diversos en educación<sup>40</sup>, así como programas de educación no formal. Es pertinente puntualizar que en nuestro país este ministerio no se constituye como el órgano central de gobierno de la educación, sino que ha sido históricamente la ANEP el órgano rector de la educación obligatoria en Uruguay<sup>41</sup>. Nos centraremos a continuación en este último organismo.

La ANEP se conforma con un Consejo Directivo Central<sup>42</sup> (Codicen) y cuatro organismos desconcentrados por niveles educativos (inicial y primaria, secundaria, técnica y formación en educación)<sup>43</sup>. En este sentido, los documentos de la ANEP, como los son sus Proyectos de Presupuesto de carácter quinquenal (ANEP-Codicen, 2005, 2010, 2015, 2020) resultan la referencia clave para conocer y analizar las líneas estratégicas, ejes y propuestas de todos los subsistemas de educación obligatoria a nivel nacional. Los principios orientadores y lineamientos de la política educativa en el cual se enmarcan las acciones de los distintos niveles pueden variar de una administración de gobierno a otra. Sin embargo, se han mantenido en forma constante los principios fundacionales de la educación pública uruguaya, a saber, “democracia, laicidad, obligatoriedad, gratuidad, participación y autonomía” (ANEP-Codicen, 2015, p.124) acompañados por un conjunto de ejes orientadores que definen objetivos y estrategias de carácter coyuntural. En el caso del período en que se ubica la política educativa

---

<sup>40</sup> “El Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay es el responsable de la coordinación de la educación nacional, de la promoción del desarrollo cultural del país, de la preservación del patrimonio artístico, histórico y cultural de la nación, así como de la innovación, la ciencia y la tecnología y de la promoción y fortalecimiento de la vigencia de los derechos humanos. Además, es responsable del desarrollo del sistema multimedia de comunicación estatal y de impulsar el acceso digitalizado de toda la población a la información. También es responsable de la formulación y coordinación de políticas respecto de la defensa judicial de los intereses del Estado y de asegurar la información necesaria para la correcta aplicación del derecho” (<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/cometidos>).

<sup>41</sup> A partir de la Ley N.º 19.889 de 2020 (Ley de Urgente Consideración (LUC)) se generan una serie de modificaciones que profundizan y acrecientan el rol del MEC, sin modificar la estructura institucional, definida constitucionalmente.

<sup>42</sup> El Codicen está integrado actualmente por cinco miembros, tres designados por el poder ejecutivo con venia del Senado, y dos por el cuerpo docente.

<sup>43</sup> Los organismos autónomos actuales en cada nivel son: Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), y el Consejo de Formación en Educación (CFE).



que analizamos en esta tesis, los ejes en los cuales se basan los lineamientos de política son: la centralidad en la/el estudiante; los itinerarios escolares y trayectorias educativas; territorialidad; inclusión; educación de calidad; y participación (ANEP-Codicen, 2015). Todos estos ejes son retomados en los diferentes subsistemas de forma diversa.

En este marco, el organismo a cargo de la educación secundaria pública es la actual Dirección General de Educación Secundaria<sup>44</sup> (en adelante DGES), un órgano rector y de gestión de la totalidad de liceos públicos del país, a los que asisten actualmente en el ciclo básico más de 100.000 adolescentes y jóvenes<sup>45</sup>. Si bien la Ley de Educación N.º 18.437 (Uruguay, 2008) planteó la separación de dos organismos para la gestión de la educación media básica y media superior (Art. 62), en los hechos aún persiste bajo la órbita de esta dirección la totalidad de los niveles, es decir, tanto el ciclo básico como los bachilleratos no técnicos. Su oferta educativa en el ciclo básico (ciclo que tomaremos como referencia en este trabajo) se constituye a partir de diferentes planes de estudio o propuestas curriculares, programas específicos complementarios o de apoyo, y modalidades educativas diferenciales (INEEd, 2014).

Las propuestas curriculares son organizadas por años, módulos o trayectos (INEEd, 2021). Hasta el período que tomamos en este trabajo se encuentran vigentes para Ciclo Básico de Educación Secundaria<sup>46</sup> los siguientes planes: Reformulación 2006, Plan 2009, Plan 2012, Plan 2013 y Propuesta 2016. Estas propuestas (identificadas con años de su creación) dan cuenta de un proceso a lo largo del tiempo de transformaciones a nivel curricular. La creación de cada plan se vincula a modificaciones definidas en diferentes administraciones de gestión, o

---

<sup>44</sup> Anteriormente denominado Consejo de Educación Secundaria, modificado por la Ley N.º 19.889 del año 2020. A lo largo del texto, en ocasiones haremos referencia a este organismo en términos de Consejo, en tanto la política que analizamos y el proceso de trabajo de campo se realizó bajo esa denominación.

<sup>45</sup> En 2023 se contabiliza un total de 108.198 matriculados/as en el ciclo básico de la DGES. <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula>.

<sup>46</sup> No especificamos aquí la propuesta educativa en Ciclo Básico de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

a partir de las propuestas referidas por actores específicos, por ejemplo las/os docentes. A su vez, la creación de algunos planes surge desde una orientación o definición para poblaciones especiales (como adultas/os o estudiantes desafiadas/os).

El plan Reformulación 2006, que hasta 2020 ha sido la propuesta curricular más extendida en los liceos del país, sustituyó al plan anterior del año 1996, producto de la reforma impulsada en la década del 90 (Lanzaro, 2004). Dicha *reformulación* retoma unidades curriculares disciplinares similares a las implementadas en el plan de Ciclo Básico Único (CBU) de 1986<sup>47</sup>, con modificaciones particulares en algunas asignaturas, sustituyendo las cuatro “áreas”<sup>48</sup> del Plan 1996. Para comprender mejor este plan y los anteriores, el siguiente cuadro expresa el conjunto de asignaturas y su organización en los tres planes mencionados, que funcionaron en los últimos 35 años, en forma paralela (como el caso del Plan 1986 y 1996 en la década de los años noventa) y sucesiva (como la Reformulación 2006 que sustituye a los dos anteriores).

**Cuadro 2. Estructura curricular de los Planes 1986, 1996 y 2006 (Ciclo Básico)**

Plan CBU 1986	Reforma Plan 1996	Reformulación 2006
Idioma Español (Literatura 3°) Literatura Francés e Inglés Matemática Ciencias Físicas Química (3° año) Ciencias Naturales Geografía Historia Educación Social y Cívica Dibujo Música Tecnología Actividades Planificadas Optativas (APO) Educación Física	Área Instrumental: Español (Literatura 3° Matemática Inglés  Ciencias Naturales  Ciencias Sociales  Área de Expresión: Educación Visual y Plástica Educación Sonora y Musical Educación Física. Espacio Curricular Abierto	Idioma Español Literatura (3° año) Inglés Matemática Ciencias Físicas Química (3° año) Biología Geografía Historia Educación Ciudadanía (3° año) Educación Visual y Plástica Educación Sonora y Musical Informática Educación Física Espacios Curricular Abierto

Elaboración propia a partir de Rama (1992; 2004), DGES (2006)

<sup>47</sup> Como veremos, este plan sustituye al plan anterior implementado en la dictadura.

<sup>48</sup> Se denominaba área a la unificación de asignaturas, y de esa forma se contaba con 4 áreas: Ciencias sociales, Ciencias naturales, Área instrumental, Área de expresión.

Los planes 2009, 2012 y 2013 son propuestas para jóvenes *extraedad*, que han abandonado o no habían comenzado el ciclo básico (Plan 2012); así como adultas/os y jóvenes, en este último caso, con condicionamientos de asistencia por motivos de salud (Plan 2009), como también estudiantes mayores con condicionamientos laborales (Plan 2013). Se trata de planes con una flexibilización de la currícula, por ejemplo, con materias semestrales y anuales. Fueron creados desde ámbitos diferentes, en tanto los dos primeros surgen de la gestión de las autoridades del Consejo de Educación Secundaria, mientras que el Plan 2013 es planteado por el colectivo docente desde la Asamblea Técnico Docente (ATD)<sup>49</sup>.

Por último, la denominada Propuesta 2016 se crea como una adaptación del formato de Aulas Comunitarias<sup>50</sup> (de carácter semestralizado). Al igual que este último programa, esta propuesta se dirige a adolescentes que, habiendo completado la educación primaria, no ingresaron o interrumpieron la educación media. Se trata de estudiantes con experiencias de repetición y rezago, o de desvinculación en primer año de ciclo básico. Propuesta 2016 también presenta una currícula flexibilizada por tramos o trayectos, cuenta con horas de tutoría por grupo, talleres a contraturno, y la presencia de un equipo socioeducativo (Conde, 2018).

Con respecto a los programas específicos o complementarios, denominados de Exploración Pedagógica (PEP), estos surgen de los anteriormente llamados Programas Educativos Especiales (PEE). En todos los casos se trata de propuestas orientadas a población de edad variada, que no ha realizado o finalizado el Ciclo Básico. Muchas de estas propuestas resultan de articulaciones con otras instituciones, en donde el Consejo de Educación Secundaria (actual Dirección General de Educación Secundaria) aporta la financiación de horas docentes.

---

<sup>49</sup> Las Asambleas Técnico Docentes, herederas de las Asambleas de docentes de décadas anteriores, se constituyen como órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico- pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general. Fueron creadas por la Ley de Enseñanza (N.º 15.739 de 1985) y participan de ellas todas/os las/os docentes del sistema ANEP. Funcionan por establecimiento educativo (escuelas, liceos, centros, institutos, etc.), así como en Asambleas Nacionales correspondientes a cada Consejo Desconcentrado (Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional) y en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Están reguladas por la circular 1950, del Codicen de la ANEP. (<https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-la-atd>).

<sup>50</sup> El Programa Aulas Comunitarias (PAC) fue creado en el año 2007 y tuvo vigencia hasta 2020. Se trató de una propuesta educativa articulada entre Secundaria y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

Con relación a las/os estudiantes que se encuentran en edad liceal –de 13 a 18 años–, las propuestas existentes en este conjunto son: Áreas Pedagógicas (en convenio con Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), Programa DGES-CECAP<sup>51</sup> (en coordinación con el MEC), y el Proyecto de Liceos con horas de Tutorías (ex programa de Impulso a la Universalización (PIU)). En otros casos, se trata de propuestas orientadas a población adulta que no ha realizado o finalizado la educación media por diferentes situaciones particulares. Se encuentran en estas últimas el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES), en general orientado a funcionarias/os en ejercicio en distintas instituciones; Educación en Contextos de Encierro (ECE), desarrollado en unidades penitenciarias; y el Programa Uruguay Estudia (PUE), el cual propone tutorías y exámenes para la culminación del ciclo básico.

Por último, consideramos las propuestas de una serie de liceos que, teniendo en general los planes Reformulación 2006 y/o eventualmente el Plan 2012, se articulan con *modalidades* que modifican los formatos o tiempos de las propuestas educativas. En la mayoría de estas modalidades se extiende la jornada escolar con la realización de talleres a contraturno, y en algunos casos se brinda servicio de alimentación. En este conjunto incluimos los liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido (ANEP-CES, 2016). Estos últimos tendrán un lugar particular en nuestro trabajo, sobre el cual profundizaremos en próximos párrafos. Como resumen de lo expuesto, presentamos el siguiente cuadro.

---

<sup>51</sup> Son Centros Educativos de Capacitación y Producción, que pertenecen al MEC, y están orientados a propuestas de educación no formal.

**Cuadro 3. Oferta Educativa de la DGES en Educación Media Básica (2020)**

<b>Planes Curriculares</b>	Reformulación 2006
	Plan 2009
	Plan 2012
	Plan 2013
	Propuesta 2016
<b>Programas Educativos Especiales</b>	Áreas Pedagógicas (con INAU)
	Programa CES-CECAP
	Educación en Contextos de Encierro (ECE)
	Programa Uruguay Estudia (PUE)
	Programa Culminación estudios secundarios (ProCES)
<b>Liceos con Modalidades</b>	Proyecto Liceo con Horas Tutorías (ex PIU)
	Tiempo Completo
	Tiempo Extendido

Fuente: Elaboración propia a partir de INEEd (2014) y ANEP-Codicen (2020)

\*\*\*

A modo de síntesis, en este apartado nos aproximamos a la estructura de la educación pública en Uruguay hasta el año 2020, y específicamente a la educación secundaria (ciclo básico). El objetivo fue explicitar que, si bien en ocasiones este nivel educativo se denomina genéricamente “Ciclo Básico” o “Secundaria”, las diferentes propuestas mencionadas permiten observar una heterogeneidad de planes, programas y modalidades que coexisten. Esta conformación aporta un grado de complejidad a la hora de analizar los sentidos de la política educativa en este nivel, así como sus sujetos, propuestas y prácticas. No es posible pensar la educación para un sujeto homogéneo. Los planes, programas y las modalidades identifican diferentes poblaciones a las que van orientadas, en función de las cuales se definen las propuestas. Esto se torna un rasgo de identidad en las modalidades desarrolladas. La forma en

que el nivel secundario hasta hoy ha logrado proponer espacios de acceso y permanencia a la educación es a través de propuestas focalizadas considerando las características de sus estudiantes. En el caso de los planes nos encontramos con modificaciones en los tiempos (de tres a un año y medio, o semestralización) o cambios en su planteo curricular (algunos centrados en fragmentación de disciplinas como Reformulación 2006, frente a otros integrados como el Plan 2012). A esto se suman las modalidades que se articulan con los planes, como Tiempo Completo y Tiempo Extendido. Este escenario heterogéneo puede resultar aún mayor con relación a cada uno de los espacios locales en donde las diferentes propuestas se desarrollan con las particularidades de cada experiencia.

De esta manera, entendemos que la educación secundaria como nivel y organismo no sólo es producto de una realidad diversa actual, en torno a sus estudiantes, objetivos y propuestas, sino que también puede ser comprendida como una institución ubicada en un escenario *en tensión*, constituida a través de un proceso histórico desde las primeras décadas del siglo XX, y donde es posible observar distintos discursos desde los cuales se ha conformado este nivel educativo (Laclau y Mouffe, 2015). A la vez, y en los últimos 40 años, estos discursos se han visto interpelados socialmente en términos de procesos de democratización. Si bien es posible recuperar aspectos vinculados al carácter universitario desde el cual surge este nivel, se muestran marchas y contramarchas, que dejaron huellas en la actualidad, y se traducen en diversos debates<sup>52</sup>. Abordaremos algunos de estos aspectos en el apartado siguiente.

---

<sup>52</sup> En el capítulo 2 observaremos las posiciones de distintos actores en torno a los sentidos de la política educativa de extensión del tiempo. A su vez, ciertas discusiones entre las formas y contenidos que este nivel educativo *debe* desarrollar, reflejan discusiones del pasado más allá de sus resignificaciones.

### **III. No todo comienza hoy: *hitos clásicos* para comprender las políticas educativas y sus sentidos en educación secundaria**

Luego de la descripción realizada del sistema educativo uruguayo, y antes de plantear el escenario de las políticas educativas de los últimos 15 años (2005-2020), específicamente las denominadas de inclusión educativa (Mancebo et al 2014; Mancebo 2010, 2018; Flous, 2014, 2015, 2017; Martinis 2016; Fernández, 2018; Martinis y Bordoli, 2020), resulta necesario para esta tesis recuperar un conjunto de acontecimientos y procesos sociales e históricos vinculados a la educación secundaria. Consideramos que estas referencias aportan a su comprensión como nivel educativo, y como organismo estatal<sup>53</sup>, sus finalidades, y el desarrollo de sus propuestas educativas. Si bien no es el centro de nuestro trabajo la mirada histórica, esta permite tomar distancia de lecturas que tienden a idealizar el pasado (Martinis, 2013), así como contribuir a instalar algunos ejes o temáticas para pensar el presente.

De esta manera, Educación Secundaria y sus liceos se constituye a partir de concepciones que mantienen debates y discusiones desde décadas anteriores, y que resultan relevantes para pensar las políticas y las experiencias educativas. Siguiendo a Shore (2010) consideramos que, “para poder analizar lo que las políticas significan, debemos considerar los contextos económicos, políticos e históricos más amplios en los cuales están inmersas y el rol social que cumplen” (p. 44). En el caso particular que nos interesa, nuestro marco de referencia se ubica en el conjunto de políticas postdictadura (desde el año 1985), y de forma más acotada en los últimos 15 años (2005-2020), en tanto se constituye como un período signado por el imperativo de la universalización de la educación media (Martinis, Miguez et al, 2017). Sin embargo, encontramos en la historia de Educación Secundaria (Nahum, 2008; Bralich, 2017)

---

<sup>53</sup> Las diferencias entre nivel educativo e institución se fundamenta por qué en esta tesis entendemos que algunos acontecimientos y procesos institucionales son relevantes y necesarios para comprender el funcionamiento del nivel. A modo de ejemplo, la formación de docentes por fuera del nivel universitario, en un instituto específico que forma “profesoras/es de educación media”, definidos desde concepciones disciplinares, y dentro de la propia ANEP, ha generado huellas profundas en el funcionamiento y las concepciones sobre el nivel secundario.

algunos momentos o *hitos clásicos*<sup>54</sup>, que trascienden esta periodización, en los cuales es posible ubicar aspectos de interés para comprender los cambios y las permanencias de esta institución.

Si bien el nivel secundario (y su institucionalidad) resulta heredero de una finalidad orientada al acceso para la universidad (Acosta, 2013a), en diferentes períodos del siglo XX identificamos discursos que *atravesan* esta perspectiva, y que reflejan una preocupación por lo pedagógico, la enseñanza y el lugar docente, que trascienden el nivel universitario. Estos aspectos abren discusiones y debates más profundos, que dan cuenta del lugar social que este nivel educativo ha tenido, más allá de considerar aspectos sobre su finalidad. Entendemos que la identidad de Educación Secundaria como institución y nivel educativo se construyó a lo largo del tiempo, en el marco de un debate sobre su finalidad: aquella orientada a la formación académica, con el fin y la especificidad de los estudios universitarios<sup>55</sup> (de carácter excluyente), y la formación cultural integral, de carácter general (y democrática), para las/os adolescentes, que considera la formación en términos más amplios que su enseñanza disciplinar y en el aula. Este debate, a lo largo del siglo XX, nos permite entender los cambios que, a nivel del ciclo básico, se han producido en las últimas cuatro décadas. De esta forma, a continuación destacamos algunos hechos y eventos que contribuyen a comprender este proceso, y problematizar la mirada sobre este nivel educativo<sup>56</sup>. Dividiremos la sección en dos apartados que se corresponden con los comienzos del siglo XX hasta la década del 70 inclusive, y luego desde la reinstitucionalización democrática en 1985, hasta comienzos del actual siglo.

---

<sup>54</sup> El concepto de clásico, hace referencia a conocidos eventos que han marcado la historia de la educación secundaria en nuestro país, al mismo tiempo que se trata de hechos y/o acontecimientos que cobran sentido más allá de su carácter temporal, y permiten comprender procesos actuales.

<sup>55</sup> Recordamos que antes del año 1935 se encuentra vinculada directamente a la Universidad, en la Sección de Enseñanza Secundaria.

<sup>56</sup> Para profundizar en torno al proceso histórico de Educación Secundaria, ver Bralich (2017) y Nahum (2008).



### **III.a *Los comienzos del siglo XX***

En esta primera instancia identificamos y proponemos cinco hitos clásicos. Un primer hito lo ubicamos con la creación por ley de los liceos departamentales en el interior del país<sup>57</sup> en 1912. Si bien existían instituciones de educación media en la capital, la iniciativa del presidente José Batlle y Ordóñez<sup>58</sup>, marca un primer evento que tiene como objetivo ampliar (al menos territorialmente) el alcance de la educación media no técnica pública. Estas escuelas de estudios secundarios

“que se denominarán liceos tienen por objeto provocar la observación y disciplinar el criterio por medio de una enseñanza general que prepare para el cumplimiento de los deberes de la vida y favorezca el desarrollo y aplicación de las aptitudes individuales” (Acevedo<sup>59</sup> en Bralich, 2017, p.106).

El propio José Batlle y Ordóñez sostenía, en ocasión de fundamentar su propuesta en 1911, que:

“el liceo tendrá por resultado inmediato proporcionar el órgano de cultura que hoy falta, y como consecuencia mediata, perfeccionar el criterio y elevar el nivel intelectual de la población entera, porque una enseñanza completa y racional estará gratuitamente al alcance de todos” (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2017, p. 107).

En los planteos como los anteriores, observamos que se presentaba la visión del liceo como “órgano de cultura”, al cual por distintas razones, entre ellas las geográficas y económicas, no todas/os podían acceder. De esta forma, se problematiza la situación del interior del país, donde luego de finalizar la primaria, su población no tenía acceso a “ninguna otra educación”. El discurso de la propuesta da cuenta de un inicial interés de dar acceso a este nivel

---

<sup>57</sup> En Uruguay la división territorial está constituida por 19 departamentos. En la fecha mencionada fueron instalados un liceo en cada uno de los 18 departamentos del interior del país.

<sup>58</sup> Presidente del Uruguay entre 1903-1907 y 1911-1915. José Batlle y Ordóñez, además de lo mencionado, planteó una serie de reformas sociales que se desarrollaron ya desde los primeros años del siglo XX (laborales, ley de divorcio, estatización de empresas, entre otras).

<sup>59</sup> Alfredo Vázquez Acevedo fue Rector de la Universidad de la República a fines del siglo XIX.

educativo en las mismas condiciones que ya lo había hecho la enseñanza primaria, es decir, “gratuitamente y al alcance de todos”. Como plantea Romano (2018), la creación de los liceos en el interior del país, logra “una expansión de la matrícula que comenzó a cuestionar el modelo fuertemente elitista del siglo XIX” (p. 17). Al desarrollo de los liceos departamentales de 1912, se suma la creación de la Sección de Enseñanza Secundaria para mujeres, y el liceo nocturno en 1919, habilitando nuevos ámbitos para quienes aún no tenían acceso. Entendemos que este primer evento instala aún de forma muy incipiente el sentido de la educación secundaria en términos de democratización, pero se corresponde con una apuesta al Estado y a una educación universalista. La creación de los liceos significó la duplicación de la matrícula a nivel nacional en tres años (1911-1914) (MEC, 2014).

La creación de los liceos en 1912, resulta un evento importante además, porque si bien no se desconoce su relación con la institución universitaria (de la cual dependía administrativamente), ya desde ese momento se debaten dos concepciones de educación media que han marcado históricamente a este nivel educativo. Como ya mencionamos, por un lado, la concepción que la consideraba un *apéndice* de los estudios universitarios; por otro, la que la entendía como una prolongación de la educación primaria iniciada por la Reforma Escolar<sup>60</sup> (Bralich, 2017). Este debate se profundiza en las décadas siguientes, en lo que conforma para nosotros un segundo hito: la separación de la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad.

Este segundo hito se produce en el año 1935, transformándose de esta manera en un organismo autónomo. El proceso de separación trasciende discusiones pedagógicas o técnicas en torno a la educación secundaria<sup>61</sup>, tomando tintes políticos y ocupando discusiones parlamentarias, también marcando un punto de referencia sobre las particularidades de este

---

<sup>60</sup> La Reforma Escolar en Educación Primaria se produce a fines del siglo XIX, bajo la orientación de José Pedro Varela.

<sup>61</sup> La creación de la ley parte de un proceso que comienza con la creación de una comisión asesora (Romano, 2018).

nivel educativo. De acuerdo con el análisis de Romano (2018), desde la perspectiva de los actores docentes (quienes formaron parte en las discusiones previas a la aprobación que define la separación), lo esencial del proyecto de ley no estaba en lo orgánico administrativo sobre lo cual se reglamentaba, sino en lo pedagógico. Según D' Avenia (2017) “la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria fue concebido como primer paso de una reforma que debía ser pedagógica, además de institucional” (p.8). En ese año, el decreto-ley N.º 9.523 (Uruguay, 1935) estableció la separación de la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, y en su discusión se instaló el debate sobre su carácter profesionalista en detrimento de una formación cultural. Dichos debates no resultaban nuevos y ya formaban parte de las discusiones en torno al tema en los años anteriores (Romano, 2018).

Las diferencias a nivel de los intercambios parlamentarios estuvieron centradas en discusiones de índole política<sup>62</sup>, encontrándose elementos comunes en torno a los fines de la educación media en ambos lados de la contienda. Estos fines se reflejaban en el artículo 2 de la nueva ley, que establecía que la enseñanza secundaria “tendrá como fin esencial la cultura integral de los educandos. Tenderá a la formación de los ciudadanos conscientes de sus deberes sociales” (Uruguay, 1935). De esta forma, el evento de separación de la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad (a partir de ese momento Enseñanza Secundaria), no sólo configuró un elemento hacia la consolidación del nivel, incipiente en las primeras décadas del siglo XX, sino fundamentalmente instaló cierto consenso en torno a los propósitos vinculados a la formación cultural frente a la formación profesional (Romano, 2018). Esto último resulta otro punto clave para la comprensión de sus sentidos posteriores (e incluso en el presente), en dónde, de acuerdo a los procesos de expansión del acceso, se plantea en forma constante la necesidad de repensar los fines y, por lo tanto, la dirección de la política educativa en este nivel.

---

<sup>62</sup> Se argumentaba fundamentalmente en torno al carácter autónomo de la Universidad, y la relación de esta con el Poder Ejecutivo a través del proyecto de ley de separación de Secundaria.

Un tercer hito se produce en la década del '40. Más de 10 años después de la separación institucional de la Universidad, fueron tiempos de expansión de la población en educación media. La matrícula creció alcanzando a la cuarta parte de las/os jóvenes en edad liceal, lo que se vincula, entre otras cosas, a procesos económicos y sociales desarrollados en el país, y el crecimiento de los sectores de clase media (Bralich, 2017). En este escenario, identificamos dos eventos, vinculados al ámbito docente, que confluyen en la consolidación de la educación secundaria como nivel educativo específico. Por un lado, en 1949, se produce la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA)<sup>63</sup>, que comenzó sus cursos en 1951. Este instituto significó un mojón relevante en un proceso de formación y profesionalización docente para este nivel<sup>64</sup>. De acuerdo con Javier y Díaz (2019), para Antonio Grompone, director del IPA de la época, “existía un deber implícito en el nacimiento del instituto y era el de impartir una educación verdaderamente democrática, una enseñanza para la comunidad, tanto en la forma como en el contenido” (p. 84). Por otro lado, comenzaron a funcionar las Asambleas de Profesores<sup>65</sup> como un espacio orgánico de la participación docente y de la producción de discurso pedagógico. Este espacio se caracterizaba por su “carácter colectivo y deliberativo de la producción técnico-pedagógica [e implicó] la institucionalización de la voz de estos actores en tanto cuerpo docente” (D'Avenia, 2019, p. 105).

Para nuestro análisis, la mención de este último espacio resulta un antecedente de los actuales ámbitos de discusión en torno a las políticas educativas<sup>66</sup>. Desde las Asambleas Técnico Docente (en adelante ATD) contemporáneas, que resultan herederas de la década del

---

<sup>63</sup> En Uruguay los profesorados de enseñanza media cuentan con un instituto propio que forma a las/os docentes para el nivel, y depende de la ANEP. En nuestro país el título de las/os profesoras/es tiene nivel terciario, pero no universitario.

<sup>64</sup> Hasta el momento las/os profesoras/es que dictaban clases en el nivel secundario provenían de la Universidad o del Magisterio.

<sup>65</sup> Las Asambleas de Profesores Art° 40, fueron instaladas por la ley N.º 10.973 (Estatuto del Profesor). Allí se establecía que “El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los institutos y liceos de su dependencia. Estas Asambleas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria” (Uruguay, 1947).

<sup>66</sup> En la actualidad las Asambleas son convocadas en todos los subsistemas, con un carácter ordinario dos veces por año. También pueden ser consultadas en carácter extraordinario.

‘40, las/os docentes se constituyen como un actor necesario en la conformación, así como la propuesta o interpelación de las políticas educativas. De esta forma, los eventos de 1949, con el IPA y el desarrollo de las Asambleas de Profesores, en un marco de crecimiento de la población de estudiantes, forman parte del proceso de consolidación institucional de Educación Secundaria, como institución y nivel (D'Avenia, 2019).

Como cuarto hito, unos años después, hacia la década del ‘60, se observan nuevamente debates sobre los fines de la educación media<sup>67</sup>, a través de un concepto que aportó nuevos significados: *la educación integral* (Romano, 2010). A modo de ejemplo, recuperamos lo planteado por un ministro de instrucción pública de la época:

“La *vida liceal* debe incrementarse. [...] El joven debe encontrar en el liceo un lugar atractivo, que lo retenga por despertarle los centros de interés, por ofrecerle medios agradables de recreación colectiva. No se agota pues, la posibilidad formativa de la enseñanza media con el dictado de las clases” (Secco Ellauri<sup>68</sup>, citado en Romano 2010, p. 34, el destacado es propio).

Resultan interesantes estos registros recuperados por Romano (2010), en donde a partir de entrevistas a actores relevantes de aquel momento, se sostiene una preocupación en que el liceo no sea un ámbito limitado a la enseñanza de aula. En opinión de los entrevistados citados, el liceo debe convertirse en una institución que sea receptáculo de “toda la vida del adolescente” (Romano, 2010, p. 35). Así, el autor analiza cómo esta intención de abarcar “toda la vida adolescente” tiene algo del orden del exceso en el planteo (Romano, 2010), no sólo por la imposibilidad de abarcar *todo*, sino también por razones presupuestales. Las intenciones de reforma, a partir de este supuesto ambicioso, generan un estado de crisis permanente. Sin embargo, nos interesa traer la formación integral, identificada aquí como la educación “más allá del aula”, en tanto observaremos, en esta investigación, que este concepto trasciende las

---

<sup>67</sup> En 1955 se consulta a varias/os profesoras/os reconocidas/os acerca de la situación de Enseñanza Secundaria. Dicha consulta es realizada por el Semanario Marcha. Seleccionamos algunas referencias a través de las recuperadas por Romano (2010).

<sup>68</sup> Profesor de Historia y Ministro de Educación y Cultura en 1948-1951.

décadas mencionadas y vuelve a estar presente en discursos más actuales, como en la propuesta que analizaremos.

El concepto de formación integral conforma este cuarto hito conjuntamente con la creación del Plan de 1963. Se trata de un plan de estudios, conocido como la “reforma del 63” o Plan 63, que surge con la impronta de las Asambleas de Profesores antes mencionadas<sup>69</sup>. Este plan transforma en el “imaginario pedagógico uruguayo, el modelo de cómo deben realizarse los cambios en la educación” (Romano, 2010, p. 38). Más allá de los cambios curriculares, y ubicado como parte de una “reforma integral de Enseñanza Secundaria” (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 6) el Plan 63, según la mirada de las/os docentes de la época, implicaba “una mejor observación del alumno por parte de los docentes (...) mejor conocimiento de las condiciones y antecedentes actuales de orden personal, familiar y social” (Asamblea del 66, en Bralich 2017, p. 164). Observamos, que este plan introducía talleres de manualidades y expresiones artísticas, y clases de libre elección por la/el alumna/o. También se identifican ciertas carencias en el plan: deficiente asesoramiento de las autoridades a las/os docentes, exceso de alumnas/os por grupos (previsto para veinticinco); carencia de equipamientos, locales y personal competente para los talleres de manualidad y actividades facultativas; la artificial coordinación de materias y los sistemas de evaluación (Bralich, 2017).

La referencia a este plan para esta tesis es central y ubica, por un lado, la ampliación de la perspectiva en torno a los procesos pedagógicos en educación media (ampliando la lógica predominantemente curricular); y, por otro lado, resulta un primer antecedente de propuestas que incorporan ampliación del tiempo y espacios optativos considerando las preferencias e intereses de las/os estudiantes. En este sentido, el plan proponía reemplazar “la rigidez [por la] flexibilidad, sin que esto signifique el abandono de los contenidos básicos fundamentales de la

---

<sup>69</sup> Desde 1949 a 1963 ya se habían realizado cinco Asambleas de Profesores, a la vez que se mantenían las comisiones permanentes.

cultura” (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 29). Si bien se trató de un plan piloto, el Plan 63 se conformó, de acuerdo a los discursos de la época, como parte de la necesaria reforma mayor, la que efectivamente no logró concretarse. Sin embargo, entendemos que significó un hito de referencia para pensar otras formas de las propuestas en educación secundaria, que incorporan un carácter integral.

El quinto hito que sugerimos en esta primera parte del recorrido, lo marcan las intervenciones del poder ejecutivo en el sistema educativo previo al período dictatorial, y en la propia dictadura. En el primer caso, se produce una fuerte intervención en las instituciones educativas, que coexiste con un crecimiento del movimiento estudiantil ya a fines de los años ‘60. Este último se ubica como un nuevo actor que, se relaciona con la presencia de sectores sociales medios en la educación secundaria, en un contexto de crisis económica y social (Bralich, 2017). Ya en 1970<sup>70</sup> se produce, por parte del Poder Ejecutivo, la intervención en el Consejo de Enseñanza Secundaria, destituyendo a sus autoridades y colocando un Consejo Interventor. En 1973 se aprobó la ley N.º 14.101<sup>71</sup> que establece una nueva arquitectura institucional para la educación pública, formando el Consejo Nacional de Educación (CONAE). Un último episodio en esta línea definitiva de control autoritario sobre la educación, se produjo en una segunda intervención en 1975, ya en el marco del golpe de Estado de 1973 (Romano, 2010). Los conflictos de este período, claramente, trascienden las confrontaciones anteriores centradas en la especificidad pedagógica, y están marcados por un escenario político autoritario. Sin embargo, no pueden ser eludidos en un conjunto de eventos que trazan este recorrido, en tanto la dictadura implicó, entre otras cosas, un retroceso en términos educativos. De esta

---

<sup>70</sup> La intervención se produjo el 13 de febrero de 1970, bajo el discurso de las autoridades que en dicho decreto sostenían: “visto: la situación caótica imperante en Enseñanza Secundaria (...), y en donde se argumentan irregularidades, violación del principio de laicidad, violación de la neutralidad (Romano 2010).

<sup>71</sup> Se aprueba la ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación.

manera, la crisis de la educación secundaria formaba parte de la crisis atravesada a nivel nacional.

### ***III. b Las últimas décadas***

Este segundo tramo del recorrido comienza con la transición democrática<sup>72</sup>. Conjuntamente con los años '90, son períodos donde se vuelve a centrar el debate hacia lo pedagógico entre *crisis y reforma* en la educación secundaria. A partir de 1985 se produce el proceso de reinstitucionalización del sistema educativo de acuerdo a las normas constitucionales. En términos generales, si bien se encuentran elementos comunes respecto a períodos anteriores (D'Avenia, 2013), resulta fundamental la recomposición institucional en el marco de un nuevo escenario (Ley N.º 15.739<sup>73</sup>), con la creación de la ANEP; la restitución de funcionarios; la reinstalación de las Asambleas Técnico Docentes (Mancebo, 2017). A nivel del Consejo de Educación Secundaria, el aumento de la matrícula entre los años 1985 y 1994<sup>74</sup>, implicó el ingreso al sistema de sectores históricamente excluidos del nivel medio, de acuerdo con una línea política de expansión de la cobertura. Esto se dio conjuntamente con la creación de nuevos centros educativos<sup>75</sup>, extensión de los bachilleratos diversificados, y la creación de liceos rurales<sup>76</sup> (Mancebo, 1998).

En este escenario, y siguiendo los hitos clásicos, a mediados de los años '80, se creó un nuevo plan de estudio denominado Ciclo Básico Único (CBU), fundamentado por parte de las

---

<sup>72</sup> Según las/os historiadoras/es, la transición democrática en Uruguay es fechada de diferentes maneras. En los años ochenta se tendió a fechar el proceso, entre el triunfo del NO en el plebiscito de 1980 y el triunfo del voto amarillo, que consagró la ley de caducidad en el plebiscito de 19896. Otras perspectivas (Caetano y Rilla, 1998) identificaron el inicio del proceso de transición con las elecciones de 1984, y se refirieron al período anterior como «dictadura transicional». Es en este último sentido que lo tomamos aquí.

<sup>73</sup> La ley de Emergencia para la Enseñanza en general (Uruguay, 1985) se aprobó el 28 de marzo de 1985 y tuvo vigencia hasta el año 2008.

<sup>74</sup> Desde 1985 a 1994 la cobertura de educación media aumentó de 186.000 a 226000 estudiantes (Datos de CEPAL en Mancebo 1998, p.103).

<sup>75</sup> Se crearon 48 liceos desde 1990 a 1994 (Mancebo, 1998).

<sup>76</sup> La propuesta de Liceos Rurales plantea la continuidad en el sistema de educación primaria a través de ciclos denominados 7º, 8º y 9º. Estos ciclos anuales equivalen al ciclo básico de Secundaria, pero son desarrollados en la órbita de la Dirección General de Educación Primaria.



autoridades, para la incorporación de “los sectores excluidos, mediante la ampliación de oportunidades de acceso y de permanencia en el ciclo de estudios” (CES, 1994, en: Mancebo, 1998, p. 104). Mancebo (1998) sostiene que los cambios realizados significaron una reforma de tipo curricular, en donde con la creación del único plan se buscaba asegurar iguales oportunidades. A su vez, se plantearon “mecanismos de retención” (Mancebo, 1998, p.104) como fueron las modalidades complementarias de apoyo pedagógico, denominadas “Compensación” y “Recuperación”<sup>77</sup>. Estos últimos dispositivos resultan las primeras aproximaciones de programas de carácter focalizado, que resultan antecedente de modalidades más cercanas en el tiempo. Sostiene la autora, a modo de hipótesis, que las modificaciones a nivel curricular de este período no “cuajaron positivamente porque la institución educativa (con su estructura, recursos y cultura organizacional) no podía albergarlas” (Mancebo, 1998, p. 104), entre otras cosas, debido a la inexistencia de un fortalecimiento y organización de las instituciones educativas que acompañara este proceso.

Desde este momento, y a través de diagnósticos del período, se explicitaba una “situación crítica” a nivel de la “calidad del sistema educativo, la dinámica de las instituciones y la condiciones de sus recursos humanos” (Mancebo, 1998, p.105). Se observan además discursos y datos que dan cuenta de la segmentación social de los aprendizajes en el nivel medio. Mancebo (1998) plantea que “el fantasma de la segmentación en el campo educativo apareció con crudeza en una sociedad que tradicionalmente ha ostentado altos niveles de integración” (p. 105). Más allá que esta última percepción sobre la sociedad puede ser discutida<sup>78</sup>, podemos afirmar que los problemas mencionados acerca de la fragmentación y segmentación (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2007) instalaron un nuevo discurso en torno a lo social y lo educativo, que se consolidó de distintas formas en décadas posteriores, y permanece

---

<sup>77</sup> Espacios específicos paralelos a la cursada (Compensación), o al finalizar el año de estudio para aquellos estudiantes derivados especialmente (Recuperación).

<sup>78</sup> Sobre imaginarios en torno a la sociedad uruguaya de mediados del siglo XX, ver Perelli y Rial (1986).

hasta el presente. En este sentido, es interesante la distinción que realiza Romano (2018) cuando sostiene que hasta la primera mitad del siglo XX, el término social se refería fundamentalmente a las clases medias, mientras que hacia la segunda mitad se vincula con sectores de pobreza. En suma, a partir de este nuevo período se ubica una nueva finalidad con relación al nivel educativo secundario, identificado como el ingreso de nuevos sectores sociales.

El séptimo hito en este recorrido, se ubica a mediados de la década del '90 hasta comienzos de la siguiente y se corresponde con la autodenominada "Reforma Educativa" (Martinis, 2013). Dicha reforma fue planteada bajo la dirección del Prof. Germán Rama en el Codicen, a través del Proyecto de Presupuesto 1995-2000, el cual resultó base para la aprobación y promulgación parlamentaria. Ubicada en un contexto regional de reformas educativas y cambio políticos (Martinis, 2013; Bentancur, 2008), mantuvo un estilo "amortiguado", centralizado y estatal (Lanzaro, 2004; Martinis, 2016; Bordoli, 2019a). Más allá de este estilo, se generaron cambios significativos en los distintos subsistemas de la educación pública. A nivel del Consejo de Educación Secundaria, como hemos mencionado al comienzo de este capítulo, se instaló un nuevo plan de estudio que implicó los siguientes cambios: modificación del currículo (Plan 1996); un aumento de horas de clase de 32 a 37 semanales<sup>79</sup>; y la formación específica de docentes<sup>80</sup> para el trabajo por *áreas*<sup>81</sup> curriculares que la reforma planteaba en oposición a la histórica formación disciplinar (Rama, 2004). Dicha reforma fue ampliamente resistida por los colectivos docentes. Si bien se desarrolló en forma extendida, no lo fue en la totalidad de los liceos públicos del país, coexistiendo distintos planes curriculares a la vez<sup>82</sup>, y finalizando así con el ciclo básico único. A diferencia de algunos

---

<sup>79</sup> Cada hora equivale a cuarenta y cinco minutos de clase.

<sup>80</sup> Se crean los Centros Regionales de Profesores (CERP) con un plan de formación acorde al programa curricular de la reforma, y que coexisten con la formación del IPA en la capital.

<sup>81</sup> A modo de ejemplo, las asignaturas Historia y Geografía pasaban a denominarse Ciencias Sociales, pudiendo docentes de esas formaciones tomar horas, y desarrollando programas híbridos con tales asignaturas. Esto fue sumamente resistido, en tanto los docentes manifestaban no tener formación en algunos contenidos cuyos programas debían desarrollar.

<sup>82</sup> Algunos liceos continuaban desarrollando el Plan de estudios 1986, o el Plan Piloto 1993.

espacios de debate observados en el pasado<sup>83</sup>, la reforma de 1996 se llevó a cabo a partir de equipos técnicos y sin intercambios con otros actores de la educación, como por ejemplo, las/os docentes (Martinis, 2013).

Un aspecto a destacar en la reforma mencionada es su concepción sobre la política educativa y su relación con los procesos de desigualdad. A partir de objetivos como “la consolidación de la equidad social” (Martinis, 2013, p. 169), la reforma instaló en los niveles de educación primaria propuestas diferenciales para poblaciones ubicadas en “contextos críticos”. Una de estas propuestas fueron las escuelas de Tiempo Completo<sup>84</sup>, donde encontramos antecedentes en torno a la propuesta de extensión de jornada escolar, además de la extensión del tiempo curricular.

\*\*\*

El recorrido sugerido a través de los hitos presentados en las dos secciones recupera elementos de índole social, política y pedagógica respecto a la educación secundaria, considerando sus fines, la organización, las tensiones, y las marcas que, a modo de huellas, perduran en la actualidad. Su condición de *clásicos* los ubica como eventos que, más allá de la distancia en el tiempo, permiten comprender y problematizar el proceso de conformación de este nivel educativo. Observamos la presencia de las/os docentes con un rol central, ya sea a través de propuestas o interpelación de las políticas, debates parlamentarios que recuperan los fines de la educación media, así como distintas reformas curriculares y elementos de búsqueda de cambios.

---

<sup>83</sup> Un claro ejemplo es el lugar de las Asambleas de Profesores en el Plan 63.

<sup>84</sup> Supera estas páginas profundizar sobre las escuelas de Tiempo Completo, pero hacemos mención en tanto se constituye en una referencia de extensión del tiempo que posteriormente toma Secundaria.

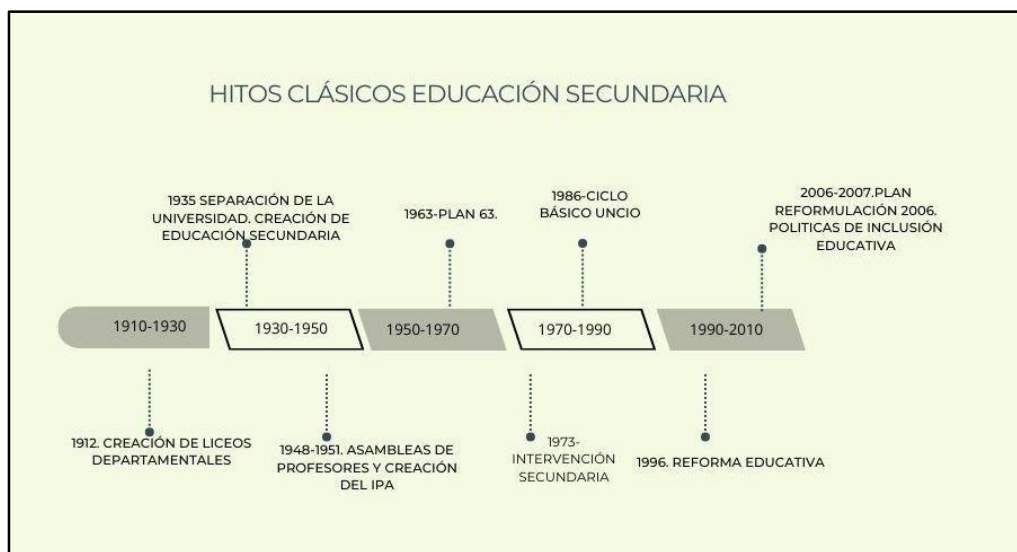
Las tensiones no fueron ajenas en este proceso. La finalidad y el lugar social de este nivel se expresa, no sólo en las discusiones técnicas y políticas, sino en los cambios que a lo largo del tiempo se han dado a nivel pedagógico. Las diversas reformas de planes dan cuenta de una preocupación por los objetivos y acciones de la política educativa. El recorrido nos permite reflexionar sobre cómo ha sido considerado este nivel que muchas veces se entiende como la continuidad de la primaria o el preámbulo de la educación terciaria. Los eventos reflejan que a lo largo del tiempo la educación secundaria se ha consolidado, y se ha buscado, de diferentes formas y perspectivas, trascender esa condición de “media” en la trayectoria educativa de las/os jóvenes. Esto se vincula también a la posibilidad de pensar y construir este nivel educativo como un ámbito que habilite espacios para el ejercicio del derecho a la educación. Esta posibilidad requiere de entender un proceso e identificar los distintos *tonos* en los que se ha dado.

En 2006, y con el cambio de gobierno<sup>85</sup>, se inaugura un último *hito* en torno a la educación secundaria, con el comienzo de un período que finaliza en 2020. En la denominada *era progresista*, en oposición al discurso de reforma de los años ‘90, las políticas educativas se plantean como “pequeñas transformaciones”, estableciendo coordinaciones y coejecuciones con programas de desarrollo social. Se produce un nuevo escenario en el cual se modifican lineamientos de política educativa de carácter universalista, pero a la vez se continúan algunas estrategias del periodo anterior, ahora bajo la denominación de inclusión educativa. Es sobre este último período que desarrollaremos el siguiente apartado, en tanto constituye el escenario de nuestro objeto de estudio. Presentamos a continuación la siguiente cronología que sintetiza los aspectos planteados.

---

<sup>85</sup> El primero de marzo de 2005 asume la presidencia de Uruguay el Dr. Tabaré Vázquez.

Figura 1. Hitos Clásicos de la educación secundaria en Uruguay



Fuente: elaboración propia

#### IV. Los gobiernos progresistas y las políticas de inclusión educativa

A mediados de los años 2000 se produjeron en nuestro país y en la región una serie de cambios políticos que inauguraron un nuevo ciclo, denominado habitualmente como “era progresista”<sup>86</sup> (Mancebo y Goyeneche, 2009; Bordoli, 2022; Feldfeber y Gluz, 2012). En Uruguay estos cambios comenzaron a partir del primer gobierno del Frente Amplio (en adelante FA)<sup>87</sup>, el cual ha sido caracterizado como gradualista y moderado (Bordoli, 2019a). Sus políticas públicas, entre ellas las educativas, se fundamentaron en un discurso en clave de ejercicio de derechos y como una alternativa a las propuestas de reformas de la década anterior.

A su llegada, el nuevo gobierno debió enfrentar los efectos de la crisis de 2002<sup>88</sup> con muchas dificultades a nivel económico y social. La propuesta del FA no sólo consideró aspectos

<sup>86</sup> Comienza ya desde las presidencias de Hugo Chávez en Venezuela y Ricardo Lagos en Chile, y continúa en las sucesivas décadas en Brasil, Bolivia, Argentina, Ecuador con sus respectivos presidentes.

<sup>87</sup> En Uruguay la centro-izquierda está representada por una coalición de partidos que desde 1971 conforman el Frente Amplio. Por primera vez en su historia, este partido llega al gobierno en el año 2005 tras obtener más del 50% de los votos en primera vuelta.

<sup>88</sup> En Uruguay, los efectos sociales y económicos que en la región se generaron a fines en 1999 y 2001, “estallaron” en marzo de 2002 con una subida del dólar y crecimiento de la inflación. Esto significó el aumento de las tasas de desempleo, pobreza e

coyunturales debidos a la crisis, sino que instaló una serie de lineamientos con cambios estructurales en diferentes ámbitos de las políticas públicas (MIDES, 2007). Dichos lineamientos se traducen en estrategias de reformas en torno a la salud, el sistema impositivo, las relaciones laborales y las políticas sociales<sup>89</sup>, entre otras. De acuerdo con Bordoli (2019a), es posible considerar para este período una mayor inversión en políticas sociales y educativas, y el desarrollo de estas últimas en coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social (en adelante MIDES). En educación, como ya mencionamos, si bien se generaron una serie de cambios, no se trató de un discurso en términos de *reforma*. En la educación pública uruguaya, desde años anteriores esta denominación “se inscribe en un escenario de disputa política” (Bordoli, 2019a, p. 121). Por lo tanto, lo que se planteó desde el nuevo gobierno fue una “transición del sistema educativo para la transformación permanente de este” (Yarzabal<sup>90</sup>, en Bordoli, 2019a, p.113).

A los efectos de presentar en forma sintética los aspectos centrales de este escenario, tomamos como referencia los aportes desde la ciencia política, los cuales han establecido una serie de períodos para analizar las políticas educativas desde la postdictadura (Mancebo, 2017). Los tramos que tomaremos, se corresponden con los períodos de gobierno del FA: 2005-2009; 2010-2014 y 2015-2019. Esta periodización permite observar los cambios de administración de la política educativa, así como los lineamientos generales que orientaron las decisiones.

En el primer quinquenio (2005-2009), y a modo de “eventos” que plantean cambios (D’Avenia, 2016) resulta significativa la aprobación de la Ley N°18.437, Ley General de Educación (Uruguay, 2008). Esta ley se constituye en el punto cúlmine de un proceso de participación e intercambio de diversos actores de la sociedad, denominado “debate

---

indigencia que perduraron tras los siguientes años.

<sup>89</sup> Hacemos referencia al Fondo Nacional de Salud (FONASA), el Impuesto a las Retribuciones Personales (IRPF) la reinstalación de los Consejos de Salarios, luego suspendidos desde 1992, y la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

<sup>90</sup> Luis Yarzabal, Presidente del Codicen durante 2005-2009.

educativo”<sup>91</sup> realizado por primera vez en el año 2006. En tal instancia se buscaba que “el debate asumiera una tónica de reflexión amplia sobre la situación actual y futura de la educación nacional, para lo cual se invitó a participar a toda la ciudadanía, las organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y medios de comunicación” (Mancebo, 2017, p. 126). Más allá de esto, la creación de una nueva ley de educación formaba parte ya de uno de los pilares iniciales en términos de educación por parte del nuevo gobierno (D’ Avenia, 2016). Un aspecto a destacar en la nueva norma es la instalación del principio que plantea la educación como derecho humano fundamental y bien público (Art.1 y 2), concepción que no se encontraba en leyes anteriores.

Un segundo elemento de este primer período son las transformaciones planteadas desde la ANEP en su Proyecto de Presupuesto 2005-2009 (ANEP-Codicen, 2005). Aquí se proponen como objetivos centrales universalizar la educación inicial desde los 4 años de edad y el egreso de primaria, aumentar la retención y egreso de educación media, mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles, reincorporar la educación no formal de jóvenes y adultas/os al sistema educativo y transformar la gestión general del sistema y de los centros educativos (ANEP-Codicen, 2005). No pretendemos aquí detallar cada uno de los cambios planteados<sup>92</sup>, pero sí nos interesa lo relacionado con la educación secundaria y las políticas de inclusión educativa. Estas últimas han significado el centro de la política educativa en este primer período de gobierno y los subsiguientes y, a la vez, un objeto de interés para la academia<sup>93</sup>.

El primer gobierno del FA promovió e institucionalizó una serie de propuestas en la educación primaria y media, apostando a mejorar los niveles en términos de acceso,

---

<sup>91</sup> El Debate se desarrolló durante 2006 e implicó la realización de 620 asambleas territoriales en diferentes localidades del país y 24 encuentros sectoriales con instituciones y organizaciones. Participaron alrededor de 20.000 personas y se recibieron 380 documentos (Bentancur y Mancebo, 2010).

<sup>92</sup> Otros cambios significativos se dieron a nivel curricular con el ya mencionado Plan Reformulación 2006.

<sup>93</sup> Varias son las investigaciones que desde diversas perspectivas han abordado esta temática en nuestro medio (Mancebo 2010, Mancebo et al, 2014; Flous, 2014, 2015; Martinis, 2016; Fernández, 2018; Conde, 2018; Bordoli, 2019a; Martinis y Bordoli, 2020, 2022).

permanencia y egreso. Estas políticas son comprendidas como una serie de programas específicos orientados fundamentalmente a dos objetivos: permitir el acceso a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y revincular a quienes han abandonado el nivel medio (Fernández, 2018). Muchos de estos programas comenzaron en el año 2007. En particular, algunos se ubicaron en el marco del Plan de Equidad (MIDES, 2007), entendido este como un plan de organización de carácter estructural, para la instalación de una nueva matriz de protección social<sup>94</sup>, a la vez que focalizaba en situaciones de mayor vulnerabilidad de derechos, y condiciones sociales y económicas. De esta forma, por ejemplo, el Programa Aulas Comunitarias (PAC) en el Consejo de Educación Secundaria, junto con otros en educación primaria y técnica<sup>95</sup>, formaron parte de las propuestas educativas integradas en dicho plan.

Algunas/os autoras/es subrayan que en este período la política educativa tuvo dos orientaciones afectadas por la creación del MIDES y sus articulaciones con otros organismos. Por un lado, una definición territorial (Fernández, 2018) en clara referencia al trabajo que comenzó a realizar este ministerio en algunos barrios de Montevideo y ciudades del interior (con la instalación de mesas territoriales y convenios para la instalación de Servicios de Orientación y Consulta (SOCAT)<sup>96</sup>, entre otras). Por otro lado, se realiza un “giro a la demanda” orientada “al comportamiento del adolescente en sus intereses y en sus elecciones, con un contexto general de crisis de las instituciones” (Fernández, 2018, p.15).

En suma, el primer quinquenio de gobierno del FA se presentó como un período inaugural de un conjunto de políticas sociales y educativas articuladas que, más allá de su carácter “gradualista”, instalaron un discurso de transformación y ejercicio de derechos.

---

<sup>94</sup> Si bien algunos programas del Plan de Equidad aún perduran, es en el año 2007 que se instala como estructura de la Matriz de Protección Social.

<sup>95</sup> Hacemos Referencia al Programa Maestros Comunitario (PMC), y Formación Profesional Básica (FPB).

<sup>96</sup> Los SOCAT forman parte de las políticas “de cercanías” de abordaje familiar en territorio en el marco de las políticas del MIDES en convenio con organizaciones de la sociedad civil. La misma estuvo funcionando desde el año 2004 hasta 2022, en que se dio cierre a diversos convenios, generando un vacío a nivel de los diferentes barrios.



Un segundo período estuvo marcado con la asunción de José Mujica en la presidencia entre los años 2010 y 2014<sup>97</sup>. En este lapso de tiempo se mantuvieron una serie de políticas inauguradas en el período anterior, con “un giro dentro del giro” (Fernández, 2018) que, en muchos casos, implicaron un cambio más de énfasis o enfoque que de propuestas. Así como la Ley de Educación fue en 2008 el *evento* de cambio central, puede ubicarse como tal en esta oportunidad la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia 2010-2020<sup>98</sup> (ENIA). Dicha estrategia resultó un elemento estructural de importancia en el período en tanto instaló, a partir de un trabajo colectivo, un marco de referencia de mediana duración para las políticas hacia niñas, niños y adolescentes (NNA). La misma se materializó en un documento rector (ENIA, 2008) organizado de forma integral e intersectorial, en el cual se incorporó también el componente educativo.

En el mismo tiempo que se creó la ENIA, específicamente en torno a las políticas educativas, se generó un “multipartidismo con frenos” (Mancebo, 2017), en el sentido en que en la “arena educativa” operaron diversos actores políticos. El gobierno, a través del Presidente de la República, las autoridades de la ANEP y dos ministerios (el MEC y el MIDES) así como en los diferentes partidos políticos, todos ellos se preocuparon en la temática (Mancebo, 2017). Estos últimos elaboraron un documento firmado en mayo de 2010, donde los partidos políticos con representación parlamentaria acordaron sobre los puntos fundamentales en educación pública<sup>99</sup>. Esto supuso la idea de un consenso más que un desacuerdo<sup>100</sup> (Rancière, 2012) afirmando miradas comunes sobre lo que *debía* hacerse en política educativa.

---

<sup>97</sup> Su gobierno finalizó el 1 de marzo de 2015.

<sup>98</sup> La ENIA fue impulsada por el Consejo Nacional Coordinador de Política Social, con el apoyo de Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) (Fernández, 2018).

<sup>99</sup> Este documento fue ratificado y nuevamente reeditado con nuevos acuerdos en febrero de 2012.

<sup>100</sup> La concepción de desacuerdo en Rancière (2012) resulta relevante para comprender estas contiendas políticas en donde, de acuerdo a su perspectiva, es posible hablar de lo mismo pero entender cosas distintas. El escenario político de este período en materia educativa propuso la posibilidad de un consenso imposible de acuerdo a las diversas posiciones.

A la vez que esto ocurría, se profundizaban las divergencias en la interna de la fuerza política que gobernaba. A modo de ejemplo, en 2012 (a dos años de ejercicio) son cambiados el presidente del Codicen<sup>101</sup> quien ahora tendría doble voto (Presidencia de la República, 2012) y un cargo de consejero, a la vez que se realizaron cambios de dirección en el Consejo de Educación Secundaria<sup>102</sup>. Más allá de las modificaciones mencionadas, acordamos que se trató de un período de pequeños cambios con relación a la administración anterior. Como sostiene Fernández (2018) puede observarse cierta “marginación de los primeros programas, sobre todo en Secundaria, donde se lanzaron otros nuevos con finalidades semejantes, algunos yuxtapuestos a los ya existentes, aunque de distinto alcance” (p. 17). Esta situación produjo un cierto estado de fragmentación de las políticas educativas.

Un aspecto importante que las/os autoras/es citadas/os plantean es cómo este segundo período puso en entredicho la focalización del período anterior como criterio de asignación de recursos y selección de beneficiarias/os, apostando a una propuesta más universal. Concretamente, en el caso de la educación secundaria, algunos programas que se orientaban con un carácter focalizado en la administración anterior fueron dados de baja (como es el caso del Programa de Impulso a la Universalización (PIU)), y se sustituyeron por formatos de apoyo más generales (Liceos con horas de tutorías). A su vez, en este período se comenzaron a gestar los liceos de Tiempo Completo, creándose el primero en 2011 en San Luis<sup>103</sup>, y llegando a 4 centros de estas características en 2014<sup>104</sup>. Estas modalidades serán desarrolladas en el siguiente período de gobierno, pero encuentran sus experiencias piloto ya desde aquí.

---

<sup>101</sup> Se sustituye a José Seoane quien había asumido en el 2010, por Wilson Netto, quien permaneció en el cargo hasta febrero de 2019.

<sup>102</sup> En el período estuvieron en ese cargo Pilar Ubilla, Juan Pedro Tineto y Celsa Puente, quien continuó en el cargo en la administración siguiente.

<sup>103</sup> Pequeña localidad balnearia en el departamento de Canelones.

<sup>104</sup> En la actualidad existen 6 liceos de Tiempo Completo en los departamentos de Maldonado, Rivera, Soriano, Flores, Canelones.

En suma, el período de 2010 a 2014 se caracterizó por plantear pocos cambios y un incrementalismo en algunas políticas del período anterior. En términos de inclusión educativa, como dijimos, se modificaron algunas de las propuestas ya existentes y se creó un programa de enlace entre educación primaria y media básica, denominado Tránsito Educativo<sup>105</sup> así como los primeros pilotos de extensión del tiempo pedagógico en educación secundaria.

Por último, en esta breve periodización de la “era progresista” con relación a educación, el tercer período se dio a partir de 2015, con el tercer gobierno del FA, y el segundo del presidente Tabaré Vázquez<sup>106</sup>. Se establecieron allí una serie de lineamientos de política educativa que algunas/os autoras/es llaman de “segunda generación” (Mancebo, 2018). Bajo el título de “continuidad y cambio”, el documento de Proyecto de Presupuesto del quinquenio 2015-2020 (ANEP-Codicen, 2015), ratificó los principios fundacionales de la educación uruguaya<sup>107</sup>, a la vez que estableció una serie de nuevos lineamientos o ejes orientadores<sup>108</sup> generales, y otros de carácter estratégico, rectores de las propuestas del período. Se trató del marco de referencia para los programas en los diferentes subsistemas, donde se explicitaron puntos de contacto con las líneas de política desarrolladas anteriormente y, a su vez, se puso énfasis en características particulares propias de la administración del período.

En este escenario se desarrollaron un conjunto de dispositivos en torno a la protección de trayectorias educativas. Resulta aquí un *evento* la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (en adelante DSIE) dependiente del Codicen y, más específicamente dentro de esta dirección, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (en adelante SPTE). Este último consiste<sup>109</sup> en una estrategia de carácter transversal, planteada como una

---

<sup>105</sup> Analizamos esta política en la tesis de maestría. (Flous, 2014).

<sup>106</sup> Finaliza su mandato en marzo de 2020.

<sup>107</sup> Estos son “democracia, laicidad, obligatoriedad, gratuidad, participación y autonomía” (ANEP-Codicen, 2015, p. 124).

<sup>108</sup> Los lineamientos del período son: “centralidad en el estudiante; itinerarios escolares y trayectorias educativas; territorialidad; inclusión; educación de calidad; y participación” (ANEP- Codicen. 2015, p. 123).

<sup>109</sup> A diferencia de otras políticas y programas que fueron cerrados incluso antes de 2020, la DSIE y SPTE continúan en el presente.

propuesta de visión sistémica de los diferentes subsistemas desconcentrados (primaria, secundaria y técnica), respetando sus autonomías (ANEP-Codicen, 2015). El SPTE se constituye a partir de un sistema de información unificado que permite el seguimiento de las trayectorias educativas, protocolos de identificación de rezago y prevención de desvinculación, equipos de acompañamiento y seguimientos en cada espacio educativo (ANEP-Codicen, 2016). En este período, en el Consejo de Educación Secundaria, y en consonancia con la línea de ampliación del tiempo escolar que la DSIE promovía, comenzaron a desarrollarse las propuestas de Liceos de Tiempo Extendido<sup>110</sup> en forma más sistemática, aspecto que recuperaremos en el siguiente apartado.

En síntesis, el último período de gobierno del Frente Amplio significó un punto de inflexión en respecto de políticas educativas en términos de acceso y permanencia. La creación de la DSIE, el SPTE y la extensión del tiempo pedagógico resultaron tres componentes relevantes que caracterizaron a este período.

\*\*\*

Recuperar los períodos de gobierno que van desde el 2005 a 2020 resulta necesario para comprender algunas de las políticas en el presente. Si bien la periodización desde las administraciones de gobierno es una posible entre otras<sup>111</sup>, entendimos que, en este caso, es la que nos permite analizar con mayor claridad el trasfondo en el cual se desarrollaron las modalidades educativas vinculadas a procesos de democratización de la educación secundaria. Cerramos este apartado con una tabla que a modo de síntesis presenta las diferentes propuestas

---

<sup>110</sup> Es importante indicar que el surgimiento de Tiempo Extendido no se subsume a la propuesta de DSIE, sino que surge en forma paralela.

<sup>111</sup> En el caso de los años anteriores, tomamos como centro algunos cambios claves en educación secundaria, más allá de los gobiernos correspondientes.

de inclusión educativa en secundaria (media básica) en los tres períodos recorridos anteriormente.

**Cuadro 3. Políticas de Inclusión Educativa en Educación Secundaria  
Planes y Programas 2005-2020**

<b>Período</b>	<b>Política o Programa</b>
<b>2005-2009</b>	Programa Universalización Ciclo Básica (PIU) Aulas Comunitarias (PAC) Plan 2009.
<b>2010-2014</b>	Tránsito Educativo Liceos con Horas de Tutorías Plan 2012 Plan 2013
<b>2015-2019</b>	Propuestas 2016 Liceos Tiempo Completo Liceos Tiempo Extendido

Elaboración propia a partir de Fernández (2018); Conde, Darrigol y Páez (2020); Bordoli y Dogliotti (2020)

## **V. “Extensión del tiempo escolar y resignificación del espacio educativo”<sup>112</sup>**

En este último apartado del capítulo recuperaremos de forma breve, los aspectos planteados a nivel de lineamientos de la política de extensión del tiempo en educación<sup>113</sup>. Recordamos que el desarrollo de propuestas de extensión del tiempo en las instituciones educativas no resulta un elemento nuevo. Ya en el plan piloto de 1963, como mencionamos, se incorporaron concepciones de experimentación y desarrollo de talleres más allá de la propuesta curricular, así como una concepción de educación integral, que “exigen la prolongación de la jornada liceal” (Enseñanza Secundaria, 1963, p. 62), ampliando el tiempo de permanencia de

<sup>112</sup> Algunos conceptos desarrollados aquí fueron planteados anteriormente en el artículo “La extensión del tiempo pedagógico en Educación Secundaria: propuestas, ejes y perspectivas” (Flous y Paez, 2022).

<sup>113</sup> Hacemos referencia a los documentos de Presupuesto 2015-2020 (ANEP-Codicen, 2015), DSIE, y lineamientos de Educación Secundaria en torno a extensión del tiempo.

las/os estudiantes en las instituciones educativas. Estos lejanos antecedentes resultan similares a algunos componentes que plantean las propuestas actuales.

La extensión de tiempo escolar a través de los planes curriculares en los últimos 40 años se ha incrementado paulatinamente. En términos concretos, las/os estudiantes de hoy cuentan con más horas de tiempo curricular que quienes asistieron al liceo en la década del '70 (Feldman y Palamidessi, 2015). La siguiente tabla refleja ese aumento de forma precisa.

**Tabla 1. Carga horaria curricular anual en Educación Media Básica según Plan de Estudios**

Plan	1976	1986-93	1996	2006
Carga horaria anual	3290	3605	3990	4095

Fuente: Palamidessi y Feldman (2015)

Cabe mencionar que en educación primaria en Uruguay, las escuelas de Tiempo Completo desde los años '90<sup>114</sup> y posteriormente a través de la modalidad de Tiempo Extendido, habilitan la posibilidad de mayor permanencia de las niñas, niños y también educadoras/es en la institución. Como sostienen algunas/os autoras/es, estas propuestas surgen como una respuesta a los problemas de la inequidad social, para aquellas/os “que necesitan más tiempo para aprender” (Martinis, 2006a, p. 20). A partir de las políticas inauguradas desde 2005<sup>115</sup> estas escuelas continuaron y aumentaron<sup>116</sup>, mientras que en Educación Secundaria se desarrollaron otro tipo de estrategias en esa clave<sup>117</sup> sin crear liceos de estas características en forma general.

Sin embargo, los documentos desde el año 2010 (ANEP-Codicen, 2010) permiten observar ya ciertas menciones que apuntaban a las políticas de extensión del tiempo en el nivel

---

<sup>114</sup>La ANEP comenzó, a principios de los años noventa, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación. Una de ellas fue la extensión del horario escolar, entendiendo que esto sería más beneficioso para los alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, sociales y culturales” en: <https://www.ceip.edu.uy/antecedentes-tiempo-completo/>.

<sup>115</sup> Ubicamos el año 2005 como referencia del cambio de administración de gobierno, Desde ese momento comienza el proceso de modificación de planes (2006) y el surgimiento de nuevas propuestas (2007 en adelante).

<sup>116</sup> En 2005 había 104 escuelas de esta modalidad, llegando a 2019 a 340. Fuente: <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/cantidad-escuelas-jornada-extendida-2005-sumaba-104-totalizara-375-2020>.

<sup>117</sup> Surgen programas como PIU (2007), PAC (2007) y Tránsito educativo (2011).

medio de forma más explícita. Entre ellos se resalta que el Plan Reformulación 2006 “consolidó la extensión del tiempo pedagógico en el ciclo básico” (ANEP-Codicen, 2010, p. 43). De todos modos, más allá de alguna experiencia piloto<sup>118</sup>, no es hasta el año 2015 que este tema toma centralidad.

En el documento del Proyecto de Presupuesto 2015-2020 (ANEP-Codicen, 2015) se ubica la denominación de “ampliación del tiempo escolar” o “extensión del tiempo pedagógico”<sup>119</sup> (p.192) en los lineamientos para educación media. Estos se orientan a, por un lado, la “universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida” (ANEP-Codicen, 2015, p. 147) para promover la universalización de este nivel educativo a través de sus diferentes modalidades. Por otro lado, “mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad” (ANEP-Codicen, 2015, p.148); apuntando a la mejora curricular, la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades, y el desarrollo de “propuestas educativas innovadoras” (p. 148). Es en este último lineamiento donde se ubica la modalidad de Tiempo Extendido en Educación Secundaria (ANEP-Codicen, 2015, p. 195) que retomaremos y analizaremos más adelante.

En este marco, la DSIE establece como uno de sus ejes de trabajo<sup>120</sup> la “Ampliación del tiempo escolar”<sup>121</sup>. Allí se explicitan un conjunto de objetivos y acciones que apuntan, a través de la estrategia de ampliación del tiempo, a generar condiciones para la continuidad de las trayectorias educativas, objetivo central de la política de dicha sectorial y del período<sup>122</sup>. En este sentido, se destaca el planteo, a nivel normativo, de la posibilidad de promover la extensión del tiempo en articulación con otros actores de la comunidad (por ejemplo, organizaciones

---

<sup>118</sup> Hacemos referencia al liceo de San Luis (Canelones) que funciona como liceo de Tiempo Completo desde el año 2011.

<sup>119</sup> Así se titula el documento base de la propuesta de Tiempo Extendido que analizamos en esta tesis.

<sup>120</sup> Además la DSIE se plantean otras áreas de trabajo que son: Protección de Trayectorias educativas, Inclusión Educativa, Articulación territorial, y Gestión de la información territorial <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/cometidos>.

<sup>121</sup> <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/cometidos>.

<sup>122</sup> Si bien el planteo de la DSIE comenzó ubicando la protección de trayectorias como un componente más, se constituyó como el centro articulador de la política de esa sectorial.

culturales y deportivas), así como promover la presencia de las/os jóvenes en diferentes espacios. Se entiende que dicha estrategia aporta a la formación y desarrollo integral de estas/os jóvenes. Para el desarrollo de estos objetivos y de la política de “ampliación del tiempo escolar”<sup>123</sup>, la DSIE instala, entre otros dispositivos, el trabajo de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE)<sup>124</sup>.

En concordancia con esta línea, y en función de lograr “Trayectorias continuas y completas” y “Ampliación del tiempo escolar” (ANEP-Codicen, 2015), en Educación Secundaria se planificaron diversas estrategias<sup>125</sup> entre las que se mencionan acciones para “la resignificación de los espacios educativos” (ANEP-Codicen, 2015, p.194). En este último punto, y sobre la ampliación de tiempo escolar en este nivel, se sostiene que

“tendrá que ver cada vez más con acercarnos a la idea de que el éxito de la mejora de los aprendizajes depende sustantivamente de la visualización de las posibilidades que los adolescentes y jóvenes tienen para aprender (educabilidad) y de las particularidades de la situación educativa, es decir de las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar el hecho educativo” (ANEP-Codicen, 2015, p. 192).

Allí se destaca que se trata de promover para las/os adolescentes la posibilidad de “nuevos tiempos y espacios” en donde converjan diferentes contenidos vinculados al deporte y la cultura, entre otras, que “enriquecerán sus experiencias de aprendizaje y con ello las posibilidades de pensarse y actuar como partícipe de los procesos de construcción de sí mismos como ciudadanos” (ANEP-Codicen, 2015, p. 192-193).

---

<sup>123</sup> Actualmente es denominado por la sectorial “tiempo educativo”.

<sup>124</sup> Las Unidades Coordinadoras Descentralizadas de Integración Educativa (UCDIE), se constituyeron en el 2016 como parte de la política de la DSIE. Son equipos territoriales, conformados por perfiles educativos: Perfil Coordinador, Perfil docente, perfil socioeducativo, referente Mides.

<sup>125</sup> Entre las que encontramos, sistemas de coordinación e información que apunten al logro de procesos de inclusión en términos de acceso, seguimiento de trayectorias, énfasis en las políticas de enlace.



El citado documento plantea que la ampliación del tiempo escolar en el nivel secundario se dará “mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil” (ANEP-Codicen, 2015, p. 193), buscando a través de esto el fortalecimiento de la comunidad educativa. Esta última es entendida desde la ANEP como “actores en territorio y del centro educativo, interaccionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas” (ANEP-Codicen, 2015, p. 123).

Específicamente, en el Consejo de Educación Secundaria esta línea de política es denominada “extensión del tiempo pedagógico y resignificación de los espacios educativos” (ANEP-Codicen, 2015, p. 194). Allí se sostienen las propuestas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido que mencionamos en el conjunto de las políticas de este nivel. Estas últimas son respaldadas por un documento base denominado “Extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016). La lectura de este documento resulta un paso inicial para comprender la política, al mismo tiempo que se convierte en la referencia conceptual y discursiva (Laclau y Mouffe, 2015), de la propuesta aprobada en el año 2015 que analizamos en esta tesis. Esta aprobación además contó con un acto administrativo<sup>126</sup> para llevar a la práctica la modalidad a partir de 2016. En dicha resolución se explicitaban los centros en los cuales se desarrollaría la propuesta (doce iniciales), es decir, en liceos que “tras reuniones de trabajo y consulta, aceptaron incorporarse a dicha experiencia” (ANEP-CES, 2015b) <sup>127</sup>Tiempo Extendido resulta una de las propuestas que se ha incrementado desde su surgimiento hasta 2019, frente a otras similares que se han mantenido en número, o han decrecido<sup>128</sup>. Si bien la propuesta no alcanzó el número planificado en un inicio, igualmente resulta una línea que se mantiene y es retomada por las

---

<sup>126</sup> Disponible en. <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/ResolucionTE.PDF>.

<sup>127</sup> Acta 58 Res 102, Exp 3/1216/2015).

<sup>128</sup> Otras propuestas que incorporan talleres son Tiempo Completo y Propuesta 2016 (esta última una readecuación de Aulas Comunitarias). En febrero de 2021, la propuesta de Aulas comunitarias finaliza definitivamente, luego de un proceso de reducción gradual en años anteriores.

nuevas autoridades en el gobierno de la educación<sup>129</sup>. La siguiente tabla muestra lo proyectado y realizado por esta política.

**Tabla 2. Liceos con Modalidad de Tiempo Extendido proyectados y realizados, según años**

Año	2016	2017	2018	2019	2022
Proyectados	12	30	50	70	s/d
Realizados	12	15	25	26	36

Elaboración propia. Fuente: Documento ANEP-CES (2016). ANEP- Presupuesto 2020-2024 (2020)

En suma, el desarrollo de la extensión del tiempo en educación forma parte de un proceso gradual que se ha desarrollado de diferente forma en distintos momentos, y resulta una tendencia que ha aumentado en términos cuantitativos. En particular, la política en los últimos años lo toma como uno de sus componentes con el objetivo de universalización de la educación media y mejora de los aprendizajes. De las referencias mencionadas se observa que en los distintos ámbitos de gestión de la política (como la DSIE y el Consejo de Educación Secundaria) se plantea la intención de articular diferentes estrategias en torno a las cualidades de ese tiempo extendido. Específicamente se define a partir de 2016 comenzar con un conjunto de experiencias, como la que analizaremos en esta tesis.

## **VI. A modo de síntesis: la trama de la política**

En este capítulo inicial presentamos distintos aspectos de las políticas educativas de carácter público en Uruguay, a nivel general y en el nivel secundario en particular. A su vez, hicimos referencia específicamente a las de inclusión educativa, así como en la modalidad que plantea la extensión del tiempo en educación. El recorrido realizado, que recupera elementos

---

<sup>129</sup> En marzo de 2020, y luego de tres períodos de gobierno del Frente Amplio, asume el gobierno el candidato por el Partido Nacional, Luis Alberto Lacalle Pou, quien llega a partir de una coalición de partidos de derecha (Partido Nacional, Partido Colorado, Cabildo Abierto, Partido Independiente). Los actores de la educación de esta nueva coalición en el presupuesto 2020-2024 mantienen las propuestas de Tiempo Extendido en los liceos existentes, y suman a su vez una nueva modalidad denominada “Centros Educativos María Espínola”, la que presenta un formato similar y argumenta tener como antecedentes las que ya se vienen desarrollando.

del presente y el pasado, se propuso brindar una perspectiva que destaca la configuración de este nivel como un ámbito tensionado, en un entramado complejo y heterogéneo en el cual es posible ubicar distintas propuestas y modalidades educativas.

Priorizamos en esta instancia, una descripción del sistema y de la organización de la educación pública en Uruguay, así como un conjunto de eventos históricos vinculados a la educación secundaria en nuestro país, que entendemos dan cuenta de estas complejidades en la configuración del nivel a lo largo del tiempo. Como pudo observarse, ciertos procesos trascienden el ámbito organizacional y se ubican en el escenario social y político en distintos momentos, los cuales marcaron *hitos* y eventos clave para entender las políticas educativas. Tanto la autonomía en la década del 30, que logra separar la educación media de la universitaria, así como el lugar relevante de las/os docentes en las décadas siguientes (en el caso de la conformación de las Asambleas de Profesores, el IPA y el Plan 63) resultan señales en la generación de las propuestas educativas para la educación secundaria, articuladas con procesos sociales y políticos, como el crecimiento de matrícula y las tensiones en el contexto.

Las políticas de inclusión educativa, y particularmente la extensión del tiempo pedagógico, fueron analizadas a partir de los aspectos normativos que desde la ANEP y Consejo de Educación Secundaria se proponían, lo cual instala un discurso que no está separado de lo anterior. La conformación de la educación como derecho, conjuntamente con la Ley de Educación en 2008, vuelve a instalar la preocupación por el acceso universal a este nivel educativo. En este marco, el desarrollo de políticas de inclusión educativa en los últimos años, da cuenta de dicha preocupación, tornándose un escenario para promover propuestas que se planteen como objetivo el acceso, la permanencia y los aprendizajes en la educación media. En particular, en este conjunto, la modalidad de Tiempo Extendido nos interesa en tanto agrega un elemento diferencial en la experiencia analizada en un liceo.

Como es posible observar, el eje de *extensión del tiempo*, forma parte de una tendencia en las líneas actuales, pero también lo fue en el pasado en torno a lo que se planteaba para el nivel medio. Sin embargo, no es hasta los últimos años que esta modalidad, ya presente a nivel de educación primaria, comienza a ser desarrollada en los ámbitos liceales. En las referencias aquí recuperadas quedan planteados los primeros aspectos performativos de esta modalidad, pero no se desarrollan en profundidad las acciones específicas. A su vez, Educación Secundaria establece un conjunto de orientaciones acerca de esta propuesta, que es necesario profundizar para comprender en relación con los espacios en los que estas se desarrollan. Este será nuestro objetivo en el capítulo siguiente, en el que daremos cuenta de las perspectivas sobre el proceso de construcción de la modalidad de Tiempo Extendido desde actores vinculados a Educación Secundaria. Allí profundizaremos sobre la propuesta en el nivel a partir del mencionado documento base, así como de las voces de las/os involucradas/os en su proceso de creación y aquellas/os que resultan interpelantes de la política.

## **Capítulo 2. La política de Tiempo Extendido en Educación Secundaria: sentidos, dimensiones y controversias entre lo pedagógico y lo político**

### **I. Introducción**

Al finalizar el capítulo anterior planteamos los primeros aspectos en torno a la política de extensión del tiempo en educación, objeto de esta tesis. Allí dejamos pendiente profundizar sobre la propuesta y su relación con la experiencia del liceo que analizamos. El presente capítulo tiene como objetivo el análisis de los sentidos que se establecen sobre y a partir de esta política. Para ello es necesario abordar su creación en el escenario de las políticas educativas del período 2015-2020, los componentes de la modalidad, las perspectivas sobre los sujetos a los que va orientada, su finalidad. Estos diferentes componentes serán analizados a luz de dos dimensiones, la pedagógica y la política, a los efectos de comprender los planteos o cuestionamientos de la propuesta<sup>130</sup>.

Entendemos por dimensión pedagógica toda aquella que se centra en la reflexión de los aspectos educativos. Esto significa analizar, no sólo los términos prescriptivos o normativos de la política, sino como estructura desde la cual las experiencias educativas se desarrollen y sean viables (Terigi, 2007, 2006). Se trata de observar aspectos vinculados a la enseñanza que son considerados en la modalidad, y en qué medida estos habilitan el desarrollo efectivo de una relación y práctica educativa (Freire, 1992). En este sentido, lo pedagógico exige describir la propuesta, a la vez que observar cómo la misma se relaciona, por ejemplo, con la forma escolar del nivel secundario (Lahire, Vincent y Thin, 2001; Terigi, 2008).

Lo anterior se vincula con la segunda dimensión: la política. Aquí es considerada como acción y como espacio para posibilitar lo educativo. En primer lugar, se trata del sentido de la

---

<sup>130</sup> Como veremos en el capítulo, existen posturas diferentes sobre la modalidad de tiempo extendido, las cuales nos llevan a problematizar toda perspectiva unívoca sobre la política.

política como acción, como el conjunto de prácticas e instituciones que crean una determinada estructura (Mouffe, 2011). En la línea de los planteos de Terigi (2006), las formas educativas tienen un carácter político a través de las definiciones que orientan dichas formas. Como sostiene en forma crítica la autora, “la política educativa formula sus postulados sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización que usualmente la misma política deja intactas” (Terigi, 2006, p. 104). Esto supone analizar de qué forma están consideradas estas acciones, cómo están definidas, quiénes las proponen y quiénes las cuestionan.

Pero, a su vez, la dimensión política implica la consideración de lo político en lo educativo, en el sentido que habilite el reconocimiento y el hacer un lugar al otro (Frigerio y Diker, 2005), así como con la generación de formas de trabajo pedagógico capaces de cambiar la relación de las/os adolescentes con el saber (Terigi, 2007a). Esto se vincula con lo mencionado anteriormente respecto a la dimensión pedagógica, y con aspectos abordados inicialmente en la introducción de esta tesis vinculados a los sentidos de la igualdad en Rancière (2010). Entendemos aquí lo político, en tanto posibilidad de *salir del lugar* establecido en el marco de una sociedad desigual, a través de estrategias que promueven el derecho a la educación. En otras palabras, pensar en la dimensión política, desde este punto de vista, significa pensar en qué sentido las propuestas educativas favorecen “la producción y circulación del saber” (Terigi, 2004, 193) y resultan un factor que considera el lugar de todas y todos, como la posibilidad de “decir y decirse en el espacio público” (Frigerio y Diker, 2005, p.9)

Considerando los aspectos anteriores, el capítulo propone analizar la política educativa desde sus sentidos y orientaciones y, como hemos planteado, evitando pensarla como un diseño técnico y neutro a ser implementado en algunos liceos. De acuerdo con lo que plantean Feldfeber y Gluz (2019), “las políticas educativas resultan del interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas,

posicionamientos, discurso y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (p. 20). Desde nuestra mirada no sólo será importante observar qué plantea la política, sino cómo lo expresa a nivel oficial, qué sentidos se establecen, cuáles son sus objetivos principales. Será relevante aquí también prestar atención a los conceptos y prácticas que la modalidad propone.

A su vez, considerando a las políticas educativas como procesos socioculturales e inmersos en los procesos sociales, lo cual “implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones” (Shore, 2010, p. 24), la intención es recuperar las perspectivas de los actores vinculados a la política para analizar la educación secundaria y la modalidad de Tiempo Extendido. Realizaremos nuestro análisis a partir de dos fuentes: documentos oficiales<sup>131</sup> y entrevistas de actores de gestión. A través de estas fuentes proponemos situar “las perspectivas y reconstruir la trama relacional en la que las diferentes voces (más que dos, cuando se aprende a escuchar los matices) están implicadas” (Ferraudi, 2014, p. 21). Entendemos que es necesario problematizar las formas de construcción de las políticas, dando cuenta de las maneras de pensar, sus sentidos, sus aspectos simbólicos y polisémicos (Shore, 2010). De este modo, contenidos, acciones, contextos institucionales y toma de decisiones, resultarán de interés en el análisis. En el recorrido de estos apartados identificamos diferentes componentes, dimensiones y perspectivas que resultan significativos para comprender las distintas aristas de la modalidad de Tiempo Extendido. Su organización en el planteo surge de la relación del campo con el enfoque de análisis.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se analizan los principales aspectos del documento orientador de Tiempo Extendido, denominado “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016)<sup>132</sup>. Esta fuente nos permite realizar una primera

---

<sup>131</sup> Ampliaremos aquí aspectos planteados en la última parte del capítulo anterior.

<sup>132</sup> Las referencias a este documento son confusas, en tanto el mismo no presenta una fecha de publicación, y de las circulares se desprende que el documento definitivo es posterior al comienzo de la modalidad (en 2016). Es posible rastrear su aprobación efectiva en setiembre de 2017 a través del acta 49, Resolución 81, Expediente 3/8495/2017. Utilizamos la fecha de elaboración para la ubicación en las referencias.

aproximación a sus componentes como modalidad educativa. En segundo lugar, abordamos el proceso de creación de la política en el cual se identifican tres momentos relacionados. En tercer lugar, y a partir de las voces de las/os actores de gestión y del colectivo docente (a través de la ATD<sup>133</sup>), identificamos un conjunto de dimensiones y principales ejes en términos discursivos que la propuesta plantea. Al finalizar el capítulo sintetizamos los principales aspectos del recorrido que nos permiten reflexionar sobre el sentido que desde el ámbito normativo y el discurso de las/los actores se pretende dar a Tiempo Extendido, pero que resulta de mayor complejidad en tanto se trata de lecturas e interpretaciones diversas (Ball, 2002).

## **II. Los componentes de Tiempo Extendido. Aproximación a los aspectos normativos**

En el capítulo anterior hicimos referencia a los lineamientos de la política educativa y, específicamente en los últimos 15 años (2005-2020), a aquellas vinculadas a la inclusión educativa. Vimos, además de los aspectos planteados a nivel de Proyecto de Presupuesto (ANEP-Codicen, 2015), que la modalidad de Tiempo Extendido cuenta con un documento elaborado por la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa de Secundaria (ANEP-CES, 2016). En dicho texto se expresan los distintos argumentos y componentes que constituyen la propuesta desde el punto de vista normativo, es decir, donde se plantean los fundamentos y orientaciones a nivel de la gestión central para esta modalidad educativa. En este sentido, de acuerdo con Ball (2002) “[las políticas] no dicen normalmente qué hacer, crean circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas y resultados particulares” (p. 24). A continuación, nos centraremos en la descripción de algunas dimensiones que surgen de la lectura y análisis del texto, a los efectos de dar a conocer los primeros planteos de esta modalidad. A través de dicha descripción,

---

<sup>133</sup> Las Asambleas Técnico Docente, herederas de las Asambleas de Profesores Art. 40 ya mencionadas en el capítulo anterior, se constituyen como un ámbito consultivo a los docentes de Secundaria. Se convocan a nivel de los centros dos veces al año, donde se plantean diferentes temas para la discusión, y se votan las opiniones vertidas. A partir de lo abordado en cada centro, desde la Mesa permanente se elaboran documentos anuales que mantienen la misma lógica.



nos proponemos identificar posibles tensiones que la política, desde este nivel discursivo, plantea para la educación secundaria, y que serán profundizados en el tercer apartado de este capítulo.

En términos pedagógico-didácticos, Tiempo Extendido no se trata de un plan o programa, sino de una *modalidad* que se suma al funcionamiento de algunos liceos de tipo “común”<sup>134</sup>. En este sentido, se constituye como una propuesta complementaria (Bordoli y Dogliotti, 2020) al currículo general, conformada por tres componentes de carácter pedagógico y organizacional: un proyecto pedagógico transversal; horas de *permanencia* docente; y el desarrollo de talleres (ANEP-CES, 2016). Estos componentes se articulan con la forma escolar secundaria<sup>135</sup> a partir de la extensión de la jornada en el marco del Plan Reformulación 2006<sup>136</sup>. De esta forma, Tiempo Extendido propone a las/os estudiantes actividades optativas “que propician la recreación, el deporte, los campamentos, el conocimiento, la expresión artística, las nuevas tecnologías y las actividades relacionadas con el mundo del trabajo” (ANEP-CES, 2016, p. 11).

Con relación al proyecto pedagógico transversal del centro educativo planteado en el documento, se hace referencia a “una producción colectiva entre los actores del liceo, los referentes de las instituciones y los talleristas” (ANEP-CES, 2016, p.11). Este se menciona como un producto que es posible a partir del trabajo en distintos espacios institucionales. Se hace referencia a que el espacio de coordinación<sup>137</sup> se constituirá en “el centro de la construcción, la reflexión, monitoreo y autoevaluación de esta modalidad” (ANEP-CES, 2016,

---

<sup>134</sup> Hacemos referencia a liceos que cuentan con un plan curricular, sin incorporar otro tipo de propuestas o programas.

<sup>135</sup> Terigi (2008) identifica como elementos constitutivos de la forma escolar secundaria: la clasificación de los currículos, el principio de designación de las/os profesoras/es por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase.

<sup>136</sup> En momentos que cerramos la escritura de esta tesis, la propuesta continúa en articulación con Educación Básica Integral, propuesta por la Transformación Educativa en 2023.

<sup>137</sup> El espacio de coordinación es un espacio de encuentro del liceo, que se conforma a partir de la asignación de horas docente (1 o 2 semanales en la actualidad) que se suman a las horas de enseñanza directa. Este espacio es organizado de acuerdo a los criterios de cada liceo en horarios que no se da enseñanza, y aborda diferentes temáticas de acuerdo a sus intereses, proyectos, actividades, entre otras.

p. 11). En este sentido, la propuesta determina funciones vinculadas a la modalidad de Tiempo Extendido, como es la elaboración de este proyecto, así como el seguimiento en espacios ya existentes en la estructura organizacional del centro, en este caso, la coordinación docente.

Con relación a las horas de permanencia, se menciona que para potenciar las capacidades pedagógicas de los centros educativos se requiere de una mayor extensión del tiempo laboral y concentración horaria de las/os docentes (ANEP-CES, 2016). Para ello se establece una mayor asignación de horas a profesoras/es que elijan su unidad docente en un mismo liceo<sup>138</sup>, lo que, de acuerdo a lo planteado, permitirá realizar otras actividades como “tiempos para tutorear a los estudiantes que lo necesiten, atender a los padres, interactuar con las redes y con la comunidad, así como con sus colegas y participar de la planificación y evaluación del centro como tarea colectiva” (ANEP-CES, 2016, p.12).

El tercer componente que presenta la propuesta educativa para las/os estudiantes, corresponde a los “talleres optativos relacionados con expresión artística, recreación, robótica, comunicación, periodismo y actividades vinculadas al mundo laboral” (ANEP-CES, 2016, p.13). La apuesta a espacios con extensión del tiempo se conforma fundamentalmente a partir del tiempo-espacio de taller, el cual se torna el componente central en términos pedagógicos en la modalidad. Se sostiene que “la estrategia de taller ofrece una dinámica que rompe con las estructuras rutinarias del uso del tiempo y el espacio” (ANEP-CES, 2016, p. 11). Observamos dos aspectos relevantes aquí. Por un lado, la idea de que la modalidad de taller es un formato que modificaría algunas dimensiones de la forma de educación secundaria, predominantemente áulica. Por otro, la posibilidad de coordinar con otros ámbitos extra liceales, fuera de la institución. 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

---

<sup>138</sup> Docentes que cuentan con una carga de 20 horas o más en el liceo. A estas horas suman 6 horas más 4 de coordinación: total 10. En la actualidad estas últimas horas se han disminuido a 2.

las organizaciones del Estado y de la sociedad civil”<sup>139</sup>(ANEP-CES, 2016, p. 11).

Al analizar los componentes planteados, es posible identificar cierta intención de modificación de algunos aspectos de la forma escolar (Lahire, Vicent y Thin, 2001; Terigi, 2008). Como plantea Terigi (2008) para el caso argentino, en las últimas décadas se han generado posiciones que promueven revisiones de la estructura curricular, alternativas de acompañamiento a trayectorias, concentración en la institución de horas docentes y espacios extracurriculares, que interpelan el trípode de hierro de la escuela secundaria (Terigi, 2008). En este caso, la modalidad propone trascender y *romper con estructuras rutinarias* del espacio educativo, físico y organizacional del liceo, dando importancia al *territorio* y la coordinación con otras organizaciones.

Sin embargo, más allá de lo planteado en el documento, Tiempo Extendido no sustituye lo curricular, e incluso se presentan algunas normas semejantes de funcionamiento. Una vez que la/el estudiante elige un taller, se sostiene que se controlará la asistencia (de forma similar al espacio curricular obligatorio), “la cual debe ser registrada cuidadosamente para dar cuenta de la misma a los docentes y a las familias” (ANEP-CES, 2016, p. 13). También se prevé que 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” (ANEP-CES; 2016, p.13). Otro aspecto que se plantea, es que las/os profesoras/es “considerarán el desempeño en este espacio en la valoración global de estudiante. Para ello, las/os talleristas emitirán un juicio sobre el trabajo realizado, de manera de informar al cuerpo docente” (ANEP-CES, 2016, p.13). Por lo tanto, si bien los talleres para las/os estudiantes son optativos, se *adverti* que una vez seleccionado tendrán carácter obligatorio.

Estas marcas de la forma escolar también se relacionan con otras que desde la normativa orientan el trabajo de las/os talleristas, quienes desarrollarán las diversas propuestas en el

---

<sup>139</sup> Se incluyen aquí clubes sociales y deportivos, ONG, municipios, u otros organismos del Estado.

contraturno, en espacios de 90 minutos<sup>140</sup> (ANEP-CES, 2016, p. 15). Esta/os actores “deberán determinar en su plan de trabajo, en el que figuren objetivos, frecuencia, duración, productos esperados, posible articulación con otros talleres, etc, el que será valorado por el equipo institucional y el coordinador de talleres” (ANEP-CES, 2016, p. 15). En el documento se expresa que las/os talleristas “no deberán ser específicamente docentes, pero sí cumplir con los requisitos del Artículo 1 del EFD<sup>141</sup> y demostrar probada idoneidad en aspectos vinculados al taller para el que se postula” (ANEP-CES, 2016, p. 16).

La modalidad, además de las/os talleristas, prevé la incorporación de nuevas figuras educativas: Coordinador/a de talleres y Profesor/a Orientador/a Pedagógico (POP). La primera figura es exclusiva para esta modalidad y tiene como cometido “coordinar las actividades de los talleristas, diseñar, planificar y coordinar la ejecución de las propuestas (...) a desarrollar en el liceo, enmarcadas en el proyecto institucional transversal” (ANEP-CES, 2016, p.14). El documento también prevé que dicha figura desarrolle otras tareas: algunas de ellas se corresponden con la difusión de los talleres, animar procesos de participación y aprendizaje de las/os estudiantes, articulación comunitaria, organizar los materiales necesarios para las actividades, organizar instancias de coordinación con talleristas y realizar informes requeridos por la dirección. A diferencia de la función de tallerista, para ser coordinadora/or de talleres se requiere “formación y experiencia en licenciaturas o tecnicaturas vinculadas a la educación social, educación física, tiempo libre y recreación, y otras afines al cargo” (ANEP-CES, 2016, p.14).

Con respecto al rol de Profesora/or Orientadora/or Pedagógica/o<sup>142</sup> se trata de una/un docente cuya función es dinamizar el trabajo pedagógico en general. De acuerdo a lo planteado,

---

<sup>140</sup> Esto equivale a dos horas de 45 minutos, correspondientes a la forma en que se organiza la hora clase en educación secundaria.

<sup>141</sup> Estatuto del Funcionario Docente.

<sup>142</sup> Esta figura, si bien se plantea en el documento, no es exclusiva de los liceos de Tiempo Extendido.

son figuras que cuentan con una alta carga horaria, según la matrícula del liceo.

El análisis y descripción de los componentes y la organización de la propuesta, nos permite observar una tensión entre lo que se modifica y lo que permanece. Observamos que se propone organizar un espacio educativo diferente, pero a la vez se encuentran similitudes con formas de organización, control y evaluación de carácter normativo del nivel secundario. Los aspectos mencionados permiten ver que Tiempo Extendido como propuesta educativa oscila entre *los intentos* de modificar la forma escolar secundaria y las permanencias que esta le imprime. Esta primera aproximación nos permite identificar la intención en términos pedagógicos de instalar nuevas formas y nuevos contenidos, desde una perspectiva de educación integral, lo cual no evita que se vislumbren marcas del funcionamiento tradicional en algunos componentes. A su vez, expresa una decisión política en términos de promover acciones para el desarrollo de otras formas de enseñanza, a la par que permanecen las estructuras centrales de la organización de la escuela media.

\*\*\*

En esta sección, observamos en términos de la propuesta oficial, un conjunto de componentes que estructuran la modalidad de Tiempo Extendido: diseño curricular ampliado y un proyecto transversal, una mayor cantidad de horas *de permanencia* para estudiantes y docentes, y una diversificación de espacios y contenidos a través de las estrategias de taller. A lo largo de esta tesis observaremos cómo estos componentes (fundamentalmente los talleres) se desarrollan en las instancias concretas de distintas formas<sup>143</sup>.

Además de los aspectos planteados por el documento, consideramos necesario indagar a través de otras voces que se vinculan con la política. En el próximo apartado dedicaremos atención a las/os actores que en el comienzo y posterior desarrollo de la modalidad establecieron

---

<sup>143</sup> Se profundizará en los próximos capítulos a partir de una experiencia analizada.

perspectivas y posiciones en torno a las políticas de inclusión, y a las de extensión del tiempo. A continuación nos detendremos en el proceso de creación de la política de Tiempo Extendido que estas/os actores permiten conocer a través de sus narrativas.

### **III. El comienzo de la política**

En el apartado anterior hemos realizado una descripción a modo de primera aproximación, donde ubicamos fundamentalmente elementos organizacionales y pedagógicos de la propuesta, entendiendo que si bien se propone desde el punto de vista normativo modificar elementos de las formas de enseñanza en secundaria, también se mantienen o complementan varios aspectos de esta.

En esta sección recuperamos la creación de Tiempo Extendido. Este momento nos interesa particularmente para problematizar los procesos de construcción de política, entendidos en ocasiones únicamente como espacios de *diseño e implementación*, ignorando el carácter político de toda propuesta educativa pública<sup>144</sup>. Planteamos que toda política debe ser analizada a la luz de los contextos de producción, las formas en que se articula con otros actores y, en particular, cómo se relaciona su desarrollo en los centros educativos.

Al profundizar en las fuentes, con las/os referentes de gestión, encontramos dos narrativas que dan cuenta de cómo se creó esta política. Estas se basan en dos registros diferentes, complementarios, que podemos ubicar en tres momentos. Los dos primeros, que denominamos “desde la experiencia inicial” y “desde el escenario de la política”, convergen en un tercer momento vinculado al proceso de institucionalización, que lleva al desarrollo de distintas experiencias en un conjunto de liceos. Estos registros permiten, a partir del análisis, dar cuenta de cómo las propuestas educativas encuentran comienzos y desarrollos diversos que van más allá de un diseño normativo.

---

<sup>144</sup> Terigi (2006, 2004) reflexiona sobre el carácter político de la enseñanza y sostiene como esto es poco habitual en ciertos ámbitos de planeamiento y saber académico.

### III.a Desde la experiencia inicial

En el capítulo anterior vimos que la modalidad de Tiempo Extendido forma parte de un conjunto de lineamientos que conformaron hasta 2020 un escenario específico: el desarrollo de políticas de inclusión educativa. Sin embargo, al indagar sobre el proceso de creación de la modalidad de Tiempo extendido, y más allá de la referencia como parte de la política educativa general de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), hallamos particularmente el testimonio de quien fue referente de gestión en 2016, que recupera una experiencia previa particular, la cual puede ser entendida como un antecedente de la modalidad.

A diferencia de otras propuestas educativas que han tenido amplia difusión y surgieron como un conjunto más sistemático<sup>145</sup>, Tiempo Extendido resultó inicialmente poco conocido en su definición y en su difusión. Los procesos de política, en ocasiones, surgen de ámbitos *más silenciosos*, relacionados con experiencias y eventos previos. Muchas veces se constituyen con una historia particular que es posible indagar a partir de sus antecedentes o de los propios actores involucradas/os<sup>146</sup>. En este caso nos encontramos con una experiencia inicial por parte de quien impulsó posteriormente la modalidad desde su gestión en el Consejo de Educación Secundaria (CES). Su narrativa recupera la experiencia desarrollada desde un registro personal, que se presenta como un antecedente de las experiencias de extensión del tiempo que hoy podemos encontrar en otros liceos<sup>147</sup>. Cuando en la entrevista hacemos referencia a Tiempo Extendido y Tiempo Completo, nuestra/o interlocutora/o responde:

“Fue una creación nuestra. Mirá, te cuento un poco por qué aparece. Aparece primero, porque veníamos haciendo un poco la historia, y en ese momento también la hicimos, en relación a

---

<sup>145</sup> A modo de ejemplo, el Programa Aulas Comunitarias se crea en el marco de la nueva matriz de protección social y el Plan de Equidad (MIDES, 2007).

<sup>146</sup> Un caso interesante es el de Maestros Comunitarios. Para profundizar en esta experiencia ver Bordoli (2019a).

<sup>147</sup> Hasta 2020, más allá de la Modalidad de Tiempo Extendido, existían liceos que desarrollan propuestas de talleres extra curriculares, a iniciativas de los actores de cada uno, a partir de recursos, por ejemplo, del MEC.

cómo veníamos abriendo espacios para que los jóvenes pudieran tener mejores oportunidades de aprendizaje, mejores oportunidades de desarrollo, para decirlo desde un lugar más amplio” (Entrevista Referente Gestión 1).

La persona entrevistada narra su experiencia en la dirección de un liceo durante 13 años. Expresa que allí observaba un tiempo que define como “de soledad en los chiquilines” (Entrevista Referente Gestión 1). El liceo ocupa para las/os adolescentes una parte importante de su tiempo, pero quien narra visualizaba que había mayores tiempos y espacios que ellas/os habitaban, y que no siempre resultaban lugares donde quisieran estar. Observaba que estas/os jóvenes estaban en dos situaciones: o en una soledad marcada por los tiempos laborales de las familias, donde no había desprotección material, pero las/os jóvenes permanecían solos y solas en sus casas durante mucho tiempo; o en una situación de hacinamiento y en una familia desprotegida, donde según sus palabras “tampoco quieren estar en ese hogar”.

Esta representación, con base en su experiencia en la gestión, la llevó a explorar “otras cosas”. A partir de allí, comenzaron a hacer huertas, con colaboración de las madres y padres de APAL<sup>148</sup> y las/os propias/os estudiantes. Esta iniciativa no estaba pautada por ningún programa de Educación Secundaria, aparte de la propia iniciativa del espacio liceal, inicialmente promovida por la figura de la dirección, y a la que luego se fueron sumando otras/os docentes.

De acuerdo al testimonio, las/os estudiantes “se quedaban un rato más”, llegando un poco antes las/os de la tarde, y yéndose un poco después las/os de la mañana. Observamos en lo planteado cómo, los tiempos liceales de las/os adolescentes comenzaban a trascender el aula. Allí sumaron el cuidado de una especie de mascota, según relata, “un axolote (...) que es un animalito un poco raro, y peces” (Entrevista Referente Gestión 1). Ese conjunto de actividades habilitó *otros haceres* educativos.

---

<sup>148</sup> Asociación de Padres de Apoyo al Liceo.



“Entonces, entre los plantines, el axolote, los peces, los chiquilines empezaron a venir. Venían antes, permanecían allí, la huerta empezó a prosperar muy bien, trajimos una madre que sabía bastante de ese tema, que empezó a darles charlas. Yo los observaba y decía, es increíble estos gurises cómo...” (Entrevista Referente Gestión 1)

En la experiencia relatada se comenzaron a utilizar otros espacios institucionales modificados, en los que se pudieran integrar estudiantes fuera del espacio áulico. Para ello utilizaron horas de la asignatura educación física, donde de las tres establecidas para cada grupo, una fuera recreativa y habilitara estudiantes de otros grupos<sup>149</sup>. Comenzaron a armar disciplinas vinculadas al deporte donde las/os profesoras/as de educación física asumían una referencia: vóleibol, handball, fútbol. Frente a estas modificaciones, según la entrevistada/o, fueron solicitando autorizaciones al CES, pero funcionaban con amplia autonomía. La percepción en el liceo por parte de algunas/os docentes, según relata, era de mucho escepticismo.

*“Decían “no van a venir, no van a venir, fijate que están sólo los de Iro 1, ¿te pensás que los de Iro 2, que se fueron a las doce y media, van a venir a las dos y media de la tarde por una hora?” Venían. Venían. Entonces, después empecé a hacer algunos inventos con las horas de Espacio Adolescente”*<sup>150</sup> (Entrevista Referente Gestión 1)

Las modificaciones se constituyen como un proceso gradual. Se comienzan a modificar varios espacios institucionales, establecidos normativamente en la currícula. Los talleres de Espacio Adolescente (propuesta curricular de ese momento) se ubicaron en tramos de inter turno, es decir, al final de la mañana y comienzo de la tarde, habilitó la participación de distintas/os estudiantes de diferentes grupos y turnos, en forma similar a lo planteado con los deportes. Para la implementación de esa propuesta se contó con el aval de la Dirección del

---

<sup>149</sup> Las clases de educación física se realizan a contraturno y organizadas con el mismo grupo de estudiantes que cursa el nivel.

<sup>150</sup> Este espacio formaba parte de horas curriculares abiertas donde se podían desarrollar diferentes propuestas educativas.

Consejo de Educación Secundaria de ese momento, así como la posibilidad de utilizar el tiempo de los sábados para talleres. La entrevistada/o afirma

“Todo el mundo, les juro, excepto muy pocos locos como yo, me decían, “*eso no va a funcionar, no va a venir ni el loro*”, *vas a estar sola los sábados*”. Van a venir, van a venir. Porque claro, además, abrimos buzonerías, “*¿qué te gustaría tener los sábados? Poné en tu papelito qué disciplina te gustaría*” (Entrevista Referente Gestión 1)

La pregunta a las/os jóvenes y la habilitación de distintos espacios introdujo nuevos contenidos y propuestas educativas. Se desarrollaron propuestas desde karate a crochet, al decir de quien narra “cosas locas, totalmente locas”. A estas se sumaban las de deportes, danza y música. A este último espacio de los sábados lo denominaron “Sábados diferentes”, que entre otras cosas no exigía el uso del uniforme<sup>151</sup> como los días de semana. Hasta la propia directora/or expresa que iba también “de vaquero y champions”<sup>152</sup>, vestimenta que no era habitual para su trabajo. Su relato se cierra con la siguiente expresión: “Pasaron cosas maravillosas unos cuantos años. Yo tengo una vivencia de ese tiempo, en el que realmente siento que pasaron cosas interesantísimas” (Entrevista Referente Gestión 1).

La *experiencia inicial* presenta distintos aspectos con relación a procesos y componentes, donde encontramos similitudes con Tiempo Extendido, constituyéndose así como un antecedente. Como elementos a destacar hay una mirada por parte de quien narra, sobre los aprendizajes y los tiempos de las/os jóvenes. Los primeros aspectos que expresa se configuran como una preocupación en términos de “oportunidades de aprendizaje, de desarrollo” (Entrevista Referente Gestión 1), pero sobre todo, de un tiempo de las/os jóvenes

---

<sup>151</sup> En los centros educativos públicos en Uruguay el uniforme fue definido años atrás a partir de propuestas participativas de las/os jóvenes. En general se utilizan equipos deportivos y remeras con el logo del liceo correspondiente. Ahora bien, si bien es una norma de las instituciones, en la práctica no se presenta como una exigencia absoluta. De todos modos, en la experiencia que recuperamos, tiene un sentido simbólico, en tanto no forma parte de la exigencia.

<sup>152</sup> Zapatillas deportivas en Uruguay.

que el liceo pudiera brindar más allá del tiempo de aula. En este sentido, encontramos que la pregunta sobre el tiempo institucional, pero también por el tiempo de las/os jóvenes resulta un elemento a considerar para una propuesta educativa más allá de lo curricular del nivel.

Esta primera preocupación lleva a su vez, de acuerdo con el relato, a “probar cosas nuevas”, “de inventos”, de “cosas locas”, lo cual sugiere la idea de cierta *experimentación* de carácter pedagógico. El registro de prácticas de experimentación pedagógica en educación secundaria resulta limitado. Las modificaciones en las propuestas en este nivel se han generado históricamente a través de cambios en sus planes de estudio (Romano, 2019), habitualmente de carácter piloto<sup>153</sup>. En la experiencia que recuperamos “los inventos” se vinculan a actividades de diverso tipo (recreativas, lúdicas, en espacios exteriores al aula), las cuales son planteadas a partir de inquietudes y, posteriormente, desde el relevamiento de los intereses de las/os estudiantes. A su vez, en ese proceso de experimentación, se modificaba la jornada, habilitando el día sábado para la realización de estas actividades<sup>154</sup>.

En la experiencia mencionada, la entrevistada identifica tres efectos que esta propuesta singular, desde su perspectiva, aportó. En primer lugar, incidió en la convivencia liceal, habilitando espacios comunes más allá de los grupos y turnos a los que las/os estudiantes asistían en la semana. Desde el análisis de la entrevista, esto bajó niveles de conflictividad, aspecto que, al mismo tiempo, nos permite preguntarnos sobre el lugar del liceo y de la experiencia en su función de vínculos y socialización para las/os adolescentes.

En segundo lugar, identifica que efectivamente se daba una permanencia de las/os jóvenes en el liceo. La instancia de los sábados en forma continua incluso se contradecía con la ausencia de las/os estudiantes en la semana, habilitando un nuevo lugar de encuentro con lo educativo, y esto hacía de *enganche* para que asistieran al centro. Desde el liceo de la

---

<sup>153</sup> Ya hemos mencionado el ejemplo del Plan 63. Para profundizar ver Bordoli (2019b).

<sup>154</sup> Debemos mencionar que el Plan 2006 mantenía un horario de lunes a sábados, lo que hacía que muchos estudiantes no asistieran ese día. Gradualmente y a partir de propuestas de los liceos, en muchos casos este día se fue sustituyendo por otras actividades no curriculares, o para trabajo docente, como coordinaciones.

experiencia relatada, se hacía énfasis en considerar el espacio de los sábados como parte de la propuesta completa del liceo, y desde ahí apostar a *hilar* los diferentes espacios y tiempos para que las/os jóvenes no se desvinculen.

Por último, los dos elementos anteriores se relacionan con el trabajo sobre la relación personal y educativa. A través de las actividades, que resultaban diferentes a las realizadas en la semana, docentes y estudiantes encontraban un nuevo espacio para relacionarse. Como se sostiene en la entrevista “era como estar en casa, hablábamos, charloteábamos” (Entrevista Referente Gestión 1). Con todos estos aspectos, la experiencia particular planteada deja sentada la inquietud de habilitar esta modalidad de funcionamiento como una experiencia más general.

Lo anterior tiene vínculo con los pasos posteriores del desarrollo de Tiempo Extendido. Sostenemos esto porque quien narra la experiencia formaba parte del equipo de gestión y asumió un rol central años después en el Consejo de Educación Secundaria. En este sentido sostiene:

“A partir de esa experiencia, tuve siempre esa convicción de que hay que *abrir otros espacios en los liceos*, de que hay que descomprimir y de que hay que permitir que los chiquilines exploren en otras actividades que no son tradicionales, que probablemente en la casa no tengan, por algún motivo, o que simplemente les gusten y las puedan vivir junto a otros. Me parece que para el proceso de subjetivación de una persona, que el liceo te haga un ofrecimiento de ese tipo es maravilloso” (Entrevista Referente Gestión 1, el destacado es propio)

La narrativa anterior encuentra una relación directa con lo que se propondrá como modalidad educativa para varios liceos a partir de 2016. De esta forma, se introducen los primeros elementos en el discurso oficial que se instalarán posteriormente como características de Tiempo Extendido, es decir, la permanencia de estudiantes o el desarrollo de propuestas integrales. En suma, se parte de una experiencia particular que se constituye como uno de los momentos de referencia, pero no el único, para la conformación de una propuesta posterior, en

el marco de un escenario fértil para el desarrollo de políticas educativas en educación secundaria.

### III.b. Desde la política

Como vimos en el capítulo 1, la propuesta educativa de educación secundaria existente hasta el año 2020 implicó un conjunto *de planes*<sup>155</sup>, *programas y modalidades*, que a su vez se relacionaban con ejes transversales y lineamientos estratégicos, constituyéndose en una *trama* que conforma las políticas educativas para la educación media básica<sup>156</sup>. Por lo tanto, al analizar Tiempo Extendido y sus comienzos, es necesario comprenderla desde ese lugar, como parte de un conjunto mayor.

Desde la perspectiva de las/os referentes de gestión, Tiempo Extendido se fundamenta como parte del conjunto y definición de la política educativa del período 2007-2020, vinculado a los procesos de inclusión educativa<sup>157</sup>. Ya planteamos como desde 2007 se comienzan a desarrollar un conjunto de estrategias con perfil pedagógico de carácter focalizado en cada subsistema. Como sostiene una/o referente de gestión en Educación Secundaria de ese período: “se generó un cambio muy sustancial, un cambio muy potente” (Entrevista Referente Gestión 1). Estos programas, si bien no inauguraban la preocupación por quienes estaban por fuera del sistema educativo, instalaban una perspectiva que interpeló el sentido y el para qué de la educación secundaria nuevamente. En palabras de la/el interlocutora/or respecto a estas políticas:

“Porque también movilizó, es decir, puso en juego desde arriba y sin discusiones el concepto de la universalización de la media, y también puso en juego, esto de bueno, una educación

---

<sup>155</sup> En este apartado entendemos plan a los diseños curriculares (ej. Reformulación 2006, Plan 2009), programa a aquellas propuestas de acciones que se articulan con las instituciones o resultan propuestas educativas diferenciadas (por ejemplo PAC).

<sup>156</sup> ANEP-Codicen establece en su documento de presupuesto un capítulo específico para las políticas planificadas en este nivel educativo, constituido por Ciclo Básico en Secundaria y Ciclo Básico de Educación Técnica.

<sup>157</sup> Ver Capítulo 1.

media universal en la que hay que reconocer que a algunos hay que darles algunas condiciones especiales” (Entrevista Referente Gestión 1).

Es necesario tener presente este escenario en el que se marcan claros lineamientos de carácter político (Terigi, 2006). Las propuestas educativas<sup>158</sup>, se fundamentan por parte de las autoridades en un derecho y en un diagnóstico histórico: el derecho a la educación planteado, como ya mencionamos, a partir de la Ley de Educación de 2008<sup>159</sup> (y desde ahí la apuesta por la universalidad de la educación media) y el diagnóstico de la existencia de sectores excluidos de forma constante de dicho nivel educativo<sup>160</sup>. Específicamente, para el período 2015-2020, los testimonios de las/os referentes de gestión institucional retoman los planteos del documento de Proyecto de Presupuesto para la educación obligatoria pública (ANEP-Codicen, 2015) como parte de la fundamentación y organización del conjunto de las nuevas propuestas. Advertimos allí nuevos ejes y lineamientos estratégicos en este período vinculados a “la centralidad en el estudiante, la educación como derecho, los centros educativos como centros para todos, una atención a la heterogeneidad, la protección de las trayectorias educativas” (Entrevista Referente Gestión 2). Los diferentes subsistemas (para nuestro caso el Consejo de Educación Secundaria) toman estos lineamientos, que luego se expresan en las propuestas educativas en cada nivel. En algunos casos se relacionan con otras líneas de política que provienen de períodos anteriores, ubicando la propuesta en una perspectiva histórica<sup>161</sup>. Para el caso de Tiempo Extendido, vimos que la modalidad se articula con el lineamiento de ampliación del tiempo escolar (ANEP-

---

<sup>158</sup> Desde 2007 en adelante, en los diferentes subsistemas encontramos algunos los siguientes programas: Maestros comunitarios, Escuelas APRENDER, Tiempo Completo, Tiempo extendido, PIU, Tránsito educativo, PAC, FPB, Centros CEA, Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo extendido.

<sup>159</sup> En su Artículo 1 la Ley establece: “Declarase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Uruguay, 2008).

<sup>160</sup> Los datos disponibles para ciclo básico en Secundaria, indican que desde el 2015 al 2017 se generó un aumento de la matrícula en el nivel que venía en ascenso desde años anteriores. En los tres últimos años se ha dado un descenso, que igualmente supera los datos a los años de fines de los noventa y comienzos del nuevo siglo. Para 2021 (últimos datos disponibles) la matrícula de los liceos de ciclo básico en el país fue de 111046 estudiantes. Fuente: Monitor educativo. DGES.

<sup>161</sup> Ya observamos que algunos conceptos como integralidad o el promover “otras experiencias educativas” estaban presente en propuestas pilotos que luego no prosperaron.

Codicen, 2015) y encuentra similitudes con propuestas lejanas en el tiempo, como el Plan 63. De esta forma, Tiempo Extendido comienza a desarrollarse en sintonía con líneas de mediana duración, vinculadas a políticas desarrolladas en el período, como por ejemplo, las de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE)<sup>162</sup>. En este sentido entendemos que, en conjunto con la experiencia previa relatada, el escenario de la política educativa resulta otro factor clave para su creación.

### **III.c. La institucionalización**

El relato anterior que denominamos “la experiencia inicial” resulta un mojón clave, ya que, como dijimos, posteriormente la persona entrevistada tomó como referencia para impulsar las propuestas de extensión del tiempo pedagógico. Esto habilitó el proceso de institucionalización de la modalidad, es decir, su desarrollo de forma oficial en un conjunto de liceos, que se produjo conjuntamente con la propuesta de Tiempo Completo en Educación Secundaria. Ambas propuestas unificaron sus fundamentos y componentes en el documento ya citado “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016), donde es posible observar sus diferencias y similitudes<sup>163</sup>. Al mismo tiempo, se creó la Unidad de Planeamiento en Educación Secundaria que, como se sostiene una entrevista, no existía: “existía un rótulo, pero no había nadie, sólo un inspector” (Entrevista Referente Gestión 1). Se convocó desde las autoridades del consejo a docentes específicas/os para ocupar este espacio y se nombró a una dirección de Planeamiento Educativo, a la vez que se “consignó” a estos nuevos referentes que analizaran y presentaran un modelo constitutivo y crearan ese espacio. Esto se produjo en el año 2015.

La creación de la División de Planeamiento está vinculada a algunas modificaciones que en Educación Secundaria se realizaron en 2015, en forma conjunta con el proceso de

---

<sup>162</sup> Ampliación del tiempo escolar, Protección de Trayectorias Educativas.

<sup>163</sup> Mientras que Tiempo Completo plantea y pautas una propuesta de jornada completa de 8 hs, con indicaciones curriculares, actividades y alimentación durante toda la jornada escolar, Tiempo Extendido propone una modalidad más abierta y más flexible.

institucionalización de Tiempo Extendido. Fue allí cuando se elaboró un documento denominado “Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016” (ANEP-CES, 2015a). Se trató de un texto orientado a los liceos y sus colectivos docentes, donde fueron planteados distintos aspectos de los cambios que se realizaron en ese año. No significó una *reforma*, sino un conjunto de líneas de trabajo que se impulsaban desde el Consejo de Educación Secundaria de ese momento. Allí se explicitaban orientaciones vinculadas a la llegada de las/os nuevos estudiantes, trabajo conjunto de docentes y nuevos formatos liceales en los que se explicitó la modalidad de Tiempo Extendido.

Nos detendremos brevemente en el texto, el cual se presenta con un tono informativo y a la vez con fuerte sentido simbólico. Allí se hace referencia al 80º aniversario de la separación de Educación Secundaria de la Universidad<sup>164</sup> destacando cómo el “mandato fundacional ha dejado marcas en las prácticas que responden a esa lógica” (ANEP-CES, 2015a, p. 1). A la vez, ubica en “la última década” correspondiente a 2005-2015, “una nueva mirada en torno a los derechos” donde, “los hasta ahora “invisibles” que quedaban en los bordes de cualquier propuesta de desarrollo, comienzan a visibilizarse” (ANEP-CES, 2015a, p.1). El documento enuncia un aspecto muchas veces planteado sobre Educación Secundaria y sus mandatos fundacionales, los cuales han generado efectos en la organización institucional y curricular. En este sentido se expresa:

“es bastante natural que la institución resista al sacudón que significa revisar su misión fundacional y que haya una tensión antagónica entre los intentos de llevar adelante dinámicas que tengan a todos los jóvenes como destinatarios, y el deseo de volver a las prácticas de antaño desde el recuerdo melancólico que alberga un alumno modelo que deseaba estar en clase, progresar y seguir estudios terciarios” (ANEP-CES, 2015a, p. 1)

Se explicitan aquí al menos dos tensiones que nos interesa nuevamente recuperar y que

---

<sup>164</sup> Recordamos que la Educación Secundaria se separa de la Universidad de la República a partir de la ley N.º. 9523 en 1935.



atravesan este capítulo, en tanto están vinculadas al sentido de la política de Tiempo Extendido. Por un lado, la tensión planteada entre la exploración de *nuevas formas* y aquellas vinculadas al liceo *fundacional*, identificada en este caso con lo “fragmentario y rutinario”. Se habla de “desacartonar el formato fragmentado que forma parte de un ritual repetitivo y que parece vacío de significado” (ANEP-CES, 2015a, p. 2). Se cuestiona fuertemente la rigidez y la inmovilidad de los cambios en la organización de educación secundaria. El planteo va en la línea de los análisis que sostienen que los componentes pedagógicos históricos (clasificación del saber, especialización y organización del trabajo docente), denominados por Terigi (2008) como el “trípode de hierro”, son ubicados como prácticas homogeneizadoras y tradicionales. Por otro lado, observamos que se tensiona el lugar de las/os educadores en el liceo, donde se cuestiona la imagen de un perfil académico y el “temor” a salirse de ese lugar.

Si bien el documento fue interno del Consejo de Educación Secundaria y llegó a comienzos de 2016 a los liceos, inauguró la instancia institucional de algunos cambios en ese año y, particularmente, del comienzo de la modalidad de Tiempo Extendido, poniendo en conocimiento a los diferentes centros educativos. Su sentido, como planteamos, es mayormente simbólico, al definir una posición y fundamentar las decisiones que fueron tomadas para ese año, pero entendemos que forma parte también del proceso de institucionalización de la propuesta.

\*\*\*

En suma, en este apartado recuperamos tres registros en torno a la creación e institucionalización de Tiempo Extendido. A partir de una experiencia singular, el escenario de la política y el proceso de institucionalización, comprendemos que su desarrollo se produce con elementos de estos tres niveles. Lo analizado pone en cuestión interpretar y considerar la política como componente meramente técnico e instrumental, en tanto están presentes lecturas

de la realidad, procesos políticos y sociales más generales, y de la voluntad política de institucionalizar una propuesta, en este caso Tiempo Extendido.

El desarrollo de la modalidad analizada genera visiones y posturas diferentes. Las miradas en torno a las políticas de inclusión y sobre el propio Tiempo Extendido serán divergentes según quienes lo expresen. Tales divergencias, lejos de pensarse como obstáculos, forman parte del campo de disputa que significa toda política educativa. Encontraremos algunos de estos aspectos en las siguientes páginas de este capítulo.

#### **IV. Perspectivas desde las/os actores de la política**

En esta sección, con el objetivo de comprender los sentidos de y sobre la política a partir del análisis de distintas fuentes (documentos y entrevistas), plantearemos un conjunto de ejes significativos en el proceso de creación y desarrollo de la modalidad de Tiempo Extendido. Esto será a partir de las perspectivas de dos actores: referentes de gestión, y la Asamblea Técnico Docente (ATD). Volviendo a nuestras dimensiones de análisis a través de lo pedagógico y lo político, abordaremos aquí aquellos aspectos que conforman a la política como trama discursiva.

Por una parte, proponemos registrar, a partir del análisis de las entrevistas, aquellos lugares “no documentados” (Rockwell, 2005) en donde encontramos elementos relevantes que se relacionan con la propuesta. Por otra parte, los documentos permiten analizar la posición fundamentalmente de las/os docentes desde el espacio de la ATD, entendidas/os estas/os como referentes<sup>165</sup> con relación a la política educativa.

La elección de estas fuentes se fundamenta en dos aspectos. Por un lado, porque se considera la mirada y la voz sobre la política educativa en el momento en que se creó, así como

---

<sup>165</sup> Como planteamos en el capítulo 1, los colectivos docentes, representados en la ATD resulta históricamente un actor vinculado al proceso de consolidación de secundaria en particular, y de las políticas educativas en general en los diferentes subsistemas.

de quienes siguieron su trabajo a través de un espacio de planeamiento, seguimiento y monitoreo hasta el año 2020. Esta perspectiva se constituye a modo de argumento oficial que justifica a la política (Bordoli, 2019a), y se articula con el documento analizado en el apartado inicial de este capítulo. Por otro lado, tomamos la posición de la ATD<sup>166</sup>, como una perspectiva para comprender otras aristas del tema, en cuanto este actor resulta un elemento de interpelación sobre las políticas educativas de los últimos 15 años, que no podemos desconocer.

En ambos casos se trata de discursos definidos por posiciones docentes<sup>167</sup> (Southwell y Vassiliades, 2014) en donde nos proponemos identificar los *puntos de vista* que son considerados. Esto nos permitirá visualizar “las mismas realidades en discursos diferentes (...) abandonar el punto de vista único, central, dominante, (...) en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales” (Bourdieu, 2007b, p. 9). De esta forma, siguiendo “la guía” de las/os interlocutores, y sin desconocer nuestras propias preguntas (Ferraudi, 2014), analizaremos las distintas fuentes.

La sección está organizada de acuerdo al análisis de los distintos registros. En primer lugar, tomamos como referencia el documento oficial y las entrevistas quienes se vinculan a la gestión oficial. En segundo lugar, analizamos los documentos de la ATD considerando su perspectiva sobre las políticas, y en particular las de extensión del tiempo pedagógico.

#### **IV.a. “Proponer algo distinto”. Las perspectivas desde las/os referentes de gestión**

En la creación de Tiempo Extendido, la impronta y dirección de las/os actores de gestión resultó clave. Esto no sólo se dio en la institucionalización y la gestión de quienes estaban en

---

<sup>166</sup> La ATD cuenta con un espacio colectivo integrado por sus delegadas/os nacionales, en donde a partir de diferentes comisiones se sistematizan los temas tratados y la posición de las/os docentes, a través de una votación en cada uno de los ítems.

<sup>167</sup> Desarrollaremos aspectos de este concepto más adelante.

cargos en ese momento, sino a partir de la reflexión que instaló sobre la educación secundaria<sup>168</sup> cuando comenzaba la tercera administración del gobierno del FA. Esto exige revisar y comprender cuáles fueron los principales motivos, argumentos y planteos que fundamentaron la política por parte de estas/os actores.

En primer lugar, en la creación de Tiempo Extendido subyace una lectura sobre los problemas de la educación secundaria. Por un lado, la identificación de dificultades en la permanencia de las/os adolescentes en los liceos, lo que se traduce en la imposibilidad de concluir trayectorias educativas, en términos de Terigi (2007b), continuas y completas. Es conocido ya el problema que Uruguay mantiene en su educación secundaria respecto a este punto, en la medida que ha logrado aumentar los niveles de acceso, pero no sostener los niveles de egreso<sup>169</sup>. La lectura sobre este problema, como ya hemos planteado, ha derivado en diversas propuestas educativas desarrolladas (políticas de inclusión). Si bien Tiempo Extendido no parte explícitamente de argumentos estadísticos para fundamentar su desarrollo en este sentido, en el discurso de los actores oficiales encontramos objetivos en esta línea. El problema está presente en la conformación de la propuesta, y desde allí se trata de generar un ámbito que contribuya al interés de las/os estudiantes a finalizar el nivel. En su fundamentación se plantea explícitamente que:

“Los talleres son espacios privilegiados de socialización y desarrollo de variados tipos de inteligencia de los estudiantes, donde se genera un reconocimiento de sus singularidades, diferente al aula tradicional. La incorporación de esas otras áreas de saberes a través del currículum abierto, que atienda los intereses de los estudiantes, colabora con el afianzamiento en el centro educativo, *favoreciendo la permanencia y continuidad*” (ANEP-CES, 2016, p. 4, el destacado es propio).

---

<sup>168</sup> Recordamos el documento ya citado “Claves para entender la propuesta de Secundaria en el año 2016” (ANEP-CES, 2015a) en donde se expresan, sin establecer una reforma, modificaciones en el nivel secundario.

<sup>169</sup> A 2020 el nivel de egreso de ciclo superior se ubicaba en un 57% (ANEP-DGES, 2021). Si bien los resultados han mejorado, aún se mantienen porcentajes bajos a nivel de la finalización total del nivel secundario completo.

Por otro lado, subyace en el planteo, un cuestionamiento a las formas organizacionales y de enseñanza del nivel medio. Como veremos más adelante en esta tesis, la estructura organizativa y de enseñanza de la educación secundaria está atravesada por formas normativas e históricas, que desde el discurso de la política, se entiende, es necesario modificar, de allí la “extensión del tiempo y la resignificación de los espacios educativos” que se propone (ANEP-CES, 2016). En este sentido, se pone el foco sobre las condiciones pedagógicas y organizacionales del sistema, apostando a una modificación de algunos componentes.

De esta forma, la extensión de tiempo tiene como objetivos, por un lado, la mejora de los resultados de permanencia de las/os adolescentes en el liceo, y por otro, a partir de un conjunto de modificaciones pedagógicas y organizacionales. Se plantea una propuesta con la intención de lograr en las/os jóvenes, “el reconocimiento y desarrollo de diferentes capacidades (...) favorecer la permanencia en el centro [y permitir] orientar al estudiante en la construcción de un proyecto de vida” (ANEP-CES, 2016, p.11).

De acuerdo al documento y las/os referentes de gestión, la permanencia como el interés de los jóvenes, se lograría a partir de una de educación integral. Tiempo Extendido se centra en el desarrollo de prácticas educativas que proponen, “algo distinto” (Entrevista Referente Gestión 1) que complemente a la currícula de educación secundaria desarrollada hasta el momento. Recordamos que este tipo de iniciativas encuentran antecedentes en la historia de la educación uruguaya<sup>170</sup>; que sin embargo, no lograron consolidarse en las siguientes décadas. Anteriormente mencionamos que el Plan 63 se caracterizaba por proponer un currículum “en pos de la formación integral del hombre y el ciudadano” (Enseñanza Secundaria, 1963. p. 34). Este plan proponía una serie de objetivos y finalidades en términos pedagógicos, entre los cuales son destacables el desarrollo personal en su nivel físico y espiritual, el procurar el vínculo con los bienes culturales y la formación de las/os estudiantes para la vida de la comunidad

---

<sup>170</sup> Hacemos referencia al Plan 63 mencionado en el capítulo anterior, el cual planteaba talleres que se sumaban al currículo.

(Bordoli, 2019b). Para el caso de Tiempo Extendido, este carácter integral se propiciaría con relación al centro educativo y sus distintos *haceres*, por ejemplo, vinculados a las estrategias de taller y sus diversos contenidos (y orientados por los intereses de las/os estudiantes), así como otras actividades que permitan establecer una relación con el saber más allá de lo disciplinar<sup>171</sup>. En este sentido, se establecen actividades para la ampliación de la formación a través de “una diversidad de propuestas educativas, buscando una “formación integral” de acuerdo a [los] gustos e intereses [de los estudiantes]” (ANEP-CES, 2016, p. 2).

En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, observamos que al igual que en los documentos oficiales, se expresa una importante crítica sobre la *forma tradicional* de la educación secundaria (Terigi, 2008, 2015; Acosta, 2012), así como a algunas de las experiencias de inclusión educativa. Ya planteamos como en el inicio de Tiempo Extendido se cuestionaba el imaginario en torno a la enseñanza en educación media (ANEP-CES, 2015a), y desde esta posición, se entiende que la propuesta busca jerarquizar la apuesta por lo educativo.

Ahora bien, aunque desde la gestión no se desconocen otras políticas que se han realizado anteriormente, como las de inclusión educativa, se considera que el planteo de generar cambios a través de propuestas de extensión del tiempo, se presenta como una respuesta y alternativa a esas otras modalidades de programas entendidos como formas de solución de los problemas *desde afuera*. En una investigación anterior hemos planteado que “la presencia de los programas como elementos externos, los ubica en muchos casos como estrategias auxiliares que no terminan de impactar sobre los mismos problemas por los que fueron creados” (Flous, 2017, p. 80). Desde las fuentes se sostiene que si bien hay un camino recorrido en términos de políticas, estas resultaron *prótesis*, es decir, elementos *fuera* del liceo, sin “sacudir la estructura liceal” (Entrevista Referente Gestión 1). A diferencia de los términos “prótesis” o “cápsulas” que en las narrativas se utilizan para describir algunas experiencias anteriores, en este caso se apuntaría

---

<sup>171</sup> Ver capítulos de la experiencia de Tiempo Extendido.

a la integración de modificaciones a la interna de la estructura organizacional y curricular del nivel. En este sentido, Tiempo Extendido plantea desde lo pedagógico, pero también desde lo político, intenciones de modificar las condiciones en que se produce la escolaridad secundaria (Terigi, 2015).

En tercer lugar, la crítica de quienes estaban en la gestión a las formas de desarrollo de algunas políticas de inclusión<sup>172</sup>, y a la denominada *forma tradicional*, se relaciona con la voluntad política de una *alteración* a lo existente (Stevenazzi, 2020). Esta alteración se vincula con formas o prácticas pedagógicas, que se instalarían fundamentalmente a partir del componente de los talleres, pero también en la propia organización del liceo. Las/os referentes de gestión sostienen que los efectos de las modificaciones que propone la modalidad de extensión del tiempo, más que en resultados de aprendizaje, “han tenido un fuerte impacto (...) en lo que es la organización del centro y también ha generado mucho debate y mucha reflexión en lo que son las prácticas pedagógicas” (Entrevista Referente Gestión 2). Estas modificaciones en las prácticas implican, para algunos actores, un cambio del liceo como espacio educativo, trascendiendo el ser únicamente un espacio institucional. Se trata de que dicho espacio se transforme en el “proveedor de las experiencias variadas que puedan provocar en el otro otras cuestiones que lo lleven a preguntar y entender que otras cosas pasan” (Entrevista Referente Gestión 1). En este sentido, se privilegia el formato de taller como componente central de las posibles alteraciones. Se trata de una de las metodologías que provienen de la educación no formal o educación popular (Cano, 2012), y que si bien no son nuevas, resultan diferentes en el ámbito liceal por tener un carácter más abierto y flexible. Pero sus planteos trascienden lo estrictamente metodológico, apostando a una perspectiva más global de lo que la propuesta puede producir.

---

<sup>172</sup> Debemos recordar que en el mismo período que se desarrolla Tiempo Extendido, comienza la reducción del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Esto se condice con la visión de políticas “externas” para la posibilidad de la inclusión, que en este caso se pretendían integrar al liceo. En este sentido, el proceso de finalización de PAC se produce paralelamente con el desarrollo de Propuesta 2016, y Tiempo Completo, y Tiempo Extendido.

En cuarto lugar, un aspecto que observamos, relacionado con lo anterior, se vincula a la concepción de “currículum abierto” (ANEP-CES, 2016). Tiempo Extendido no plantea un plan nuevo que modifique o sustituya la currícula de ciclo básico. Sin embargo, desde quienes promovieron la propuesta, se entiende que la renovación curricular va más allá de la *grilla* de los campos de saber, sino que pasa por “una integralidad que tiene que ver con el funcionamiento del centro educativo, con los modos de estar en él, con la construcción de la identidad profesional docente, con el descubrimiento del sentido de por qué, para qué estoy” (Entrevista Referente Gestión 1). Desde esta perspectiva, la modalidad de Tiempo Extendido aporta un carácter integral a la propuesta curricular que mencionamos anteriormente, y amplía la mirada sobre el sentido de lo curricular y el espacio liceal.

Con relación a este eje, y utilizando categorías planteadas por Bordoli y Dogliotti (2020)<sup>173</sup>, nos preguntamos qué tipo de propuesta significa Tiempo Extendido. En términos de modificaciones, se presenta como una modalidad complementaria en tanto mantiene el “currículum oficial vigente y proponen una serie de cambios específicos tanto a nivel prescriptivo como en las prácticas curriculares” (Bordoli y Dogliotti, 2020, p. 56). Esto significa que, si bien se observa la propuesta curricular con la cual se articula, y más allá de lo dicho anteriormente sobre las intenciones de modificación de la forma de educación secundaria (Terigi, 2008), no se generan mayores cambios en el ciclo básico<sup>174</sup>. Respecto a la organización curricular (en términos de metodologías, tiempos, contenidos) en el documento abordado esta modalidad propone “formatos áulicos no tradicionales”. Estos formatos, que pueden ser asociados con talleres u otras actividades extracurriculares, serían los que desde este discurso modificarían la forma escolar secundaria. En el documento, estas modificaciones a lo

---

<sup>173</sup> Para el análisis de otras políticas de inclusión educativa las autoras utilizan las siguientes categorías: las modificaciones curriculares (si es que se dan con relación al plan oficial); la organización curricular (considerando contenidos o los procesos de aprendizajes, los tiempos y los espacios); las estrategias de enseñanza y evaluación (identificando si son colectivas o individuales); y las finalidades y alcances curriculares (identificando su carácter focalizado o universal).

<sup>174</sup> Durante el período de trabajo de campo, esto correspondió al Plan Reformulación 2006.



tradicional se sugieren, pero no se establecen en forma explícita<sup>175</sup> más allá de los talleres.

Respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación, los planteos resultan amplios. Es posible observar que la organización del tiempo y el espacio *extendido* no se realiza en función de contenidos disciplinares específicamente, sino a partir de propuestas educativas que engloban diversas temáticas, no habituales en el currículo del nivel medio<sup>176</sup>. En términos de enseñanza, Tiempo Extendido ubica a los talleres y también posibles espacios de tutorías (que las/os profesoras/es con horas asignadas para tal fin pueden desarrollar) como estrategias específicas. Los talleres y las tutorías no cuentan con programas asignados desde la política, lo que no significa que no existan estrategias y diversos contenidos por parte de quienes las desarrollan. Se destaca la posibilidad de instancias educativas que incorporen aspectos vinculados a lo comunitario, en tanto la modalidad está orientada a integrar “el territorio” y, por lo tanto, otras organizaciones y espacios.<sup>177</sup>

Sobre la evaluación se advierte que el desempeño en el taller será insumo para las/os docentes, y no un espacio evaluado en sí mismo<sup>178</sup>. Este aspecto de la evaluación es interesante para pensar la relación con el saber de las/os estudiantes en los espacios de taller. Las lógicas de la educación secundaria se han relacionado históricamente con sistemas de evaluación cualitativos y cuantitativos, sistemas de acreditación y exámenes. En el caso de Tiempo Extendido, nuevamente se oscila entre lo *alternativo* (espacios de talleres sin evaluación) con lo denominado *tradicional* (que el desempeño en el taller se vincule con el rendimiento del estudiante en otros ámbitos de enseñanza).

---

<sup>175</sup> Planteamos esto porque a nivel de la Propuesta de Liceos de Tiempo completo, la relación y organización de todas las actividades se encuentra sumamente pautada, estableciendo incluso tiempos, y turnos posibles.

<sup>176</sup> Profundizaremos, a nivel de la experiencia investigada en los próximos capítulos, cómo se integran saberes disciplinares en los diversos talleres, pero los cuales son propuestos más allá de estos contenidos.

<sup>177</sup> A modo de ejemplo, el Programa Maestros Comunitarios incorpora también más allá de la experiencia de los maestros que realizan esta tarea, “la posibilidad de pensar el proyecto institucional como una construcción colectiva que incorpora visiones y representaciones de todos los actores” (Bordoli 2019a, p. 232).

<sup>178</sup> En otros períodos, las propuestas de formato taller han sido incorporadas en diversos Planes (1986, 1996, 2006) integrados en la currícula, y evaluados en forma cualitativa, a través de un juicio por parte de la/el docente (sin calificación).

Por último, en este análisis sobre lo curricular, se observa que la finalidad y el alcance de la modalidad de Tiempo Extendido, resulta de carácter focalizado en tanto se limita a un número específico de liceos<sup>179</sup>. La misma, como vimos, se ha ampliado en los sucesivos años, aunque no alcanza a la totalidad de los liceos existentes<sup>180</sup>. En términos cualitativos, si bien se explicita su orientación a las/os “estudiantes en condiciones vulnerables” (ANEP-CES, 2016, p.1), no establece criterios previos para el acceso, por ejemplo, a los talleres, a diferencia de otros programas donde se han desarrollado discursos curriculares “contextualizados y focalizados” (Bordoli y Dogliotti, 2020, p. 65). En el caso de Tiempo Extendido, si bien no se sostiene un planteo de estas características, sí se hace *énfasis* en las/os estudiantes vulnerables en términos sociales y educativos.

En quinto lugar, nos interesa destacar la categoría *tiempo* en la modalidad y la perspectiva desde la política. ¿Qué significa más tiempo en educación? ¿Se trata de tiempo pedagógico o tiempo escolar? ¿Para quiénes se extiende el tiempo? El documento parte del supuesto de que “la extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (ANEP-CES, 2016, p.1), Se plantea como uno de los elementos que fundamenta la propuesta (y le da nombre) en correspondencia con tendencias internacionales en educación (INEEd, 2022). Esta extensión de la jornada escolar para Tiempo Extendido es de carácter parcial (a diferencia de Tiempo Completo que es total<sup>181</sup>). No obstante, se sostiene que dicha extensión

“por sí misma no es suficiente, es preciso que la institución educativa destine mayor tiempo a la planificación pedagógica, la reflexión sobre las prácticas y la autoevaluación, y que los estudiantes cuenten efectivamente con la diversificación de propuestas que favorezcan la integración y el aprendizaje” (ANEP-CES 2016, p.1).

---

<sup>179</sup> Si bien en los últimos años ha aumentado la cantidad de liceos, como vimos en el capítulo 1, no llega a ser universal.

<sup>180</sup> Ver cuadro del número de liceos actuales con la modalidad en el capítulo 1.

<sup>181</sup> Los liceos de tiempo completo incluyen doble turno para los mismos estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, observamos que la dimensión de extensión del tiempo se constituye como un elemento explícito, pero toman relevancia los aspectos que componen específicamente ese tiempo. Como ya vimos en el capítulo anterior, a lo largo de los últimos treinta años la jornada en la educación secundaria se ha ampliado a través de las modificaciones curriculares. En este sentido, la ampliación del tiempo no significaría un elemento diferencial. Las investigaciones sobre este tema plantean que no existe siempre una relación entre cantidad de tiempo y resultados, por lo que las discusiones en torno a la extensión se han centrado en lo que denominan “calidad de tiempo” (Vercellino, 2016). En este sentido, la consideración del tiempo en educación no significa únicamente *agregar horas o días*, sino también, y en tanto elemento estructurador de la organización (Vercellino, 2016), reconocer si se modifican otros componentes de lo escolar<sup>182</sup>.

En el documento se destacan dos formas de extensión del *tiempo*. Por un lado, la extensión del tiempo para las/os estudiantes que optan por las actividades propuestas por la modalidad. Esto implica una permanencia mayor en el liceo, frente a quienes solamente realizan la jornada escolar curricular. Se trata de una *opción* para la/el joven, y se da a través de su participación en los talleres. Por otro lado, el documento propone mayor tiempo docente, a partir de las horas asignadas, denominadas de “permanencia”. Como mencionamos, estas están destinadas para la realización de otras actividades en la institución educativa, consignando mayor tiempo a la planificación, la reflexión sobre las prácticas y la evaluación (ANEP-CES, 2016). En este sentido, se establece que el tiempo extendido es también de las/os docentes que tienen horas para “tutorear a los estudiantes que lo necesiten, atender a los padres, interactuar con redes y con la comunidad, así como para coordinar con sus colegas y participar de una planificación y

---

<sup>182</sup> Vercellino (2016) identifica aquí las formas de agrupamiento y los saberes entre algunos de los componentes que la extensión del tiempo modifica.

evaluación del centro como tarea colectiva” (ANEP-CES, 2016, p. 12). Según lo planteado, se promueve la concentración de la carga horaria de cada profesora/or en un solo centro, a la vez que se reconocen y jerarquizan las tareas que desempeña por fuera del aula. Esto también significa la intención de un cambio a nivel organizacional, en este caso del trabajo docente. De acuerdo a este planteo, “cada centro cuenta así con una proporción de profesores que permanecen más tiempo y son los responsables de implementar, junto al Profesor Orientador Pedagógico (POP) los proyectos de trabajo elaborados en forma conjunta” (ANEP-CES, 2016, p. 12).

Por lo tanto, más allá de la referencia a la extensión del tiempo, con Tiempo Extendido se pretende *deseestructurar* el espacio-tiempo educativo habitual de la educación secundaria, ya mencionado. Se destaca que la modalidad promueve una flexibilización de tiempos y espacios educativos, que se observa tanto en la intención de articular los tiempos curriculares habituales con los de taller, así como en la ampliación de los espacios, que traspasen las *fronteras* de los liceos. En el documento que acompañó el proceso de institucionalización de Tiempo Extendido en 2016 (ANEP-CES, 2015a) a los cambios en el uso de los espacios y tiempos institucionales, como sostiene una interlocutora/or, se daba “una invitación a las direcciones a que se animaran a hacer, a hacer otras cosas con ese tiempo y ese espacio” (Entrevista Referente Gestión 1).

Con relación a este último punto, nos interesa detenernos en los aspectos vinculados al sentido del uso del tiempo en educación. A modo de hipótesis, pensar el tiempo de los espacios educativos, en este caso el liceal, como un *tiempo libre* u *tiempo de ocio* implica pensar cómo desde lo educativo se presenta un *tiempo otro*. Simons y Masschelein (2014), alejándose de definiciones que entienden el tiempo libre como descanso, nos permiten reflexionar en esta clave al sostener que “lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y el espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del

hogar (en griego: *oikos*)” (p. 28). Invocando sus orígenes griegos<sup>183</sup>, los autores plantean que la escuela instala la democratización de un tiempo libre, no productivo e igualitario (Redondo, 2016). Desde esta perspectiva, el uso de tiempo y espacio en la escuela (liceo) implica más que considerar su extensión y organización: significa pensar su sentido. Desarrollaremos más elementos en esta dimensión del *uso* del tiempo en la experiencia investigada en los próximos capítulos.

Por último, desde el registro de la voz oficial, resulta fundamental analizar la categoría sujeto<sup>184</sup> en la propuesta educativa. Respecto a quiénes va orientada la modalidad de Tiempo Extendido, ya mencionamos el énfasis de ofrecer “a los estudiantes, especialmente aquellos vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos” (ANEP-CES, 2016, p.1). A diferencia de otras propuestas educativas, quienes asisten no son aquellas/os que se encontraban por fuera del sistema educativo<sup>185</sup>, sino que son las/os estudiantes de cada uno de los liceos donde estas propuestas se desarrollan. Sin embargo, el énfasis especial del documento en la condición de “estudiantes vulnerables socio educativamente” se constituye en un elemento significativo. Son amplias las menciones con relación a los sentidos construidos en torno a los sujetos en el marco de la forma escolar y las políticas educativas de las últimas décadas (Terigi, 2010; Martinis, 2006, 2013; Bordoli, 2019a). La tensión entre los discursos sobre un sujeto universal y homogéneo de la escuela moderna, frente a aquellos en los que se los considera como *carentes* de cultura y nivel socioeconómico (Martinis, 2006), habilitaron (y habilitan) políticas diferenciales. La consideración de los sujetos en la propuesta puede ser analizada desde dos perspectivas que subyacen.

---

<sup>183</sup> Recordemos el significado del término *skholè* que los propios autores recuperan: tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar (Simons y Masschelein, 2014). Retomaremos este concepto en el último capítulo.

<sup>184</sup> En esta tesis utilizamos este término en forma genérica.

<sup>185</sup> Propuestas como Áreas pedagógicas, CECAP, y las anteriores Aulas Comunitarias apuntan al ingreso y reingreso de los jóvenes.

Por un lado, la modalidad está orientada a todas/os las/os estudiantes, aunque establece una categoría particular (los vulnerables socioeducativamente), lo que la constituye en una propuesta para las/os jóvenes de sectores populares, quienes ahora sí llegan a la escuela, y que es necesario que permanezcan en ella. En este sentido, es posible pensar a la modalidad, más allá de cierta focalización (Conde, 2020), desde la dimensión política que apuesta a la posibilidad de la educación universal. Esto puede ser entendido también en términos de democratización –argumento problematizado en la tesis–. Por otro lado, la propuesta expresa la visión del sujeto desde un “carácter integral, reconociendo en ellos su condición de ser humano multidimensional” (ANEP-CES, 2016, p. 2), planteando de esta forma ofertas educativas y recreativas “abiertas y diversificadas” que aporten otros aprendizajes. El centro se ubica aquí ya no en los sujetos vulnerables, sino de carácter “multidimensional”, considerando las posibilidades educativas a ofrecer y su posible relación con el saber.

Se plantea un discurso que presenta a la/el estudiante como sujeto autónomo en su formación. En las entrevistas se sostiene que la modalidad busca “que el estudiante vaya incorporando otras estrategias, más globales, otras competencias, sobre todo eso, su autonomía, su responsabilidad, el manejo de su tiempo, el uso de un tiempo de ocio verdaderamente como tiempo de ocio, que sea constructivo” (Entrevista Referente Gestión 2). Argumentan que el desarrollo de la modalidad Tiempo Extendido por sobre los liceos de Tiempo Completo, se vincula (además de un factor económico) a los procesos de autonomía de las/os adolescentes, en tanto pueden elegir porque cuentan con tiempos flexibles de permanencia, y no una obligación de cumplir con el horario completo. Consideran que Tiempo Extendido “apuesta también a eso, a ese trabajo de hacer, que los estudiantes también hagan esos procesos que llevan a tomar sus propias decisiones, ser responsables de la toma de decisiones, y generar su autonomía, los talleres buscan también eso” (Entrevista Referente Gestión 2). Este sentido de sujeto en torno como estudiante autónomo se articula con la idea su centralidad, de acuerdo a

uno de los lineamientos de la política educativa para el período <sup>186</sup>. Cabe mencionar que, si bien se presenta como un elemento novedoso, es posible encontrar registros en el pasado en esta misma línea, recuperando la mirada sobre la/el adolescente como centro en el marco de propuestas integrales<sup>187</sup> (Pascual, 2019). La centralidad en la/el estudiante no sólo resulta un foco para pensar la propuesta de una manera general, sino que se fundamenta además para la elección y permanencia de las actividades a desarrollarse en los liceos.

\*\*\*

Entendemos que más allá de un conjunto de disposiciones organizativas (como nuevos cargos, horas para docentes y horas para talleristas), Tiempo Extendido se constituye de forma abierta, haciendo énfasis sobre algunas dimensiones claves para el desarrollo en cada liceo. Estas implican un conjunto de componentes y lineamientos en términos pedagógicos, pero a la vez, una decisión política que tiene implícita la reflexión y la intención de ciertas modificaciones en la educación secundaria.

De las entrevistas (que se articulan con el documento oficial) destacamos el planteo de los objetivos de la modalidad, su concepción sobre el currículum (considerado abierto), los sujetos a quienes va dirigido, sus intenciones de propuesta integral, “diferente”, y que habilite otros tiempos y espacios en la estructura de la educación secundaria, la cual es constantemente enunciada como “tradicional”. De alguna forma, Tiempo Extendido trasciende la implementación de un formato, y apuesta a interpelar parte de los elementos estructurantes de la institución educativa. Así, la perspectiva desde la gestión, considera a la modalidad como favorable en el marco de las políticas educativas de los últimos 10 años (2010-2020). Las/os referentes entienden que propuestas como ésta permitirían “habitar distinto el centro

---

<sup>186</sup> Recordamos que uno de los lineamientos de la política general expresa la “centralidad en el estudiante” (ANEP-Codicen, 2015).

<sup>187</sup> La Escuela Nueva, ya aportaba elementos en esta línea (Pascual, 2019; Falkin, Rodríguez y Conde, 2020).

educativo”, entendiéndolo, en sus propias palabras, como “un liceo en movimiento, [donde] se empiezan a mover las estructuras, eso es un impacto fuerte, muy rico que yo creo que hay que valorarlo mucho, más allá de todas las dificultades que hay” (Entrevista Referente Gestión 2). Sintetizamos los elementos planteados en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4. Perspectivas acerca de las políticas en Educación Secundaria y Tiempo Extendido desde referentes de gestión**

<b>Eje temático/ dimensión</b>	<b>Perspectiva de las/los actores</b>
Objetivos de Tiempo Extendido	Promover permanencia Proponer una educación integral
Aspectos curriculares de Tiempo Extendido	Concepción de currícula abierta. Diversificación de propuesta educativa. Complementario currículo general.
Tiempo y espacio	Modificación de los tiempos y espacios de la forma “tradicional” de educación secundaria
Sujetos	Consideración especialmente de los vulnerables socio educativamente. Concepción integral del sujeto.

Elaboración propia a partir de fuentes documentales y entrevistas

#### **IV.b. “Experimentos a la carta”: Perspectivas desde la Asamblea Técnico Docente**

“Hay que reconocer que hay un conjunto de actores que no quieren [cambios]. O que consideran que tener planes alternativos sería empobrecer la oferta educativa, eso es lo que te contestan. Entonces, yo digo, ¿cómo se puede defender el plan 2006? ¿Me estás diciendo entonces, que todo lo que no sea 2006, será, por lo tanto, de mediocre o muy baja calidad, como para que pienses que no debe ser ofrecido? (Entrevista Referente Gestión 1.).

“Nos parece que nosotros hemos sido siempre críticos porque nos parece que eso genera más segregación educativa, el individuo está en lo formal, está en un plan 2009, pero los saberes están suspendidos, los saberes están recortados, no van a tener ni van a salir de allí, van a acreditar su ciclo, pero no van a contar con los saberes que cuentan los otros planes”



(Referente Mesa ATD).

Los fragmentos que inician este apartado plantean perspectivas diferentes sobre las propuestas en educación secundaria, dando cuenta que las posiciones frente a los cambios resultan disímiles. A partir de los testimonios y documentos analizados observamos cómo las políticas se encuentran atravesadas por discursos heterogéneos y en ocasiones contrapuestos.

El objetivo de esta sección es presentar una serie de elementos significativos que identificamos en el discurso sobre la política, en este caso desde la Asamblea Técnico Docente (ATD). Ya señalamos cómo el colectivo docente históricamente se ha constituido un actor clave con relación a distintos aspectos de lo educativo, ya sea desde la proposición, la consulta o la interpelación. Entendemos que su posición resulta relevante para analizar los diferentes puntos de vista acerca de la política en educación secundaria y específicamente de Tiempo Extendido.

Veremos aquí que la ATD se distancia de lo planteado por las/os referentes de gestión. Su postura contradice algunas de las perspectivas de la *voz oficial*, a la vez que incorpora en su análisis algunas categorías no priorizadas por esta última. A través de los documentos analizados<sup>188</sup> observamos que la ATD realiza una fuerte crítica sobre las políticas de extensión del tiempo pedagógico y, en términos más amplios, sobre la concepción inclusión educativa, correspondiente a los últimos años de la “era progresista” (2015-2020).

Desde la ATD consideran que las propuestas desarrolladas a partir de 2016 mantienen el carácter de *reforma*, que se produjo a partir de pequeñas modificaciones<sup>189</sup>. Recordemos la relevancia que el significativo *reforma* ha tenido en el proceso histórico de la educación en Uruguay, y en Educación Secundaria (Romano, 2010), especialmente durante los años noventa, en el marco de cambios neoliberales (Bordoli, 2019a). En este sentido, desde la Comisión de Políticas Educativas de la ATD se entiende que las modificaciones implementadas desde 2016

---

<sup>188</sup> Se utilizan como fuentes en los libros de las ATD desde el año 2015 a 2018.

<sup>189</sup> Recordamos que los propios actores de la política del período 2005-2010 sostenían este discurso.

son de carácter “reformistas, poco fundamentadas y con importantes problemas de instrumentación” (ATD, 2016, p.113). Sostienen que los significados de estas políticas son “diametralmente opuestos a los que se les pretende atribuir” y que, si bien se proponen como “innovadoras”, se trata de prácticas “que los docentes vienen desarrollando sin la necesidad de convertir los espacios de aprendizaje en experimentos a la carta” (ATD, 2016, p.113).

En este sentido, la ATD no fue ajena a las modificaciones que se desarrollaron desde 2016, y que, desde su perspectiva, son de propuestas que “vacían” y “tergiversan” los contenidos pedagógicos propios del colectivo docente, predominando otros aspectos “puestos al servicio” de las necesidades individuales.

En los siguientes párrafos identificaremos algunos conceptos que la ATD plantea y/o cuestiona en torno a las políticas educativas en general, y aquellas denominadas de extensión del tiempo, en particular. Veremos cómo su posición instala discusiones de larga duración, así como cierta mirada sobre el escenario en donde se desarrolla Tiempo Extendido. Las dimensiones que identificamos en el discurso de la ATD se centran fundamentalmente en el sentido de la extensión del tiempo, la concepción de la denominada inclusión educativa, los aspectos presupuestales y de infraestructura para el desarrollo de las políticas, el significado de la territorialización y, finalmente, el lugar de las competencias.

En primer lugar, sobre la extensión del tiempo, la cual fue analizada a partir de la perspectiva de las/os referentes de gestión, la ATD entiende que su sentido trasciende lo educativo. Ya desde el año 2011 esta asamblea sostenía críticas cuando se desarrollaron experiencias piloto de Tiempo Completo<sup>190</sup>. Al considerar el fundamento de estas políticas, la ATD considera que responden a problemáticas educativas y sociales que, según su perspectiva, surgen en las/os estudiantes ya desde la escuela primaria (déficits cognitivos, educativos y

---

<sup>190</sup> Recordamos el ya mencionado liceo de San Luis (Canelones) que comienza en el año 2011 como Liceo de Tiempo Completo.

afectivos), “y que no hay que esperar que se agraven y consoliden para enfrentarlos en Secundaria” (ATD, 2016, p. 63). En su reflexión hacen referencia a la política de extensión del tiempo en educación primaria, a la que consideran como antecedente directo de las experiencias en nivel medio. Afirman que “el abordaje tardío de estas problemáticas explica, entre otros factores, la proliferación de proyectos “parche” en nuestro subsistema” (ATD, 2016, p. 62- 63). Entienden que en estas experiencias “el colectivo docente comienza a sustituir la tarea educativa por la de retención, cubriendo necesidades sociales, tales como la alimentación, el entretenimiento, la seguridad, y la regulación de conductas” (ATD, 2016, p. 114), y reafirman que estas propuestas:

“no tienen objetivos pedagógicos, sino de retención y asistencia, no casualmente se ubican en zonas de vulnerabilidad social. Nos preocupa que las instituciones de estas zonas siempre sean objeto de experimentación “educativa”, profundizando la brecha entre una educación *para* formativa y una educación utilitaria, al servicio de intereses económicos” (ATD, 2016, p. 114).

A su vez, la ATD sostiene que las políticas de extensión del tiempo, responden a intereses externos a lo educativo, “entre los que se encuentran principalmente la extensión de la permanencia de los estudiantes en las instituciones” (ATD, 2016, p. 114). Su postura cuestiona fuertemente el fundamento central del Consejo de Educación Secundaria (la relación entre extensión de tiempo y aprendizaje), en tanto expresan que “en estas propuestas no aparece claramente ninguna justificación teórica ni de evaluación, que den cuenta de la relación entre la extensión del tiempo de permanencia (al que denominan “pedagógico”) y el aprendizaje” (ATD, 2016, p. 114). Para la ATD el tiempo que se extiende no es pedagógico, sino meramente de permanencia e implícitamente de atención de problemáticas sociales.

En segundo lugar, la ATD discrepa con el significado y sentido de la *inclusión educativa*. Tras un discurso de democratización, las/os docentes interpelan un concepto central en las políticas educativas instaladas desde el año 2007. Cuestionan a estas políticas, a las que

denominan “parches”, y plantean la necesidad de *reivindicar* “el modelo de evaluación: por asignatura, de proceso y de resultados”; otorgando especial relevancia a la asistencia de las/os estudiantes a clase. Particularmente en el año 2017, la ATD planteaba que:

“Una mirada a las políticas educativas impulsadas en Secundaria los últimos veinte años, confirman esta tendencia a *privilegiar la retención por encima de los aprendizajes*: prolongación del horario de clases (pasaje de 35 a 45 minutos de cada hora de clase, modalidad de tiempo extendido, modalidad de tiempo completo), reducción de la currícula (especialmente mediante la eliminación de ciertas asignaturas o de sus cargas horarias en las propuestas focalizadas), etc.” (ATD, 2017, p. 121, el destacado es propio).

Para la ATD, la inclusión significa mera retención, sin priorizar los procesos de aprendizaje. Esta crítica instala un tema de debate de los últimos quince años. En otras oportunidades hemos planteado el carácter polisémico y abierto del concepto de inclusión educativa (Flous, 2015, 2017) que, desde algunas perspectivas, retoma el sentido como “concepto estelar” (Braslavsky, 1997), siendo considerado como “nuevo paradigma” (Mancebo, 2010) en la década del 2000. Aquí la ATD retoma este concepto para analizar las propuestas y pone el énfasis en las modificaciones pedagógicas realizadas. En este sentido, sostiene:

“El planteo de objetivos, adecuaciones curriculares y modificación de la currícula, determinadas por el territorio y por los intereses circunstanciales, propende a la inclusión (y no a la integración, tal como se considera desde la A.T.D.) y su “éxito” es relativo y temporal. Ese objetivo *inclusor* refuerza la segregación a la que dice atacar” (ATD, 2016, p. 115, el destacado es del original).

Para la ATD, la diversificación de propuestas, entre las que identifican las impulsadas desde el año 2016, no se basa en una reforma global, sino en “múltiples programas y planes”. No visualizan cambios favorables en las políticas desarrolladas, apelando a un discurso que

recupere el conocimiento disciplinar, la evaluación y la asistencia. Consideran que los cambios en clave de políticas de inclusión educativa promueven la fragmentación (Tiramonti, 2007), y su único objetivo es “ofrecer una “educación contextualizada” para asegurar la permanencia y egreso, siendo el conocimiento un elemento marginal” (ATD, 2018, p. 59). Esta crítica centrada en lo pedagógico, al igual que en experiencias sobre otros programas en ANEP, apela al “saber docente o en el apoyo epistémico del conocimiento profesional” (Bordoli, 2019a, p.138). Pero como veremos, también hay un trasfondo que se vincula al lugar de las/os docentes en la creación de política educativa, que retomaremos al final del apartado.

En tercer lugar, observamos que la ATD considera los aspectos presupuestales y de infraestructura con relación a las políticas. Destacan que en los últimos 20 años las autoridades han destinado insuficientes presupuestos para infraestructura y que esto implica “más jóvenes estudiando, durante más horas al día, en una planta edilicia que no suele posibilitar una formación integral en un ambiente decoroso” (ATD, 2017, p. 121).

Este reclamo histórico de las/os docentes, explicita una serie de debilidades que interpelan a las políticas en general, y a la que hacemos referencia en particular. Como ya hemos mencionado, toda propuesta debe ser entendida en su contexto de producción, y es necesario que se reconozcan y asignen los recursos materiales para su desarrollo. A esto se suma la precariedad laboral de quienes desempeñarían funciones educativas (por ejemplo en los talleres), entre otras cosas, porque su tarea quedaría limitada al interés de las/os estudiantes y en función de ello el cargo puede ser modificado o retirado. Ambos elementos resultan un punto débil de la política, que encuentra centralidad en el cuestionamiento de la ATD.

En cuarto lugar, plantean su perspectiva acerca de lo que denominan territorialización, así como sobre las competencias. En el primer caso, la ATD recupera un significativo que a partir de 2015 toma centralidad en el ámbito de la ANEP, relacionado con el concepto de territorio. El colectivo identifica este componente y lo vincula a la territorialización de la

currícula (ATD, 2016). Ante esto, la ATD se pregunta “¿es lo mismo territorializar que contextualizar una currícula?”.(ATD, 2016, p.115). Su interrogante nos lleva a recuperar aspectos vinculados a la relación territorio y educación, que ha variado sus sentidos a lo largo del tiempo. Menciones al medio y contexto (Bordoli, 2006) o vinculadas con procesos de descentralización de lo educativo en nuestro país en el último período progresista (Paleso, 2020), dan cuenta de las formas en las que se ha configurado esta relación. A su vez, son significativas las denominaciones de las instituciones educativas con relación al espacio, generando sentidos diversos, relacionadas con la fragmentación y la segregación territorial<sup>191</sup> (Tiramonti, 2007). La ATD considera que las nuevas experiencias con centralidad en el territorio, significan su adaptación a otras variables externas. Retoman el documento de “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016) y plantean que la articulación entre la institución educativa y los objetivos en torno al territorio, condiciona lo educativo a intereses económicos, en tanto se plantean aspectos vinculados al ámbito laboral (ATD, 2016). A diferencia de la perspectiva del Consejo de Educación Secundaria, que vinculaba el territorio a la ampliación de espacio educativo en otros ámbitos de la comunidad, aquí se relaciona el concepto de territorialización como una adaptación de las propuestas educativas a las necesidades más cercanas en términos del contexto, y fundamentalmente de carácter económico.

Con relación a los aprendizajes, la ATD considera que las políticas priorizan el conocimiento por competencias sobre el conocimiento disciplinar (que reivindican)<sup>192</sup>. Esta crítica, que retoma un dilema constante en educación, se ubica como parte de una concepción no sólo técnica, sino ideológica<sup>193</sup>. Según su perspectiva, los contenidos disciplinares se

---

<sup>191</sup> Un caso paradigmático lo presentan las escuelas de contexto en educación primaria de los años '90, hoy llamadas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Si bien en educación media no existen denominaciones de esta índole, sí hay una identificación de las características de los liceos, de acuerdo a la zona en la que se ubica.

<sup>192</sup> Para profundizar en este concepto, ver Díaz Barriga (2014).

<sup>193</sup> A modo de mención sobre la relevancia del tema en la actualidad, la Transformación Curricular desarrollada a partir de

integran holísticamente permitiendo el desarrollo integral de la subjetividad, la abstracción y el aprendizaje (ATD, 2016), mientras que en oposición, el modelo por competencias supone “el entretenimiento y la regulación de conductas” (ATD, 2016, p. 117).

A través de las dimensiones identificadas, encontramos los diferentes cuestionamientos realizados por la ATD sobre las políticas y las modalidades. Esto no sólo puede ser vinculado a su postura frente a las políticas oficiales, sino también con el lugar de consulta y participación limitado, que entienden las/os docentes han tenido en el desarrollo las nuevas modalidades desde 2016. Por un lado, si pensamos en el proceso histórico de Educación Secundaria, se advierte que su lugar ha sido central en diferentes propuestas pedagógicas, fundamentalmente a mediados del siglo XX, pero también dejados/as de lado en las reformas de los años noventa (Martini, 2013). Por otro lado, desde el año 2005 se instaló por parte de quienes estaban en la gestión de la educación un discurso que promovía la participación de todos los actores, tanto educativos como de la sociedad civil, el cual intentó materializarse, por ejemplo, en los Congresos de Educación<sup>194</sup>. Sin embargo, frente a esto, las/os docentes sostienen que “los diseños e implementaciones de política se ejecutaron en forma inconsulta desconociendo los ámbitos de negociación colectiva o lo que es peor, bajo una pseudo consulta en espacios de dudosa representatividad” (ATD, 2018, p. 58).

Este tono crítico de la ATD puede ser comprendido también a la luz de la historia de Educación Secundaria con relación a diferentes cambios en la educación. El discurso de una “eterna” reforma educativa en cada período de gobierno resulta un factor de tensión en la educación media en nuestro país. Esto quedó explícito, por ejemplo, a partir de 2005, donde a pesar de esta concepción *reformista* que las/os docentes plantean, el discurso oficial, como ya mencionamos, intentó separarse de la denominación de “reforma” y optó por cambios y

---

2023 se basa, explícitamente, en el aprendizaje por competencias.

<sup>194</sup> Desde el 2005 se realizaron tres congresos de educación: en 2006; 2013 y 2017.

reformulaciones parciales. Se percibe que, por este mismo motivo, las últimas modificaciones del período 2015-2020 en el sistema educativo se dieron a partir de pequeños movimientos, de resoluciones específicas para cambios concretos, del mismo modo que se establecieron modalidades limitadas a algunos liceos. De esta manera, los diferentes cuestionamientos pueden entenderse como efecto y parte de esta coyuntura.

\*\*\*

A modo de síntesis, es posible sostener que las críticas de la ATD (re)instalan debates que trascienden a las políticas y modalidades educativas en cuestión. En algún sentido, su posición resulta conservadora en términos pedagógicos, en tanto añora, entre otros aspectos, el lugar de la enseñanza disciplinar como central. A la vez, con relación a los cuestionamientos en las decisiones tomadas por ANEP, instala discusiones vinculadas a su participación en la generación de política educativa, al tiempo que se pregunta cómo estas modalidades afectan la práctica y el lugar de las/os docentes como trabajadoras/es de la educación.

Las/os docentes de la asamblea consideran que las nuevas propuestas no tienen relación alguna con lo que históricamente ha propuesto por el colectivo docente, “como es la búsqueda de un sujeto crítico y autónomo” (ATD, 2016, p. 118). Sin embargo, sus planteos son débiles en términos propositivos ante la situación que se cuestiona. Más allá de las dimensiones concretas de la crítica, el lugar relevante de la ATD para comprender la política en secundaria se encuentra en que reactualiza debates y discusiones de largo plazo. Algunas de estas son las vinculadas a la finalidad en este nivel, el acceso a la educación media y sus dificultades, las tensiones en las propuestas pedagógicas desarrolladas, y el incremento de la fragmentación educativa. Sin duda, sus críticas apuntan a cuestiones que trascienden las políticas y la modalidad en cuestión, pero, a la vez, dejan en evidencia algunas debilidades que el desarrollo de nuevas estrategias no considera. Sintetizamos en el siguiente cuadro los elementos



presentados en el apartado.

**Cuadro 5. Perspectivas acerca de las políticas de Educación Secundaria y Tiempo**

**Extendido desde la ATD**

<b>Eje temático/dimensión</b>	<b>Perspectivas de los actores</b>
Políticas educativas	Cuestionamiento a las políticas de inclusión y extensión del tiempo. Consideran los cambios como “Reformismo”.
Aspectos pedagógicos	“Vaciamiento de contenidos” Reivindican enseñanza por disciplinas, evaluación de proceso y asistencia.
Tiempo/espacio	Extensión del tiempo como atención de los problemas sociales. Extensión del tiempo como “retención” y “permanencia”. Inexistente justificación teórica de la extensión del tiempo para los aprendizajes.
Aspectos materiales	Insuficiente financiación de las políticas y aumento precariedad laboral en las nuevas propuestas.
Otros	Territorialización y fragmentación educativa, como “educación contextualizada”. Reivindican aprendizajes por disciplinas frente a aprendizajes por competencias

Elaboración propia a partir de análisis de documentos de ATD

## **A modo de cierre. Los *intentos* entre lo pedagógico y lo político**

*“Por desacuerdo se entenderá un tipo de determinada situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien quiere blanco y quien quiere negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (Rancière, 2012, p.8)*

Con el objetivo de aproximarnos a la política educativa desde sus orientaciones generales, en este capítulo nos propusimos conocer el planteo inicial de la modalidad de Tiempo Extendido, desde el año 2016, ya sea desde su promoción o su cuestionamiento. A partir del análisis de los documentos y las voces de los actores, recuperamos un conjunto de dimensiones significativas que, entendemos, se presentan como la trama discursiva de la propuesta. La mirada sobre estas dimensiones nos permitió ubicar, a su vez, las perspectivas de diferentes actores con relación a la significación de la modalidad de Tiempo Extendido. De esta forma, volvemos a la pregunta inicial del capítulo: cuáles son los sentidos que desde y sobre la política se establecen, en el marco de la educación secundaria y los contextos de desigualdad.

Lejos de una perspectiva unívoca o un espacio homogéneo y de consenso, observamos que las miradas sobre los procesos en el quinquenio 2015-2020 se mantuvieron en un escenario en tensión, en el cual identificamos distintos sentidos y disputas en torno a lo pedagógico y lo político. Los diferentes planteos, desde la gestión y la ATD, expresan un debate o un *desacuerdo* frente a los cambios desarrollados, en el sentido de perspectivas diferentes sobre los mismos problemas. Parafraseando a Rancière (2012), diríamos que actores de gestión y docentes encuentran significados distintos al decir “blanco”, o en nuestro caso, “políticas educativas” o “extensión del tiempo”. En ambos surgen cuestionamientos vinculados a la forma de lo educativo y los procesos de democratización de la educación media. Sin embargo, sus posturas resultan disímiles. Sus referencias se hacen desde concepciones diferentes, definidas desde sus lugares y funciones (oficial o técnico docente). A su vez, sus posiciones deben ser

analizadas a la luz de la coyuntura de los últimos 25 años<sup>195</sup> y, en particular, a cómo han sido entendidos los cambios y las reformas en la educación secundaria en Uruguay.

El abordaje realizado en este capítulo nos permite sostener que no es posible dar una unidad absoluta y cerrada a la hora de definir la propuesta de Tiempo Extendido como política educativa pública. Resultan útiles aquí las concepciones que nos permitan comprender que las cuestiones políticas “no son meros asuntos técnicos destinados a ser resueltos por expertos” (Mouffe, 2011, p. 17). Desde el análisis de los planteos, entendemos que no se dio un proceso de articulación con el colectivo docente en la generación de la propuesta a nivel general<sup>196</sup>. En este sentido, al impulso por parte del Consejo de Educación Secundaria se contraponen un cuestionamiento e interpelación por parte de este colectivo.

La propuesta, conjuntamente con otras que fueron desarrolladas en el mismo período, se ubica en un escenario con dos posiciones antagónicas que constituyen una trama discursiva. A través del análisis de las fuentes, y siguiendo la guía de nuestros interlocutores (Ferraudi, 2014), encontramos las diferentes posturas y énfasis. Secundaria *recupera y promueve* la posibilidad de desarrollar nuevas prácticas y cambios a nivel de los liceos. Convergen sentidos en torno a la crítica sobre lo tradicional y da importancia a la integralidad de saberes, la alteración de la forma y del propio liceo. Sus planteos tienen un fuerte énfasis en los elementos internos, estructurales y pedagógicos de la institución educativa (Terigi, 2015). La ATD cuestiona e interpela a las nuevas políticas. Con un estilo analítico fuertemente confrontativo, pone el foco sobre conceptos como: territorialidad de la propuesta; la currícula por competencias (y su contextualización y adaptación a intereses externos); inclusión y retención (por sobre los aprendizajes); extensión del tiempo (sin fundamentación pedagógica). También son quienes explicitan las dificultades de las condiciones materiales para el desarrollo de estas

---

<sup>195</sup> Tanto la reforma de la década de los ‘90, como las políticas de inclusión, constituyen el escenario para comprender estas críticas.

<sup>196</sup> No sólo la ATD plantea este aspecto, sino que también se observa en el proceso de institucionalización de la modalidad por parte del Consejo de Educación Secundaria en 2015-2016.

propuestas, y el desconocimiento de las históricas reivindicaciones, así como la participación de los colectivos docentes<sup>197</sup>. Su posicionamiento da cuenta de una mirada pedagógica que reivindica el lugar técnico de la asamblea, a la vez que expresa una postura política sobre los cambios realizados en educación.

En los discursos analizados, parece no haber espacio para lecturas intermedias que den cuenta de los aspectos favorables o débiles de las políticas de inclusión y de la modalidad de extensión de tiempo en los liceos. Sin embargo, más allá de las tensiones, los planteos nos permitieron analizar en qué medida la modalidad de tiempo extendido instala un sentido desde lo pedagógico y desde lo político.

¿Cuál es el sentido pedagógico de Tiempo Extendido? Recordamos que aquí hacemos referencia a los aportes y reflexiones sobre las prácticas educativas. Cuando realizamos la aproximación a la propuesta a través de su documento, observamos un conjunto de componentes pedagógico-didácticos y organizacionales diferenciales que Tiempo Extendido instala. A la propia extensión del tiempo, se le suma un proyecto pedagógico transversal, mayor tiempo docente y oferta de talleres para las/os estudiantes. Asimismo, se presenta a la modalidad en términos curriculares como complementaria o como “currícula abierta” estableciendo formatos áulicos no tradicionales y estrategias de enseñanza, que toman elementos de la educación no formal.

Todos estos aspectos se invocan para interpelar al sistema *tradicional* del nivel medio. En este sentido, Tiempo Extendido resulta un constante *intento* de tensionar la forma escolar secundaria (Terigi, 2008). Los diferentes componentes, pero en particular las propuestas de talleres, se plantean la alteración de esta forma como propósito. Existe una centralidad allí, en donde a partir de la incorporación de tiempos y espacios más flexibles, y nuevos contenidos,

---

<sup>197</sup> Por ejemplo, la cantidad de estudiantes por grupos, horas para la realización de trabajo administrativo y otras tareas de coordinación, fundamentalmente frente a nuevas exigencias de la tarea docente.

habilitan la participación de estudiantes en forma optativa, sin definición de grupos y con nuevas figuras educativas. Por lo tanto, Tiempo Extendido no sólo propone una extensión del tiempo escolar (de acuerdo a la denominación de la modalidad), sino una posible modificación del tiempo-espacio educativo.

¿Qué sentido político se presenta en Tiempo Extendido? Recordamos que utilizamos el concepto de político vinculado a las decisiones e intencionalidades, y también como la posibilidad de hacer lugar a las/os que no tienen parte a partir de una propuesta educativa particular (Rancière, 2012). Desde allí se trata de ver cuáles son los significados y las diferentes posiciones que se presentan en la modalidad. Entendemos que el discurso desde la gestión reconoce el lugar de los sujetos en educación. Para este actor se expresa como necesario la posibilidad de habitar espacios educativos por parte de quienes, en sus palabras, “*estaban invisibilizados*” (Entrevista Referentes Gestión 1). En las narrativas fue planteado que la institucionalización de la política fue desarrollada frente a la realidad de las/los jóvenes que asistían (o no) a los liceos. En este sentido, la modalidad resulta un *intento* (o una apuesta para) con relación a los procesos de democratización en educación secundaria.

Finalmente, el desarrollo de Tiempo Extendido en los liceos nos lleva a preguntarnos por cómo se producen las experiencias concretas, a la luz de los aspectos aquí planteados. En la segunda parte de esta investigación nos aproximaremos al análisis de un liceo de Tiempo Extendido, desplegando una mirada que permita hacer foco en los procesos y en las prácticas cotidianas, que no están exentas del escenario mencionado.

### Capítulo 3 *¿Por qué hay un liceo en este barrio?* Espacio, tramas y representaciones en un liceo de Tiempo Extendido

#### I. Introducción

La segunda parte de esta tesis analiza la experiencia educativa en un liceo de Tiempo Extendido<sup>198</sup> ubicado en un barrio de la ciudad de Montevideo. El presente capítulo se propone recuperar aspectos del barrio Lavalleja<sup>199</sup> a partir de un conjunto de elementos producto del análisis. Algunas preguntas que subyacen en el planteo son: ¿qué características presenta el contexto y la organización donde la política educativa se desarrolla? ¿Qué relación tiene el espacio barrial y la institución? ¿En qué medida el barrio *atraviesa* al espacio educativo y la politicidad (Merklen, 2010) de las/os actores del liceo de Tiempo Extendido?

La mirada sobre el espacio urbano y la institución, o en otras palabras, el barrio y el liceo, resulta un analizador que dará claves de comprensión sobre las condiciones de desigualdad, y el sentido de las políticas, prácticas y experiencias de democratización de la educación. Desde una perspectiva que propone problematizar el sentido fragmentado entre la política y la experiencia, lo que acontece en las instituciones educativas no puede desconocer la articulación de los elementos locales y cotidianos. De esta manera, procuramos *brindar luz* sobre las significaciones que se construyen en y sobre los contextos que permean las propuestas educativas estudiadas (Achilli, 2000).

El objetivo de este capítulo es analizar la zona en donde se ubica el liceo de Tiempo Extendido, a partir de la reconstrucción de su trama habitacional e institucional, y un conjunto de representaciones en torno a la misma. Se trata de conocer las condiciones sociales, políticas e históricas en las que los espacios educativos se instalan, entendiendo que estas contribuyen a

---

<sup>198</sup> A los efectos de mantener la confidencialidad, utilizaremos la denominación “liceo” o “liceo de Tiempo Extendido” para hacer mención a la institución donde realizamos la investigación.

<sup>199</sup> En esta investigación utilizamos el nombre original del barrio donde se desarrolla la experiencia, considerando la relevancia de los aspectos locales e históricos que aquí se plantean.

comprender los cambios y las formas identitarias de un barrio (Santillán, 2012; Abbadie et al, 2022). A su vez, se trata de observar la relación de estas condiciones con las configuraciones en torno a lo educativo y sus prácticas, atravesadas y resignificadas por sus lugares concretos de ubicación (Errobidart et al, 2016), por la trama urbana (Cerletti, 2014), por las miradas y representaciones<sup>200</sup> de quienes allí viven y/o trabajan. Por lo tanto, las características del barrio, su historia, sus acontecimientos, quiénes lo transitan y lo habitan, forman parte de un marco que aporta densidad al análisis en torno a la experiencia educativa como política pública.

De lo anterior se desprende una hipótesis de trabajo por la que entendemos que las características del espacio local atraviesan la experiencia educativa y sus actores, conformando sus decisiones y sus prácticas. De esta forma, la pregunta de por qué hay un liceo público en este barrio<sup>201</sup>, nos convoca a entender ese espacio, a conocer parte de su historia y a comprender cómo es *mirado*. También nos lleva a analizar y pensar una vez más sobre qué aporta en la actualidad la presencia de instituciones educativas públicas en zonas marcadas por la desigualdad.

Para describir y analizar el contexto partimos de los registros de nuestro trabajo de campo<sup>202</sup>. En conversaciones y vivencias<sup>203</sup> en el liceo surgieron distintas narrativas sobre el barrio, sobre cómo era antes o cómo es ahora. De alguna forma, los sentidos expresados en torno a lo local se relacionaban, en sintonía o en oposición, con aquellos vinculados al propio liceo. Para algunas/os informantes, el barrio era valorado positivamente, por su dinámica social,

---

<sup>200</sup> Utilizamos el concepto de representaciones en el sentido de Jodelet (1986), entendido como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”.(p. 474).

<sup>201</sup> Este interrogante surge de una entrevista durante el trabajo de campo, realizada en tono reflexivo con relación a cómo son pensadas las políticas.

<sup>202</sup> El trabajo de campo en el barrio y el liceo fue realizado entre abril de 2018 a diciembre de 2019. La llegada al liceo fue a través de Pablo Martinis, docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE); y director del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad en ese momento. El vínculo surge a partir de una consulta a Pablo de dos docentes de esa institución. A partir de esa mediación, luego de dos entrevistas con la dirección del liceo y un docente referente, y las habilitaciones formales con el Consejo de Educación Secundaria, es que comenzamos el trabajo de campo. El proceso de escritura se produjo entre 2020 y 2023.

<sup>203</sup> Hacemos referencia a experiencias propias en la investigación. El estar ahí planteado por Guber (2016) va constituyendo nuevos interrogantes, que hacen que quien investiga también se cuestione e interpele.

experiencias en educación no formal y participación comunitaria. Para otras/os, la distancia era mayor y el liceo era “una isla” frente a los eventos y condiciones de violencia presentes en la zona. Este tipo de representaciones (Jodelet, 1986) no sólo se daba en actores del liceo, sino también en distintos registros sobre, por ejemplo, el sentido que el liceo ha tomado durante estos años para las familias y estudiantes<sup>204</sup>. Como veremos en el próximo capítulo,<sup>205</sup> el liceo pasó de ser “no querido” a ser “el liceo del barrio”. La mirada sobre el barrio también se presentaba en distintas expresiones y acciones de los actores educativos. Hallamos testimonios que expresan aspectos sobre sus *fronteras*, que marca un “adentro” y “afuera”. En ese sentido es que recuperamos como es *traído* el barrio por las/los actores educativos del liceo, y es desde esta perspectiva que la visión sobre lo barrial se constituye como un campo de significaciones a considerar en esta tesis.

El capítulo comienza con un apartado donde desarrollamos elementos conceptuales para analizar el espacio barrial. Para ello, tomamos aportes desde las ciencias sociales y recorreremos algunas categorías analíticas. En un segundo momento, presentamos una aproximación al barrio Lavalleja, donde articulamos notas de campo y documentos secundarios para reconstruir un primer nivel de descripción. En el tercer y cuarto apartado proponemos abordar el barrio desde dos ejes analíticos respectivamente. Por un lado, recuperamos aspectos desde una perspectiva que articula elementos históricos y narrativas de las/los actores del liceo sobre el proceso de construcción edilicia del barrio. Fundamentado en lo que venimos planteando, la reconstrucción del espacio considera aspectos materiales *objetivos*, como una serie de elementos significativos para las/os interlocutoras/es, así como para la investigadora/or. Optamos por tomar distintos elementos *a disposición*, intentando no positivizar (Gravano, 2003) la descripción y el análisis, sino recuperando las diferentes miradas. En este sentido, realizamos un recorrido en el que toma

---

<sup>204</sup> Si bien no se realizaron entrevistas a familias, durante el trabajo de campo en alguna oportunidad tuvimos contacto con madres y abuelas. A su vez, las/os docentes compartían en sus relatos experiencias y percepciones en torno a cómo las familias consideraban al liceo en los primeros y últimos años.

<sup>205</sup> Desarrollamos estos aspectos en el capítulo 4.



un lugar relevante el proceso de “llegadas” de habitantes y construcción habitacional de la zona. Por otro lado, en el cuarto momento, nos interesa describir y analizar la trama institucional del barrio a partir de una reconstrucción de narrativas y perspectivas. Identificamos allí un elemento que también es constitutivo del barrio: el *entramado* de espacios sociales y educativos. En ambos casos, articulamos representaciones sobre estos procesos por parte de las/os actores de la institución educativa. Por último, cerramos el capítulo con una síntesis y reflexiones.

## II. Lo barrial en las ciencias sociales: aspectos conceptuales <sup>206</sup>

¿Por qué tomarnos un tiempo para pensar sobre el barrio? ¿Por qué vincularlo con lo educativo? Antes de introducirnos en los procesos sociohistóricos, institucionales y las representaciones que conforman la trama del barrio del liceo de Tiempo Extendido, en esta sección abordaremos algunos conceptos que, a modo de herramientas para el análisis, permiten problematizar ciertas perspectivas con relación al tema. Algunas categorías en torno a las escuelas y los barrios, en ocasiones se plantean como habituales o *naturales*, sin considerar que están vinculadas a las miradas y sentidos sobre los lugares que habitamos. Indagar tomando los aportes de las ciencias sociales<sup>207</sup> fue necesario para *despejar nuestros velos* sobre el espacio de la experiencia educativa estudiada.

En el trabajo de campo encontramos nociones a partir de las cuales las/os propias/os habitantes o trabajadoras/es<sup>208</sup> conformaban su mirada sobre el barrio (Redondo, 2016). Estas perspectivas que piensan y simbolizan el espacio barrial, que perciben su organización y sus circuitos, dan cuenta de la “experiencia espacial del sujeto” (Lindón et al, 2006, p. 9) y, en este caso también, de quienes habitan la institución educativa. Para algunas/os autoras/es, el espacio

---

<sup>206</sup> Parte de este apartado toma aspectos trabajados en el artículo “Relatos de espacio: un barrio y una escuela media” (Flous, 2020).

<sup>207</sup> Los autores referidos pertenecen a distintas disciplinas, fundamentalmente la antropología y geografía urbana.

<sup>208</sup> Hacemos referencia a las/os docentes y técnicas/os entrevistados/as, que no son en su totalidad habitantes del barrio.

“debe ser estudiado a través de los sentidos y significados que las personas les otorgan” (Lindón et al, 2006, p. 12) rompiendo así con concepciones absolutas o esenciales. De esta forma, el espacio es entendido como un “artefacto sociocultural” que es producido, y a la vez resulta un marco fundamental que “ordena la experiencia social” (Segura, 2015, p. 21). Parafraseando a De Certeau (2000) el espacio *organiza los andares*, produce representaciones y sentimientos, mientras se constituye como producto social resultado de las prácticas y procesos materiales vinculados con la reproducción de la vida social (Harvey, en Segura, 2015). En esta línea, la idea de experiencia toma relevancia en tanto “modos de ver, hacer y sentir por parte de actores situados social y espacialmente, por el modo en que en sus vidas cotidianas vinculan lo articulado y lo vivido” (Segura, 2015, p. 26).

En el proceso de la investigación comenzó a llamar nuestra atención<sup>209</sup> la forma en que las/os interlocutoras/es se expresaban sobre el barrio en el que el liceo está ubicado. Esto no resultaba un aspecto ajeno a la experiencia educativa, en tanto sus miradas atravesaban la cotidianeidad en la institución. Desde expresiones como “esta zona” o “es complicado”, nos llevaron a indagar posibles categorías para entender cómo las/os agentes educativas/os del liceo observaban al barrio, pero también lo experimentaban y lo relataban. Fue así que, a partir de perspectivas vinculadas a la antropología urbana, revisamos posibles conceptos que nos permitieran, a modo de prismas, leer dichos discursos. Esto se fundamenta en la importancia de articular otras perspectivas disciplinares en diálogo con aspectos del campo educativo. Asimismo, tomamos algunas metáforas (Silva, 2006) que, en tanto herramientas conceptuales, nos permitieran aproximarnos a ciertas concepciones sobre el espacio a partir de lo que las/os entrevistados expresaban. En la línea de los planteos de De Certeau (2000), encontramos nociones o términos que surgen de las descripciones orales de lugares, y que consideramos

---

<sup>209</sup> El lugar de la/el investigadora/or exige extrañarse de aquello presentado como cotidiano. Los términos utilizados llamaron la atención desde ese lugar, y en ese sentido se produce la búsqueda conceptual para pensar lo que acontece.

contribuyen a “descotidianizar” (Lins Ribeiro, 1986) y tornar más compleja la forma de entender, en nuestro caso, el liceo y el barrio.

Presentaremos brevemente algunas de estas categorías para pensar el barrio. Un primer nivel lo encontramos en los conceptos de *espacio*, *territorio* y *lugar*. El primero es abordado por distintas/es autoras/es y perspectivas (Lefebvre, 1974; De Certeau, 2000; Massey, 2004; Mançano Fernandes, 2005; Segura, 2015). Además de la consideración de su dimensión geográfica conformada por los aspectos físicos y sociales, “las personas producen espacio al relacionarse en forma diversa y son frutos de esta multidimensionalidad” (Mançano Fernandes, 2005, p. 2). De esta forma, el espacio puede ser entendido como una construcción social “producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos y prácticas, intercambios, tanto a nivel íntimo, (como el hogar) como a nivel global” (Massey, 2004, p. 78) lo cual permite evitar el ver el espacio como un fenómeno estático.

Esta perspectiva nos indica que el espacio no es pasivo, ni es un mero escenario donde algo acontece, y por la complejidad de las relaciones, no puede ser algo simple, cerrado y coherente (Massey, 2004). En esta misma línea, De Certeau (2000) sostiene que el “espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (p. 129). Por lo tanto, el espacio, para nosotros el barrio del liceo, es multidimensional y debiera ser considerado como “producto y producción, movimiento y estabilidad, proceso y resultado, lugar donde se parte y donde se llega” (Mançano Fernandes, 2005, p. 2).

Respecto del concepto de lugar, el ya citado De Certeau (2000) sostiene que, a diferencia del espacio, un lugar

“es el orden (cualquiera sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues, se excluye la posibilidad que para dos cosas se encuentren en el mismo

sitio. Ahí impera la ley de lo “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar es una configuración instantánea de posiciones, implica una condición de estabilidad. Se diferencia en esta línea del espacio, quien carece de univocidad y estabilidad” (p. 129).

Por su parte, Bourdieu (2007a) propone pensarlo como un punto en el espacio físico donde se sitúan agentes u objetos, que generan efectos en términos de localización y relaciones. Ambos autores sostienen una definición de lugar desde lo estable y estático, a diferencia del concepto de espacio anteriormente mencionado.

Para otros autoras<sup>7</sup>es, como Massey (2004), el lugar tiene implícitos elementos afectivos, identitarios o de carácter simbólico. Aquí es clave para nuestro análisis la noción de experiencia del sujeto, en tanto la producción de la identidad con el espacio se da a partir de una multiplicidad de relaciones, de una “negociación constante, como hibridismo ineludible” (Massey, 2004, p. 79). Por lo tanto, el lugar no sólo implica una relación material, sino una construcción sociocultural de los propios sujetos. Desde este último sentido un espacio se transforma mediante la apropiación subjetiva. El barrio Lavalleja significará distintas cosas para las/os docentes y estudiantes, a partir de sus experiencias. Esto será clave para pensar no sólo el espacio barrial, sino también el propio liceo como institución y lo que allí se realiza.

Un espacio también se transforma cuando se pone en juego la observación de relaciones de poder. En este sentido, sostiene Mançano Fernandes (2005) que el territorio es un espacio determinado por relaciones de poder que lo producen y lo mantienen; y por ello “el territorio es al mismo tiempo una confrontación y una convención. Precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades” (Mançano Fernandes, 2005, p. 3). Desde esta perspectiva, el territorio implica una dimensión política que involucra diferentes poderes, entre otros, el estatal.

Entendemos que estos tres conceptos —espacio, territorio y lugar— nos permiten construir perspectivas analíticas sobre distintas materialidades (construcciones, calles, terrenos

baldíos, servicios públicos), relaciones (lugar de las instituciones, su vínculo con el barrio, sus habitantes), movilidades (espacios por donde se circula, “circuitos” (Magnani, 2014), los acontecimientos en la zona) y elementos estáticos (espacios que marcan *límites o puentes*). Todas ellas resultan relevantes para pensar las diferentes dimensiones del barrio y el liceo.

En esta aproximación conceptual está implícita la consideración de una serie de elementos que pasan de ser de carácter material a tomar un fuerte carácter simbólico con relación al espacio. Objetos, accidentes geográficos o construcciones se tornan límites que conforman la espacialidad, y de acuerdo con lo que venimos planteando, configuran los relatos y las acciones de quienes allí viven o circulan. Dichas materialidades pueden ser analizadas a la luz de una serie de ejes metafóricos, los cuales se constituyen como “ejes semánticos” que permiten indagar distintas significaciones y sentidos de la ciudad y lo urbano (Silva, 2006). Las metáforas “atienden a procedimientos retóricos de representar lo urbano en donde se consideran aspectos vinculados a la espacialidad, temporalidad, visibilidad, e interiorización y exteriorización” (Silva, 2006, p. 130). Estos ejes, de carácter abstracto, se presentan como ejes de conceptos opuestos, pero que interactúan y se tornan claros en el nivel empírico. De esta forma, los ejes metafóricos de carácter espacial, temporal o geográfico (Segura, 2006) significan, *adentros y afueras* que establecen marcas en los barrios; *entradas y salidas*, y en quienes realizan esta acción o no. Todo lo anterior nos genera preguntas: ¿qué implica *salir* o *entrar* en el barrio? ¿Qué significa *acá* o *allá*? ¿Qué es lo que está *adelante* o *allá abajo*? ¿Cómo era antes el barrio? ¿Y ahora? A su vez surgen límites o uniones: ¿Cuáles son los sentidos al estar a un lado u otro de una calle? ¿Qué significado toman las denominadas *fronteras* o límites urbanos allí? Así, estas posibles metáforas estructuran lo que percibimos y cómo nos movemos en el mundo, constituyen la experiencia de habitar (Segura, 2015) y describen nuestros modos de pensar y actuar.

De las conceptualizaciones referidas al espacio (incluyendo territorio y lugar), en esta

tesis utilizamos el término *barrio* para hacer referencia a la dimensión espacial. Esta denominación, además de ser la utilizada por las/os habitantes y trabajadoras/es para hacer referencia al lugar habitado (el uso “nativo” como se enuncia desde la antropología), resulta síntesis de las anteriores categorías. El barrio se constituye como un espacio simbólico y ámbito de producción y transformación social (Gravano, 2003) que permite englobar diversas interpretaciones, determinadas social e históricamente. Será entendido aquí como “la producción social y cultural de un territorio” (Segura, 2015, p.105) en el cual se involucran actores e instituciones, y se generan propuestas e intervenciones. También se constituye como un lugar político (Segura, 2015; Grimson, 2004) en donde circulan bienes y servicios, o se los demanda, donde las/os *vecinos* se organizan y gestionan, o las instituciones articulan políticas con el Estado.

Resulta interesante cómo muchas veces, desde lógicas institucionales o medios de comunicación, se visualiza a los territorios como espacios homogéneos, no sólo entre las consideraciones de sus residentes, sino en términos de las acciones desarrolladas *dentro* de la definición barrial. Como sostiene Segura (2010) “mientras los catastros tienen límites claros y generalmente muy estables, las fronteras de los barrios pueden ser más claras o difusas, más fijas o cambiantes, pueden generar consensos o disensos” (p. 6). En este sentido, las propias denominaciones de la zona pueden variar según quien la enuncia, fundamentalmente si es residente o no. Lo mismo sucede a veces con las divisiones territoriales de las políticas públicas frente a las percepciones de sus locatarias/os. De esta forma, a partir de lo anterior, algunos de los aspectos que analizamos a través de diferentes entrevistas nos confirman que los espacios resultan más dinámicos y menos exactos. Por ello, priorizaremos la categoría de barrio para comprenderlo (y vincularlo con el liceo), entendiendo que es la “categoría de los actores que, con su plasticidad de múltiples definiciones e indefiniciones, permite producir un marco, afianzar un lazo social y generar un sentido de pertenencia” (Grimson, 2009, p. 33).

### III. Primeros recorridos en el barrio Lavalleja

*“Caminar, recorrer y salir de la escuela al barrio, incluye para los docentes y también para quien investiga, la posibilidad real de pisar con los propios pies lo que es nombrado y clasificado, materializar la fisonomía de los datos, que adquieren corporalidad en los sujetos que habitan los espacios tantas veces estigmatizados”*  
(Redondo, 2016, p. 37).

Describir un barrio no resulta una tarea simple. Se pueden utilizar distintos recursos (por ejemplo, población, índices de necesidades básicas, recursos materiales y servicios, construcciones), así como descripciones de calles, plazas y edificios, entre otras referencias posibles. Por ello, lejos de ser una descripción única y definitiva, aquí la construcción del relato sobre el barrio, se conformó a partir de las diferentes piezas que fuimos *ordenando*<sup>210</sup>. Partiendo de nuestra observación, consideramos también otros puntos de vista compartidos (Bourdieu, 2007b), representaciones y temporalidades enunciadas en entrevistas y conversaciones. Por lo tanto, la siguiente reconstrucción se propone como una primera aproximación para describir el barrio Lavalleja, que parte de elementos planteados por las/os interlocutoras/es, y a la vez del proceso de reconstrucción desde la mirada de quien investiga.

“El recorrido habitual en ómnibus<sup>211</sup> lo realizamos desde la parada por la Av. Millán y Aramburu hasta doblar hacia la derecha (luego de varias cuadras) por la Avenida de las Instrucciones. Al llegar por esta última avenida, la calle se torna un túnel de plátanos, donde podemos ver el Museo de la Memoria (MUME) a la izquierda, el Museo de Antropología a la derecha, el Cotelengo Don Orión al llegar a la esquina del Bulevar José Batlle y Ordoñez (también llamada Propios<sup>212</sup>). En la esquina diagonal al Cotelengo, nos encontramos una construcción del INVE<sup>213</sup>, un edificio antiguo, con cierto deterioro, cuyo origen se debe

---

<sup>210</sup> Cualquier orden posible da cuenta de una operación analítica a la hora de compartir la información y el análisis.

<sup>211</sup> Línea 149

<sup>212</sup> Corresponde a un nombre anterior de la avenida, cuyo origen hace referencia al límite de la ciudad durante el siglo XVII Y XIX. *Propios* aún permanece en el vocabulario popular.

<sup>213</sup> Instituto Nacional de Vivienda Económica.

remontar no menos de los años 50 o 60<sup>214</sup>. Al caminar por Propios en esos metros observamos también que quedan los vestigios de un local de Subsistencias<sup>215</sup> en abandono, que resultan marcas de otro tiempo. Un poco más allá, un conjunto de cooperativas de viviendas. Si se sigue por Av. de las Instrucciones, a la derecha se puede observar, la que algunos llaman la regularización de San Antonio, constituida por viviendas de dos plantas, en el sitio donde anteriormente existía un asentamiento. A una cuadra de este último lugar, con algunas casitas mediante, se encuentra la esquina de Instrucciones y Máximo Santos. Desde allí, aproximadamente a una cuadra y media hacia la derecha podemos observar una escuela pública, y luego encontramos con el liceo. “La de los colores es la escuela, el otro somos nosotros” nos dijo alguien. Luego entendimos que hacía referencia a las rejas que bordean ambos edificios, las que se diferencian con la escuela lindera. La calle Máximo Santos está asfaltada, y rodeada de casas de material que son construcciones sólidas de hace varios años<sup>216</sup>. Es transitando por esta calle que llegamos al liceo. Una vez pasado el liceo, y separado por un muro, encontramos un conjunto de construcciones precarias, con pasajes peatonales de tierra. Más allá, la calle Gambetta, y una serie de viviendas y pasajes de asfalto<sup>217</sup>. Al seguir por la calle Máximo Santos, se encuentra el Centro Morel, una de las instituciones de atención a la infancia y familia referentes en la zona. Hasta allí parte del recorrido” (Nota de observación en campo, 2018)<sup>218</sup>.

De acuerdo a la división territorial de la Intendencia de Montevideo<sup>219</sup>, el barrio donde se encuentra el liceo pertenece al Municipio G (ver figura 1). Este municipio, según los datos del censo de 2011<sup>220</sup>, cuenta con 151.302 habitantes<sup>221</sup>, con una importante población de niñas/os, jóvenes y adultas/os jóvenes.

Algunos indicadores nos permiten comprender la existencia de condiciones de

---

<sup>214</sup> Origen INVE data de 1937.

<sup>215</sup> Ley 10 940 de 17 de setiembre de 1947 crea el Consejo Nacional de Subsistencias y Contralor de Precios. Se trataba de un organismo de contralor de precios y suministros de artículos básicos. Entre sus funciones estaban, tomar medidas para el abastecimiento de la población, así como un conjunto de medidas relacionadas a precios y distribución de artículos de primera necesidad. (<https://www.mef.gub.uy/8312/9/areas/ley-10940-de-subsistencias.html>).

<sup>216</sup> No es posible precisar, pero sus formas denotan que pertenecen a décadas del último tercio del siglo XX.

<sup>217</sup> Las calles regularizadas mantienen el nombre de “pasaje” identificados con letras, por ejemplo, Pasaje A.

<sup>218</sup> Las notas forman parte de alguno de los trayectos que realizamos caminando. También tuvimos la oportunidad de un recorrido mayor con una/un docente, pero que trasciende la zona cercana al liceo.

<sup>219</sup> El departamento (ciudad) de Montevideo se divide en 8 municipios.

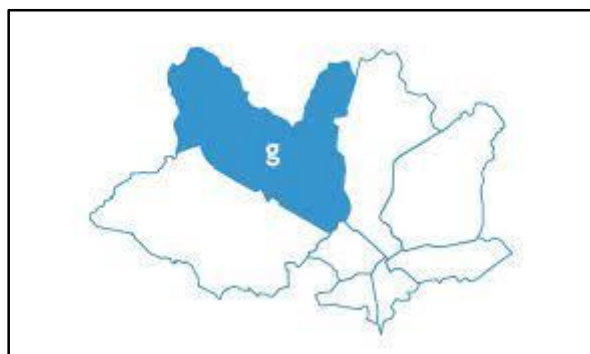
<sup>220</sup> Uruguay realizó nuevamente un censo en el año 2023. En el momento de escritura de esta tesis dichos datos no estaban disponibles.

<sup>221</sup> <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/montevideo/municipio-g>.



desigualdad en la zona. El mayor nivel educativo alcanzado por la población es primaria común, con un 31,9%, seguido de ciclo básico con un 24,4%. Es de destacar que hasta la actualidad en el barrio, no se encuentran centros educativos de bachillerato de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES)<sup>222</sup>. Considerando las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el municipio cuenta con un 30,9% de hogares con al menos una NBI, las que se concentran fundamentalmente en vivienda y confort. Respecto a la electricidad y agua potable, se encuentra en porcentajes similares a otros municipios de la ciudad.

**Figura. 1. Ubicación del Municipio G en el departamento de Montevideo**



Fuente: Intendencia de Montevideo

A comienzos de los años 2000 se advierte un dato significativo: el crecimiento demográfico en el municipio, que “expresa un proceso migratorio selectivo de la ciudad, nutriéndose fundamentalmente de personas provenientes de barrios como Aduana, Sur, Palermo, Aguada, e interior del país, con una tendencia mayoritaria pautada por la insatisfacción de sus necesidades básicas”<sup>223</sup>. A su vez, a partir de un estudio<sup>224</sup> sobre asentamientos irregulares<sup>225</sup>, observamos que el 77% de ellos tuvieron su origen en la década

---

<sup>222</sup> Los centros más cercanos se encuentran en el barrio Prado, del municipio que continúa hacia el sur.

<sup>223</sup> (<https://municipiog.montevideo.gub.uy/node/152>).

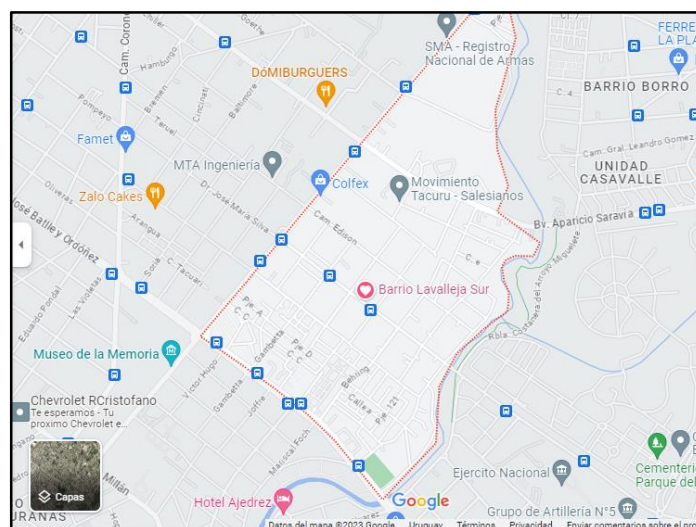
<sup>224</sup> Estudio de la Comisión de Políticas sociales del Consejo Vecinal. Año 2002. <https://municipiog.montevideo.gub.uy/node/152>.

<sup>225</sup> El Instituto Nacional de Estadística (INE) define como los asentamientos irregulares a: “Agrupamiento de más de 10 viviendas, ubicados en terrenos públicos o privados, contruidos sin autorización del propietario en condiciones formalmente irregulares, sin respetar la normativa urbanística”. (INE - PIAI/Mvotma 2006, en <https://montevideo.gub.uy/areas-tematicas/observatorio-de-asentamientos/conceptos-y-definiciones>).

del '90, siendo que veintitrés de los treinta, tienen veinte años o menos de instalados, y solamente dos superan dicho lapso. Las formas de ocupación fueron diferentes en cada caso, dándose con frecuencia asentamientos sin una distribución de parcelas que facilite la comunicación con las vías de acceso, y un hacinamiento de viviendas que contribuyen a generar conflictos entre vecinas/os.

Específicamente el barrio se conforma en una especie de *triángulo* territorial (ver figura 2) hacia el sur-este del municipio. En el límite sur es bordeado por Bulevar José Batlle y Ordóñez, hacia el oeste Avenida de las Instrucciones, y hacia el este el arroyo Miguelete. La zona limita hacia el sur con los barrios Prado y Aires Puros donde se encuentran casonas residenciales construidas en siglo XIX, algunas de ellas transformadas en la actualidad en museos. Hacia el noreste, linda con Cerrito y Casavalle, barrios de residencia fundamentalmente de sectores populares; y hacia el oeste con los barrios Sayago y Peñarol, ambos de fuerte historia obrera, fundados a partir de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

**Figura.2. Mapa Barrio Lavalleja (Montevideo)**



Fuente: Google Maps

Los datos presentados nos brindan los primeros indicios de los procesos sociales y urbanos que caracterizan a la zona. A primera vista se registran datos claves vinculados a la

población y ocupación, nivel educativo y NBI, pero no se expresa la relación de estos aspectos con elementos estructurales y/o coyunturales. Investigaciones más recientes sostienen que, pese a que los indicadores de pobreza mejoraron en la década anterior para el conjunto de la sociedad, en ciertos segmentos de sectores populares “la gente ha construido su experiencia vital en la pobreza y la precariedad” (Filardo y Merklen, 2019, p. 141). Las características socio-demográficas enunciadas muestran un conjunto de factores que pueden leerse como parte de un proceso más amplio: la distribución desigual de las zonas de la ciudad. Estas desigualdades configuran espacios y circuitos diferenciales (Kessler, 2015), que generan efectos en quienes viven y trabajan, así como en las políticas y las instituciones que las desarrollan. El pertenecer a una zona u otra genera diferencias de las posibilidades de acceso a ciertos derechos, pero en términos más concretos, a ciertos servicios que configuran una parte relevante del bienestar.

Esta aproximación está conformada por las primeras dimensiones contextuales (Braun et al, 2017) que permiten conocer las condiciones en las cuales se ubica el liceo de Tiempo Extendido. Como dijimos, no se trata sólo de elementos descriptivos, sino que a partir de los mismos es posible analizar sentidos y representaciones que adquiere allí lo educativo. En la siguiente sección profundizaremos en un recorrido histórico, recuperado desde dos ejes analíticos: los procesos habitacionales, y las tramas institucionales.

#### **IV. De ayer y de hoy: Procesos habitacionales y tramas institucionales del barrio Lavalleja**

Como planteamos al inicio de este capítulo, en el proceso de investigación visualizamos una serie de aspectos en torno a lo barrial que decidimos recuperar. Tal decisión se fundamenta a los efectos de comprender el sentido de la política educativa del liceo de Tiempo Extendido, y su relación con los espacios que habilita en términos de derecho a la educación. Comenzábamos el capítulo con una pregunta que surgió del trabajo de campo: ¿por qué hay un liceo en este barrio? En la línea de los planteos de Bourdieu (2007b)

“los lugares “difíciles” (como lo son hoy la urbanización y la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales (en especial las vehiculizadas por la prensa) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en expresión de las mismas realidades en discursos diferentes”. (p. 10).

Los sentidos asignados a los barrios se constituyen a partir de condiciones objetivas o materiales, pero también de tiempos, historias y recorridos que adquieren diferentes significados para quienes allí viven y lo transitan. Como mencionamos, el objetivo de abordar aspectos con relación a las características, procesos y significaciones del barrio, pretende contribuir a la interpretación analítica de aquellos elementos que permean los procesos bajo estudio (Achilli, 2000), para nuestro caso, la experiencia del liceo de Tiempo Extendido. Cuando en una entrevista alguien comenzó la conversación diciendo “Bueno... yo nací en este barrio”, se abrieron una serie de interrogantes sobre el sentido y la tarea de estar y educar en un barrio y en un liceo específico. Como plantea Duschatzky (2008), el barrio (y el liceo) se torna un anclaje de identidad y experiencias cargadas de intensidad afectiva. De esta forma, “el lugar no es un simple territorio, sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él” (Duschatzky, 2008, p. 29). Siguiendo a la autora, la relación que establecen las/os actores educativos y el propio liceo con el barrio, es una relación donde pueden verse rupturas y continuidades, en el sentido que “la escuela al tiempo que se constituye con las marcas del lugar, también rompe con algunas de ellas” (Duschatzky, 2008, p. 30).

El planteo para desarrollar esta sección toma, además de algunos de los aspectos conceptuales planteados previamente, la referencia analítica de la relación entre etnografía e historia (Rockwell, 2011), en donde convergen elementos que contribuyen a reconstruir marcas significativas para comprender el espacio barrial. Si bien no es objetivo de este trabajo desarrollar un análisis estrictamente sociológico o histórico de la zona en el que se ubica el

liceo, entendemos que una mirada sobre la misma portará elementos para comprender el lugar que el liceo ocupa y el sentido de lo educativo allí, es decir, la importancia que tiene habilitar nuevas modalidades educativas en barrios marcados por la desigualdad. A su vez, nos permitirá articular las representaciones que tienen quienes allí viven y/o trabajan. De esta forma, en la línea de otras investigaciones sobre lo educativo que recuperan elementos del espacio barrial, consideramos al barrio

“construido sobre una trama histórica en la que se van entretejiendo las particularidades locales con los procesos de mayor generalidad de los que forma parte, y que es utilizado por sujetos (que habitan en diferentes lugares) relacionados diversa y estratégicamente con él” (Cerletti, 2014, p. 64).

Las conversaciones que llamaron nuestra atención, junto con las observaciones de los recorridos realizados, constituyen las narrativas que forman parte no sólo del presente, sino de diferentes temporalidades del espacio. Recuperaremos aquí elementos de la memoria (Dubois, 2014) de algunas/os actores (en su mayoría docentes), así como sus perspectivas actuales, que se articulan con procesos estructurales vinculados a políticas públicas, coyunturas y procesos sociales. Estos registros permiten conocer parte de las últimas décadas, en el que es posible identificar: ciertas construcciones o representaciones respecto al barrio (que surgen de la propia experiencia de estar en el liceo), qué lugar tiene éste en la trama urbana, cuáles son los circuitos (Magnani, 2014) de quienes allí transitan, las *fronteras* que se construyen en torno a ciertas materialidades (y que toman carácter simbólico) (Silva, 2006), y el lugar de liceo como una interioridad en sí misma, entre otras dimensiones.

En la clave de los planteos de Williams (2019), entendemos que es posible pensar al barrio (y su relación con el liceo) como una trama de lo *dominante*, lo *residual* y lo *emergente*, haciendo referencia a la relación entre los elementos que conforman el pasado y aquellos alternativos o nuevos. Así, reconstruir representaciones, aspectos institucionales y acciones del

pasado en el barrio, recupera aspectos residuales (Williams, 2019) que conviven en él actualmente, y que en algunos casos lo *explican*. Incorporar la temporalidad como parte de la constitución de la zona, a través de los procesos habitacionales y de ocupación barrial, permite entender elementos estructurales y coyunturales, que corren el riesgo de ser comprendidos de una forma esencial, si no observamos su dimensión histórica (Elías y Scotson, 2016; Segura, 2015). El tiempo y las formas de llegada, fundamentalmente respecto a la residencia, implican niveles de cohesión social que repercuten en el nivel de integración del barrio. Reconstruir e indagar sobre esta dimensión también explicita condiciones materiales y temporalidades diferenciales, que han generado diversos “clivajes” en el espacio barrial (Segura, 2015).

Estos aspectos nos hablan sobre la pertenencia al barrio, sobre quiénes son las/os que *llegaron después*, así como sobre las formas de organización habitacional y de convivencia. Estos tiempos y formas en torno al poblamiento y constitución del barrio, brindarán elementos para contextualizar también aquellos vinculados a lo institucional y lo educativo. Relacionar cuándo comienza el trabajo del liceo, sus condiciones con relación a la zona, su población, los cambios posteriores, y, fundamentalmente, vincular la propuesta educativa de extensión del tiempo allí, nos permitirá dar un marco de interpretación mayor para comprender el entramado de la política y la experiencia.

En las próximas dos secciones, abordaremos estos aspectos centrados en los siguientes ejes de análisis: 1) el proceso social e histórico del poblamiento y la construcción habitacional en la zona, en donde también se incluyen líneas estructurales de políticas desarrolladas o ausentes; y 2) la trama institucional local vinculada fundamentalmente a las organizaciones educativas. En ambos casos articulamos ciertas representaciones en torno al barrio que surgen de las características que estos dos procesos expresan.

#### ***IV.a. Proceso habitacional en clave histórica***

Si bien se han realizado en nuestro país algunas investigaciones históricas sobre los barrios de Montevideo (Barrios Pintos y Reyes Abadie, 1991), sobre el barrio Lavalleja no existen desarrollos en profundidad<sup>226</sup>. Sus orígenes datan de fines del siglo XIX y comienzos del XX, ya que previamente se lo consideraba parte del barrio Peñarol (Revista Raíces, 2005). Sin embargo, más allá de esta asociación formal *al barrio de los ferroviarios*<sup>227</sup>, se registra una denominación de “Nuevo Pueblo Lavalleja” desde el siglo XIX, sobre terrenos “situados en la 21 Sección de Montevideo, propiedad de los Sres. Julio Enrique y Américo Casiniga sobre un fraccionamiento sobre la calle José María Silva” (Revista Raíces, 2005, s/p). Otros registros plantean la venta de solares en 1910, donde el Diario el Siglo, “informa de un fraccionamiento y venta de solares realizado por Don Francisco Piria en el Nuevo Pueblo Lavalleja” (Revista Raíces, 2005, s/p).

La denominación surge como necesidad de nombrar este fraccionamiento. No es, como en otros casos, resultado de la asignación por parte de las/os primeras/os habitantes o por características del espacio<sup>228</sup>. Con relación a aquellas/os, las referencias sostienen la presencia de inmigrantes, así como de “hombres de la ciudad que adquieren su terreno y edifican la vivienda para la familia” (Revista Raíces, 2005, s/p).

Con el crecimiento de la ciudad, hacia 1940 la zona se fue poblando, aunque sin contar con infraestructura básica y de servicios (Aramburu et al, 2018). Comienza en ese momento en el país un importante proceso de construcción de viviendas que se proyectó con el objetivo de abolir el *rancherío* como forma de habitar la ciudad (Bolaña, 2018)<sup>229</sup>. También es en estos

---

<sup>226</sup> Barrios como Cerro, Peñarol, Prado, entre otros, resultan más conocidos por sus procesos históricos.

<sup>227</sup> El barrio Peñarol es caracterizado por ser, en el pasado, la zona donde vivían trabajadores del ferrocarril.

<sup>228</sup> Un caso paradigmático es el barrio Villa del Cerro, antiguamente denominado Cosmópolis, por su alta cantidad de inmigrantes.

<sup>229</sup> Es interesante ubicar y pensar para este período, la situación del país en materia de vivienda, y las preocupaciones en torno a las condiciones habitacionales. Resulta central el concepto de “viviendas de emergencias” (Bolaña, 2018) que se planteó entre la década del 40 y 50, cuyo objetivo era “abolir rancheríos”, aunque se trataba de viviendas con ciertas condiciones precarias.

años que surge el Instituto Nacional de Vivienda Económica (INVE) creado en 1937, a través del cual se planificaron una serie de construcciones colectivas. En el barrio Lavalleja, el INVE está presente con su edificio en la esquina de Bulevar José Batlle y Ordóñez y la Avenida de las Instrucciones. Este edificio de importante tamaño resulta un ícono de referencia de aquel tiempo y de la actualidad, debido a su visibilidad.

Hacia la década de los '50 se produce a nivel nacional un cambio en la construcción de viviendas de interés social<sup>230</sup>, pasando del problema de los rancheríos al del “cantegril”<sup>231</sup>. A partir de ese momento, se suman actores de intervención social en los ámbitos municipales de gestión de la política habitacional. Se observa cómo desde estos espacios institucionales se describía y consideraba a las/os habitantes de los cantegriles, como “habitantes [que] presentaban importantes problemas sociales, como concubinatos, promiscuidad, prostitución, analfabetismo, enfermedades infectocontagiosas” (Concejo Departamental, 1959, en Bolaña, 2018, p.110). Revisamos estos aspectos que Bolaña (2018) plantea para su estudio en Casavalle<sup>232</sup> porque dan cuenta de los procesos en la coyuntura histórica que han configurado los barrios *no céntricos*<sup>233</sup> de Montevideo, de los cuales perduran marcas hasta la actualidad.

Algunos de estos aspectos planteados como trasfondo de la política habitacional en el país, se dieron en forma concreta en el barrio Lavalleja, dando cuenta de procesos de desigualdad de larga duración. Esto es expresado por parte de quienes viven desde hace más de treinta años allí. En el marco del trabajo de campo, fue posible reconstruir aspectos de la coyuntura mencionada con un entrevistado que llegó al barrio unos años después. En un

---

<sup>230</sup> Estas son las que “dentro de las normas esenciales de habitabilidad se construye a coste mínimo, con el propósito de ponerla a disposición de las familias de escasos ingresos y dentro de su alcance” (Bolaña, 2018, p. 104).

<sup>231</sup> Forma de denominación clásica utilizada en el pasado en Uruguay para barrios y construcciones precarias. En otros países se los conoce como villa (Argentina) favela. (Brasil), entre otras denominaciones. Hoy en Uruguay ha sido sustituida por un término técnico como el de “asentamiento”.

<sup>232</sup> El barrio Casavalle se ubica en la zona centro norte de Montevideo, y comparte con el barrio Lavalleja algunos aspectos comunes en términos de procesos de poblamiento y construcciones.

<sup>233</sup> Evitamos la denominación de “periferia” entre otros aspectos, porque habitualmente implica sentidos simbólicos con relación al territorio. Entendemos que se trata de un barrio donde *el centro* no es el eje de referencia, sino que se generan desplazamientos por otras zonas de la ciudad, sin que esto implique categorizarlas.



testimonio, a partir de la mención de espacios concretos en el barrio, es posible identificar esas marcas temporales y físicas.

“En cuanto a los complejos, los más antiguos, está INVE, que está en Propios e Instrucciones, también llamado colectiva 8. Esa es la más antigua en la zona, es un plan de INVE de hace muchos años, yo creo que está desde el 60, desde esa época que está en el barrio. Después había toda una zona, de terrenos baldíos, que había en el barrio que hoy se ven pocos, eso quiere decir que se ha poblado mucho el barrio con respecto hace diez, quince años atrás” (Entrevista Docente 1).

El INVE marcó la presencia de un conjunto de viviendas colectivas, que más tarde comenzarán a estar presentes en el barrio, *llenando* esos baldíos que la entrevista menciona. En los últimos cincuenta años, las diferentes construcciones que se encuentran en el barrio resultan también expresiones de diferentes épocas, como las cooperativas de vivienda, las casas particulares, los asentamientos precarios y los realojos. A nivel nacional, ya en la década de los '60 se aprueba el Plan Nacional de Vivienda a partir de la Ley N.º 13.728 (Uruguay, 1968) que plantea la preocupación por las condiciones habitacionales de la población, desde una lógica planificadora a largo plazo<sup>234</sup>, interviniendo sobre el ya mencionado problema de los cantegriles, agravado por la crisis de finales de los años '60 (Bolaña, 2018).

Luego del período de crisis social y económica de fines de la década mencionada, la dictadura cívico-militar (de 1973 a 1984-85) también marcó su impronta en términos de políticas de vivienda. Así, el siguiente fragmento revisa cómo un conjunto de construcciones existentes hasta hoy en el barrio Lavalleja, reflejan esa época:

“[Hubo] planes sociales que había hecho la esposa de Bordaberry<sup>235</sup> en su época, que son estas

---

<sup>234</sup> El marco de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico en los años 64-66 implica un cambio de perspectiva con influencia desarrollista.

<sup>235</sup> Presidente del Uruguay en 1971, y quien disolvió las cámaras de senadores y diputados en 1973.

casas blancas que ves por acá, no esas que ves ahí, pero en el camino, de la calle Gambetta, vas a ver unas casas, por ahí capaz que está desperdigada no se ve bien, son las casas blancas, al principio eran tipo iglú, con dolmenit, esas las hizo creo que también cerca del inicio de los '70" (Entrevista Docente 1).

Como planteamos, este tipo de registro sobre el desarrollo habitacional, resulta interesante para pensar la memoria vinculada a lo barrial (Dubois, 2014). Indagar desde la perspectiva personal de algunas/os interlocutoras/es implica reconocer un punto de vista válido para entender procesos más amplios, o cómo estos “se reflejan en la experiencia diaria de la gente” (Dubois, 2014, p. 29). En este caso, se trata de quienes viven hace tiempo allí y que tienen claramente ubicadas estas construcciones y su período, en algunos casos como parte de su transitar cotidiano. En este transitar también se registra el barrio San Antonio, cercano a las “casitas de Soneira”<sup>236</sup> o aquellas identificadas con la esposa de Bordaberry, como se mencionó en el último fragmento.

La situación habitacional en el barrio entre mediados y hasta los últimos años de la década de los '80, se caracteriza por dos aspectos visibles hasta hoy. El primero corresponde al crecimiento de cooperativas de vivienda, que en palabras de una/un entrevistada/o, fueron “forjando el lugar”. Allí encontramos la Cooperativa de Vivienda de Matriz Textil (COVIMT 9), una de las primeras entre las que se instalaron en esos años. La llegada de las primeras cooperativas<sup>237</sup> convivió con una serie de basurales y asentamientos, que se fueron tornando estructurales en la zona durante esas décadas, hasta aproximadamente mediados de los años 2000<sup>238</sup>. La construcción de estas viviendas coexistió con un segundo proceso: los realojos y la regularización de asentamientos. Estos significaron, no sólo la atención a un problema

---

<sup>236</sup> Federico Soneira fue el responsable de Vivienda y Promoción Social en el período 1974-1976.

<sup>237</sup> La salida o transición hacia la democracia implicó un proceso de fortalecimiento de la sociedad civil y movimientos sociales, entre ellos la Federación Uruguaya de Cooperativas de Viviendas de Ayuda Mutua (FUCVAM) fundada en 1970

<sup>238</sup> El primer gobierno del Frente Amplio asumió los efectos de la crisis económica y social de 2002. En este sentido, fueron adoptadas medidas de emergencia social a la vez que un conjunto de políticas en mejorar del hábitat.

habitacional, sino también la recuperación de espacios verdes y públicos en sitios donde permanecían asentamientos irregulares históricos. Un caso paradigmático es el asentamiento 25 de agosto, uno de los más antiguos en Montevideo, ubicado sobre Bulevar José Batlle y Ordóñez y el arroyo Miguelete. Su regularización se hizo efectiva a partir del año 2004, para lo cual se requirió realojar a 293 familias<sup>239</sup> en forma gradual. Estas fueron ubicadas en viviendas básicas construidas entre el Ministerio de Vivienda y la Intendencia de Montevideo, en tres zonas distintas, algunas de ellas cercanas al barrio. Posteriormente, el espacio donde se encontraba el asentamiento fue recuperado como parque lineal, con el apoyo de la Junta de Andalucía, actualmente denominado “Parque Andalucía”. Una/un docente de la zona recuerda más detalles sobre quienes vivían allí :

“Ahí era el 25 de agosto, que las familias más numerosas fueron para ahí atrás, después otras familias de allí que tenían animales, que trabajaban con caballos con carros fueron a parar al barrio Peñarol, atrás de Mesa 2<sup>240</sup>, toda una zona rural, que había ahí, y otra parte fueron al jardín de Bering que es por Bering, seguís caminando hasta Edison y ahí hay unas viviendas, y ahora, hace cuestión de unos 15 años atrás, capaz que menos, se hicieron unas viviendas más grandes, atrás, entre las viviendas de discapacitados, y el 40 Semanas, donde se hizo un realojo del asentamiento que estaba enfrente, donde es hoy el parque Andalucía” (Entrevista Docente 1).

En el fragmento se expresan distintos aspectos de los realojos en el barrio. Quien narra plantea diversos eventos a partir de la erradicación del asentamiento, que tenía más de 40 años en la zona. No resulta fácil dilucidar los tiempos y los espacios que describe. Sin embargo, esto no se trata de un error, sino que el registro da cuenta de dos aspectos. Por un lado, la recuperación de la memoria barrial no es precisa ni es transparente (Dubois, 2014), por lo que no se trata de una reconstrucción exacta, sino que surge a partir de los elementos significativos

---

<sup>239</sup> Fuente: <http://pmb.mvotma.gub.uy/noticias/un-nuevo-lugar-regularizaci-n-y-realojo-de-asentamientos-en-montevideo>.

<sup>240</sup> Nombre de una cooperativa de viviendas.

que se recuerdan. Por otro lado, porque los múltiples cambios en el espacio, los movimientos y diversos tipos de construcciones, así como las decisiones a nivel de la política pública durante estos años, se produce en la articulación de programas habitacionales tanto de gobiernos municipales como nacionales. Ambos aspectos dan cuenta de la complejidad a la hora de describir procesos sociales, en este caso vinculados a lo habitacional, que también se articulan con la política pública en sus distintos niveles.

En particular, en las narrativas se observa un aspecto que se vincula a la llegada de las/os ocupantes de un complejo habitacional que se construyó a comienzos de la década de los años '80. Este complejo, cuya denominación oficial es “Jardines de Bering”, se construyó para el realojo de poblaciones provenientes de otros barrios de la ciudad. Conocido hoy como “40 Semanas”<sup>241</sup> resulta un ícono entre visible e invisible<sup>242</sup> en el barrio, y expresa procesos de carácter material y simbólico que han trascendido sus comienzos. A modo de analizador para comprender la realidad actual en términos de desigualdad, recuperaremos brevemente algunos aspectos de la llegada de sus habitantes. Como dice la persona entrevistada, el 40 Semanas “se trata de un complejo habitacional, y no un barrio, como se expresa muchas veces en los medios” (Entrevista Docente 1). Este complejo que realojó a familias expulsadas de pensiones que residían en el centro de Montevideo<sup>243</sup>, encuentra ciertas lecturas explicativas sobre el imaginario que se ha construido sobre quienes allí vivían o viven. En este sentido, analiza:

“Yo la lectura que siempre hice fue que las familias que trajeron a vivir al 40 Semanas venían de no sé si ubicas, la fábrica Martínez Reina, había una fábrica lejos de acá. Ellos vivían ahí, habían ocupado ahí, los sacaron de la ocupación y más otra gente de otros lugares y los

---

<sup>241</sup> Formó parte de una propuesta de construcción que ubicó varios proyectos de complejos de viviendas en diferentes puntos de la ciudad, los cuales se planteaba, “deberían” realizarse “en 40 Semanas”. De los tres que se construyeron en esta modalidad en Montevideo, el único que se mantuvo con esa denominación es el del barrio Lavalleja, el cual se encuentra cargado de múltiples sentidos hasta el presente.

<sup>242</sup> Gravano (2003) habla de la “notoriedad oculta de los barrios estigmatizados” haciendo referencia a ciertas zonas que se vinculan con lo delinencial. Estas categorías traídas por el autor resultan pertinentes para pensar el caso al que hacemos referencia.

<sup>243</sup> Diario La República, 17 de agosto de 2000. (<https://www.lr21.com.uy/sociedad/19492-cuarenta-semanas>).

pusieron acá. Yo siempre hice la lectura de que no tenían una identidad con el barrio, no estaban arraigados al barrio, no había una raíz, no había necesidad de nada de eso, no hubo trabajo social, cultural” (Entrevista Docente 1).

El relato plantea un momento emblemático en la historia urbana de Montevideo: el desalojo del Hogar “El Martínez Reina”. Se trataba de un hogar municipal ubicado en la ex fábrica textil de ese mismo nombre, en la zona del barrio Capurro<sup>244</sup>, ocupado entre 1978 y 1995. El Hogar albergaba distintas familias que habían sido expulsadas de fincas de otros barrios de la ciudad, y fueron ubicados allí hasta su posterior realojo. Los relatos y estudios sobre la historia de este sitio permiten conocer diferentes etapas, pero en sus últimos años se produce una conjunción de malas condiciones de vida, habitacionales y sociales (Martínez, 2009).

A partir de la narrativa y memoria de nuestra/o interlocutora/or, es posible identificar varios elementos para el análisis. La llegada de las/os primeras/os habitantes al complejo 40 Semanas puede vincularse con algunas prácticas y condiciones de la política de vivienda en ese momento. El desalojo del Martínez Reina da cuenta no sólo de situaciones de violencia en *el envío* de sus habitantes al 40 Semanas, sino como parte de un proceso estructural que ha desconocido a ciertos sectores sociales y priorizado a otros. Particularmente, a partir del Decreto 656/1978 (Uruguay, 1978) se estableció el desalojo de las fincas ruinosas del centro de la ciudad y la reubicación de quienes allí vivían en hogares provisorios. Como efecto se produjo un impacto en los procesos sociales y subjetivos de las familias y comunidades<sup>245</sup> involucradas. Esto expresa, a su vez, el lugar del Estado y cómo éste incidió (e incide) en la fragmentación social a través de sus intervenciones u omisiones. Respecto a esto último, Wacquant (2013)

---

<sup>244</sup> Barrio que se ubica en la zona oeste de Montevideo, entre el Río de la Plata y el barrio Prado.

<sup>245</sup> El primer desalojo/realojo se dio con los conventillos tradicionales de Medio Mundo y Ansina, cuyos/as habitantes permanecieron 2 años en el Hogar. Esto generó un impacto no sólo a nivel social, sino cultural, desarticulando dos emblemáticos sitios de la cultura afro-uruguaya. La segunda “oleada” corresponde a las/os desalojados de distintas fincas, producto del decreto municipal mencionado. En esta segunda etapa se ubican las/os primeros residentes del 40 Semanas, en tanto fue una de las zonas de realojo establecidas (Martínez, 2009).

plantea que

“el Estado, por medio de su acción multiforme, es el que determina la forma de los mercados de la vivienda, del trabajo y de los títulos educativos y también la distribución de bienes y servicios de base, y que, de este modo, gobierna la conversión del espacio social en espacio físico apropiado” (p. 18).

En los realojos como los mencionados, especialmente el del 40 Semanas, se identifican diferentes componentes: la ubicación de *una periferia* en un sentido simbólico más que espacial; construcciones del tipo de Núcleos Básicos Evolutivos como una solución habitacional de carácter precario; la no consideración (hasta más tardíamente) de la infraestructura y servicios del barrio; y el desconocimiento de los aspectos subjetivos y de pertenencia a la hora de tomar decisiones respecto al derecho a la ciudad<sup>246</sup> de las/os habitantes alojados (Oszlak, 1991). Pero fundamentalmente se expresa la segregación residencial, en el marco de políticas públicas que promovieron la localización de sectores sociales en diferentes zonas de la ciudad, de acuerdo a su nivel socioeconómico. Por lo tanto, las/os ex habitantes del Martínez Reina, luego vecinas/os del 40 Semanas en la década del '80, se encontraban atravesadas/os por procesos de precariedad, desafiliación y exclusión social (Castel, 1997; 2004) generándose, entre otras cosas, la ruptura de lazos sociales y comunitarios. Sus formas de salida “marcaron trayectorias posteriores, en tanto el término realojo es entendido como un traslado de la población hacia un lugar nuevo, pero designado e instrumentado en general por un organismo público, y en donde no participaron sus habitantes en el proceso” (Martínez, 2009, p. 53).

En la actualidad, el 40 Semanas se constituye como unas de las zonas cercanas al liceo

---

<sup>246</sup> “El derecho al espacio conlleva diversas externalidades estrechamente ligadas a la localización de la vivienda o la infraestructura económica, tales como educación, la recreación, la fuente de trabajo, la atención a la salud, el transporte o los servicios públicos. En la medida que estos bienes y servicios tengan una distribución “geográfica” desigual, las posibilidades de acceso a los mismos según lugar de residencia o actividad variarán correspondientemente” (Oszlak, 1991, p. 24).

y encuentra un lugar particular en los relatos y lecturas de los actores. Algunas narrativas comparan y diferencian lo sucedido en dicho complejo habitacional y los realojos posteriores. Una persona entrevistada entiende que, más allá de “la fama como que es lo peor, no es lo más complicado” y agrega:

“Creo que el mazazo fue en aquella época que ellos llegaron acá, los tiraron como si fueran objetos, y no como sujetos, esa es la lectura que yo hago. Después en los realojos que se hicieron finales, como éste que ves acá, sí hubo todo un trabajo, el CCU<sup>247</sup> estuvo trabajando, se hacían las asambleas en la cooperativa nuestra. El realojo del 25 de agosto también, arrancó ahí, por supuesto que había malestar en algunas personas, pero bueno, surgió todo conversándose” (Entrevista Docente 1).

El testimonio sintetiza elementos coyunturales y estructurales desde una mirada personal y una experiencia<sup>248</sup>. La perspectiva se articula con procesos económicos más generales *heredados* de la dictadura, y en los primeros años de la década del '90, en los que se agudizó la coyuntura de crisis en nuestro país. En estos años en Uruguay, como en otros países de la región, se produjeron efectos económicos y sociales negativos, producto de políticas neoliberales<sup>249</sup> (Svampa, 2010).

Articulando los diferentes niveles contextuales (Achilli, 2000)<sup>250</sup>, el 40 Semanas resulta categorizado negativamente, vinculado al delito y la peligrosidad, que se mantendrá en ciertas representaciones dentro y fuera del barrio<sup>251</sup>. A su vez, ya en las décadas de los '80 y '90

---

<sup>247</sup> Centro Cooperativista Uruguayo.

<sup>248</sup> Plantea Wright Mills (1969) que “la imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación de ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa. Reconocer esa tarea y esa promesa es la señal del analista social clásico” (p.26).

<sup>249</sup> Políticas caracterizadas por la intervención del Estado a un lugar mínimo, el mercado como elemento central de regulación, flexibilización laboral, y tercerización de bienes y servicios, incluso en las políticas de atención de lo social (Pérez, 2013).

<sup>250</sup> En la línea de los planteos teóricos-metodológicos de Achilli (2000) para sus estudios en un contexto neoliberal “nos aproximamos a cada contexto, destacando aquellos procesos que, aunque diferenciados, suponen una continuidad particular” (p.23).

<sup>251</sup> En los medios de prensa este complejo surge cuando se presentan noticias policiales. Este discurso ha construido un imaginario negativo en torno a él.

comenzaron a manifestarse una serie de problemáticas vinculadas a la violencia urbana. A partir de estos años se genera un cambio en las formas, donde ésta última se localiza en áreas urbanas con características particulares, como eventos interconectados (Auyero y Berti, 2001; Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023)<sup>252</sup>. En este sentido, los relatos que traen expresiones de esta violencia en la actualidad surgieron en diferentes momentos a través de nuestras/os interlocutoras/es (profesoras/es, técnicas/os, estudiantes). Desde el helicóptero rondando la zona<sup>253</sup>, a los operativos policiales o a los tiroteos, todos ellos llegan de distintas formas a la institución, o en expresión de Auyero y Berti (2001) “se inmiscuyen en el dictado de las clases” (p.82). En ocasión de estar realizando una entrevista en un centro cercano al liceo, vivenciamos un tiroteo en el barrio, en horas de la tarde. Allí fue posible observar, pero fundamentalmente compartir, las vivencias de quienes habitan el barrio y el liceo cotidianamente, así como las formas en que las instituciones y sus actores se encuentran atravesados por protocolos y acciones frente a estas realidades. Todos estos aspectos generan una constante interpelación y tensión colectiva e individual frente a estos acontecimientos.

A su vez, la presencia policial también da cuenta de una de las maneras en que el Estado interviene “en los márgenes” de forma intermitente y selectiva, a través de instituciones concretas (Auyero y Berti, 2001). Particularmente se instaló a partir de los años '90 un proceso de descentralización de la gestión del Estado, y otros vinculados a las políticas de convivencia urbana, donde el Ministerio del Interior tuvo un lugar central. Esto formó parte también del rol que cumplieron vecinas/os e instituciones que ocuparon un nivel intermedio en el barrio, y que desarrollaremos en la siguiente sección de este apartado.

---

<sup>252</sup> Auyero y Berti (2001) abordan estas formas de violencia que se dan en formas encapsuladas y recíprocas en algunos casos, pero que también van atravesando otras formas de funcionamiento menos localizadas y más difusas. A su vez, las distintas formas de la violencia, que en ocasiones resultan presentadas como fenómenos aislados, deben ser pensados desde la teoría social como fenómenos concatenados. En el caso de Viscardi, Habiaga y Rivero (2023), analizan el tema con relación a la convivencia en centros educativos de educación media.

<sup>253</sup> En algunos barrios de Montevideo se pueden observar helicópteros del Ministerio del Interior vigilando las zonas identificadas con el delito de narcotráfico.



Todo lo anterior resulta expresión de procesos de desigualdad y segmentación urbana, de los cuales las políticas y las instituciones educativas no están exentas. Esto se vincula también a la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2007), conformando espacios y circuitos a los que algunas/os asisten y otras/os no, o configurando trayectos paralelos (Braslavsky, 1985). En ciertas narrativas identificamos sentidos asignados al barrio que permiten comprender procesos materiales y simbólicos que se articulan con la institución educativa. Esto ocurre en particular con la identificación de un conjunto de *fronteras* que, a la vez, se relacionan con el lugar que ocupa el liceo en el barrio. En términos teóricos, el establecer fronteras permite diferentes lecturas, ya que en sí mismo este concepto denota un “carácter poroso, ambiguo, híbrido” (Grimson, 2004, p. 2). El concepto de frontera expresa dos acciones al mismo tiempo: la separación y la unión. Estas últimas brindan los primeros sentidos por parte de las/os actores locales respecto al para qué de un liceo en el barrio, y en particular un liceo de Tiempo Extendido. Desarrollaremos a continuación esta dimensión, recuperando distintas representaciones y formas de nombrar.

Un primer nivel de estas fronteras se vincula a la segregación urbana<sup>254</sup> del barrio con relación a la ciudad. La calle José Batlle y Ordóñez genera límites entre barrios distintos, resultando dos ámbitos separados. Como se sostiene en una entrevista:

“Nosotros pertenecemos al barrio Lavalleja, sin embargo, prácticamente casi toda la interrelación que tenemos los vecinos (...) hacia Millán, o de Propios hacia Millán, hacia el otro barrio, llámese por motivos comerciales, o sociales, o transporte, ¿verdad?, porque casi todo el transporte está para aquel lado, para este lado, cada vez menos” (Entrevista Docente 1).

La misma persona decía que “le daban la espalda al barrio”, transformando espacios de

---

<sup>254</sup> La segregación espacial es una categoría que no se reduce a lo residencial y económico, sino que a su vez carga con un conjunto de sentidos simbólicos que dan cuenta de la vida social (Segura, 2010).

circulación en límites que separan y marcan diferencias (De Certeau, 2000). Esta segmentación también se refleja en el relato de algunas/os docentes que manifestaban un desconocimiento del barrio. En ocasiones las formas enunciadas por estas/os parecen *descubrir* un territorio no visto antes. Una persona entrevistada que trabajaba en una organización de la zona planteaba:

“Me acuerdo, no me olvido más, cuando llamé para tener la entrevista me dieron la dirección, dije “¿dónde? ¿Camino Santos y Charcot?”. O sea, ni siquiera lo ubicaba. Cuando empecé a trabajar, inmediatamente me choqué con esto de la estigmatización que tiene este barrio. Y nada de eso encontré, sinceramente, incluso a nivel familiar, me decían “¿vas a ir a trabajar ahí?”” (Entrevista Técnica/o 1).

También en los casos de las/os docentes del liceo que viven en otros barrios, no necesariamente lejanos, indican su llegada casi de forma azarosa, buscando “paquetes de horas”<sup>255</sup>, sin conocer previamente la zona. Alguien expresaba: “yo no la conocía, la verdad no tenía ni idea, no sabía que había un barrio, que el barrio de 40 Semanas quedaba cerca de acá, no tenían ni idea” (Entrevista Docente 4). En otra entrevista se decía que no tenía conocimiento del liceo y de la zona, y al momento de la elección de horas eligió “al azar”, porque “era un liceo que me quedaba cerca de mi hogar”, pero a la vez menciona “que no tenía idea del entorno” (Entrevista Docente 2). Se presentan aquí significaciones que desde *el afuera* se construyen acerca del barrio, y en particular del complejo 40 Semanas. Algunas/os docentes marcan con mayor énfasis el sentido que la zona tiene en el imaginario urbano, y cómo el mismo pesa y es enunciado en la elección de horas<sup>256</sup>. Por ejemplo, una/un docente planteaba:

“Vos agarrás y decís “¿dónde queda el liceo<sup>257</sup>?” Y claro viste, te dicen en el barrio Lavalleja y lo que era el 40 antes, y ahora el barrio Lavalleja, y bueno, a veces pesa en la toma de decisión

---

<sup>255</sup> Unidad docente de 20 horas semanales más horas de coordinación.

<sup>256</sup> Como sostiene Redondo (2016), “las representaciones sobre las escuelas y el nivel de peligrosidad de los barrios se comparte en los actos públicos, que son los escenarios administrativos donde se eligen los cargos” (p.57).

<sup>257</sup> Recordamos que el número del liceo no es identificado para preservar a quienes confiaron su palabra en las entrevistas.

de algunos compañeros. Y en otros lugares no quieren venir para este lado” (Entrevista Docente 3).

Encontramos en los fragmentos de entrevista seleccionados cierta lógica del espacio *desconocido* el cual “no forma parte de los recorridos habituales, se encuentra invisibilizada en las representaciones dominantes de la ciudad y es referenciada de manera casi exclusiva en la prensa gráfica local por cuestiones relacionadas a delitos, carencias infraestructurales y asentamientos precarios” ((Segura, 2015, p. 53). Esta lógica, como veremos en el capítulo siguiente, resulta contrarrestada por los procesos de apropiación de la política educativa en el liceo<sup>258</sup>, en donde el sentido de la familiaridad resulta un motivo para permanecer en él.

Al sentido de barrio *desconocido*, la idea de frontera suma otras formas de nombrar cuando las/os actores en ocasiones hablan de “para ahí abajo”, dando cuenta de zonas de circulación diferenciales (Kessler, 2015), asociadas a las representaciones de precariedad y peligrosidad. Estas últimas son configuradas por fronteras materiales, pero fundamentalmente simbólicas, que delimitan los circuitos de circulación (Magnani, 2014) de las/os docentes. Estos últimos también analizan los recorridos con relación a las/os estudiantes que asisten al liceo. Se marcan espacios diferenciales de procedencia de las/os jóvenes, lo cual repercute y tiene efectos sobre la institución. La siguiente entrevista recupera este sentido:

“Es un liceo en el barrio, que no había. Desde ese lugar está ubicado de Instrucciones<sup>259</sup> a la derecha, eso es un problema para el liceo, porque en realidad el barrio se divide, recordemos que de Instrucciones a la derecha, hay gente que no transita, o transita de Instrucciones para la izquierda, porque para acá tiene como esa sensación que es más complicado. Eso es de toda la vida, ahora por lo menos hay más calles, y bueno, se puede transitar por ahí con más, los autos incluso, pero antes no había y hay gente que se quedó en eso, para ahí no voy... y claro, meter un liceo acá. Creo que nadie piensa igual dónde metemos un liceo y qué características tienen,

---

<sup>258</sup> Profundizaremos esto en el próximo capítulo, dando cuenta de las formas de llegada y permanencia de las/os docentes en el liceo.

<sup>259</sup> Avenida cercana al liceo que divide el barrio Lavalleja de los barrios Peñarol y Sayago.

si tuviéramos de Instrucciones para allá, sería otro liceo... y lo cambiamos tres cuadras” (Entrevista Docente 6).

En el fragmento se marca una de las divisiones claras en el barrio. La avenida de las Instrucciones genera una frontera y dos espacios, en donde el cercano al liceo es asociado con la precariedad y la peligrosidad. Más adelante la/el docente expresa “hemos logrado que algunos vengan de Instrucciones para allá, algunos que vinieron del colegio, creo que en ese aspecto ha mejorado el reconocimiento del barrio” (Entrevista Docente 6). Al decir “Instrucciones para allá” da cuenta de la procedencia de estudiantes de una zona que históricamente no asistían a este liceo. Esto significa un cambio para la institución, y una integración de jóvenes de otros barrios cercanos, la cual es observada como favorable. Allí, el límite se torna un espacio transitable, una frontera porosa que permite, a partir de lo que el liceo ha generado, la llegada desde “el otro lado”.

Retomando algunas categorías abordadas en el apartado conceptual, se observa un tercer nivel de ejes metafóricos (Silva, 2006) centrado en los límites y las fronteras: el binomio “adentro-afuera”. Los mismos marcan ciertas representaciones al establecer la circulación por el barrio como una *entrada o salida*. Existen servicios públicos y privados que de forma intermitente, y a veces constante, no realizan tareas en el barrio. En esta línea, una persona entrevista mencionaba:

-“Me cuesta pensar el liceo sin pensar donde está ubicado, está ubicado de Instrucciones en Santos y Gambetta, ¿no? Porque Gener no corta, Gener muere acá. Es Santos y Gambetta, y ta, es una zona que no te conectan el cable, no viene Carlos Gutiérrez<sup>260</sup> a traerte una lavadora. No hay que verlo como un lugar, hay que verlo como un lugar que hay servicios básicos que no se cumplen, que se cumplen hasta tres cuadras.

- ¿Hasta ahora?

-Hasta ahora mismo. Llamé a Carlos Gutiérrez y pedí un televisor, o pedí Multiseñal, no vienen

---

<sup>260</sup> Popular empresa de electrodomésticos.

a colocarte. Entonces claro, me cuesta a mí pensar en un liceo donde bueno, a veces, no tiene por qué ser, pero a veces se habla que la ambulancia tiene que entrar con seguridad, o que los taxis piensan dos veces, o vienen acompañado de otro, entonces armar un liceo ahí alguna gente, en aquel tiempo le sirvió, porque no hubiera ido a otro” (Entrevista Docente 6)

El fragmento brinda un ejemplo muy concreto de los espacios de circulación diferencial. El barrio se constituye como una interioridad, en la que algunas/os deciden no *entrar*, y donde *salir* también genera sentidos<sup>261</sup>. Se plantea una delimitación que, a modo de hipótesis, y a diferencia de otros barrios (definidos como cerrados)<sup>262</sup>, es marcada por quienes se encuentran *afuera* y deciden *no entrar*.

La presencia del liceo en el barrio dio la posibilidad de estudiar a aquellas/os adolescentes que “no hubieran ido a otro lado”. Es decir, la cercanía se relaciona con esta dinámica interior, el no salir. Estas lógicas que marcan entradas, también marcan la búsqueda de la salida. Un eje relevante de análisis se vincula a la relación del barrio y sus jóvenes con otros ámbitos de la ciudad, así como sus efectos en las prácticas educativas. Observamos cómo las/os estudiantes transitan la “experiencia urbana” (Segura, 2015), y en contraposición a los circuitos del barrio (Magnani, 2014), se proponen otros recorridos por parte del liceo. A estos recorridos se los puede denominar como *didácticos*, es decir, zonas específicas de la ciudad que se consideran importantes para conocer y no son visitadas habitualmente por las/os jóvenes a través de sus propios medios (Sánchez, 2000). Un ejemplo de esto se produjo en una instancia de una visita al Museo de Artes Visuales, ubicado en el barrio Parque Rodó, barrio costero de la ciudad. Allí se realizaba una muestra sobre el pintor Pablo Picasso que visitaron con las/os estudiantes.

---

<sup>261</sup> Otro ejemplo fue dado en una oportunidad por una/un técnica/o del programa de regularización de asentamientos, en una red de instituciones en la que participamos, mencionaba que el problema de la basura era relevante en la zona, pero que no entraba el servicio de recolección.

<sup>262</sup> Si bien en Uruguay no son numerosos, existen en la zona este de la ciudad barrios y emprendimientos privados, de carácter cerrado, en donde habitan sectores sociales con poder adquisitivo alto.

“Cuando les propuse les encantó la idea, muchos de ellos nunca habían ido para la zona del museo, del Parque Rodó. Lo que pasa con los chiquilines de acá que también son muy del entorno ellos (...) Siempre es como, ellos el sentido de pertenencia que tienen con este entorno es impresionante, son como muy localistas, ellos están acá, su familia está acá, su liceo está acá, y como que salir al afuera es como una cosa desconocida para ellos. Entonces, cuando fuimos al museo, estuvo buenísimo desde tomar el ómnibus e ir todo y empezar a “*mirá esto, mirá lo otro*” (...) y fuimos y bajamos en el museo” (Entrevista Docente 8).

A partir del testimonio es posible identificar algunas de las sensaciones propias sobre lo que la salida generó en las/os estudiantes. Particularmente a la hora de salir desde el liceo, quien narra la escena, observó que “se habían arreglado” para el paseo.

“Una cosa que me quedó fue que algunos estudiantes vinieron y llegaron y vieron que muchas de las compañeras se habían arreglado pila para ir al museo. Porque me preguntaron donde era, ta yo les dije “el Parque Rodó”, “ah es re lindo allá”. Yo les dije “el museo es re bonito, el lugar, y el entorno, y todo” y les hablaba que la muestra estaba como muy estructurada, que estaba bueno que conocieran que era un artista muy importante.(...) Llegué y vi, de repente vi que dos compañeros más, Sebastián y Nahuel, vieron eso y me dijeron “profe no traje la boletera, se anima a esperarme, voy corriendo”, si claro, los espero ... Cuando volvieron, volvieron totalmente cambiados, se habían cambiado diferente ropa, se habían perfumado, y eso me dejó pensando durante todo el trayecto el hecho que se preparaban así para ir a un lugar que no era acá en el barrio. Y son así los chiquilines, esas cosas hablan un poco de cómo ellos son” (Entrevista Docente 8).

Las formas de actuar de algunas/os jóvenes en el marco de la salida didáctica, se relaciona con diferencias en términos de ejes metafóricos (Silva, 2006) del *acá*, el barrio donde están, su familia y su liceo, y el salir *afuera* e ir para *allá*, el Parque Rodó. Ese lugar “re lindo” planteado por quien promovió la actividad, habilitó un evento especial para el que algunas/os estudiantes se arreglaron. Para el liceo, las tradicionales *salidas didácticas* no resultan simples paseos, sino que cargan con una intencionalidad de conocer otros lugares *fuera* del barrio, y

donde estos sentidos explicitados en el fragmento de campo se condensan. Algunos aspectos como estos también se reflejan en la organización de paseos o campamentos fuera de la ciudad.

Una/un docente haciendo referencia a uno decía:

“Para mí el paseo tenía un objetivo, que para mí es vital, en toda la sociedad y más sobre todo en los adolescentes, que la gente comparta, hable entre sí, se escuche, pase un momento agradable, pueda conocer otras cosas, como era subir a un cerro, pasear por lugares que no habían conocido” (Entrevista Docente 14).

En otro orden, el discurso de *adentro* y *afuera* se produce con relación a los sentidos del liceo con el propio barrio. Cuando le preguntamos a una/un referente del equipo técnico sobre el barrio y el liceo, expresaba que este último era “una cápsula”. Ahora bien, la entrevistada/o recordaba que en los años 2015 y 2016, a nivel “social, barrial, estuvo muy jodido” (Entrevista Técnica/o 3) por los enfrentamientos de bandas, que generaron consecuencias en las/os chiquilinas/es, “desde el relato, desde la conducta, desde lo que demandaban” (Entrevista Técnica/o 3). Esto último nos permite comprender que los límites del liceo son permeables a la realidad que a veces atraviesa al barrio. En tal sentido, agrega: “ahí vimos que, no podemos con esto, a nosotros también nos afecta, no es que somos una isla” (Entrevista Técnica/o 3). El liceo no es ajeno y los eventos y procesos de la zona, lo afectan, y también a sus docentes y estudiantes.

De todos modos, cierta lógica de interioridad del liceo también es expresada por parte de algunas/os como un lugar de cuidado, pertenencia y afectividad frente a ese afuera barrial, al territorio y sus relaciones de poder (Mançano Fernandes, 2005). Algunas/os profesoras/es expresaban que en el liceo “los chiquilines acá sienten que se pueden reunir, creo yo, capaz que estoy equivocada, que la plaza no es tan segura de reunirse” (Entrevista Docente 10). Según se expresa, el liceo les brinda contención y cuidado, frente a otros espacios del barrio: “es como un lugar, un espacio que se lo apropiaron, y está bueno, el liceo lo brinda, lo verás, las

actividades que hay, el liceo se brinda... Entonces los chiquilines sienten como una pertenencia muy importante” (Entrevista Docente 10). Este último aspecto nos permite pensar que, a partir prácticas desarrolladas en el liceo, este se constituye como un lugar (Massey, 2004) para las/os adolescentes.

\*\*\*

En el recorrido realizado en esta sección observamos las construcciones y procesos de población en el barrio, las cuales se muestran como “capas geológicas” (Redondo, 2016) dando cuenta de distintos momentos de la urbanización, mostrando formas de solidez o precariedad habitacional y de existencia. Esto surge como una de las dimensiones desde las cuales describir las condiciones de desigualdad y segmentación urbana. Se articulan sentidos, representaciones y experiencias cotidianas, efectos de las políticas habitacionales, coyunturas de crisis y contextos estructurales, entre otros. Para esta investigación, el comprender cómo se configuran estos distintos espacios brinda información de las conformaciones al “interior de las cuales se van configurando prácticas y relaciones de la vida escolar” (Achili, 2000, p.12), en nuestro caso en el liceo de Tiempo Extendido. Conocer el barrio nos lleva al otro eje propuesto, es decir, el que considera las tramas institucionales y sociales existentes allí. Estas resultan parte y efecto de algunas de las problemáticas del barrio, a partir de respuestas y propuestas educativas y sociales. Desarrollaremos estos aspectos en la siguiente sección.

#### ***IV.b. Procesos y tramas institucionales en el barrio***

*“Modernas viviendas se levantan actualmente en este paraje, afincamiento de nuevos vecinos que se integran al barrio, participando de las diversas actividades que caracterizan a una comunidad: La Escuela, El Club Social o Deportivo, las comisiones de fomento”*  
(Revista Raíces, 2005, s/p).



Sostiene Bourdieu (2007a), que “sólo es posible romper con las falsas evidencias y los errores inscriptos en el pensamiento sustancialista de los lugares, si se realiza un análisis de las estructuras del espacio social y las del espacio físico” (p. 119). Las particularidades de la zona, atravesada por la segmentación urbana, tienen como contracara la apuesta de un colectivo de vecinas/os e instituciones para el fortalecimiento de la comunidad, y la articulación de diferentes propuestas educativas y sociales. Reivindicar un espacio para un liceo público de ciclo básico, que además se diversifica con la modalidad de Tiempo Extendido, significa un mojón en esta trama del territorio, en el intento de democratizar las propuestas educativas.

Las políticas sociales y educativas forman parte de la trama social que, en barrios marcados por la desigualdad, conforman uno de los soportes que sostienen los trayectos de vida de las/os adolescentes. En el barrio Lavalleja muchas de estas iniciativas son producto de los últimos 30 años, y forman parte de las acciones de algunas/os de las/os vecinas/os e instituciones del propio barrio. Recuperar el eje de la red institucional tiene como objetivo indagar otro nivel del barrio con relación al sentido del liceo de Tiempo Extendido. Se trata conocer la trama de organizaciones fundamentalmente educativas<sup>263</sup>, así como también el lugar de lo estatal. A partir del análisis de las narrativas de las/os actores del liceo, identificamos distintos momentos que dan cuenta del trabajo en este nivel y sus efectos.

En los años ‘80 y principios de los ‘90 se produce un proceso de descentralización del gobierno local<sup>264</sup> en Montevideo y el resurgir de las organizaciones no gubernamentales (ONGs). Esto conlleva una gestión social por parte de instituciones y vecinas/os del barrio, conjuntamente con distintos abordajes que implican en algunos casos la presencia estatal directa

---

<sup>263</sup> La reconstrucción que realizamos no es exhaustiva de las instituciones que existen en el barrio. Focalizamos en lo educativo, pero destacamos la presencia de otras que se articulan, como por ejemplo las vinculadas a salud.

<sup>264</sup> En 1990 se inicia el proceso de descentralización con participación ciudadana en el departamento de Montevideo. Fuente: <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/materiales/898 - material de descentralizacion.pdf>.

(como en el caso de las escuelas), así como otras formas de cogestión con el Estado. Este escenario generó una lógica de trabajo comunitario en la zona que, de acuerdo a algunos testimonios, es característico desde hace varios años. En varias instancias con una/un docente del liceo, conversamos sobre las distintas instituciones del Estado y de la sociedad civil que estaban presentes en el territorio. A partir del análisis, recuperamos, desde la visión local y por sectores, la descripción de la trama institucional del barrio, fundamentalmente a nivel del trabajo con las infancias y las adolescencias. Este aspecto resulta relevante en tanto nos permite analizar el lugar brindado a niñas, niños y adolescentes, y sus posibilidades de ejercicio de derechos términos de cuidado y educación.

En primer lugar, a nivel del trabajo con la primera infancia, se encuentra la guardería comunitaria Kin Tin Tan, abierta en 1998, la cual pertenecía al Instituto Nacional del Menor (INAME, actual INAU), y posteriormente pasó a la órbita de la Intendencia de Montevideo. Su presencia en el barrio nos permite afirmar que las instituciones de atención a las niñas y niños datan de muchos años en la zona. La primera infancia ha sido históricamente atendida desde el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) pero, como en el caso mencionado, también a partir de la cogestión comunitaria entre la sociedad civil y la Intendencia de Montevideo, en el Programa Nuestros Niños desde los años '90. Este último programa pasó a la órbita del Programa Primera Infancia (INAU) en el año 2016. Actualmente dichos servicios funcionan en el Centro Morel, un histórico centro ubicado en el barrio desde hace más de cincuenta años, referencia para muchas familias y de otras instituciones. Allí funciona además un Club de Niños<sup>265</sup> y un consultorio jurídico.

En segundo lugar, con relación a la educación primaria pública, en la zona se encuentran cuatro escuelas que tienen vínculo con el liceo. De estas escuelas proceden muchas/os de las/os

---

<sup>265</sup> Los Clubes de Niños son espacios de educación no formal para niños y niñas en edad escolar, y funcionan financiados en convenio con INAU.

estudiantes que ingresan por primera vez. Allí encontramos las escuelas N.º 92 y N.º 184, ambas de Tiempo Completo, y las N.º 125 y la N.º 302, con turno de cuatro horas cada una, ubicadas en el mismo edificio de la calle José María Silva. La presencia de las cuatro escuelas, en un perímetro relativamente pequeño, marca una diferencia de la educación primaria, que ha tenido una expansión territorial y cobertura más amplia<sup>266</sup> en comparación con la educación media, donde estos avances han sido posteriores, más limitados y con mayor lentitud.

En tercer lugar, respecto a la educación secundaria, el barrio no contó con liceos cercanos hasta el año 2001, y sus centros de referencia hasta ese momento eran los liceos de los barrios Prado o Peñarol. Una de las/os profesoras/es entrevistada/o realiza una revisión detallada recordando la situación de los liceos en esa época.

“En 2001 se crea el 59 y el [liceo]. El 59 fue construido y acá el [liceo] fue reconstruido. (...) No, acá no había, los chiquilines de acá iban al 18, o al IBO<sup>267</sup> que tenía primer y segundo ciclo en aquel momento. Y después el liceo 40 para aquel lado [Peñarol], y después el 41 para el Cerrito<sup>268</sup>” (Entrevista Docente 1).

La política de creación de liceos en Uruguay data desde comienzos del siglo XX. Ya abordamos en el primer capítulo como desde 1912 se produce el primer *impulso* de expansión de la educación media en el país, con la creación de los liceos departamentales. A nivel de la capital, hasta el año 2020 (período de referencia de este trabajo) se contaba con 77 liceos públicos, divididos entre liceos de ciclo básico y de bachillerato, en su mayoría con Plan Reformulación 2006<sup>269</sup>. El proceso de construcción de los centros ha sido diverso, y en el caso

---

<sup>266</sup> Hasta 2020, Uruguay contaba con un total de 2026 escuelas con educación primaria, y 305 liceos en todo el país. Fuente: Sistema de Información geográfica de ANEP (SIGANEP) <http://sig.anep.edu.uy/siganep/Home/Index?OpcionP=1&Tipodesconcentrado=CES>.

<sup>267</sup> IBO: Instituto Batlle y Ordóñez. Hoy es un liceo de bachillerato.

<sup>268</sup> Barrio cercano al barrio Lavalleja.

<sup>269</sup> A partir de la reforma de 1996, los centros educativos fueron divididos de acuerdo a los niveles educativos, Ciclo Básico y Bachillerato. Esto implica que la/el estudiante permanece 3 años en un liceo y luego debe cambiarse a otro. Algunos centros han incorporado, luego del ciclo básico, primer año de bachillerato y eventualmente segundo y tercero.

del liceo en el que se desarrolla la experiencia, es claro. En la misma época se *construye* el liceo N.º 59 (en pleno proceso de la reforma de los años ‘90), ubicado en el barrio Prado. A su vez existía el Liceo N.º 18, de mayor antigüedad, que de acuerdo con el relato, era al que asistían las/os estudiantes del barrio. En el caso del liceo (ahora de Tiempo Extendido), se tomó un local existente y se *reconstruyó*<sup>270</sup>, siendo uno de los primeros que se ubicaron en la zona, de Batlle y Ordóñez hacia el norte. Posteriormente, se instalaron el 69 y el 73 en los barrios Gruta de Lourdes y Casavalle, respectivamente.

En cuarto lugar, con respecto al ámbito de la educación técnica (educación media, pero dependiente de la actual DGETP) desde el año 2016 se encuentra en el barrio una escuela técnica, o “UTU”<sup>271</sup>. La educación técnica llega en la última década a la zona, pero, sin embargo, su demanda estaba presente desde años anteriores. La creación de la UTU significa un elemento de análisis para entender algunas de las lógicas del barrio en términos de demandas por educación y procesos institucionales. Aquí nos encontramos con la presencia de una red de vecinas/os e instituciones que promovió la creación de esta propuesta educativa. La historia de la UTU Lavalleja (Aramburu et al, 2018) materializa un punto relevante del trabajo realizado por la red de educación del barrio, que es un hito importante en términos de la trama institucional. Antes de abordar dicha historia, que resulta clave para entender las lógicas de la política en el barrio, plantearemos algunos aspectos de la red que le dio origen.

“La red que se juntó acá, la red de educación se formó allá por el año 96 o 97 como red barrial. Es muy histórica, y esa red empezó a trabajar por el barrio desde el punto de vista social, después pasó a lo educativo. La red del Barrio Lavalleja, ahora tiene sus brazos que sobresalen, por ejemplo, red de educación, o institucional, pero todo surge de ahí, con vecinos del barrio y surge la guardería comunitaria en aquel momento donde el INAU, Ministerio del Interior, y la Intendencia se comprometen para trabajar en eso, hacia esa guardería con una comisión del

---

<sup>270</sup> Profundizaremos aspectos sobre la historia del liceo y este concepto en el próximo capítulo.

<sup>271</sup> En Uruguay la enseñanza media se divide en secundaria y técnica, pero la forma de denominación de esta última habitualmente utilizada es su antiguo nombre: *UTU* (Universidad del Trabajo del Uruguay).

barrio, que bueno, allí organiza y coordina, y después surgen un montón de propuestas que tienen que ver con lo social, con lo educativo en el barrio y tratando de integrar a todas las instituciones en este momento para que trabajen en forma coordinada. Se logra, no se logra, a veces se logra, a veces no” (Entrevista Docente 1).

La narrativa brinda referencias de la creación de la red de vecinas/os e instituciones en donde se recupera la historicidad de procesos actuales de trabajo de organizaciones civiles y estatales. Como puede leerse, las demandas por educación en el barrio se presentan ya desde los años '90. En 1995 se crea la Red del barrio Lavalleja<sup>272</sup>, que se constituye como “un espacio donde participaban -y participan- diferentes instituciones que trabajaban en la comunidad, y los referentes comunitarios que vivían en la zona” (Aramburu et al, 2018, p. 38). Nuevamente, el relato local y la memoria (Dubois, 2014) que recupera el comienzo de la red del barrio, se cruza con las tramas de la coyuntura general. El origen de la red, con la iniciativa de las/os vecinas/os y la presencia de instituciones en sus comienzos, se relaciona con un escenario en el cual se promueve la participación de la sociedad civil. Esto se produce en el marco de la discusión y aprobación de la Ley de Seguridad Ciudadana en el año 1995<sup>273</sup> propuesta por el Poder Ejecutivo (Martínis, 2013). En la exposición de motivos de dicha ley en el parlamento, en aquel momento se argumentaba la preocupación por la percepción y constatación de la inseguridad pública y el incumplimiento de la policía. A esto se agregaba un discurso de procesos denominados de marginalidad y que pondrían en riesgo, de acuerdo a estos argumentos, la

---

<sup>272</sup> “El documento Anteproyecto Barrio Lavalleja es un insumo generado por numerosos actores locales, que buscan desplegar a nivel territorial lo resuelto por el artículo 37 de la ley de seguridad ciudadana” (Aramburu et al, 2018, p.32). La Red surge a partir de esta instancia.

<sup>273</sup> Se trata de la Ley N.º 16.707, aprobada el 19 de julio de 1995. Esta ley plantea en su artículo 37 plantea:” Créase en cada departamento de la República una Comisión Honoraria de Promoción de la Infancia en Situación de Riesgo integrada con un representante del Instituto Nacional del Menor, uno del Ministerio del Interior, uno del Ministerio de Salud Pública, uno de la Administración Nacional de Educación Pública, uno de la Intendencia Municipal y uno de la Junta Departamental respectivas y uno designado por las Organizaciones No Gubernamentales del lugar, dedicadas a los problemas de la minoridad, con los siguientes cometidos: A) Coordinar la acción de las diferentes instituciones públicas y privadas, estableciendo las áreas y lugares físicos en que se realizará efectivamente esa coordinación. B) Diseñar planes de prevención y desarrollo local destinados a la protección y mejoramiento de la infancia en situación de riesgo. C) promover la formación de organizaciones barriales que colaboren en las referidas tareas. D) Confeccionar el mapa departamental de las zonas de mayor concentración de necesidades básicas insatisfechas. E) Elevar anualmente un informe a la Asamblea General del Poder Legislativo y a las Juntas Departamentales respectivas” (Uruguay, 1995).

estabilidad social (Martinis, 2013). Esto lleva a que se considere también que

“padres, hijos, maestros, vecinos, en fin, la sociedad en su conjunto, y sin mengua de las competencias específicas e irrenunciables de las autoridades nacionales y municipales, actuando de modo coordinado, serán responsables de la construcción y profundización del concepto mismo de seguridad ciudadana en la que se titula este proyecto de ley” (Repartido N° 58, en Martinis, 2013, p.125)

Tal proyecto ponía en relación el lugar de los sujetos e instituciones como parte responsable de la construcción de “la seguridad ciudadana”, a la vez que los hace parte de prevención a través de la educación (Martinis, 2013). En una investigación sobre el proceso de creación de la red (Aramburu et al, 2018), actores de aquel momento expresaban que en el año 1997 empezaron un diagnóstico para relevar las necesidades del barrio y la zona, a partir de lo que establecía este proyecto de ley. Sostienen que de ahí surge la guardería Kin Tin Tan, la Policlínica que funcionó en COVIMT 9 y un proyecto para adolescentes y jóvenes impulsado desde las asistentes sociales municipales. Dichas acciones no significaron plantear demandas desde un lugar técnico, sino articular aquellas de las/os vecinas/os (Aramburu et al, 2018). Si bien desde las instituciones del Estado se promovió un trabajo a partir de esos años, se observa que el terreno ya era fértil para lo que vino después. De esta manera, los procesos locales del barrio en los años '90 se relacionan con las líneas sobre seguridad y prevención que esta ley planteaba, poniendo énfasis en lo educativo. Esto nos permite observar dónde surgieron las demandas por instituciones que atienden lo social y lo educativo, en un proceso articulado entre lo estructural y lo local (Wright Mills, 1969).

En los años posteriores, hacia 2005, la red continuó su trabajo ya en el marco de la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y con el desarrollo de una serie de

políticas de inclusión educativa, entre ellas la Formación Profesional Básica (FPB)<sup>274</sup>. Como ya mencionamos en el capítulo 1, en estos años se impulsaron, desde las políticas de educación e infancias y adolescencias, una serie de lineamientos, estrategias y dispositivos<sup>275</sup>. A nivel de la red, se organizaron una serie de comisiones que reunían nuevas instituciones (Aramburu et al, 2018). Allí es cuando se integra el Servicio Orientación y Consulta y Atención Familiar (SOCAF, actualmente SOCAT<sup>276</sup>), así como la propuesta en primera infancia de modalidad de atención semanal. También se crea la Comisión de Educación y la de Hábitat; donde esta última jugó un papel muy importante, junto al PIAI<sup>277</sup>, en la regularización del barrio San Antonio ya mencionado. A su vez, en 2010 comienza a funcionar la red focal que aborda el trabajo con familias.

El relato sobre la red y sus comienzos, permite analizar un conjunto de relaciones, negociaciones, demandas, disposición y trabajo de distintas instituciones. La creación de la escuela técnica, resulta un caso particular como parte de esta red, en tanto, “se torna producto de una historicidad no menos de 21 años de diálogos y acciones políticas de los distintos actores implicados, con la mirada puesta en el horizonte de institucionalizar una propuesta educativa para la comunidad” (Aramburu et al, 2018, p. 5). En la entrevista con una/un docente, esta/e recorre sintéticamente parte de los últimos años de este proceso.

“[La UTU] llega porque hay una exigencia de esta parte del barrio, de Gruta de Lourdes, de Casavalle, y bueno Casavalle también pedía una UTU que fue después, la que fuimos a ver en la escuela ¿te acordás?, pasando la Gruta de Lourdes<sup>278</sup>, los contenedores, bueno, esa UTU ellos la pedían después que nosotros. Inclusive ahí hubo una instancia de diálogo con ese

---

<sup>274</sup> Pertenece a la DGETP, propuesta orientada a estudiantes entre 12 y 17 años.

<sup>275</sup> Recordamos aquí la mencionada Estrategia Nacional de Infancias y Adolescencias (ENIA) como estrategia integral, en la cual se ubica la dimensión educativa, entre otras.

<sup>276</sup> Servicios de Orientación y Consulta y Articulación Territorial. Debemos mencionar que en los años 2021-2022 estos dispositivos de intervención social en los barrios sufrieron modificaciones y finalizaron sus convenios, lo que generó un vacío para las demandas de las/os vecinas y las familias.

<sup>277</sup> Programa Integración de Asentamientos Irregulares, dependiente de la Intendencia de Montevideo.

<sup>278</sup> Barrio al que se llega continuando el trayecto desde la Avenida de las Instrucciones al norte.

colectivo, nos preguntaban cómo habíamos hecho para lograr la UTU acá, y bueno ta, una petición que tenía el barrio, nosotros lo que le planteábamos era que trataran de hacer cursos que no estuvieran acá, complementar los cursos, no los mismos, porque si no estamos en la misma y bueno creo que se hizo así, ¿no? Qué cursos están allá, creo que se organizó de esa manera, no sé... Netto<sup>279</sup> conocía mucho la zona porque venía” (Entrevista Docente 1).

El testimonio permite conocer el proceso de instalación de las instituciones educativas en la zona. Va más allá, y recorre el camino previo a la posibilidad de contar con el local actual de la escuela técnica. En particular, la Comisión de Educación, según sostienen Aramburu et al (2018)

“(…) tuvo un papel fundamental tanto en la educación formal como en la no formal, coordinando acciones de seguimiento y mejora en la asistencia a clase, aportando apoyos extracurriculares, discutiendo con las autoridades de la enseñanza sobre los problemas que, a criterio de la Red, se debían solucionar aportando ideas y acciones concretas”(p. 43).

En suma, los registros permiten comprender cómo se generó en el barrio un entramado de procesos locales y coyunturales a nivel de instituciones estatales. La creación de la escuela técnica hace referencia a un proyecto inicial previo que se instala a través del Consejo de Educación Técnico Profesional<sup>280</sup>, los denominados Cursos Adaptados al Medio (CAM), y que se constituye como un proyecto propio denominado Jóvenes en Red. Esta experiencia resulta antecedente de un FPB Comunitario<sup>281</sup> y de la propia concreción de la escuela técnica que, como vimos, inaugura su local en el año 2016. De alguna forma la experiencia educativa llega antes que el local, logran una “UTU sin edificio”. Recuperamos últimos aspectos de este proceso en una de las entrevistas:

---

<sup>279</sup> Wilson Netto. Director de UTU, y luego Presidente del Codicen entre 2012 y 2020.

<sup>280</sup> Actual Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

<sup>281</sup> El FPB comunitario fue una experiencia conjunta entre el Consejo Educación Técnico Profesional (CETP) y el MIDES.



“En realidad la UTU, como el barrio, a través de la Red del barrio Lavalleja hay un planteo, dice bueno, no hay UTU, si porque no hay espacio, se planteó en la escuela Bolivia hacer de tarde una UTU, entonces podemos hacer una UTU itinerante: que significa, que había curso de electricidad, que se daba en la cooperativa (...), cursos de cocina, que se dio en la escuela Bolivia, en la cocina de la escuela, cursos de informática que se daban en el liceo, se daban acá en la sala de informática, y en la iglesia no me acuerdo que curso se daba, así se abre entonces la UTU... y se llamaba Jóvenes en Red<sup>282</sup>. Y después se les pide permiso para ponerle el nombre de Jóvenes en Red, así surge un poco ese programa, y surge a través de la red del barrio, a través de los vecinos. Después se consigue el edificio, es muy interesante, fue una movida muy interesante, y cabe decir que, dentro de las instituciones, había un compañero que (...) estaba en el centro salesiano<sup>283</sup>, entonces ahí ayudó mucho al barrio primero a hacer el proyecto, y luego gestionar, la creación de la UTU, también eso tiene que ver con la red del barrio” (Entrevista Docente 1).

Para finalizar, entendemos que describir y comprender la creación y *llegada* de las instituciones educativas en el barrio nos permite pensar algunos aspectos vinculados a procesos de democratización de la educación. En este sentido, significa analizar la capacidad de las instituciones estatales en la definición de políticas que amplíen derechos y mejoren las condiciones de vida de las personas (Feldfeber, 2022, Feldfeber y Gluz, 2019). De lo anterior, se observa que el lugar y la movilización de las/os actores locales resulta central para la toma de decisiones y ejecución de demandas. Esto pone en cuestión, el sentido común en torno a creencias que establecen el “desinterés” o desvalorización de aspectos vinculados a educación y cultura en barrios populares (Cerletti, 2014,). A su vez, interpela imaginarios con relación a una posición de espera de la acción del Estado a través del funcionamiento de las políticas públicas como espacios de poder unidireccional. Las experiencias del barrio Lavalleja en torno a la trama institucional contrastan y tensionan las representaciones vinculadas a la peligrosidad

---

<sup>282</sup> Jóvenes en Red era un programa socio educativo orientado a “jóvenes de 14 a 24 años que no estudien, que no hayan culminado el Ciclo Básico, y que no cuenten con empleo formal, pertenecientes a hogares en situación de vulnerabilidad” (<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/politicas-y-gestion/programas/jovenes-red>). Funcionó desde el año 2012 hasta el año 2021, cuando fue cerrado por las nuevas autoridades de gobierno.

<sup>283</sup> El movimiento Salesiano a través de su obra Tacurú ocupa un lugar central en las propuestas socioeducativas del barrio. En el año 2000, en una nota de prensa, el Secretario del CCZ 13 expresaba “Tacurú intenta suplir esa carencia educativa en una zona densamente poblada” (La República, 17 de agosto de 2000).

y la estigmatización del barrio. Algunos actores del liceo, o de organizaciones de la zona, traen este aspecto como una preocupación y parte de su trabajo.

“Es un barrio que tal vez no es muy conocido por sus cosas positivas, y que quienes estamos acá, o trabajamos acá o quienes viven acá, sienten esa gran frustración de ser un barrio tan estigmatizado y tan conocido a través de la prensa por las cosas espantosas que pasan, que es cierto que pasan, no las voy a negar, pero que nunca se pone el foco en las otras, Es un barrio tiene esa riqueza de su heterogeneidad” (Entrevista Técnica/o 1).

La heterogeneidad que se menciona en el fragmento anterior se constituye a partir de algunos aspectos ya planteados: la presencia de cooperativas como fortaleza, la participación vecinal, el logro de la UTU, identificada esta última como “un proyecto histórico” y “muy simbólica” (Entrevista Técnica/o 1), no sólo para las/os vecinos sino también para las propias instituciones que formaron parte de ese proceso. En particular, entendemos que este último aspecto resulta una expresión del lugar de lo educativo en el barrio. Quienes trabajan en la zona proponen visibilizar las diferentes acciones desarrolladas como forma de construcción y búsqueda, de distribución y reconocimiento (Fraser, 2008). De esta forma, los entrevistadas/os y relativizan los aspectos *negativos* del barrio frente a sus posibilidades y sus acciones. En palabras de una/un técnica/o entrevistada/o:

“Es un barrio que tiene aspectos muy positivos en la juventud y en la niñez, más que nada con respecto al crecimiento humano, que sólo falta resaltarlos y darle el lugar. Es un barrio que a su vez está bastante estigmatizado, y marcado por cosas que pasan, que son reales, pero capaz que es una pequeña cosa con respecto a todo lo positivo que se genera dentro del barrio por las diferentes instituciones, y es un barrio donde puede haber mucha más riqueza reconocida de la que hay, digamos, hay como más estigmatización que aspectos positivos o puntos a destacar, reconocidos por la sociedad digamos. La realidad es que es un barrio que tiene mucho para dar, y que ha aportado mucho. Lo educativo, lo formativo, lo positivo en general, que también sucede, no se promueve. De a poco se han ido generando cambios” (Entrevista Técnica/o 2).

El fragmento hace referencia a que cuando más realizaron actividades fue cuando “el barrio estaba jodido”, y que como institución salieron a “mostrar otra cosa”. Particularmente menciona que en el año 2016 se produjeron eventos de violencia, relacionados con la problemática del narcotráfico en la zona. En esta instancia, varias instituciones, entre las que participó el liceo, se plantearon la idea de mostrar que “había muchas cosas positivas que formaban parte del barrio, y que estaban los gurises que corrían el riesgo caminando por las calles”. En este sentido, sostiene que “el barrio y las instituciones de la zona, no hacíamos oídos sordos a lo que sucedía” (Entrevista Técnica/o 2).

En suma, articulando lo planteado en los capítulos anteriores, observamos que más allá del crecimiento de la matrícula en educación media en la segunda mitad del siglo XX, y de debates en torno a los fines vinculados a la formación integral, la presencia de lo educativo y, en particular, de este nivel en los barrios populares resulta reciente si lo consideramos en términos históricos. Las experiencias relatadas en esta sección, en torno a los trabajos de redes de vecinas/os e instituciones, y las gestiones y demandas por la presencia de espacios educativos, en particular para jóvenes, nos permiten observar una ausencia o un retraso del Estado en esta materia. Desde este lugar, el sentido que toma un liceo de ciclo básico, así como también la UTU y las propuestas de educación no formal, resultan clave en términos de democratización y posibilidades educativas para las/os jóvenes. Los aspectos que desarrollaremos en los capítulos siguientes con relación al proceso del liceo de Tiempo Extendido, se proponen problematizar la importancia del desarrollo de estas políticas en los barrios populares.

\*\*\*

En los dos ejes propuestos en esta sección, reconstruimos tramas históricas, sociales, e institucionales, que brindan una perspectiva de algunas de las condiciones que observamos en el barrio Lavalleja. En los relatos se ponen en juego descripciones y sentidos que se construyen en torno al barrio y sus procesos, no descontextualizados de la trama urbana y del escenario estructural. Para esta tesis resulta clave cómo las/os actores ven el lugar donde trabajan cotidianamente, cómo el barrio ha ido cambiando, y cómo ese cambio entra en relación con el propio liceo. A su vez, analizamos la trama institucional a partir de articulaciones con políticas a nivel estatal, pero también como parte de la agencia de las/os actores locales que promueven la posibilidad de la llegada de lo educativo, como en el caso de la UTU. De esta forma, se conforma el escenario singular en el que se desarrolla el liceo de Tiempo Extendido que analizaremos en los próximos capítulos.

## **V. A modo de cierre: Desigualdad, barrio y educación**

*¿Qué lugar ocupa la escuela en términos simbólicos y materiales en territorios de la desigualdad?*  
(Redondo, 2016, p. 29).

Comenzamos este capítulo haciendo referencia a una pregunta: *¿por qué hay un liceo en este barrio?* Esta interrogante, que fue planteada en un intercambio durante el trabajo de campo, nos abrió a nuevos análisis. Entendemos que los espacios en donde se ubican las instituciones educativas resultan algo más que un componente para contextualizar las políticas públicas. Desde el objeto de esta tesis, que se interesa acerca de los procesos de democratización y desigualdad, resulta necesario preguntarnos por el espacio, es decir, por los *lugares y territorios*, sus características, y de qué manera estos atraviesan al liceo. Al mismo tiempo, esto implica reflexionar sobre las marcas que ese espacio educativo genera en el barrio, en sus jóvenes y sus familias.

La construcción de la mirada sobre el espacio barrial implica un ejercicio constante de articulación de los sentidos propios de las/os interlocutoras/es y de la/el investigadora/or, con relación a otras escalas contextuales desde un enfoque relacional (Achilli, 2000; Cerletti, 2014). Presentar las perspectivas subjetivas y las experiencias que construyen el espacio (Segura, 2015) implica, desde la investigación, tensionar los discursos hegemónicos (Gravano, 2003), deconstruir la homogeneidad, así como los sentidos unidimensionales con que se presentan muchas veces a los barrios, fundamentalmente de sectores populares. Se trata de pensarlos desde sus diversos sentidos simbólicos, a través de procesos cotidianos en relación con elementos estructurales e históricos. En el análisis de las narrativas identificamos que convergen procesos y experiencias diversas. Entendemos que el barrio se constituye espacial y temporalmente, como múltiple y heterogéneo. Esto hace que convivan miradas sobre la(s) violencia(s), la estigmatización, la comunidad y la pertenencia.

Por lo tanto, a la pregunta inicial, sumamos otra: ¿cómo es el lugar donde está el liceo de Tiempo Extendido? Desde allí decidimos un trabajo de aproximación a su historia, su materialidad y sus relaciones, atravesadas por procesos sociales, económicos y políticos, de larga y mediana duración en nuestro país. Estos últimos se hacen visibles en sus distintos niveles, a partir de diferentes registros del barrio Lavalleja y sus cambios. Elegimos dos ejes centrales para nuestro conocimiento e interpretación analítica (Rockwell, 2011). Por un lado, tomamos la construcción habitacional y ocupación de sus pobladores, donde se conjugan diferentes temporalidades, materialidades y formas de habitar. Allí analizamos ciertas diferencias en las llegadas y los cambios producidos en los últimos años (realojos, construcciones, nuevos espacios), que fueron posibles de registrar a partir de la memoria de nuestras/es interlocutoras/es, en articulación con los aspectos a nivel nacional. También las condiciones habitacionales, reflejan espacios que marcan circuitos (Magnani, 2014), interioridades, exterioridades y cambios. Todos resultan elementos que constituyen los distintos

sentidos en la propia experiencia de habitar (Segura, 2015).

Asimismo, abordamos la trama de las instituciones sociales y educativas, sus prácticas y sus acciones. Esta trama resulta un analizador de las formas de la política en el barrio, en donde se produce una intersección entre aquellas instancias que instalan articulaciones nacionales o municipales, en conjunto con las singularidades e impulsos locales. Las experiencias de la red en el marco de la Ley de seguridad Nacional (Martinis, 2013) y el proceso de creación de la UTU en el barrio, son algunas de las muestras de cómo se constituye un entramado social e institucional, que resulta soporte frente a desigualdades en términos de acceso a derechos. En los dos ejes encontramos y relacionamos representaciones, que nos permiten destacar algunos aspectos al cerrar este capítulo.

Los conceptos de territorio y lugar (Mañano Fernades, 2005; Massey, 2004) permitieron desplegar en el capítulo dos perspectivas que se encuentran atravesadas por las nociones de la política y del poder. Estas nociones son claves para reflexionar sobre la presencia de la política pública y del Estado en el barrio; y para analizar la pertenencia y las apropiaciones (Rockwell, 2005) de quienes allí viven y trabajan. Observamos distintas formas de apropiación del barrio, algunas relacionadas con las formas de llegada de sus habitantes, así como las relaciones de poder que se establecieron a partir de los diferentes movimientos y presencia del Estado.

Algunas de las metáforas planteadas interpelan la relación del espacio indagado con la globalidad (Silva, 2006). ¿Qué diferencia hay en el *acá o allá* cuando, como dice una entrevistada, “son chiquilines como cualquier otro”? ¿Qué sentidos instala el marcar interioridades que delimitan circulaciones? ¿Qué implica constituir al liceo como un lugar de protección pertenencia? ¿En qué afecta un liceo de tiempo extendido estos aspectos? El liceo opera con todas estas interrogantes que lo interpelan como un actor con capacidad de agencia en el barrio.

En relación con lo planteado, es posible pensar que, a nivel de la experiencia educativa abordada, el barrio y sus devenires constituyen un factor central para pensar el hacer educativo y *otros haceres* del liceo. Las características que las/os entrevistados expresan del barrio, tanto aquellas valoradas como positivas o negativas, la relación de éste con la ciudad, son algunos de los aspectos que interpelan y/o fundamentan los discursos y acciones de las/os actores de la institución.

Sostenemos que estas representaciones configuran una posición (Southwell y Vassiliades, 2014) y una politicidad particular (Merklen, 2010) en las/os actores que pertenecen al liceo, a partir de sus propias prácticas<sup>284</sup>. Las singularidades de la zona marcadas por la fragmentación, pero a la vez por la trama institucional de la cual el liceo no es ajeno, se tornan factores que generan, en el caso analizado, el fortalecimiento de la comunidad educativa. El reivindicar un lugar de liceo público a través de la propuesta educativa, que además se diversifica con Tiempo Extendido, significa un mojón en el barrio, y la posibilidad de garantizar el derecho a la educación. Continuaremos profundizando este argumento en el siguiente capítulo.

---

<sup>284</sup> Sostiene Merklen (2010) al analizar el concepto para los sectores populares que “ese entramado de lazos políticos que capta el concepto de politicidad no puede ser definido: necesita ser descripto en cada coyuntura, en cada lugar, para cada grupo social” (p.28).

## **Capítulo 4. La forma liceal y la construcción de lo cotidiano: modos de hacer y sentidos del liceo de Tiempo Extendido**

### **I. Introducción**

Con el objetivo de analizar los procesos de democratización de la educación secundaria, en los capítulos anteriores abordamos el sistema educativo público en Uruguay a partir de diferentes procesos históricos, y estudiamos las perspectivas de actores relacionados con educación secundaria y la modalidad de Tiempo Extendido. Ya en la segunda parte de esta tesis, específicamente en el capítulo 3, nos acercamos al análisis de la experiencia a partir de una aproximación a la zona donde se ubica el liceo. Allí recuperamos su historicidad y características actuales, así como las representaciones sobre el barrio y del liceo por parte de las/os referentes educativos locales. Entendemos que el recorrido realizado hasta aquí conforma parte de la mirada necesaria sobre la política educativa, en tanto actividad sociocultural (Shore, 2010), en relación con procesos más generales y estructurales.

El presente capítulo tiene como objetivo indagar sobre las condiciones que hacen posible el liceo de Tiempo Extendido. Algunas preguntas que guían el recorrido son: ¿qué es lo que hace posible el desarrollo de esta política educativa pública? ¿Cuáles son las características del liceo que la habilitan? ¿Qué lugar tiene la posición, la mirada y las voces de las/os actores locales en la experiencia del liceo de Tiempo Extendido?

Para responderlas proponemos analizar el espacio institucional y las representaciones del colectivo docente. El argumento principal se centra en dar cuenta de cómo la historia, las características y los sentidos sobre la institución y sus referentes, se vinculan a la posibilidad de desarrollar la política de Tiempo Extendido, la cual es resignificada y apropiada por quienes desarrollan su labor educativa (Rockwell, 2005, 2007). Como sostiene la autora, 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” (Rockwell, 2007, p.177). Por lo tanto, la mirada sobre la institución se realizará en términos de comprender la singularidad de la misma, como parte del análisis de la política.

En este marco, abordaremos en este capítulo la historia, los espacios y los sentidos construidos por las/os docentes en torno al liceo. Se trata de entender los *modos de hacer* (De Certeau, 2000) como clave de lectura para comprender un ámbito que habilita experiencias educativas con efectos democratizadores. Estos aspectos que no forman parte de las historias oficiales (Rockwell, 2007) brindarán indicios para comprender cómo la política pública, en este caso el liceo de Tiempo Extendido, se *entrama* con aspectos de lo cotidiano, produciendo prácticas que potencian el desarrollo de experiencias.

Para el análisis en este capítulo, nos guiaremos por las primeras preguntas que planteamos, tomando como referencia las narrativas de las/os docentes y registros de observaciones en la institución. Al considerar los detalles y documentar aquello no documentado (Rockwell, 2011), los siguientes apartados se proponen recuperar distintas dimensiones del espacio institucional, considerándolo un factor relevante en el desarrollo de la política educativa. Así, cómo es el liceo, cómo fue creado y cuál es su historia, entrarán en diálogo con las modalidades educativas existentes, en donde se podrán observar diversos modos de hacer que resultan constitutivos de la posibilidad y las formas de un liceo de Tiempo Extendido.

El capítulo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, planteamos algunas reflexiones en torno al significante *liceo* y la *forma liceal*, categoría que se constituye por aspectos normativos generales de la educación secundaria, pero también por características singulares y locales. En segundo lugar, nos centramos en el comienzo y los primeros años del liceo, cuando aún no era una propuesta de Tiempo Extendido. Allí recuperamos e identificamos

un conjunto de acciones que hicieron posible la construcción del espacio educativo. Para esta tesis, reconstruir parte de la historia institucional de la cual aún hoy se perciben huellas, resulta un analizador de las prácticas educativas actuales. En tercer lugar, reconstruimos los modos de hacer en el espacio liceal a través de la descripción y análisis de los aspectos edilicios. Algunas prácticas desarrolladas aquí expresan cómo es pensado y construido el espacio en el marco de la propuesta educativa. En cuarto y quinto lugar, recuperamos las representaciones del colectivo docente que integra el liceo, y los motivos de su elección y permanencia. De esta forma, el capítulo recupera algunos modos de hacer, estar y pensar, que conforman la institución como lugar (Massey, 2004), a través de sus temporalidades y sus espacios, con sus sujetos y sus prácticas. Finalmente, cerramos el capítulo con las conclusiones parciales.

## II. La forma liceal

En esta tesis utilizamos el término *liceo* frente a otros de carácter más genérico como escuela secundaria o centro educativo. Esto requiere de algunos comentarios previos. Heredero de la tradición francesa (Acosta, 2013a), el término liceo perduró (y perdura) como denominación habitual para una parte de la educación media en Uruguay, en tanto es empleado popularmente y asignado a las escuelas de educación secundaria pública<sup>285</sup>. En términos analíticos, *liceo* es un significante que da cuenta a la vez de su origen y su finalidad inicial como preparación para la educación superior, con una organización curricular y un sistema de enseñanza<sup>286</sup> para tal fin.

Más allá de estos dos aspectos, entendemos que *liceo*, en tanto categoría analítica, se constituye en torno a tres elementos: su historicidad específica de acuerdo al desarrollo en

---

<sup>285</sup> En Uruguay la denominación *colegio* es habitualmente empleada para escuelas (primaria o media) de carácter privado. A su vez, la educación media tiene su parte técnica correspondiente al Consejo Educación Técnico Profesional, pero en términos cotidianos se denomina, como ya vimos, por su viejo nombre UTU.

<sup>286</sup> Particularmente los liceos plantean una propuesta de formación general no técnica, en sus primeros niveles y luego en bachilleratos se diversifica por orientaciones (ciencias sociales, artísticas, científicas y biológicas). Únicamente este último tramo se orienta a una formación terciaria posterior, pero no es excluyente.

nuestro país; el nivel normativo general que organiza la institución y le da *forma*; y las particularidades que cada escuela aporta. De esta manera, el liceo como institución educativa se constituye a partir de la articulación de lo histórico y lo normativo, lo singular y contingente, conformando una *forma liceal*. En palabras de Rockwell (1982):

“La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un “concreto real” en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre los sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social”. (p. 60)

En este sentido, utilizaremos la categoría *forma liceal*<sup>287</sup> para hacer referencia al liceo desde el punto de vista conceptual, y pensar esta institución educativa en su propia especificidad<sup>288</sup>. El escenario de las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI, con un mayor acceso por parte de sectores populares al nivel educativo medio, nos exige repensar este concepto, entre otras cosas, para comprender su carácter contingente y no esencial. En este apartado detallaremos brevemente los tres aspectos enunciados, a modo de un marco para analizar cómo se constituye el liceo de Tiempo Extendido y el desarrollo de sus prácticas.

En primer lugar, en términos históricos, recordamos ya algunas particularidades del proceso de Educación Secundaria como organismo. Al analizar la relación de la educación secundaria y la escuela nueva<sup>289</sup> en la primera mitad del siglo XX, Romano (2016, 2019) sostiene que si bien se encuentran similitudes en la región vinculadas a los cambios que ésta

---

<sup>287</sup> Una primera reflexión en torno a esta categoría fue planteada en un artículo conjunto con Marcelo Morales y Agustina Sidi, como parte del Programa CSIC: Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual. (2018-2022) (Flous, Morales, Sidi, 2020).

<sup>288</sup> En esta tesis sostenemos la necesidad de pensar este nivel en su singularidad, y no como una réplica o continuidad de la educación primaria, para las/os adolescentes.

<sup>289</sup> Son múltiples las referencias a la relación a la Escuela Nueva o escolanovismo y su relación con los espacios educativos en nuestro país. En particular, esto se asocia a la educación primaria, pero existen algunas referencias particulares a la educación secundaria. Como sostiene Pascual (2019) “se trató de un discurso que permitió anclar una identidad propia de este nivel educativo que se encontraba en proceso de consolidación luego de su escisión del ámbito universitario” (p. 123).

última aportó<sup>290</sup>, “existen otras características de su articulación con la educación secundaria, que se derivan de la dinámica particular que adquirió este subsistema en el Uruguay” (Romano, 2016, p. 470)<sup>291</sup>.

En el capítulo inicial de esta investigación planteamos que en nuestro país la educación secundaria nació vinculada a la Universidad de la República (bajo el nombre de Sección de Enseñanza Secundaria), de la cual formó parte en términos institucionales hasta el año 1935, conformándose luego como organismo autónomo a través de la ley N.º 9.523 (Uruguay, 1935). Recordamos también que más allá de la separación institucional, a principios del siglo XX se instaló un debate entre dos modelos de educación para este nivel que marcaron una huella en términos de los sentidos y finalidades asignados a los liceos: uno propedéutico para los estudios universitarios, y otro integral con objetivos de instrucción, formación e inclusión de la ciudadanía (Romano, 2010; 2018). En este sentido, la educación secundaria uruguaya incorporó estos dos aspectos desde una época temprana, aunque la matriz propedéutica permaneció con fuerza en el imaginario por mucho tiempo. Esta matriz se reflejaba en su propuesta educativa, y en el carácter selectivo y excluyente de amplios sectores sociales hasta avanzado el siglo XX.

Más allá de este origen institucional, marcado por el proceso de separación y debate, la educación secundaria uruguaya se ha modificado a través de diferentes planes de estudio y propuestas de reformas educativas posteriores. Esto ha generado, en el transcurso de los años, constantes *cambios y permanencias* a nivel curricular, así como discusiones en torno a estos temas, que forman parte de su identidad <sup>292</sup>.

A su vez, en este mismo proceso histórico se diferencian de este nivel educativo, el de

---

<sup>290</sup> Sostiene que los elementos comunes son “la influencia predominante de las ideas renovadoras provenientes de educación primaria, el carácter tardío de la incorporación de las ideas en enseñanza secundaria, la apuesta a la modificación de prácticas docentes más que a las reformas de planes” (Romano, 2019, p. 15).

<sup>291</sup> En particular, el autor hace referencia a la forma histórica de gobierno de Educación Secundaria, cuya integración implicaba la elección de profesoras/es, pero entendemos que existen otros aspectos que la destacan como un nivel educativo diferente de la educación primaria.

<sup>292</sup> Ver capítulo 1 en donde se presentan los hitos históricos, así como el conjunto de planes y programas en los últimos 40 años. Estos procesos de reforma tienen una fuerte relación con los debates políticos pedagógicos, y es posible identificarlos, en muchos casos, con cambios de gobiernos en la administración de la educación a lo largo de los años.

educación primaria y medio técnico, los cuales surgen con finalidades e historias institucionales distintas<sup>293</sup>. En la actualidad los tres subsistemas mencionados pertenecen todos a la ANEP, pero mantienen ciertas diferencias de origen, así como su carácter autónomo.

En segundo lugar, en nuestro planteo el uso de la forma liceal como categoría requiere ubicar las particularidades normativas de este nivel educativo. El mismo mantiene elementos compartidos, con los otros subsistemas pertenecientes a la ANEP<sup>294</sup>. Para esta investigación, hablar de liceo requiere describir las dimensiones normativas de la forma o gramática escolar (Lahire, Vincent y Thin, 2001; Tyack y Cuban, 2001; Pineau, 2001). Pero, a su vez, es necesario hacer referencia a los componentes y rasgos específicos que caracterizan o constituyen la habitual noción de escuela *media* (Southwell, 2011). Tomando como referencia las/os autoras/es que conceptualizan la forma escolar, ubicamos los aspectos que resultan pertinentes para describir este nivel educativo. En este sentido, Lahire, Vincent y Thin, (2001) expresan que

“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” (p. 6).

La definición anterior establece elementos que podemos considerar a través de dos dimensiones relacionadas: la pedagógica y la organizacional. Desde la dimensión pedagógica, lo escolar en el nivel secundario establece la organización de un currículum con diferentes disciplinas a través de las asignaturas<sup>295</sup>. Históricamente se ha configurado una forma de

---

<sup>293</sup> La educación primaria pública en el Uruguay data de fines de siglo XIX, a partir de la Reforma Vareliana. Por su parte, la educación técnica encuentra sus orígenes en la escuela de artes y oficios (Bralich, 2017).

<sup>294</sup> Estos son primaria, educación técnica y formación de educadoras/es.

<sup>295</sup> El Plan 2006 cuenta con las siguientes asignaturas: Idioma Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Biología, Ciencia Físicas, Educación Sonora y Musical, Informática, Educación Física, Educación Visual y Plástica.

enseñanza y de aprendizaje asociada a los contenidos y caracterizada por la fragmentación del saber, reforzado por la formación de sus docentes (Acosta, 2013b; Pineau, 2001)<sup>296</sup>. Otro aspecto en esta dimensión, resulta de la naturalización de la presencia de una/un única/o docente en el espacio áulico para cada asignatura. En los liceos las/os docentes se constituyen como profesoras/es de una disciplina, en una clase, horario y grupo asignado, con su correspondiente forma de evaluación, desde su perspectiva y espacio áulico. (Flous, Morales y Sidi, 2020). Esta estructura de la educación secundaria, consolidada desde la propia formación y contratación docente, resulta rígida y difícil de modificar (Terigi, 2008). Las/os docentes acceden a su trabajo por elección de horas (y no de cargos) y su tarea se limita fundamentalmente a la enseñanza en dichas horas asignadas en la institución. Si bien existen experiencias donde se articulan espacios y tiempos más allá de esta forma de funcionamiento, no están establecidas en forma general, y las dificultades para desarrollarlas resultan múltiples en términos de estructuras organizacionales y horarias.

A la organización por asignaturas (Terigi, 2015) se le suma una división del tiempo cronométrica, y una delimitación del espacio, centrando la relación educativa en el tiempo-espacio áulico. Esto último se transforma en un requisito para el currículo, de modo que establece un tiempo escolar monocrónico, donde se entiende que todas y todos aprenden lo mismo en el mismo lugar y al mismo tiempo (Terigi, 2008). Esta dimensión pedagógica se produce, entonces, entre la formación de las/os educadoras/es (enseñanza por disciplinas) y una forma de enseñanza histórica (trabajo áulico, cronométrico), que pauta formas de funcionamiento por momentos naturalizadas, pero también articuladas con las singularidades de las experiencias.

Con relación a lo organizacional, la *forma liceal* está atravesada por un conjunto de

---

<sup>296</sup> En Uruguay la formación de profesoras/es de educación media se realiza exclusivamente para ese nivel en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), Centros Regionales de Profesores (CERP) e Institutos de Formación Docente (IFD) en el interior. En todos los casos se trata de una formación disciplinar, con una didáctica específica y una serie de disciplinas comunes transversales a todas las especialidades.

normativas que orientan las formas del hacer cotidiano en esta dimensión. Reglamentos disciplinarios, formas de funcionamiento interno, controles de asistencias, pautas sobre sistemas de evaluación y reglamentos para docentes y estudiantes, todos ellos configuran un entramado normativo que regula las formas de transitar la institución. (Flous, Morales y Sidi, 2020). En este sentido, la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) pauta las formas de funcionamiento mencionadas, que es posible observar de forma singular en cada liceo.

Al observar esta dimensión organizacional, algunos conceptos clásicos desde la perspectiva teórica de Weber (2014) para explicar las burocracias modernas resultan pertinentes. En ese sentido, cobran significado nociones como la de organización administrativa jerárquica (con inspección <sup>297</sup>, dirección, subdirección, y colectivos docentes); la 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); los ascensos por años de ejercicio (como el grado que adjudica la antigüedad, o el puntaje de inspección y/o dirección a los efectos de estar en un escalafón); la disciplina y vigilancia (que están presentes en formas de control, más allá de la libertad de cátedra). De esta manera, la lógica burocrática (Weber, 2014) coexiste con el espacio educativo, siendo un elemento regulador y relevante en la organización de este último (Flous, Morles y Sidi, 2020).

Las dimensiones aquí planteadas configuran una matriz pedagógica y organizacional en los liceos. Cuando esta matriz hegemoniza el funcionamiento sin dar lugar a otras formas, es posible que se visualicen lógicas de la “burocracia escolar”<sup>298</sup> (Viscardi, Habiaga y Rivero,

---

<sup>297</sup> En Educación Secundaria las/os inspectores son definidos/as por zonas (Inspección de institutos y liceos) y por disciplinas (Inspección de asignatura).

<sup>298</sup> Dicen las/os autoras/es: “Hay algo de la estructura del dispositivo que permite cierta naturaleza deshumanizante del liceo. La masificación, la despersonalización, la cadencia del tiempo intermitente, la anulación de los pasillos, la inmediatez de los tiempos de intercambios como el recreo, la merienda, el juego. Esto genera una retórica a veces derrotista por parte de los docentes, quienes deben crear alternativas ante la voracidad burocrática de lo escolar” (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023, p. 297).

2023). Sin embargo, los funcionamientos no son homogéneos. Por un lado, la matriz resulta un marco con el que conviven diferentes líneas de programas en el ciclo básico, producto de las modificaciones de los últimos 15 años<sup>299</sup>. Por otro lado, en una misma modalidad curricular es posible observar modificaciones parciales tanto implementadas desde la política<sup>300</sup>, como desde los propios centros o experiencias concretas (por ejemplo, tutorías, adecuaciones curriculares y extensión del tiempo). De esta forma, en acuerdo con Southwell (2019):

“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”(p. 31).

En tercer lugar, consideramos los aspectos singulares que constituyen la forma liceal, en articulación con los dos anteriores. Mientras que la historia del nivel educativo marca huellas con relación a sus sentidos y finalidades, la normativa pauta y prescribe formas de funcionamiento y enseñanza. Por lo tanto, la historia y la normativa se constituyen en una complejidad mayor a partir de las características de cada espacio, y los usos y apropiaciones de la política (Rockwell, 2005). De esta forma, lo singular estará conformado por la historia institucional local, el edificio escolar, las/os actores educativos, las coyunturas y los eventos que allí han sucedido. Todos estos aspectos configuran culturas institucionales<sup>301</sup> diversas (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1995) o, en otras palabras, formas liceales.

En este sentido, el concepto de lugar (Massey, 2004) resulta útil también para pensar al

---

<sup>299</sup> Como planteamos en el capítulo 1 a nivel de educación media básica en secundaria encontramos los siguientes planes: 2006, 2009, 2012, 2013, 2016. (<https://www.ces.edu.uy/index.php/planes-ciclo-basico>). Recordamos que el que aborda esta tesis es hasta el año 2020. En el momento que cerramos esta escritura, los planes de estudios se han modificado nuevamente en el Ciclo Básico.

<sup>300</sup> Tiempo Extendido, Tiempo Completo y Liceos con Tutorías.

<sup>301</sup> Sostienen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1995) que “la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúa en ella (p. 1).



liceo desde esta tercera dimensión. 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” (Augé, 1992, p. 58). El autor sostiene que el lugar se constituye a partir de tres elementos: identidad, relaciones e historia. Estos rasgos, que resultan válidos para pensar distintos espacios, también son pertinentes para analizar el liceo. A través de quienes lo habitan y sus narrativas, es posible observar cómo el liceo se encuentra atravesado por “itinerarios”, “intersecciones”, “encrucijadas” y “centros” (Augé, 1992). En una entrevista surgió la expresión respecto a ser “ese liceo<sup>302</sup>”: ¿Qué significaba esto? Duschatzky (2008), a través del concepto de la escuela como frontera, aporta un aspecto para pensar esta singularidad:

“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” (Duschatzky, 2008, p. 77).

Para los sectores populares, la escuela se torna el otro lado, que en este caso se constituye como “todos los lenguajes y soportes que no participan de su cotidianeidad, pero sí de un imaginario con el que quisieran fundirse” (Duschatzky, 2008, p. 77). Podemos relacionar que el liceo, con su singularidad local, se torna un espacio “de variación simbólica que introduce una diferencia” (Duschatzky, 2008, p.77), donde se articulan diversas esferas, evitando sentidos en forma esencial o universal. Siguiendo esta línea, el liceo puede ser comprendido como el lugar donde entran “nuevos soportes de sentido” (Duschatzky, 2008, p.78) y donde priman otros componentes (conocimientos, cultura, derechos) además de los cotidianos. Para esta investigación esto último resulta fundamental en términos de pensar las propuestas educativas que se desarrollan en ámbitos marcados por la desigualdad, y con relación a la posibilidad del

---

<sup>302</sup> En la entrevista se utilizó el número del liceo, que omitimos por confidencialidad.

ejercicio del derecho a la educación.

En suma, pensar al liceo a través de los diferentes componentes que constituyen una forma liceal, significa que la modalidad de Tiempo Extendido no se trata únicamente de una política que se suma a un liceo *general y universal*, sino como una modalidad que configura ese espacio constituido también por las múltiples relaciones singulares. Esto implica la consideración de un conjunto de modos de hacer (De Certeau, 2000) que conforman la posibilidad y el sentido de desarrollar esta modalidad.

Nos proponemos, en la siguiente sección, analizar los sentidos y rasgos particulares del liceo a partir de sus modos de hacer en distintos momentos y espacios. Este abordaje nos aportará una clave de lectura para comprender el desarrollo y la apropiación de la política educativa (Rockwell, 2005). Para ello recuperamos y analizamos narrativas que reconstruyen el comienzo y el recorrido inicial del liceo, ciertos eventos que dejaron huellas en la institución y el sentido de pertenencia a partir de las representaciones de las/os actores educativos.

### **III. “Era un liceo que no tenía nada”: los modos de hacer en los primeros tiempos**

Durante el tiempo de trabajo de campo, en las conversaciones con las/os profesoras/es, observamos que algunas/os estaban desde hacía mucho tiempo en el liceo. Esto nos llevó, en cada encuentro, a rastrear relatos de sus llegadas y, sobre todo, a intercambiar y profundizar con quienes estaban desde la creación del centro. A través de sus memorias (Dubois, 2014), nos propusimos investigar sobre ese inicio, sus marcas, quiénes estaban allí y qué recordaban. Indagar este comienzo nos permitió entender las diferentes formas en que las instituciones resultan creadas, por quiénes y de qué manera. Se expresan así una serie de características propias del lugar y su organización, así como de elementos estructurales que configuran el presente de tales espacios. Identificamos que estos aspectos tienen relación con algunos modos de hacer (De Certeau, 2000) que las/os docentes desarrollaron en este período. En este sentido,

a través de algunos relatos fue posible reconstruir los inicios del liceo como un momento clave que habilitó posteriormente el desarrollo de propuestas como las actuales.

El liceo comenzó a funcionar en el año 2001 en un local que pertenecía a la escuela que se ubicaba en un edificio lindero. Como nos decía una/un docente, “este liceo se reconstruyó” (Entrevista Docente 1) utilizando dicho espacio, mientras que otros liceos “se construyen” nuevos. Este reconstruir implicó en términos materiales (y también simbólicos) partir de elementos pasados, así como readaptar y/o mantener otros. De alguna forma, al *no partir de cero*, es posible encontrar en la nueva institución vestigios de *lo que fue antes*<sup>303</sup>. A pesar de que en la zona, como ya mencionamos, no existían hasta ese momento liceos cercanos<sup>304</sup>, y no estaba previsto que allí funcionara uno. El edificio pertenecía hasta ese momento al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Inicialmente, estaba previsto que funcionara allí un jardín de infantes, lo que coincide a fines de los años noventa con la propuesta de extensión de obligatoriedad a los cuatro años de edad en la educación inicial en ANEP<sup>305</sup> (Lanzaro, 2004).

Más allá de la adjudicación del edificio para el liceo, la escuela continuó haciendo uso de una parte de las instalaciones. Como mencionaba una/un docente, “ellos en realidad no lo usaban, pero venían una vez por semana para sentar presencia” (Entrevista Docente 9). De esta forma, si bien el edificio fue cedido por el CEIP, el comienzo del liceo se constituyó como una instancia de convivencia forzada (Errobidart et al, 2016), o una *disputa* en términos materiales del espacio que, entendemos, generó efectos simbólicos en las/os actores y en la institución: era necesario ganar el lugar para una propuesta educativa de adolescentes frente a otras alternativas posibles.

---

<sup>303</sup> Un cartel que durante el trabajo de campo observamos que decía “Sala de Maestros” en referencia a la dependencia de la escuela inicialmente. En 2022 estuvimos nuevamente en el liceo, y dicho cartel estaba cubierto por uno que decía “Adscripción”, realizado en pintura en madera (similares a otros que están presente en distintos espacios).

<sup>304</sup> Los liceos más cercanos se encontraban en los barrios Prado y Peñarol.

<sup>305</sup> Algunos de los espacios, incluso hasta la actualidad, reflejan esta intención de ser destinados para tal fin. Además del cartel mencionado, aún permanecen en algunos salones pequeños baños, que eran destinados para salas de educación inicial.

Respecto al comienzo del liceo no hay relatos de instancias de inauguración<sup>306</sup>. El inicio se torna por momentos ambiguo: un liceo *nuevo*, pero que *estaba en manos* de una escuela. Esto encuentra correlatos con procesos administrativos y de configuración organizacional que fueron difíciles. En el año 2001 el liceo formó parte de la oferta en la elección general de horas en el Consejo de Educación Secundaria (CES), pero no estaba organizado aún para recibir a sus docentes. Un testimonio permite comprender esta instancia:

“-Desde ese momento, cuando yo tomo las horas en Secundaria, me dicen “suerte en pila”<sup>307</sup>, y me mandan para acá. Estoy todo un mes, el mes de marzo viniendo a ver qué pasaba, y no había nadie, no había nadie. Los vidrios estaban rotos, había vidrios en la ventana, habían roto todos los vidrios.

E: ¿Cuándo decís no había nadie?

-No había nadie en el liceo, estaba despoblado totalmente, literalmente... Y no había nadie, no había director. La secretaria que estaba, estaba en el liceo 18. Ahí atendía, pero en ningún momento me dijeron que iba a estar ahí, entonces yo quería dar la designación y no tenía donde. Nadie me avisó que tenía que ir ahí. Hasta que al final en abril empiezan las clases” (Entrevista Docente 1).

Las/os docentes que eligieron horas ese año debieron ir a otro liceo a tomar posesión de sus cargos. Tampoco fueron posibles las inscripciones de las/os estudiantes, que también lo hicieron en un liceo cercano en otro barrio. Lo anterior se produce en un escenario particular. Los inicios de la década de 2000 fueron tiempos de crisis en la región y en nuestro país. En Uruguay la crisis estalló a comienzos de 2002, generando efectos económicos, sociales y políticos (Uval, 2016)<sup>308</sup>. Las instituciones educativas no estuvieron al margen de esto y el

---

<sup>306</sup> Hacemos referencia a esto porque expresa también del lugar que Educación Secundaria da a través de esos eventos. Entendemos que las inauguraciones, al igual que actos conmemorativos o festejos, crean marcas y significados con relevancia simbólica para las comunidades o las instituciones.

<sup>307</sup> Expresión coloquial que significa “mucho suerte” pero con un sentido irónico.

<sup>308</sup> Desde el aumento exponencial del dólar, el quiebre de algunos bancos privados, la inflación y aumento de precios en productos básicos, hasta el aumento de los índices de pobreza y desempleo, distintos aspectos se inscriben en un escenario que marcó al país en forma dramática.

impacto a nivel cotidiano en los sectores trabajadores y populares fue importante. Los años de comienzo del liceo coexistieron con años de precariedad en términos generales, y en particular en los barrios populares<sup>309</sup>. De esta manera, sus orígenes se presentan como problemáticos, en una institución que no era esperada, y en años donde la prioridad se inscribía en las formas de subsistir frente al desamparo económico y social.

En este escenario es que comienza el liceo con las/os primeros jóvenes que llegaron. Una/un docente recuerda que “cuando surge el liceo las familias del barrio se niegan a mandar los chiquilines” (Entrevista Docente 1). El comienzo fue con pocos estudiantes, “menos de veinte estudiantes por grupo, o a veces menos” (Entrevista Docente 1). Recuerda que se comenzó con un segundo año con un solo estudiante. Los grupos de estudiantes se organizaron manteniendo mayores cupos en el primer año de ciclo básico y disminuyendo a medida que se avanzaba hacia el tercero. Esto, entre otras cosas, responde a procesos de desafiliación educativa (Fernández, 2009) que no eran (ni son) exclusivos de este liceo, pero que se ven agravados en sectores populares, y en contextos desiguales.

Siguiendo las diferentes narrativas, se puede observar que la situación fue cambiando lentamente. Una/un entrevistada/o comparaba ese comienzo con la actualidad: “acá antes no venían muchos chiquilines que vienen ahora, no era un liceo bien visto por la zona, había pila de padres que te decían “yo ni loco mando a mi hijo ahí, yo ni loco” (Entrevista Docente 10). El “no era bien visto por la zona” que se menciona, instala un punto de partida en el comienzo del liceo, que con el correr del tiempo se modificó. Desde aquellos primeros años, con pocas/os estudiantes, la matrícula se fue incrementando. Recordamos también que, a nivel del barrio, muchas/os estudiantes “del otro lado de Instrucciones”<sup>310</sup> no venían. ¿Qué es lo que fue sucediendo? A modo de hipótesis, la oposición inicial al liceo podemos vincularla a ese lugar

---

<sup>309</sup> A modo de ejemplo, en la crisis se desarrollaron múltiples ollas populares, huertas comunitarias, merenderos o redes de trueque <https://ladiaria.com.uy/especiales/articulo/2022/7/la-organizacion-social-frente-a-la-crisis-de-2002-entre-las-iniciativas-comunitarias-y-las-estrategias-de-supervivencia-familiar/>.

<sup>310</sup> Ver Capítulo 3.

no deseado por parte del barrio (frente a la demanda de otras propuestas educativas, como por ejemplo educación técnica), o a la decisión de las familias de continuar enviando sus hijas e hijos a otros liceos *fuera* del barrio. Pero, a su vez, el cambio de posición se puede vincular con el trabajo que la institución y sus actores comenzaron a realizar.

La falta de estudiantes no fue la única dificultad. Los relatos también expresan otros obstáculos en el inicio, como por ejemplo la logística interna (Aguilar, 1995) y la toma de posesión de algunos cargos de gestión<sup>311</sup>. Tuvieron una dirección que permaneció una semana hasta que finalmente en abril tomó otra/o profesora/or por artículo 20<sup>312</sup>. Asimismo, hubo dificultades para la secretaría “que termina renunciando, [porque] no se adapta al barrio” (Entrevista Docente 1). También faltaban algunas/es profesoras/es al comienzo. Un entrevistada/o dice: “fue un año que imagínate, con miles de problemas, desde el punto de vista administrativo, desde el punto de vista de materiales, desde el punto de vista espacial” (Entrevista Docente 1).

El análisis de las narrativas permite reconstruir un comienzo particular. En ocasiones las instituciones llegan a los barrios antes de ser creadas (Redondo, 2016), ya sea por las demandas de la zona, relevamientos de posibles estudiantes, o contactos y articulaciones con otras instituciones. En este caso, se da un proceso inverso, el liceo es *creado antes de llegar*, en el sentido de que la decisión institucional del CES en aquel momento resulta previa a una conformación edilicia exclusiva, a una demanda por el liceo, y a un colectivo de posibles estudiantes a las/os que se tiene como objetivo brindar educación.

El uso de un espacio dejado por otras/os y destinado inicialmente para otra función, el vacío de personal, la precariedad de los mecanismos básicos para poner en funcionamiento la institución, y el bajo número de matrícula inicial, resultan expresiones de cómo las formas de

---

<sup>311</sup> En el sistema de secundaria la posesión de los cargos se hace a las 72 horas, en el liceo elegido por la/el docente donde dictará clases. Allí se realiza un acto administrativo y el registro correspondiente.

<sup>312</sup> El artículo 20 del estatuto del funcionario docente, establece que las/os docentes con mayor antigüedad pueden elegir el cargo de dirección o subdirección en caso de que este quede disponible.

comienzo en las instituciones no son homogéneas. A su vez, estos inicios dejaron huellas en los espacios y agentes que forman parte de los mismos. Este escenario obligó a quienes se sumaron a la propuesta a sostener modos de hacer (De Certeau, 2000) que marcaron el comienzo y los siguientes años en el liceo, el cual se constituye como tal a partir de las acciones concretas que se desarrollaron en este tiempo. A continuación, profundizaremos este argumento.

Un primer aspecto que observamos es la mencionada relación inicial del liceo con la escuela. Allí identificamos eventos y formas particulares de relacionamiento que fueron marcando el recorrido institucional de los primeros años. El hecho de ser un liceo que “surge de la escuela” fue retomado varias veces en las entrevistas. Lejos de lo *armónico*, las narrativas reconstruyen las tensiones y las disputas con la escuela vecina. Estas disputas se tornan un componente constitutivo del hacer en el espacio. En los primeros años había “partes” del edificio que no se podían usar, ya que la escuela seguía utilizando algunas instalaciones sin acuerdos previos. Una/un docente recuerda esos momentos en los que había

“largas charlas, discusiones, años, años demoraron para que nos dieran esa parte, no querían largar. Nosotros le planteábamos, que precisábamos los lugares, estábamos hacinados, porque a todo eso empezó a crecer el liceo, te estoy hablando años después, primer año todo bien” (Entrevista Docente 1).

Un segundo aspecto identificado, era la falta de espacios para el desarrollo de distintas prácticas características de una institución educativa. Bajo la frase “era un liceo que no tenía nada”, una/un docente narra cómo en ese comienzo y primeros años no contaban con laboratorios, ni biblioteca, ni adscripción, ni espacios comunes. Por lo tanto, ser un liceo *reconstruido* a partir del edificio dejado por la escuela, significó que en los primeros años se diera una lucha también para la construcción del espacio educativo en términos de cultura material (Viñao, 2002).

Un tercer aspecto, y vinculado al anterior, se refiere a las formas de conseguir recursos.

Frente a esta adversidad de falta y las incertidumbres iniciales, las/os docentes articularon tácticas y estrategias (De Certeau, 2000) de relación con otras instituciones para conseguir materiales. Casi a modo de *aliados*, en algunos casos ubicados de forma personal, (por ejemplo, con una dirección de una escuela) u otras instituciones del barrio no pertenecientes a la ANEP, lograron sortear dificultades y carencias. De esta forma, se *hizo liceo* junto con otras y otros: se consiguieron materiales prestados, se intercambiaron recursos o se hicieron gestiones para la alimentación con el centro de primera infancia cercano, entre algunas de las estrategias desarrolladas por las/os docentes de esos primeros años.

Con respecto a esto último, es necesario mencionar que la alimentación en las instituciones de educación media ha sido un tema invisibilizado como parte de la política educativa, aunque necesario. La educación secundaria en nuestro país, a diferencia de las escuelas primarias o centros de primera infancia, no prevé espacios para brindar adecuadamente este servicio (cocinas y comedores), como tampoco personal idóneo y recursos. Sin embargo, y en el marco de los años iniciales del liceo, se plantearon estrategias para sortear esta dificultad, ya que, entre otros aspectos, la crisis atravesó a la institución y la alimentación resultaba (y aún resulta) un servicio necesario<sup>313</sup>. Esto implicó negociaciones con instituciones de la zona, un trabajo interinstitucional a partir de *trueques* a nivel local, frente a la ausencia de lineamientos y recursos a nivel de la política pública (Aguilar, 1995). Estos intercambios pueden ser comprendidos como un *pacto* implícito de contraprestación entre instituciones, que generan lazos entre los actores (Mauss, 2012). De esta forma, mapas por visitas y alimentación por talleres en el liceo, son algunos de los elementos que se relatan entre estos modos de hacer para configurar el espacio educativo.

Un cuarto aspecto que se observa también en la lógica de búsqueda de recursos, es a

---

<sup>313</sup> Durante el tiempo de trabajo de campo, el liceo contaba con un cupo de 16 estudiantes para asistir al comedor. Estas/os eran acompañados/as por distintos actores (profesora/es, psicóloga, educadora/or social, tallerista). En la actualidad se cuenta con recursos de alimentación, pero no profundizamos en este aspecto debido a su reciente instrumentación, posterior al tiempo de esta investigación.



través de políticas específicas. Unos años después del inicio del liceo, la escasez de recursos, y en particular para la alimentación, fue sorteada a partir de propuestas educativas focalizadas que comenzaron a desarrollarse en la institución. En una entrevista se hizo mención al Programa de Universalización del Ciclo Básico (PIU)<sup>314</sup>, propuesta que se desarrolló desde 2007 hasta 2012. Como ya hemos mencionado en el capítulo 1, el PIU forma parte de las denominadas políticas de inclusión educativa<sup>315</sup>, en el marco del Plan de Equidad (MIDES, 2007) y la construcción de una nueva matriz de protección social (Flous, 2014). Se trató de un dispositivo educativo con énfasis en el apoyo pedagógico, que incluía partidas de dinero para materiales y alimentación. Posteriormente, dicha propuesta fue modificada y se sustituyó por el programa “Liceos con horas de tutoría”, los cuales también mantenían partidas económicas en este rubro<sup>316</sup>. 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. Un testimonio que recuerda al liceo hace más de diez años, reafirma parte de lo expresado por varias/os actores:

“No teníamos nada, porque no teníamos partida de alimentación. No teníamos nada. Tratábamos a veces, traíamos ropa nosotros, le repartíamos algo a los chiquilines porque claro no había, ahora, cuando empezamos las tutorías, ahí fue el lujo, porque venía la tutoría y venía la partida, y venía partida de útiles y venía partida de comida, entonces ta” (Entrevista Docente 10).

---

<sup>314</sup> Programa Liceos con Tutorías (ex PIU): la implementación del Programa PIU (Impulso a la Universalización del Ciclo Básico) en 74 liceos del país en la primera etapa del período se orientó a reducir la repetición y la deserción en un 25 % en 33 liceos de Montevideo y 41 del interior del país que presentan mayores índices de fracaso escolar en los últimos 10 años. A partir de la reformulación del programa en liceos con tutorías, en el año 2013 se implementa su ampliación a más de 100 centros educativos, atendiendo a aproximadamente, 19500 estudiantes en todo el país. Se reorganiza la estructura horaria de las tutorías y se genera el cargo de Coordinador Pedagógico. Ello permite la mejor atención a los aprendizajes y el seguimiento de estudiantes con riesgo de desvinculación (ANEP-CES, 2008).

<sup>315</sup> Algunas/os autoras/es denominan a estas políticas de “segunda generación” y las caracterizan por su carácter integral. Si bien esto último puede ser discutido, los programas de estas características habitualmente incluyen partidas extras para diversos rubros.

<sup>316</sup> En momentos que finalizamos la escritura de esta tesis (fines de 2023 y comienzos de 2024), el programa de tutorías fue modificado en los liceos, y se asignan recursos a partir de propuestas elaboradas por los centros, para apoyo a estudiantes. Esto exige cada año elaborar y presentar un proyecto para obtener la financiación.

Un último aspecto en torno a las estrategias desarrolladas para obtener recursos, se vincula a la situación de los recursos humanos. En el recorrido de los primeros años del liceo, las dificultades 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. El primer grupo de docentes que llegó al liceo se conformó con pocas/os profesoras/es que concentraban sus horas allí, en paquetes de treinta y treinta y cinco horas (formato que habilitaba el Plan 1996). Tampoco se contaba con un número suficiente de adscriptas/os<sup>317</sup>, manteniendo uno por turno. Una/un docente planteaba, respecto de esos primeros años, que “éramos realmente una comunidad muy cerrada, muy pequeña” (Entrevista Docente 6). Si bien había docentes con altas cargas horarias, de acuerdo a la organización de la educación secundaria las horas asignadas se concentraban para el trabajo de aula. El tiempo era escaso en esos primeros años del liceo para realizar trabajo extraenseñanza<sup>318</sup> (Aguilar, 1995). Esto sólo se podía modificar con mayores cargas horarias, o con cargos de docencia indirecta u horas de programas especiales, como las que planteará más adelante Tiempo Extendido, pero que no existían a comienzos de los años 2000. En el inicio, el liceo no contaba con otras figuras más allá del colectivo docente. La llegada del equipo multidisciplinario es posterior, lo cual posibilitó otras formas de trabajo. En un testimonio se comparaba:

“Y ahora se trabaja mucho en red, antes no se trabajaba así. Lo que pasa que nosotros trabajamos acá sin equipo multidisciplinario, después al tiempo tuvimos una psicóloga, y recién ahora, que vino, teníamos una asistente social que se fue, y ahora tenemos<sup>319</sup>. Cuando vos no tenés actores, es como difícil hacer redes, éramos pocos, no existía el POP<sup>320</sup>, no había profesores, eso todo empieza después, claro, cuando empiezan las tutorías, empieza un

---

<sup>317</sup> Función de docencia indirecta que asume la referencia de grupos.

<sup>318</sup> Sostiene Aguilar (1995) que “el hecho de que la práctica docente se defina esencialmente con la tarea de enseñar ha opacado las múltiples actividades que realizan los maestros en el cotidiano (...) que no sólo representan trabajo, sino que son parte integrante del trabajo docente, y además desempeña un papel sustancial en la construcción social de la escuela”.(p.120)

<sup>319</sup> En el año 2020 el liceo volvió a quedar sin Trabajadora/or Social, ya que no se cubrió el cargo frente al traslado de la funcionaria anterior.

<sup>320</sup> Profesora/or Orientadora/or Pedagógica/o.

coordinador de tutorías que después cambia el rol (...) ahora que tienen que coordinar más cosas” (Entrevista Docente 10).

La presencia de equipos multidisciplinarios en los liceos ha sido un reclamo constante por parte del colectivo docente a nivel general, que se ha intensificado en los últimos años debido a las realidades complejas en términos económicos y sociales. Las problemáticas específicas de los centros, vinculadas a convivencia, salud mental y violencias, entre otras<sup>321</sup>, resultan factores por los cuales se demandan estos equipos. Si bien el liceo cuenta con una psicóloga/o desde 2014, la conformación de este equipo, junto con otros recursos, forma parte de un proceso gradual y de demandas realizadas explícitamente frente a la falta de referentes. El siguiente registro expresa lo aquí planteado:

Marzo de 2017. Docentes del Liceo denuncian lista de problemas que dificultan el trabajo en el centro.

La siguiente lista señala las problemáticas del liceo:

- Falta de cantina.
- Baños inadecuados.
- Construcción de una sala multiuso.
- Construcción de un salón. (Hace años se había hecho un proyecto para la construcción de un segundo piso).
- Falta de 6 aires acondicionados.
- Faltan trípode, impresora 3D, televisión y cámara filmadora, que fueron robados en enero del 2016.
- Faltan 3 computadoras, kit de robótica para talleres y un equipo de música (también fueron robados).
- Acondicionamiento del patio: mesa y sillas.
- Trabajador social.
- Cargo de sub-dirección.
- Superpoblación: ciclo básico con 35 alumnos en el turno matutino.

Fuente: Página Web de la Asociación de Docentes Educación Secundaria de Montevideo (ADES<sup>322</sup>)

<sup>321</sup> Esto marcó una forma de trabajo que se consolida a partir de la presencia de estos roles profesionales. Educación Secundaria no dispone de forma sistemática de equipos en todos los liceos que cumplan funciones de apoyo e intervención desde lo psicológico y lo social. Estos cargos suelen llegar por demandas de las instituciones y colectivos, antes que por la iniciativa y consolidación de una política desde la gestión central.

<sup>322</sup> <https://adesmontevideo.uy/>.

\*\*\*

En este apartado analizamos el comienzo y el recorrido inicial del liceo. Se constituye como un proceso gradual, *desprotegido*, con muchas dificultades edilicias, de recursos materiales y humanos que destacan, como en muchas escuelas ubicadas en contextos marcados por la desigualdad, “la precariedad y la falta como punto de partida” (Redondo, 2016, p. 128). Observamos modos de hacer que implican la relación del liceo con otras instituciones, la disputa por el espacio, la búsqueda de recursos y la demanda por nuevas funciones. Esto encuentra su correlato con la necesidad, por parte de las/os docentes, de constituir y ganar espacios y recursos para distintas actividades, y el adaptarlos a las dinámicas del liceo.

La resistencia, la perseverancia, y la propuesta resultan marcas en los modos de hacer en el proceso de conformación del liceo. Mientras que otras propuestas de Educación Secundaria se constituían con edificios destinados para tal fin, en el marco de la reforma educativa comenzada en los años ‘90<sup>323</sup>, este liceo se componía a través de la apropiación material y simbólica que realizaban quienes *iban llegando* (Rockwell, 2005). Así, inventar *artesanalmente*, establecer resistencias, proponer tácticas y estrategias (González, 2022) se produjo por parte de quienes llegaron primero al liceo: las/os profesoras/es. En las siguientes secciones analizaremos la conformación del liceo desde la mirada de las/os docentes en estos últimos años, y su articulación con los distintos modos de hacer.

#### **IV. Acerca del espacio: modos de hacer y estar en el liceo**

En esta sección abordaremos los modos de hacer en torno a la construcción del espacio liceal. Son diversos los estudios que muestran la relación del espacio de las instituciones con los procesos educativos (Dussel y Caruso, 2003; Pineau, 2001; Grinberg y Villagrán, 2020).

---

<sup>323</sup> Algunos liceos, así como centros de formación de profesoras/es, fueron construidos y creados con esa finalidad, logrando edificios y recursos pensados para ello.

Estas investigaciones nos permiten conocer, entre otros aspectos, “los modos en que el espacio es procurado, pensado, administrado y configurado” (Grinberg y Villagrán, 2020, p. 97). La tarea de gestionar y proveer condiciones materiales no sólo es una tarea de la política a nivel central, de la cual se depende en términos de recursos, sino que se articula (a veces ante la falta de previsión de la anterior) con acciones realizadas a nivel de la institución educativa. En este sentido, el comienzo del liceo y el recorrido que planteamos anteriormente muestran cómo el espacio liceal en términos materiales y simbólicos se fue construyendo como un *lugar*<sup>324</sup> a partir de las diferentes estrategias y tácticas (De Certeau, 2000) desarrolladas por las/los actores. Frente a un liceo “que no tenía nada” se plantea el imperativo de habilitar un espacio educativo. Este aspecto se torna una tensión entre un mandato de obligatoriedad y derechos, frente a condiciones materiales y recursos insuficientes, que era necesario construir. Entendemos que el análisis del edificio y sus características, más que un dato descriptivo, forma parte de estos modos de hacer a los que hacemos referencia.

A partir de diversas entrevistas, así como del registro que construimos en nuestro estar ahí (Guber, 2016) durante el trabajo de campo, identificamos elementos que brindan sentidos al espacio educativo como marco donde se desarrolla, entre otras, la experiencia de Tiempo Extendido. En este recorrido observamos aspectos físicos, así como diferentes prácticas en torno a dichos ámbitos. Recibir, acondicionar, adaptar e intervenir, serán algunos de esos modos de hacer identificados. Veremos cómo se constituye, desde el propio mundo de lo vivido (Ingold, 2015), la posibilidad de generar condiciones para el desarrollo de experiencias educativas.

---

<sup>324</sup> Sostienen Grinberg y Villagran (2020) que “dimensionar la escuela como lugar permite pensar la experiencia de los sujetos en ella, lo que se habilita, imposibilita y/o produce en tanto espacio social caracterizado por su independencia física, estabilidad y su oposición al nomadismo” (p. 100).

#### **IV.a La puerta, el hall y el recibir**

Actualmente, el liceo funciona en un edificio de una planta. Desde afuera se puede observar la fachada de ladrillos y ventanas, la puerta principal y un logo construido con tapitas de botellas de plástico. El edificio está rodeado por una cerca de rejas que se colocó unos años después del comienzo del liceo. Durante el trabajo de campo, la puerta y la reja de entrada las observamos con atención porque en las instituciones educativas este es un aspecto que permite comprender las dinámicas cotidianas, entre otras, la hospitalidad (Derrida y Dufourmantelle, 2020). En los inicios de nuestra investigación ambas puertas permanecían abiertas. Esto, que en un primer momento nos llamó la atención, fue cambiando de acuerdo al clima (en invierno, por ejemplo, permanecía cerrada), y a ciertos eventos de robos que se sucedieron en el año<sup>325</sup>.

El hall del liceo es el espacio para recibir y se convirtió en un lugar de referencia para nuestra llegada a la institución. Resultó no sólo un punto de pasaje y entrada, sino que significó un ámbito habitual durante nuestro trabajo<sup>326</sup>. Era un espacio de permanencia y conversaciones para muchas personas que pasaban o llegaban desde el exterior del edificio. Allí pudimos observar que también era el espacio de quien desempeñaba la tarea de portería en las mañanas hasta el año 2019.<sup>327</sup> Tenía su mesa a modo de recepción, y a la vez allí estaban ubicados una mesa pequeña y sillones de madera (los que son comunes a otros liceos) conformando una especie de *living*, que en ocasiones se tornaba el lugar de espera, o simplemente el sitio para estar. La pantalla de televisión también constituía el escenario.

Al igual que otras partes del liceo, el hall se trataba de un espacio intervenido y con

---

<sup>325</sup> Santillán (2012) analiza el caso de Argentina, pero que es común para nuestro país también, de cómo los establecimientos educativos mantienen sus portones cerrados, para evitar robos o vandalismos, haciendo que la entrada a las escuelas sólo sea permitida por un auxiliar o personal de la institución.

<sup>326</sup> Luego de la bienvenida de la portera, en nuestro caso definimos dónde instalarnos, o qué actividades íbamos a observar, pero el hall resultaba siempre un punto de referencia.

<sup>327</sup> También solían acompañar a la portera las/os funcionarias/os de limpieza, tornándose este lugar punto también de referencia.

diversas marcas. Era el lugar para recibir, a la vez que resultaba la primera presentación para quien llegaba a la institución. Un día en particular realizamos una nota de campo y observamos con mayor atención.

“El hall mantiene diferentes objetos, algunos nuevos de las últimas semanas. Al entrar, a la izquierda sobre la puerta de la administración (de madera y vidrio) se encuentra una bandera (con el logo del liceo), cerca de las plantas. También al costado izquierdo se mantiene la cartelera con fotos de algunos talleres (allí reconozco a estudiantes que conocí en los talleres, son fotos del año anterior). En el mismo espacio hay una pintura que es un trabajo de EVP<sup>328</sup> de un grupo, y sobre una mesa, una serie de distintos animales hechos con materiales diferentes (lanas, cartones). Un conejo de lana, una especie de pez globo amarillo, tortugas, un cocodrilo de tubo cilíndrico, vaquitas de San Antonio comparten el espacio. Los animales forman parte de un proyecto de trabajo conjunto de dos profesoras. En conversaciones informales ellas han compartido que los estudiantes tenían que elegir animales para trabajar. [La persona que está en la portería de tarde] los ubicó allí, porque estaban en otro lado del hall, “*desordenados*” dijo. Junto con los animales, están las 3 banderas<sup>329</sup>. A su vez, observo la puerta de entrada al patio. En la parte superior hay un retrato de (quien le da nombre al liceo) y una placa pequeña que dice: “*la Comisión honoraria contra el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación, otorga el premio Nelson Mandela, en su primera edición al liceo (...) y su contribución a la lucha contra la discriminación. “Nadie hace odiando a otra persona por el color de piel, o su origen o su religión. Montevideo, 17 de diciembre de 2015”*”. La siguiente placa es más grande: Donde se registra el nombre del liceo por la Ley 17 635 “*ANEP Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, 7 de agosto de 2003*” (Nota de campo, 2019).

En la anterior nota de campo identificamos un conjunto de aspectos que convergen en el espacio del hall. Lo institucional y lo oficial (banderas, nombre del liceo, placas), aquello que hace a la historia y a lo normativo, tienen un lugar en el espacio que dialoga de forma conjunta con distintos elementos productos de las actividades educativas. Premios, producciones de estudiantes, proyectos de docentes que reflejan trabajo compartido y fotos de

---

<sup>328</sup> Educación Visual y Plástica.

<sup>329</sup> En Uruguay todos los centros educativos e instituciones públicas cuentan con tres banderas; la Uruguaya, la de Artigas y la de los Treinta y Tres Orientales. Estas banderas son las que portan los estudiantes que conforman el cuadro de abanderados.

talleres, todo ello informa sobre lo que allí sucede. El mobiliario, a su vez, le brinda esa condición de sitio que invita a permanecer, observar y conocer a través de lo que allí está formando parte del liceo. De esta forma, como plantea Redondo (2016): “las puertas de las escuelas, sus carteleras, las veredas y la circulación de los grupos familiares por los espacios significan, de manera particular, los modos en que las escuelas se relacionan con las comunidades” (p. 133.)

Los espacios en el liceo toman distintos sentidos a partir de las lógicas de funcionamiento. Estos sentidos no son al azar ni preestablecidos, sino construidos. Como dijimos, el hall de entrada es el espacio del recibimiento y de la consulta, también de alguna espera y el intercambio informal. ¿Qué implica *recibir* en un liceo? ¿De qué formas se recibe al otro? ¿Quiénes lo hacen? ¿Qué aspecto de lo pedagógico y de la democratización de la educación se juega en ese pequeño gesto de recibir? Retomando a Redondo (2016), recibir es un punto sensible, en apariencia de poca importancia, pero su sentido cambia en instituciones ubicadas en “comunidades tan despojadas, donde la escuela marca un territorio de derechos y delimita muchas veces el único acceso sistemático posible a la educación” (p. 32). Recibir es un *modo de hacer liceo*. Ni las normativas ni las formas escolares establecen estas acciones, pero en este lugar se torna una hacer que también conforma parte de lo educativo. Esta práctica de recibir no es tarea exclusiva de la portería, sino de varias/os actores, como adscriptas/os y profesoras/es. El hall es el primer encuentro de quien visita la institución y, en este sentido, su intervención no es irrelevante. Muestra a quien llega el lugar las actividades y propuestas que allí se realizan y, de esta forma, permite una primera aproximación a la propuesta educativa desde este espacio. Una escena de campo que pudimos presenciar nos permite profundizar a lo que hacemos referencia.

“Voy al hall a buscar algo, y en ese momento llega un grupo con la escuela N.º 184 y dos maestras. Hoy [la/el tallerista] no está y tampoco [la/el docente de laboratorio], que son



quienes generalmente trabajan con la escuela. [La persona de portería] los recibe en la reja, las/os niños/as se quedan esperando en la vereda. [Ella/él] averigua quién los recibirá. Enseguida vuelve con [la/el adscripta/o]. las/os recibe a todas/os en el hall. Algunas/os se sientan en los bancos del *living*. Otros quedan *amontonadas/os*, de pie también. La/el maestra/o les indica que miren “el taller de robótica”, “el taller de fútbol”, dice, y les hace referencia a las fotos que están allí en el hall” (Nota de campo, 2019)

Si bien la presencia de producciones de estudiantes puede resultar habitual para una institución educativa, entendemos que resulta significativa en tanto habilita el conocimiento del espacio, poniendo en relación, en este caso, el *adentro* (el liceo) y el *afuera* (las/os niños de la escuela) de la institución. Es el ámbito de presentación, donde se puede observar parte de lo que se hace, incluso para las/los propios actores que allí trabajan. En una ocasión, una profesora/or que tenía pocas horas en el liceo se detuvo a observar las fotos del hall. La persona de la portería<sup>330</sup> que se encuentra por las tardes (y que durante el trabajo de campo observamos que se integraba a la dinámica de los talleres de los sábados) le comenta que “son fotos de los talleres”. La/el docente puso cara de asombro y su gesto expresó el desconocimiento de lo que sucedía en los otros días en los que no estaba. La escena, en apariencia insignificante, nos permitió pensar en el lugar y en lo que implicaba la modalidad Tiempo Extendido en la institución: algo distinto acontecía que no era conocido por todas/os las/los docentes y que, a su vez, en el caso de esta persona, llamó la atención. A la vez que Tiempo Extendido era desconocido para algunas/os, el liceo lo presentaba con los recursos disponibles, no haciendo referencia a “la extensión del tiempo”, sino a lo que allí se producía.

#### ***IV. b. El patio, los pasillos, y el intervenir***

El patio y los pasillos fueron otros de los espacios habituales de trabajo de campo.

---

<sup>330</sup> La portería de la tarde pertenecía a una empresa. Sin embargo, se destaca su integración a las dinámicas del liceo.

Formó parte de la estadía inicial<sup>331</sup> que nos permitía ver distintos movimientos cotidianos y, al mismo tiempo, posibilitaba intercambios con las/os estudiantes que se acercaban. En ambos sitios funcionaban los recreos, el lugar de *estar de las/os gurisas/es*<sup>332</sup> en las horas libres, y en donde se encontraban las carteleras de información. Nuestro primer conocimiento de días y horarios de los talleres de Tiempo Extendido fue a través de estas últimas. Al igual que el hall, observamos un modo de hacer específico en el patio que contribuía al proceso de constitución del espacio del liceo. En una instancia de conversación, una/un docente decía:

“-Y bueno y el patio, el patio, el primero plantamos esta que ves acá.

- ¿Esta anacahuita?

- Sí, sí, sí, la plantamos en esa época, y después se empezaron a hacer lo que ves ahí, los canteros. En la escuela era pedregullo todo esto, y la fachada de adelante que no estaban esos salones, era todo un tejido, con un portón para aquel lado grande de tejido también. Eso era la escuela. Cuando nosotros venimos este patio ya estaba así, plantamos porque no había ningún árbol, no había nada, terrible. Había un juego por allí que se sacó después, tipo trepa mono, una cosa así” (Entrevista Docente 1).

Las intervenciones del patio, entendidas aquí como la modificación del espacio, trascienden lo material para encontrar otros sentidos simbólicos. El piso asfaltado convive con el verde que aporta la huerta y los árboles plantados en estos años, en especial una anacahuita central mencionada en el fragmento, que le da una impronta particular al patio, brindando sombra en las tardes de mayor calor a comienzos o a finales de año. En este espacio, en ocasiones, se generaba un ámbito para la conversación. A su vez, la huerta también ocupa un lugar destacado que, como veremos, surgió a partir de las propuestas educativas de talleres. El espacio donde se encuentra no es extenso, ya que el liceo no cuenta con un terreno amplio para

---

<sup>331</sup> Los espacios a ser observados en el trabajo de campo resultaban variados y se fueron ajustando con relación a las actividades y los días. A su vez, las primeras instancias resultaron de aproximación y conocimiento, por lo que estuvimos tiempo observando en forma no participativa. Posteriormente, las observaciones también se realizaron a través de la participación en actividades del liceo.

<sup>332</sup> En Uruguay, forma coloquial de decir chicas y chicos.

ello. Por ese motivo, la huerta fue armada a partir de una serie de canteros de madera con diferentes plantaciones según las épocas. A comienzos del trabajo de campo, en 2018, eran dos los canteros, pero se fue ampliando en los siguientes meses y recibiendo distintas mejoras.

“Hoy al llegar al liceo sabía que me iba a encontrar con [la/el tallerista], pero no sabía cuál era la propuesta. Cuando llego al liceo, el hall estaba tranquilo, con [la persona de portería] en su lugar, pero al pasar al patio había un gran movimiento. Dos clases estaban en hora libre (luego sé que son primero 1° y 2°). En el centro del patio, la/el coordinadora/or de los talleres, y un grupo de estudiantes pintan la cancha de fútbol tenis (que estaba marcada, pero muy despintada). Al mismo tiempo, en el espacio de la huerta está [la/el tallerista] con algunas/os estudiantes. “Ahora estamos en hora libre” me dice, “y algunas/os gurisas/es se suman a ayudar a la limpieza de la huerta” (Nota de campo, 2019).

La escena que citamos permite observar cómo en el patio convergen varias intervenciones. El centro del patio del liceo tiene una cancha pintada que oficia de ámbito para el fútbol tenis, actividad recurrente de las/os estudiantes en horas libres<sup>333</sup>. La huerta también resulta un espacio de actividades para este tipo de horas. Los días en que está la/el tallerista<sup>334</sup> trasciende el formato taller, para trabajar con las/os estudiantes de esta forma *libre* (de horas clase).

Los espacios intervenidos habilitan otras actividades en el liceo que son visibles en el cotidiano de la institución. Juegos, *tiempo libre*, regar, trabajar la tierra. A su vez, como analizaremos más adelante, el propio patio se transformaba en ocasiones en un ámbito para el desarrollo de los talleres de Tiempo Extendido. Entendemos que la intervención en los espacios construye un sentido de apropiación para quienes trabajan y estudian en el liceo, a la vez que resignifica la importancia de contar con espacios adecuados y acondicionados como parte del hacer y de garantizar el derecho a lo educativo.

---

<sup>333</sup> A la hora del recreo la pelota se guardaba, por lo tanto, este espacio sólo lo usaban en estas horas sin clases.

<sup>334</sup> Profundizaremos aspectos vinculados a algunos de los talleres en el siguiente capítulo.

#### *IV.c Una cantina y el trabajo de acondicionar*

“Y después aquello que ves, que nosotros llamamos el sucucho, el galpón, hubo un tiempo que eso ofició de cantina (...) Venía una señora, vecina acá a unas cuadras, una casa pasando la escuela, que ella venía y que trabajaba (...) no había lugar de cantina, y ella de onda venía, y nosotros de onda, digo también la dirección la dejaba, (...)y estuvo vendiendo ahí un tiempo, más de un año, y ahí surge, hasta que al final, quedó medio como galpón ahora” (Entrevista Docente 1).

Retomamos el fragmento de entrevista para recuperar una escena presente durante el transcurso de nuestra investigación, en donde el espacio mencionado en el relato (un pequeño galpón de pocos metros cuadrados) fue acondicionado con un objetivo: volver a ser cantina. Ese objetivo derivó en un proceso de acciones por parte de algunas/os actores durante todo el año 2019. Significó la síntesis de distintas propuestas educativas que funcionaron en el liceo en los espacios de taller durante ese año. Una/un docente que participaba de la tarea reconstruye la experiencia.

“La idea salió de todos los talleres, cuando tuvimos una coordinación de todos los talleristas dijimos, estaría bueno este año recuperar ese espacio y dijimos si, además hacer como una inauguración de ese espacio una vez recuperado, un espacio que podría ser para los chiquilines, todo eso se conversó en coordinación con talleres (...) Y bueno partió de eso, el interés partió de la coordinación de talleres. Y desde [el taller de] reciclaje se dijo “bueno, vamos a ver qué”. Se hizo la estantería, estamos terminando una mesa, unas guirnaldas que hicimos para decorar, y bueno el cuadro y pintamos entre todos, el techo también entre todos, ahí los profes, y el piso ta, con colaboración de mi padre. Ahora faltaría solamente la puerta y la ventana que se pidió al Consejo de Educación Secundaria, para que a ver si se podía por ahí alguna partida y ta, creo que se logró, está en movimiento la puerta y la ventana, sería eso lo que faltaría, y se haría una inauguración con la propuesta de varios talleres, de danza harían como un baile, haríamos con elaboración de ese espacio, y después tenemos que organizar cómo utilizarlo. Y cómo cuidarlo, esa sería como la segunda etapa, pero creo que está bueno porque por lo menos nos planteamos un objetivo, que creo que este año se va a terminar de lograr, capaz que medio tardío, que lo habíamos propuesto para julio y bueno ta no salió para julio, capaz que sale a

fines de setiembre” (Entrevista Docente 11)

De acuerdo con el fragmento de entrevista, el acondicionamiento del galpón para ser transformado en cantina expresa trabajo de recuperación y ganancia de espacios “para los chiquilines” (Entrevista Docente 11). El liceo considerado por las/os docentes como un “liceo chico”<sup>335</sup>, al que se asocia también a la cotidianeidad y la convivencia, y que trasciende lo estrictamente espacial, ha ganado espacios, ha construido sitios y ha adaptado sus rincones. Esto forma parte de disputas, negociaciones, propuestas y movimientos en los espacios, definiciones de diferentes usos, incluso más allá de la estricta tarea educativa. Las/os docentes no son ajenas/os a este proceso: buscan recursos, ayudas y tramitan partidas para gastos mayores.

En este caso, a la ganancia de espacios se le suma una interrelación de las distintas propuestas de los talleres para aportar al acondicionamiento de la futura cantina. Allí la pintura en madera, el reciclaje, el graffiti en hip hop<sup>336</sup>, fueron algunas de las actividades de las/os estudiantes que participaron. Pero además, el trabajo de acondicionar implicó otras tareas para las cuales el liceo no contaba con recursos humanos ni materiales. Esto significó que, a través de las/os profesoras/es y la/el coordinadora/or de talleres, e incluso de algunas/os familiares (como por ejemplo, el padre de una/un docente), se mejoró parte de la instalación eléctrica, ventanas y puerta. Este acondicionamiento, como práctica constante y colectiva, refleja no sólo el objetivo de mejorar condiciones edilicias, sino a su vez instalar espacios que brindan valor al liceo. A diferencia de otros liceos, donde las cantinas son licitadas a privados para su atención, quedando a la espera de tiempos y disposiciones de Educación Secundaria, aquí el liceo construye su propio espacio. Finalmente, la inauguración de la cantina se dio una mañana

---

<sup>335</sup> Desarrollamos este concepto en el último apartado de este capítulo.

<sup>336</sup> Durante el trabajo de campo, las/os estudiantes que participaban en el taller de hip hop realizaron un dibujo de un “Pikachú” (Pokemon) en una de las paredes del galpón. Realizaron este trabajo con el uso de aerosoles. A su vez, desde reciclaje se realizaron estanterías con cartón reciclado. Durante 2019, algunas de estas escenas convivieron en el patio del liceo, en donde pudimos observarlas.

de noviembre de 2019:

“Viernes 8:00 a.m. Son los últimos días de clase. Ayer al llegar al liceo vi el cartel que decía, “Viernes 29 de noviembre, inauguración del espacio de cantina. Se venderá comida”. Llego temprano para estar un rato y observar ese espacio que ha sido parte de trabajo que sintetizan los talleres (...) El espacio ha sido uno de los últimos que se ha intervenido durante todo el año, lentamente se ha ido acondicionando. Pintura, cielo raso, iluminación, aberturas, piso, decoración (...) 9:12 en el pasillo están algunos estudiantes en el banco, la POP sale y comenta “van a abrir la cantina en el próximo recreo”. (Nota de campo, 2019).

#### ***IV.d. Salones, clases, talleres y adaptación***

Además de los espacios mencionados, el liceo cuenta con seis salones, una biblioteca, una sala de informática y un laboratorio. Estos espacios son destinados para los grupos que asisten en la mañana y la tarde, pero también son utilizados por los talleres de la modalidad de Tiempo Extendido<sup>337</sup>. Durante el trabajo de campo, los salones estaban organizados con sillas y mesas orientadas hacia el pizarrón, en un formato escolar tradicional. En algunas instancias de talleres (como por ejemplo Danza, Teatro y Maquillaje Artístico) o actividades extras del liceo (como la fiesta de décadas o la kermese<sup>338</sup>) estos espacios se transformaban, habilitando de otra manera el funcionamiento y la circulación.

Particularmente, la biblioteca también es un espacio empleado para múltiples actividades. Con una mesa en el centro, en ocasiones esta se retiraba para realizar, por ejemplo, el taller de danza; en otras, la mesa era el centro del taller y de varias actividades que acontecían en el mismo espacio (como en los talleres de hip hop). Como espacio de varios usos, la biblioteca articulaba actividades de clases (donde en general se utilizaba para mirar películas o videos), talleres y tutorías.

---

<sup>337</sup> Nuestra presencia en estos espacios fue orientada por las actividades que observamos, que estuvo centrada en algunos de los talleres de Tiempo Extendido.

<sup>338</sup> La Fiesta de Décadas y la Kermés fueron dos actividades realizadas durante el 2018 y 2019, respectivamente.

También la sala de informática y el laboratorio eran ámbitos de las clases curriculares. En el primer caso, se desarrollaba el taller de robótica, ya que la disposición del salón y sus recursos permitía allí otras actividades como el armado de los robots y su puesta en funcionamiento. En el segundo caso, las mesas y el espacio, además de las clases habituales, eran utilizados para el taller de reciclaje.

Dos últimos espacios que podemos considerar son el salón de usos múltiples (SUM) y el lugar donde las/os estudiantes realizaban educación física. El primero se utilizaba sobre todo para el taller de pintura en madera. Respecto al segundo, al no contar el liceo con gimnasio para esta asignatura, las/os estudiantes, en 2018 y 2019, asistían a un local a unas cuadras del liceo, que se alquilaba especialmente. Para una/o de las/os profesoras/es de educación física con quien conversamos, la locación del gimnasio fuera del liceo en primer término no era enunciado como una dificultad. Por el contrario, valoraba la infraestructura que disponía para trabajar allí. Antes las clases de educación física se daban al aire libre, lo que significaba, entre otras cosas, quedar librado al clima y otras eventualidades. Este espacio fue utilizado en ocasiones también para el taller de hip hop durante el año 2019.

De esta forma, las descripciones de esta sección implican espacios reconstruidos, ganados, creados, y/o adaptados para actividades y trabajo de distintas/os actores. Una/un entrevistada/o observa y reflexiona “hay más espacios ahora, [tenemos 6 salones] es casi la misma cantidad que espacios extras” (Entrevista Docente 6). La observación permite comprender el lugar que tienen otras actividades (además de las curriculares de aula) en el desarrollo del liceo. Se ganan nuevos sitios o se adaptan, en los cuales las dinámicas definen sus usos y, por lo tanto, configuran los sentidos del espacio en el liceo.

\*\*\*

El recorrido realizado en esta sección articula descripciones que permiten conocer el espacio del liceo y las formas de producción del mismo. A partir del análisis de algunas escenas y entrevistas observamos la manera en que los actores habilitan o producen las condiciones para el desarrollo de distintas actividades. Los actos de recibimiento en un hall, intervenir un patio, acondicionar un galpón, o adaptar un salón o una biblioteca, forma parte de modos de hacer que resultan recurrentes. Las narrativas reflejan la necesidad de contar con mayores espacios, pero al mismo tiempo, no consideran agrandar el liceo ni cambiar de lugar<sup>339</sup>. El liceo no sólo es chico, y los actores están de acuerdo en que lo sea, sino que es en ese espacio y no en otro<sup>340</sup> que algunas/os consideran que tienen que estar. Las *quejas* por mayor espacio se observan en formas de agrandarlo a los efectos de la tarea educativa, pero sin cambiar las condiciones en las que se encuentra hoy. Al contar con los seis salones necesarios por turno, los contenedores fueron dirigidos a otras funciones<sup>341</sup>, en tanto lo que necesitaban eran espacios comunes. Esto permitió una nueva organización para un mejor funcionamiento con relación a las dinámicas del liceo y su articulación con programas o propuestas educativas<sup>342</sup>.

En suma, los espacios y los modos de hacer analizados en esta sección, conjuntamente con aquellos procesos que forman parte del inicio del liceo, expresan una reconstrucción y apropiación por parte de los actores que trasciende lo estrictamente material, habilitando sentidos para lo pedagógico. En la línea de los planteos de Aguilar (1995), las/os docentes logran, a través de este proceso, la materialidad y la existencia social de la escuela (liceo) en

---

<sup>339</sup> Una/un docente expresando su perspectiva en torno a los espacios sostenía que “y tampoco querés pedir como mucha cosa, porque lo único que falta es bueno, vamos a cambiar el liceo y les vamos a hacer un edificio en otro lado, me quiero morir, porque te hacen 5 pisos para arriba (Entrevista Docente 10).

<sup>340</sup> En ocasiones, las instituciones educativas pueden ser mudadas de edificios, cuando los que tienen ya no están en condiciones y para lo cual se construyen locales específicos.

<sup>341</sup> Al contrario de otras experiencias, donde los contenedores como parte de salones o espacios múltiples son sumamente resistidos como forma de soluciones *provisorias*, en el liceo fueron incorporados pero de acuerdo a sus necesidades de espacio.

<sup>342</sup> Años antes de la realización de esta investigación funcionaba en el liceo el programa Tránsito Educativo y estaban presentes maestras/os comunitarias/os. La presencia de este programa definió movimientos en los espacios “porque la sala comenzó a quedar chica” (Entrevista Docente 1). Tránsito Educativo no continuó desde el año 2016, en donde se generaron una serie de modificaciones en la política educativa a nivel de Codicen.



tanto espacio educativo.

## **V. Acerca de los actores: entre tiempos, elecciones y posiciones docentes**

Con el objetivo de indagar las condiciones en las cuales se produce la experiencia de Tiempo Extendido, en esta sección abordaremos al colectivo docente que forma parte del liceo. En el trabajo de campo entablamos conversaciones donde pudimos observar que no se trataba de un grupo homogéneo y que había diferencias entre las/os docentes relacionadas con el tiempo y las formas de llegada. Las diferencias no sólo significaban un dato concreto, sino que constituían diversas miradas sobre quiénes estaban en el liceo, quiénes permanecían y qué percepción tenían sobre las/os estudiantes y la institución. Esto nos llevó a identificar distintas categorías de docentes. No trataremos de construir aquí una tipología, sino que en forma analítica observaremos cómo la temporalidad o motivos de llegada marcan distintas posiciones, que no son ni absolutas ni estáticas (Southwell y Vassiliades, 2014; Redondo, 2013). Estas son entendidas aquí como “los modos múltiples en que los sujetos enseñantes, asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell y Vassiliades 2014, p.4). Entendemos, a su vez, que este aspecto se relaciona con los modos de hacer y los sentidos del liceo. Nos centraremos en estos aspectos en los próximos párrafos.

### **V.a De clásicos a recién llegados: sobre la permanencia de las/os docentes**

Un primer aspecto que identifica a las/os profesoras/es se vincula a los tiempos de trabajo en la institución. Ya vimos al inicio del capítulo que un conjunto de las/os docentes permanece casi desde sus comienzos<sup>343</sup>: son quienes forman parte desde la “primera época” y que, más allá de algún período donde no pudieron elegir horas para trabajar allí, hoy eligen

---

<sup>343</sup> Algunas/os de las/os entrevistadas/os están desde los años 2001 y 2002.

permanecer. Una/un docente las/os caracteriza como “un núcleo muy fuerte de profes, en aquellos tiempos creo que más que ahora, pero más bien cerrado” (Entrevista Docente 6). La persona entrevistada hace referencia a un colectivo docente consolidado, más pequeño y “más cerrado”, pero del que aún se perciben huellas. Otras/os profesoras/es que llegaron después, identifican esas diferencias dadas por la temporalidad y adjudican el lugar central que tiene este grupo en el liceo. Como se expresa en una entrevista:

“Igualmente yo caí en un lugar [donde] hay una tradición de años y se nota, y se nota en profesores que hace años que están acá, pero ya sabemos de quiénes hablamos, del “staff estable [del liceo]”, que son los clásicos de acá, que nunca se fueron y ellos son realmente los que conocen, por ahí la vida institucional realmente. Después hay profes que llegaron por ahí cuando yo estaba que siguieron, yo lo que noto del liceo es que tiene cierta estabilidad en el staff docente, eso me llamó siempre la atención y lo distingo bastante” (Entrevista Docente 5).

Se habla de “staff estable”, de “los clásicos”, de un grupo “bastante unido”, los que “marcan una tradición”. ¿Qué relación tiene este grupo con las condiciones educativas del liceo? ¿Qué relación hay entre un comienzo desamparado (Zelmanovich, 2003) y ese colectivo de profesoras/es, que *cierra filas*, formando un equipo sólido? Algunas/os de estas/os profesoras/es consideran que el proceso del liceo y sus *haceres* han significado un aporte importante al barrio. Uno de ellos sostiene:

“Yo creo que viene por ahí. La historia de haber cambiado un poco lo que tiene que ver con el liceo en un principio y años después. Los docentes que han venido, bueno, hay docentes que se han tenido que ir, no se adaptaron al medio, contexto, trabajo, a la forma de establecer vínculo con los estudiantes, y bueno, hay profesores que han renunciado, y que no volvieron, y tenés de los otros, que estamos todos los años acá” (Entrevista Docente 1).

En la cita anterior se ponen en relación un conjunto de aspectos que hemos mencionado. Se genera una contraposición entre aquel inicio de un liceo “que no tenía nada”, incierto, con

un proceso de construcción en el que las/os docentes como grupo han sido parte clave. Docentes que están desde el comienzo y que permanecen veinte años después<sup>344</sup>. Estas/os docentes “clásicas/os” se constituyen como parte del propio lugar, se ubican en una posición docente que puede entenderse como pedagógica y política a la vez y, tal como mencionaba una/un profesor, implica un “tirar para adelante” en una línea de acción o, como vimos, “[es] la historia de haber cambiado un poco lo que tiene que ver con el liceo en un principio y años después” (Entrevista Docente 1).

Los modos de hacer de estas/os actores expresan no sólo su lugar en el trabajo de enseñanza, sino en distintas actividades que el liceo realiza. Sus tareas varían de acuerdo a roles<sup>345</sup> y cargas horarias, que en algunos casos está reforzada por las horas de permanencia<sup>346</sup> que habilita el ser un liceo de Tiempo Extendido. Este colectivo puede ser pensado desde dos perspectivas. Por un lado, y frente a las condiciones iniciales, una posición de resistencia en el hacer cotidiano; por otro lado, en la línea de las perspectivas institucionales, el colectivo resulta instituyente, pero, a la vez, institucionaliza un modo de hacer.

Un segundo grupo son las profesoras/es que integran el plantel docente desde hace unos 3 a 11 años<sup>347</sup>. Se trata de docentes ya con cierta trayectoria, algunas/os de ellas/os más jóvenes, que ocupan roles clave en las definiciones de la institución, ya sea por sus altas cargas horarias, sus funciones, o su impronta personal. Aquí encontramos docentes que trabajaron en un pasado en la allí y volvieron a elegir horas en el liceo. Este grupo se suma al anterior en términos de propuestas y trabajo en la institución. Han logrado integrarse a la comunidad conformada por

---

<sup>344</sup> En Educación Secundaria es habitual, por un lado, las rotaciones de docentes debido al formato de contratación anual. Por otro lado, las/os profesoras/es de mayor grado suelen cambiar y elegir horas en bachillerato. En este liceo encontramos docentes de grado con trayectorias de más de 20 años, lo cual no es común.

<sup>345</sup> Algunas/os de ellas/os tienen cargos de docencia indirecta en los cuales realizan diversas actividades de carácter institucional.

<sup>346</sup> Desarrollamos este componente en el capítulo 2.

<sup>347</sup> El recorte temporal para categorizar a las/os docentes obedece a un criterio aproximado con relación a la experiencia. En general, más de tres años en una institución educativa permite la posibilidad de elección y de la apropiación, pero en una temporalidad diferente a quienes están desde el comienzo.

las/os primeras/os, y aportan una segunda perspectiva sobre el liceo. Con algunas/os de ellas/os indagamos su experiencia.

“Me quedé porque me gustó, me gustó lo que sentí cuando estuve acá, una sensación de una comunidad educativa bien formadita, más allá de los cambios de dirección que fue justo, yo conocía a la directora anterior que era como la que hace años que estaba acá entonces sentí que en ese sentido estaba comenzando algo nuevo, un proceso que empezaba de vuelta porque había una dirección nueva, había cosas que se construían de ahí también. Me sentí cómoda, por eso me quedé. La verdad fue esa” (Entrevista Docente 5).

Estas/os docentes eligen integrarse a una comunidad educativa ya conformada, pero no resultan indiferentes en sus aportes. En algunos casos se expresaba el interés y la opción por este lugar de acuerdo a sus características y tipo de trabajo, como por ejemplo, trabajar con estudiantes de sectores populares.

El último grupo son las/os “recién llegadas/os”. En algunos casos son profesoras/es interinas/os que habían elegido sus horas en los años en que realizamos el trabajo de campo, pero que no sabían si podrían permanecer o volver a elegir. Su llegada, en algunos casos, fue casi azarosa y sin conocimiento previo del liceo. Algunas/os dicen que eligieron “por descarte” o “buscando un paquete de horas”, y que no conocían la zona. Las/os “recién llegadas/os” se han integrado gradualmente, manteniendo miradas más externas que el resto de las/os docentes. En algunos casos de este grupo, ignoraban la propuesta de Tiempo Extendido. Una/o de ellos nos dice “no sabía que era de Tiempo Completo”, haciendo referencia a la existencia de los talleres. Esto permite observar una pertenencia a la institución diferente a los anteriores, condicionada por el menor tiempo allí, o por sus cargas horarias.

A su vez, como decía alguien más con más tiempo en el liceo, estas/os docentes con menos trayectoria en la institución “a veces no se adaptan y se van” (Entrevista Docente 1). En este último sentido, nos preguntamos si en forma similar a otras escuelas que trabajan con

sectores populares, no operan mecanismos implícitos de selección de las/os docentes, donde se quedan quienes expresan un compromiso por la educación pública y las/os estudiantes (Crego, 2018). Otras/os manifiestan sentirse a gusto allí y no pueden quedarse. Esta posibilidad de permanencia no siempre depende de ellas/os, sino que por su condición laboral se ven obligados únicamente de *elegir* horas que queden vacantes.

Estas/os docentes con menor tiempo en la institución, resultan por momentos observadoras/es de las dinámicas del liceo y presentan una manera casi externa lo que allí sucede. Sus miradas, en ocasiones, aportan otras perspectivas a quienes hace mucho tiempo que están allí, tanto en sus análisis y comparaciones con otras instituciones, como por sus improntas profesionales y personales.

#### ***V.b Entre la convicción y el reconocimiento: motivos para estar***

Más allá del tiempo de llegada de las/os docentes al liceo, y cómo este ha marcado sus miradas y sus prácticas, en los intercambios también fue posible registrar distintos motivos de su elección y permanencia en él. Esta dimensión aporta elementos para comprender algunos sentidos de la tarea de educar y los modos de hacer de estos actores.

En las narrativas identificamos al menos tres motivos con elementos político-pedagógicos por los cuales las/os docentes permanecen y que se comprometen en su tarea, como con la propia institución. Estos son: la elección y permanencia por convicción en torno a lo que implica desarrollar la tarea educativa en un barrio en condiciones de desigualdad económica y social; la afinidad y la cercanía generada por parte del colectivo del liceo, y el sentido dado a su labor docente y reconocimiento por parte de la institución. Estas tres dimensiones serán presentadas separadas de forma analítica, pero se encuentran articuladas en varios de los casos. Recuperaremos algunos aspectos a partir del material de campo.

En primer lugar, algunas narrativas sobre cómo las/los profesoras/es llegaban y se

quedaban en el liceo reflejan una posición docente<sup>348</sup> (Vassiliades, 2012; Southwell y Vassiliades, 2014) en la que la elección y permanencia en la institución está basada en convicciones sobre lo que significa el trabajo en educación con sectores populares. Identificamos referencias al perfil de las/os docentes que eligen la zona oeste de Montevideo, caracterizado como “jugar fuerte” (Entrevista Docente 5), entendido esto como trabajar en un ámbito donde los desafíos resultan más grandes. Estas/os docentes realizan una elección en función de las condiciones del liceo y de lo que significa para ellas/os trabajar allí. Una persona entrevistada planteaba los motivos de su elección y permanencia.

“Y la elección del [liceo] fue ésa básicamente, es decir, a ver, cómo lo explico... Yo también cuando fui formándome como profesor junto a otros compañeros empecé a ver un alejamiento muy grande entre lo que era ser profesor (...) Como que yo veía mucha gente que tenía un discurso sobre la educación muy progresista o revolucionario o llámese como se le llame, pero su discurso no iba de la mano de tener una práctica real en un territorio de transformación, en realidad se quedaba solamente en discusiones teóricas universitarias o dar clase en lugares donde, para decirlo así, es fácil dar clase, donde hay un auditorio que sabés que te va a escuchar, donde hay un interés específico de por qué están en un liceo, donde incluso puede llegar a haber un bagaje cultural que posibilite el desarrollo de tu asignatura. Y bueno, yo pensaba que eso no era donde yo quería estar. O por lo menos si yo quería estar en ese lugar, también lo quería estar por algo, y bueno yo ya por haber nacido acá como te decía, yo sabía que acá en este liceo iban a haber muchas dificultades (...) Yo estoy convencido de que un docente se hace trabajando en lugares donde presenten dificultades, no solamente dificultades socioeconómicas, como puede ser acá o socioculturales, o de vulnerabilidades de distinto tipo, sino lugares que te presenten un desafío y te interpelen, y donde vos sientas que podés hacer cosas. O por lo menos ese discurso teórico que vos tenías de transformar lo puedas llevar adelante. Pero no de una posición, de salvador de los seres humanos, sino de una posición de junto a otros, yo voy a intentar decir algo que para mí es importante y que me escuchen. Muchas veces me preguntan “¿cómo hacés?”. Ayer me pasaba, gente por fuera totalmente de la

---

<sup>348</sup> Sostiene Vassiliades (2012) que “los sujetos maestros/as y profesoras/es construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores”(p. 59).

educación, aunque nadie debería estar por fuera, pero por fuera en cómo se expresan, “¿cómo haces con los gurises de hoy?”. (Entrevista Docente 14).

Damos lugar al extenso fragmento porque condensa distintos aspectos significativos para el análisis. Desarrollar la tarea educativa en barrios marcados por la desigualdad constituye prácticas que van más allá de la tarea educativa. Enseñar, asistir, evaluar, acompañar y/o sostener, convergen en las funciones de una/un misma/o docente. Como expresa el fragmento: “yo sabía que acá en este liceo iban a haber muchas dificultades (...) yo estoy convencido de que un docente se hace trabajando en lugares donde presenten dificultades”. Hay aquí una lectura por parte de esta/e actor que define su posición. Las dificultades, que atraviesan las vidas de las/os adolescentes, pero también de la institución, resultan parte del fundamento en la elección y la posibilidad de constituirse como docentes. Estas/os referentes se constituyen como docentes de “escuelas reales” (Ball et al, 2011) en dónde, a pesar de las contradicciones, el esfuerzo y los problemas, eligen permanecer.

Esta posición también plantea la idea de la educación como “práctica real en un territorio de transformación” (Entrevista Docente 14). En el relato se sale de una posición misionera o pastoral (Redondo, 2013), para ubicarse en una posición política, crítica, transformadora, de posibilidad y de resistencia. En sus palabras, el trabajo en estas instituciones significa que “te presenten un desafío y te interpelen, y donde vos sientas que podés hacer cosas, o por lo menos ese discurso teórico que vos tenías de transformar lo puedas llevar adelante” (Entrevista Docente 14).

Por último, se plantea otro aspecto fundamental: la condición humana y humanizante de la educación (Redondo, 2013; Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023). Sostiene nuestra/o interlocutora/or que:

“básicamente lo que yo he visto en estos años es que vos respetando al otro, lográs el respeto

del otro y a partir de ahí si se puede hacer un diálogo en el cual vos puedas intentar de alguna manera transformar la realidad que nos proponemos como profes” (Entrevista Docente 14).

En el fragmento se trascienden aspectos vinculados a lo educativo en sentidos curriculares. Desde el análisis entendemos que su postura marca una politicidad (Merklen, 2010) como parte de su posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014). Desarrollaremos esto último al final del capítulo.

En segundo lugar, y vinculado a la dimensión anterior, identificamos narrativas donde se expresa sobre cómo se sienten las/os docentes en el liceo. Para algunas/os el liceo era “como muy familiar, todos sabemos de todos”. Una profesora expresaba que si ella iba “para allá adelante”, haciendo referencia a la administración y a la entrada, y preguntaba a cualquiera por una profesora/or o alumna/o “algo me van a decir y si no sabe en seguida te lo van a buscar” (Entrevista Docente 12). Esto puede comprender en términos de lo que significa un interés y un conocimiento por quienes forman parte de la institución. La idea de *familia* para definir el liceo se dio en varias oportunidades. El conocimiento entre quienes están allí, los vínculos, los gestos de atención pueden entenderse como elementos que conforman esta percepción. El liceo tiene incluso actividades cotidianas y/o lúdicas organizadas por y para sus docentes y funcionarias/os. Pudimos observar como juegos y fiestas<sup>349</sup> se constituyen como un aspecto relevante en el funcionamiento del grupo de trabajo. Una/un docente decía con relación al funcionamiento cotidiano y quienes son nuevas/os en el liceo:

“es como que se los integra a eso, que en realidad está bueno, mismo pasa al medio día, cuando nos sentamos a almorzar todos, tenemos la mesa para almorzar, que en realidad a veces no entramos todos, “no, no, vení”... y nos empezamos a arrimar todos para que venga” (Entrevista Docente 12).

---

<sup>349</sup> Durante el tiempo de la investigación observamos la realización de un amigo invisible y la fiesta de fin de año de 2019. Pudimos integrarnos y participar de esta última.



Compartir, conversar, conocer a las/os compañeras/os, hacer cosas con ellas/os más allá de la tarea cotidiana que exige el trabajo, se constituyen para muchas/os como un factor de elección y permanencia. Esto se torna un valor agregado y necesario para algunas/os de las/os docentes, frente a las condiciones y eventos que en ocasiones el colectivo y el liceo han transitado<sup>350</sup>.

Este mismo conocimiento y la afinidad entre las/os docentes se suma al conocimiento de las/os estudiantes. En liceos de poca población existen posibilidades de generar un vínculo más cercano que es valorado positivamente por las/os referentes educativos. Una docente mencionaba que esto resultaba un factor favorable para ella, porque “tiene una enorme ventaja” en comparación con liceos “súper masivos”.

“Yo teniendo 30 horas de clase por ejemplo, los alumnos que no son alumnos míos los conozco, te da el tiempo de más o menos, capaz que no de nombre, pero sí de vista, de conocerlos, se genera como ese vínculo, vos los conocés y ellos te conocen, toda persona que asiste, que trabaja en este centro, que estudia acá, sabe quién sos. Incluso con los padres a lo largo de los años, como han tenido o a sus hijos, o capaz que a los nietos, o traen a sus hijos y a sus sobrinos, se genera como eso que toda la comunidad, que todos nos conocemos entre todos, y eso en otros centros no se da. (...) Tanto para los docentes como para los alumnos que para mí es primordial” (Entrevista Docente 7).

El hecho de conocerse entre docentes y estudiantes no resulta un dato menor. Conjuntamente a lo que enunciamos en torno a la relación del liceo con el barrio, surge el concepto de comunidad. Esta idea realza lazos de pertenencia y de identidad entre quienes trabajan en el liceo. En una entrevista se decía:

“Mirá, yo siempre del lado subjetivo, porque uno ya pertenece a esta comunidad, y esta

---

<sup>350</sup> Durante el trabajo de campo presenciamos una situación de violencia tanto en el liceo, como en el barrio. En un caso se trató de una agresión a una docente del liceo. En el segundo, se produjo un tiroteo en horas de la tarde, en una zona cercana, ya mencionada en el capítulo anterior. Allí observamos que la posibilidad de contar con un colectivo que se conoce, que intercambia, y que se apoya, resultan clave.

comunidad se equivoque o le vaya bien, yo me siento, responsable también, me uno cuando el éxito camina, y me uno cuando la cosa también no camina” (Entrevista Docente 3).

Observamos que muchas/os docentes se piensan como parte del colectivo, sus posiciones y acciones se definen en función de sus ideas, pero también de los planteos de ese grupo. Como veremos en el capítulo siguiente, esto surgió también en la instancia de comienzo de la modalidad de Tiempo Extendido. Las/os docentes que no estaban de acuerdo inicialmente, consideraron respetar la decisión, y sumarse al desarrollo de la propuesta. De esta forma, el ser pocas/os, pero sobre todo el conocerse, el “ser familiar”, el formar parte de una comunidad, hace que las/os docentes permanezcan en el liceo.

En tercer y último lugar, identificamos como un factor favorable para la elección y la permanencia de las/os docentes y sus modos de hacer, la percepción sobre el reconocimiento a su tarea por parte de la institución. Una/un docente expresa que esto lo observó desde la primera reunión en la que participó. La apertura del equipo de dirección, la consideración de las/os nuevos docentes, la explicación sobre el funcionamiento y características del liceo habilitó, según ella/él, “una mezcla de formalidad y cotidianeidad que se dio en ese encuentro que también me gustó y me pareció importante” (Entrevista Docente 14). En su relato continúa:

“No se lo digas a la directora<sup>351</sup>, pero en realidad me parece que acá se ve claramente cómo sabe la directora articular todo el trabajo de los docentes y fortalecerlo, pero en ese lugar no pasó [haciendo referencia a otro ejemplo] (...) en el cual no había un reconocimiento directo ni espontáneo, ni siquiera sé si sentido digamos, sobre lo que hacían los docentes en tareas ya sea las pagas y las no pagas, no existía un reconocimiento de la tarea por el director, por lo menos la gente lo sentía” (Entrevista Docente 14).

En el fragmento se compara el liceo con otras experiencias y se destaca el

---

<sup>351</sup> Se hace referencia a la última dirección que permaneció varios años en el liceo.

reconocimiento acerca de la labor docente. Nos permite repensar la centralidad que tiene para los colectivos docentes la consideración de su tarea y los distintos aspectos puestos en juego en ella como educadoras/es. La importancia dada al reconocimiento, puede ser comprendida con relación a procesos estructurales vinculados al lugar dado a las/os docentes en los últimos 30 años, en el marco de las políticas educativas, donde los reclamos en torno a la su tarea no siempre han encontrado respuestas<sup>352</sup>. A su vez, la importancia de este reconocimiento reubica el lugar de la/el educadora/or como intelectual (Gramsci, 2009) desde donde construye su tarea. Que la institución visualice y tome en cuenta el hacer docente, en este caso a través de la figura de la dirección, implica también reconocer un *modo de hacer liceo*. El ida y vuelta con la dirección, el sentirse apoyada/o, el considerar que se trata, en palabras de una/un profesora/or, de una “dirección pedagógica” (en comparación con otras entendidas como “administrativas”), la reivindicación del valor del trabajo que hace el colectivo, son algunas de las percepciones de las/os docentes respecto a su tarea. Esto significa para algunas/os un lugar dado a su labor educativa, y, por lo tanto, la posibilidad de permanecer y conformar un colectivo. Para cerrar la sección recuperamos un último relato en esta línea:

“Las dos direcciones que estuvieron siempre apostaron al trabajo del docente, de los alumnos, apoyándolos en todo. En ese sentido, yo cualquiera de las dos si bien tenían diferentes perfiles, a mí me han aportado un montón y eso creo que yo cuando te acompañan, te dan para adelante, te apoyan, yo creo que uno hace cosas para el liceo. Si uno no tiene esa dirección que te apoye, te da para adelante, creo que uno hace su trabajo hasta por ahí nomás y ta cumple su horario y se termina. Pero me parece que es un ida y vuelta, donde si vos das, también podés recibir algo a cambio, y creo que la flexibilidad en un montón de cosas también está buena. Yo me siento apoyada” (Entrevista Docente 11).

---

<sup>352</sup> En los últimos 30 años algunos de los cambios desarrollados en educación se han dado sin la participación de los colectivos docentes, fundamentalmente en las reformas educativas de los años ‘90 (Martinis, 2013), así como instancia donde los reclamos docentes (fundamentalmente vinculadas a condiciones y situaciones en los centros educativos) y sus medidas adoptadas han sido muy cuestionados. A esto se suma la toma de decisiones, sin considerar más allá de la consulta, los aspectos planteados por las ATD.

\*\*\*

En suma, en la sección presentamos, a partir de los tiempos y los motivos de elección y permanencia, las posiciones de las/os docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) con relación al trabajo del liceo y la tarea educativa. Entendemos que conocer estos aspectos contextualiza sus decisiones y formas de hacer en la institución, marcando en algunos casos una posición que habilita espacios para la generación de propuestas en clave de democratización.

## **VI. Modos de ver: los sentidos sobre el liceo de Tiempo Extendido**

Este último tramo del capítulo tiene como objetivo analizar una serie de representaciones en torno al liceo expresadas por parte de las/os docentes, fundamentalmente aquellas/os que permanecen desde hace varios años en la institución. A través del análisis pudimos observar que se reiteraban algunas formas de nombrar, que expresaban cómo es visto el liceo, en ocasiones por ellas/os mismas/os, y también para otras/os, como las familias, la comunidad e incluso los medios de prensa. Entendemos que estas perspectivas no son ajenas a sus modos de hacer y a sus motivos de permanencia en el centro. En ese sentido, nos preguntamos qué efectos tienen estas representaciones con relación al propio liceo, a la propuesta educativa, al trabajo docente y a los procesos de las/os jóvenes que allí asisten. ¿En qué forma estas representaciones configuran sentidos en torno al liceo y se vinculan con los procesos de democratización de la educación secundaria? Entendemos que algunos de estos *modos de ver* reafirman o interpelan una forma de entender el liceo y los modos de hacer, aportando una dimensión más para conformar la singularidad de la *forma liceal* de esta experiencia educativa.

Los sentidos analizados aquí se vinculan a cuatro enunciados: “*es un liceo chico*”, vinculado a la cercanía y la convivencia; “*fuimos los segundos peores*” en alusión a un evento

acerca de resultados educativos y sus efectos; “*es el liceo del barrio*”, con relación a pertenencia y el vínculo con familias e instituciones, y por último, “*¿No es un liceo público?*”, la visión del liceo como espacio de referencia y su carácter público.

#### ***VI.a “Es un liceo chico”: el sentido de la convivencia***

Del análisis de varias entrevistas observamos un relato recurrente referido a que el liceo, “era un liceo chico”. Esto, que en principio parecía expresar únicamente las dimensiones del local y la cantidad de alumnas/os y docentes, muestra otros sentidos vinculados a la convivencia y las formas de estar en el liceo.

El liceo permite una movilidad y visibilidad de lo que acontece cotidianamente que genera comodidad, utilidad y funcionalidad al trabajo de las/os docentes. Pero la definición del liceo chico también encuentra otros significados además de este. En una conversación el primer día de trabajo de campo en 2018, en una instancia de entrega de boletines a las familias, una/un docente nos decía “acá se trabaja bien” expresando su acuerdo y conformidad de su parte, pero aclarando también que las condiciones no eran fáciles. En el mismo diálogo agregaba: “el liceo es chico, y eso lo hace un buen ámbito, nos conocemos todos”. El tamaño hace a la cotidianidad y el conocimiento de quienes allí habitan día a día: las/os docentes y las/os estudiantes. Esto es visto como un factor favorable por parte de las/os actores. También alguien que tomó horas allí por primera vez ese año planteaba sorprendido que lo que sucedía ahí no lo había visto en otros liceos, y decía: “son un poco más caóticos, este era como más ordenadito, capaz que porque es chico también” (Entrevista Docente 13).

En algunas entrevistas surgió la mención sobre las intenciones de ampliar el liceo. Algunas/os docentes sostenían que era lo deseable. Sin embargo, como vimos, el espacio se fue ampliando a través de estrategias, que, casi paradójicamente, no aumentaron el tamaño del

edificio estrictamente<sup>353</sup>. Un relato afirmaba “más grande no queríamos, pero sí queríamos más espacio, más espacios para los chiquilines” (Entrevista Docente 10). De esta forma, el sentido de agrandar el espacio era orientado al trabajo con las/os estudiantes y de las/os docentes. En suma, la referencia constante al carácter de “liceo chico” expresa un valor positivo, y sentido para la convivencia que resulta un requisito de la acción pedagógica (Viscardi y Alonso, 2013), así como el conocimiento de quienes allí están cotidianamente, sin desconocer la necesidad y demanda por más espacios.

### ***VI.b “Éramos el segundo peor”: el sentido de la enseñanza y el aprendizaje***

“La única que vez que vino la tele fue la vez que salimos los peores del nacional en la estadística de la promoción, éramos el segundo peor liceo de todo Montevideo, teníamos la tele en la puerta. Yo casi me muero el día que vino, todos los canales, querían hablar con alguien” (Entrevista Docente 10).

Comenzamos el apartado con un fragmento que ubica un nuevo sentido a través de las narrativas. En este caso hacemos referencia a un relato que surgió de forma recurrente, y es el de haber sido *reconocidos* como el segundo liceo en *malos* o *bajos* resultados académicos, a nivel de Montevideo. Este episodio surge como un evento que dejó *huella* en la institución (Rockwell, 2007) y en las representaciones de varias/os entrevistadas/os.

En el año 2013 algunos medios de prensa realizaron un informe donde mostraban los peores y mejores porcentajes de repetición en los liceos del país en el año anterior. Uno de ellos planteaba una nota donde expresaba que:

“en Montevideo el liceo con más repetición es el de Maroñas (que tiene, como fue dicho, las

---

<sup>353</sup> A partir de la gestión de la dirección de los últimos años, se ubicaron dos contenedores que se utilizan como ámbitos comunes de trabajo, como la sala de profesoras/es y un pequeño salón de usos múltiples (SUM).

peores cifras del país) con 57,4%. Le sigue el liceo del barrio Lavalleja con 56,5% y el de La Unión con 56%”<sup>354</sup>.

Esto significó que los medios de prensa visitaran algunos de estos liceos. Una/un entrevistada/do recordaba que “nos querían hacer entrevistas de Telenoche 4, porque éramos tan espantosos” (Entrevista Docente 10). Este hecho resultó significativo para muchas/os de las/os docentes, y no sólo por la relevancia periodística. El siguiente fragmento expresa esta preocupación y reflexión:

“Sí, claro, yo me acuerdo cuando salimos el segundo liceo con mayor repetición, vine re enojado, porque es tu liceo, a mí no me resultó algo resbaladizo acá cuando eso, segundo peor, fue la primera vez que se había dado un resultado de ese tipo, hace como 8 o 10 años cuando el monitor se exigió que fuera público. No sé si estaba eso antes, pero creo que no, y para mí fue un dolor, porque uno estando acá piensa que todo debe ser más o menos igual, nunca te ponés a pensar en los demás. Pa! El segundo liceo donde repite más gente, y nos creíamos, porque siempre nos creímos, eso pasa en todos los liceos. Y yo planteaba acá no puede ser... que algo no está..., y muchos compañeros que ya no están acá que yo aprecio pila, me decían nosotros no podemos modificar esas realidades, o sea, ta eso nos traspasa, a lo que nosotros podemos hacer, me lo decían así panchamente y yo decía, no... no ... y bueno, la directora puso una impronta” (Entrevista Docente 6).

Los datos estadísticos que ubicaban al liceo como el segundo peor se presentaban como el resultado de la repetición y de procesos de desafiliación educativa (Fernández, 2009). En sus relatos, las/os actores identificaban esto como una huella de años anteriores, pero que había sido revertido en los años siguientes. Es posible observar que los resultados interpelaron y generaron distintas posiciones. Algunas opiniones, según se menciona, de docentes que estaban en ese momento, planteaban que la situación trascendía las posibilidades de hacer algo, aludiendo a aspectos externos del liceo. En otras/os, el ser “el segundo peor” generó *dolor*, y

---

<sup>354</sup> Fuente: <https://www.subrayado.com.uy/uno-cada-tres-alumnos-repite-el-liceo-uruguay-n28443> (acceso 2022).

en algunos casos una reflexión sobre su propia tarea.

Sin embargo, con el correr del tiempo, se fueron generando cambios en estos indicadores. En 2019 las cifras se encontraban más cercanas a las de otros liceos de ciclo básico de la ciudad<sup>355</sup>. A modo de ejemplo, los últimos datos con que se cuenta respecto a los niveles de promoción en la totalidad del ciclo, es posible observar un avance en los resultados (y, por lo tanto, una disminución en la repetición). Esto se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 3. Porcentaje de alumnos promovidos en ciclo básico. Liceo de Tiempo Extendido (1° a 3°)**

Año	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021 <sup>356</sup>
Porcentaje	66.5	63.0	73.3	77.9	81.5	89.6	78.7

Fuente: Monitor Educativo 2022

El intercambio sobre los resultados surgió también en otros espacios durante el trabajo de campo. En una instancia de coordinación docente<sup>357</sup>, el colectivo recordaba sobre cómo era antes y cómo es ahora el liceo. Una docente expresaba: “ahora es otro mundo”. ¿A qué se debía este cambio? ¿Cuál es la lectura que realizan las/os docentes? La preocupación por los resultados iba más allá de lo estadístico, ubicando *un más acá* en torno a lo que les sucedía como docentes y como liceo, *su liceo*. No estaban claras las razones de tales resultados. Las lecturas, como vimos, eran disímiles. El evento generó un *hito* en el liceo, no porque ellas/os desconocieran las dificultades que se enfrentan cotidianamente o porque buscaran resultados de excelencia. El ser el *segundo peor* interpeló el lugar que tenía el liceo, lo que realizaba, las propias acciones de las/os docentes, y en cómo el liceo pensaba su hacer. A la vez, explicita la

---

<sup>355</sup> El Monitor educativo depende de la DGES, y presenta estadísticas en forma anual y de carácter público. Cuenta con datos desde el año 2009, y ha incrementado información desde el año 2015.

<sup>356</sup> Si bien nuestro trabajo de campo en el liceo fue realizado hasta fines de 2019, incluimos en este registro los años posteriores. No es nuestro objetivo aquí profundizar, pero los años de la pandemia significaron un aumento de la desvinculación en el liceo, que refleja menor matrícula con mejores resultados.

<sup>357</sup> Espacio semanal de encuentro de todas/os los docentes de la institución, para la cual se destinan horas remuneradas.



preocupación pedagógica por parte del plantel docente a través de un evento puntual: ¿Qué se estaba logrando con las/os estudiantes?

La escena muestra también tensiones en términos mayor escala y mediana duración: la mirada exclusiva por parte de los sistemas de evaluación de los centros educativos, su población y sus resultados. La inmediatez de la lectura de resultados, su difusión, en este caso en la prensa, no permite problematizar las condiciones en las cuales se producen procesos educativos, en el marco de la fragmentación educativa y social (Braslavsky 1985; Tiramonti, 2007). Tampoco se consideran sus efectos con relación a las comunidades y los centros sobre los cuales se hace referencia. *Ser el segundo peor* torna esencial un sentido que se vincula a condiciones estructurales y contingentes, pero que a la vez invisibiliza los *haceres* en términos de los accesos, permanencias y procesos educativos que allí se producen.

#### **VI.c “Es el liceo del barrio”: el sentido de la relación barrio-liceo**

En ciertas entrevistas el liceo fue presentado como “el liceo del barrio”. ¿Qué significaba esto? ¿Qué sentido tenía para las/os docentes entender su lugar como un lugar “del barrio”<sup>358</sup>? ¿Cuál es la importancia de que el liceo *incorpore* lo barrial? ¿Y qué relación implicaba esta dimensión con el desarrollo de un liceo de Tiempo Extendido? En los documentos de la política educativa se suelen utilizar conceptos como “relación con la comunidad”, la “relación con el entorno” o los “territorios”, así como vincular con un fuerte énfasis a los centros educativos y sus puntos de ubicación (Viscardi y Alonso, 2013). En ocasiones estos enunciados se tornan polisémicos o vacíos (Laclau, 1996), que sólo toman forma y contenido cuando se acerca la mirada a las prácticas y las vivencias concretas de quienes *habitan* las instituciones. En esta línea, Redondo (2016), sostiene que: “las escuelas –

---

<sup>358</sup> Para esta tesis, la relación del barrio y el liceo es relevante de acuerdo a las condiciones y procesos ya planteados en el capítulo 3. Las condiciones de desigualdad, así como la trama institucional, se relacionan con esta representación por parte de las/ los actores.

y sus docentes– que anclan su historia y propuesta educativa en las comunidades se constituyen en referencias barriales” (Redondo, 2016, p.87). En una entrevista recuperamos algunos de los posibles sentidos de esta referencia.

“El [liceo] es el liceo del barrio, yo creo que las familias, no sé, como que el comentario cuando los padres vienen a buscar los boletines o vienen acá para hablar por cualquier tema, ya sea una preocupación nuestra, o una preocupación de ellos, yo creo que las familias que tienen a sus chiquilines acá confían en este liceo (...) Y las veces que lamentablemente hemos tenido una situación de violencia, como lo que pasó ahora hace poco, o hace un par de años que entraron a robar al liceo y tuvimos que salir a hacer una movida, no sé, yo creo que está bien inserto en la comunidad” (Entrevista Docente 7.)

El fragmento expresa los primeros elementos con respecto a la relación del liceo con el barrio: la confianza en el liceo por parte de las familias, que lo constituyen como lugar de referencia; y las relaciones interinstitucionales en el espacio barrial. Esto último es sintetizado en la misma entrevista:

“También [tenemos relación] con otras instituciones mediante la psicóloga, la educadora social, como que también salen, y se comunican con otras instituciones del barrio, o sea trabajan en red. Para mí el vínculo es bueno, como que nosotros consideramos al barrio, porque siempre que se puede como que tratamos de mostrar, que hace un par de años que no se hace, pero la kermés abierta, está la muestra de los talleres, que era a puertas abiertas. Venga quien quiera venir, venga la familia, venga el barrio. Se vendía tortas fritas acá, la señora que vende tortas fritas acá, que era la madre de una alumna, trae el puesto para acá, como que siempre que se puede se tratan de proponer esas movidas como para no desconectar” (Entrevista Docente 7).

El proceso de *ser el liceo del barrio* se constituyó a partir de las prácticas que el propio liceo y sus actores han desarrollado. Esto se dio de forma gradual si recordamos que en los inicios el liceo “no era esperado”. El pasaje de ello a ser espacio de referencia en la actualidad

implica distintos aspectos, entre los que mencionamos contar con la confianza de estudiantes y familias. Estas últimas eligen enviar a sus hijas e hijos al liceo, y comienza a reproducirse esto en distintas generaciones. En 22 años de trabajo, algunas/os docentes comparten que ya comenzaron a recibir a las/os hijos de estudiantes de años anteriores. También en alguna ocasión observamos exalumnas/os que pasaban de visita, o como el caso de quienes asistieron durante 2019 al taller de hip hop<sup>359</sup>.

A su vez, ser el liceo del barrio significa tener vínculos con otras/os y “formar parte”, no sólo con vecinas/os sino también con otras instituciones. Esto que marcábamos al comienzo del liceo como una estrategia, se torna en los últimos años un modo de hacer que repercute en el lugar que el liceo tiene en el barrio. Desde la relación y el trabajo con las escuelas, hasta el trabajo en red que mantiene el equipo técnico, lo ubican como un actor institucional presente. Como vimos en el capítulo anterior, el trabajo interinstitucional forma parte de la trama barrial, que entre otros aspectos aborda lo educativo desde el lugar de distintos actores. El liceo, a través de su presencia en las redes zonales, resulta una institución referente. Esto es clave no sólo en términos educativos, sino también en las posibilidades para el trabajo psicosocial desarrollado por el equipo técnico<sup>360</sup>.

Este formar parte del barrio también habilita el ser cuidado por el barrio, “cuando la cosa se va a poner picante” dice una entrevistada/o, “los vecinos avisan”. Esto igualmente no ha evitado que en alguna situación el liceo se vea afectado. Se han sufrido robos que se sucedieron en el barrio, por lo que también vivencia las mismas situaciones que otras/os en la zona.

Ser el liceo del barrio también es realizar actividades en las que el barrio *viene* al liceo. Esto se produce fundamentalmente a través de las familias de las/os estudiantes. Un caso

---

<sup>359</sup> Profundizaremos este aspecto en el próximo capítulo.

<sup>360</sup> Durante el trabajo de campo, el equipo estaba conformado por psicóloga/, trabajador/a social y una/un pasante de Educación Social.

concreto que una entrevistada/o menciona es la realización de una kermés. Anualmente, el liceo realiza una jornada especial que involucra a todas/os las/os estudiantes, docentes, y también familias. Durante el trabajo de campo asistimos a dos jornadas de estas características. En 2018 se realizó la “Fiesta de décadas” donde los diferentes grupos de clases realizaron instalaciones en los salones, sobre diferentes siglos y décadas, recuperando contenidos y características de las mismas. En el siguiente año se organizó una kermés, con juegos en el patio, además de música y comidas para compartir. Estas instancias significan un ámbito abierto donde se habilita a la participación.

En suma, el “liceo del barrio” se torna un lugar a partir de estos distintos sentidos. Esta identidad es construida a partir de la confianza, la relación que se entabla a nivel institucional, el cuidado y la presencia de las/os estudiantes de la zona. Estos elementos entran en relación con el último sentido que abordaremos en la siguiente sección de este apartado.

#### ***VI.d. “¿No es un liceo público?”: un espacio de referencia***

Un último sentido que se vincula con los anteriores, y en el cual convergen algunos aspectos de los ya mencionados, es la consideración y la representación del liceo como un espacio de referencia. Este punto nos resulta central para comprender la relación entre la educación secundaria, las condiciones de desigualdad y los procesos de democratización. ¿Qué posibilidades brinda el liceo con respecto a esto último?

El sentido de referencia del liceo está relacionado con distintos aspectos. En primera instancia, algunas/os entrevistadas/os lo vinculaban con el cuidado y la protección a partir de lo que el liceo brinda a las/os adolescentes.

“Yo creo que el [liceo] les da eso, les da un lugar diferente donde vincularse de otra manera, donde ellos vienen todos los días, donde están calentitos, donde si tienen hambre algo va a

haber, donde siempre hay alguien que te escucha, y que podés ir a compartir que fuiste a tal lado que querés contarle a la adscripta tal cosa, que querés hablar con la profe. Que tus compañeros no te maltraten, y si alguien te maltrata, hay gente que te va a ayudar y ellos acá yo creo que la pasan bien, por eso vienen hasta cuando no tienen que venir, porque es así, acá no existe la alerta roja, no existe la naranja, no existe la amarilla<sup>361</sup>, no existe nada, acá abris la puerta y entran todos. Vienen, en vacaciones no cae ninguno porque se saben que tienen vacaciones, pero los días de las reuniones caen” (Entrevista Docente 10).

En el sentido de referencia que analizamos, convergen modos de hacer que se articulan a lo educativo. Observamos aspectos relacionados con el cuidado (la alimentación, el abrigo, adultas/os referentes) y con los vínculos (la escucha, el compartir). Estos expresan, entre otras cosas, las marcas de la desigualdad que atraviesan a la institución y cómo esta se hace eco de la misma. En una entrevista se mencionaba que estos cuidados son visualizados también por las familias: “ellos puedan ver que hay una línea de conducta, ¿no?, o sea, acá se trata bien a sus hijos, se los respeta, se pelea por ellos (...) una línea de conducta que siempre, siempre cincha por el chiquilín, siempre” (Entrevista Docente 9).

En otro orden, en las narrativas se advierte la presencia de las/os estudiantes como expresión de esta referencia.

“Siento que el barrio, más allá de lo que pueda suceder, bueno o malo, existe como una apropiación, que es el liceo del barrio y está considerado como un punto de identificación barrial. Incluso lo veo con los gurises también, que es una de las cosas que más me llama la atención (...) es que los gurises lo sienten también como un lugar de pertenencia porque ellos vienen hasta que vos no le digas se terminó el año. Cuando muchos profes se quejan en otros liceos, ¡pa! ya no quieren más nada y no vienen, acá sucede todo lo contrario, ellos vienen hasta el último día. De hecho, el paseo se va a hacer después que terminó, el año, y ya se hizo un año después que terminó, y vinieron un montón” (Entrevista Docente 14)<sup>362</sup>.

---

<sup>361</sup> La entrevistada hace referencia a las alertas meteorológicas, instancias en las cuales no se cuentan las inasistencias de las/os estudiantes.

<sup>362</sup> La entrevista fue realizada el 28 de noviembre de 2019. En esa ocasión, en tiempos en que los liceos comienzan a no contar con estudiantes porque se está cerrando el año, el liceo seguía funcionando con un número alto de ellas/os. Eso fue un dato que llamó nuestra atención.

Se hace énfasis en la permanencia y su relación con “la identificación, la llegada al barrio”. Ser un lugar de referencia implica la posibilidad de pertenecer y que otros pertenezcan. El sentimiento de pertenencia (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023) significa una dimensión clave en términos de integración frente a procesos de fragmentación social. En el fragmento de entrevista se expresa un aspecto vinculado a la identidad y lo que genera el liceo en muchas/os de las/os estudiantes. Esto se observa, también, en las prácticas concretas de asistencia y del estar constante de algunas/os estudiantes en la institución más allá de las horas curriculares, así como en el mencionado caso de las/os exalumnas/os que asistían a los talleres de hip hop.

Por último, la referencia también surge de otra entrevista, donde se instala una interrogante central con respecto al lugar de las instituciones educativas como espacios de lo público. Las palabras de la/el interlocutora/or son claves para comprender la importancia de *la forma liceal* en el propio liceo de Tiempo Extendido. Al hacer referencia a la importancia de contar con espacios de apoyo para las continuidades educativas de quienes egresan del liceo, decía:

“Vienen a pedir ayuda, eso se podría establecer como una política, la cercanía [de las/los estudiantes] está con este centro, y ahí volvemos a lo mismo, ¿no es un liceo público? A mí sí me viene un alumno de otro liceo, para mí es mi alumno, es lo mismo. “No [le voy a decir] a andá al IBO<sup>363</sup> a que te enseñen”... para mí es un alumno del sistema público... por mí puede ir a cualquier liceo mientras sea público, y venir acá y usar los recursos de acá, no hay incompatibilidad en eso. Debería ser algo obvio. No parece ser lo habitual... yo sólo le he percibido acá (...) Si vos tenés un lugar de referencia, no es fácil construir un lugar de referencia, ta lo tenés que usar, y del otro lado también” (Entrevista Docente 6).

El fragmento expresa un aspecto fundamental en el análisis de los espacios educativos

---

<sup>363</sup> Liceo de bachillerato en el barrio Prado.

y los modos de hacer en torno a estos: el sentido de la referencia construido desde la instalación de lo público, fundamentalmente cuando esto sucede en barrios marcados por la desigualdad. El carácter público de la educación media se ha construido históricamente en una tensión con sus marcas de origen<sup>364</sup> que han dificultado la consolidación de su sentido y los procesos de democratización educativa. Con el mayor acceso a la educación media, también se han dado procesos de exclusión incluyente (Gentili, 2011), sin embargo, aun así, es posible afirmar que para muchas/os la presencia en el barrio de un espacio educativo público (y estatal), le permite acceder al consumo y producción de bienes culturales y sociales, en tanto mantiene la impronta de la cosa pública<sup>365</sup> (Perazza, 2009).

En suma, ser un lugar de referencia para las/os estudiantes, las familias y la comunidad, implica pensar los liceos y las políticas educativas como espacios que habiliten el significado y la defensa de lo público (Simons y Masschelein, 2014) y, en este sentido, el derecho a la educación. Esto significa la posibilidad efectiva de contar con ámbitos, en este caso educativos, para las/os adolescentes.

## **VII. A modo de cierre. La *forma liceal***

Este capítulo comenzó con una pregunta sobre qué hace posible una política educativa pública. ¿En qué condiciones y en qué formas se habilitan los espacios educativos para los sectores populares? ¿Qué sentido tiene allí el liceo de Tiempo Extendido? Para ello se centró en un conjunto de modos de hacer y representaciones de las/os docentes en torno al liceo de Tiempo Extendido. El argumento que atraviesa el capítulo sostiene la importancia de comprender y reconocer que más allá de los lineamientos programáticos y recursos de la política a nivel general, es necesario considerar y hacer visible lo que produce un liceo. En el capítulo

---

<sup>364</sup> Ver capítulo 1.

<sup>365</sup> Este aspecto es relevante en oposición a los procesos de privatización y sus disputas al carácter público de la educación en la última década. (Martinis, 2021).

anterior hacíamos referencia a la pregunta de ¿por qué un liceo en *este* barrio? En este nos preguntamos ¿cómo se constituye ese liceo, quiénes y de qué manera lo habitan?, ¿por qué está en ese barrio? Es decir, ¿qué sentidos se han construido a partir de su experiencia? El ejercicio de un extrañamiento ante lo cotidiano (Lins Ribeiro, 1986) nos permitió resignificar el valor de estas prácticas, muchas veces invisibilizadas (o invisibles por y para la política), pero que conforman, junto con sus actores, una forma liceal específica.

En este escenario, y al conocer sus comienzos y trayectos, entendemos la importancia de que el liceo apueste a todo aquello que mejore las condiciones educativas. En el barrio Lavalleja, la presencia de un liceo de Tiempo Extendido no resulta ajena a los efectos de pensar el lugar educativo y de carácter público. Los comienzos de la institución (definida desde la *reconstrucción*), su relación con el barrio (en donde fue haciéndose un lugar) y los procesos protagonizados por las/os docentes, constituyen parte de la forma liceal de *este* liceo. Los elementos normativos se interrelacionan con las dificultades iniciales, las disputas y la constitución de los espacios, así como las relaciones con otros actores para sortear dificultades. Esto resultó visible en los diferentes modos de hacer por parte de las/os docentes, en tanto prácticas cotidianas que hacen a la construcción del lugar.

El liceo interpela las lógicas de la educación secundaria y sus profesoras/es “intercambiables” (Crego, 2018). Mantiene algunas/os docentes que desarrollan sus prácticas y se definen a través de convicciones, afinidades y reconocimientos. Si bien no existe homogeneidad en el colectivo, es posible encontrar una marca de identidad vinculada a ese “jugar fuerte” enunciado por una/un docente. Saben que las dificultades van a estar, pero eligen permanecer. Estos aspectos definen una posición (Southwell y Vassiliades, 2014) y una politicidad<sup>366</sup> (Merklen, 2010) que resulta clave para comprender el sentido del liceo como

---

<sup>366</sup> Entendida como “prácticas, socialización y culturas políticas constitutivas de la identidad de los individuos, no separada de su vida social” (Merklen, 2010, p.61.)



espacio público y de referencia del barrio.

De los sentidos construidos y asignados en torno al liceo, recuperamos su carácter de espacio de referencia, habilitado por sus condiciones de convivencia y conocimiento, por la preocupación de lo educativo frente a miradas estigmatizantes y por su relación con el barrio. Desde el proceso de construcción de su pertenencia barrial, para un liceo que no “era esperado”; su carácter de “liceo chico”, el significado de ser “el segundo peor” académicamente, o el liceo del barrio y espacio de referencia para quienes allí asisten, resultan todas expresiones cargadas de sentidos simbólicos significativos.

Estos aspectos constituyen una forma liceal singular, con elementos semejantes con otros liceos, pero de la cual es necesario relacionar con su barrio y su historia. Es en la complejidad de esta forma liceal que se desarrolla, como un elemento constitutivo, la política de Tiempo Extendido. Esta política educativa que hemos abordado en los capítulos precedentes a través de voces oficiales<sup>367</sup>, encuentra en esta investigación un espacio a partir de la experiencia del liceo que analizaremos en el próximo capítulo.

---

<sup>367</sup> Ver capítulos 1 y 2 de esta tesis.

## Capítulo 5. Construir espacio educativo desde los talleres. Apropiações de la política educativa de Tiempo Extendido

*“¿Qué es un liceo?  
El liceo es el escenario de lo educativo, pero depende de la concepción de educación que tengas. Este es para mí un proceso humanizante donde el profesor lo que tiene que hacer es ofrecer experiencias distintas”  
(Celsa Puente<sup>368</sup>, en Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023, p. 288).*

### I. Introducción

En el capítulo anterior observamos cómo los distintos modos de hacer y los sentidos vinculados al liceo han resultado clave para la construcción de un espacio educativo, el cual es producto del trabajo de muchos años en la institución. Analizar dicho proceso implica problematizar, en el marco de las políticas públicas, el sentido de las prácticas educativas desarrolladas en los liceos, observar sus detalles, ponerlas en relación con su lugar y su historia y documentar aquello que sucede en su escala cotidiana (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En diálogo con lo planteado, el presente capítulo se centra en el análisis de los procesos de apropiación de la política educativa en la experiencia de Tiempo Extendido en el liceo investigado. Significa particularmente “mirar qué sucede en las prácticas que constituyen los engranajes de la política” (D’Amico, 2017, p. 14) alejándonos de perspectivas que contraponen los niveles macro y micro. De esta forma nos preguntamos: ¿qué particularidades tiene Tiempo Extendido en el liceo? ¿Qué concepción de sujeto de la educación plantea o interpela? ¿Qué produce como política educativa en las *tramas escolares*? ¿Qué habilita el liceo de Tiempo Extendido en términos igualdad<sup>369</sup> y de derecho a la educación?

El capítulo se estructura en 4 apartados. En primer lugar, dedicamos un espacio a los ejes conceptuales que formarán parte del análisis. En un segundo lugar, a partir de escenas y

---

<sup>368</sup> Celsa Puente fue directora del Consejo de Educación Secundaria entre 2014 y 2018.

<sup>369</sup> Desarrollamos aspectos sobre este concepto y la perspectiva en esta tesis, en la introducción.

narrativas, planteamos un conjunto de dimensiones que, desde el análisis, forman parte del desarrollo de Tiempo Extendido. En tercer lugar, estudiamos los significados sobre las/os estudiantes en el marco de la experiencia. A modo de cierre, planteamos una síntesis y reflexiones a partir del recorrido realizado, retomando nuestras interrogantes transversales en torno al sentido de la política y los procesos de democratización de la educación secundaria.

## **II. El cotidiano, la apropiación y las tácticas: pensar y “hacer escuela”**

A continuación proponemos un conjunto de conceptos que, a modo de caja de herramientas (Foucault, 1992) nos permitan analizar aquello que observamos en los talleres de Tiempo Extendido. Se trata de un conjunto de ejes que se articulan en este capítulo para pensar la experiencia que esta tesis investiga. Hacemos referencia a lo cotidiano (De Certeau, 2000; Rockwell, 1995), los procesos de apropiación (Rockwell, 2005) las tácticas desarrolladas (De Certeau, 2000); la relación con el saber (Charlot, 2006) y el concepto de hacer escuela (Simons y Masschelein, 2014). Algunas de estas perspectivas toman elementos de los estudios históricos y culturales (Rockwell, 2011), permitiéndonos comprender el presente y la relación de la propuesta educativa con la historia de la institución. A su vez, se articulan aquí elementos que conforman los distintos haceres cotidianos en el liceo de Tiempo Extendido, y que se entraman o tensionan con aquellos que constituyen la estructura institucional y normativa del nivel secundario.

En primer lugar, entendemos aquí lo cotidiano como las actividades que, desde cada sujeto, constituyen procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural (Rockwell, 1995). Se trata desde lo que acontece de manera repetitiva o hasta lo imprevisto, pero también “las actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres, le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (Rockwell, 1995, p.7). En el liceo encontraremos toma de decisiones, prácticas diarias o extraordinarias, algunas pedagógicas y otras de carácter administrativo y material que forman parte de este cotidiano.

Estas prácticas no se encuentran descontextualizadas, sino que se relacionan con la estructura, la organización y la tradición de la educación secundaria y de la formación docente<sup>370</sup>, que se ponen en juego o resultan interpeladas. Lo cotidiano implicará, entonces, un conjunto de prácticas heterogéneas (Cerletti, 2014) desarrolladas por los sujetos singulares en cada lugar que, en articulación con los elementos normativos, constituyen la experiencia escolar o, retomando la categoría planteada en el capítulo anterior, la forma liceal.

En segundo lugar, la noción de apropiación se refiere al proceso en el cual “las personas toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan” (Rockwell, 2005, p. 29). En ese sentido, se la entiende como el proceso que reconoce la capacidad transformadora de las/os actores, a la vez que resulta de carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural. (Rockwell, 2005). Si consideramos a las políticas como parte de los recursos culturales del sistema educativo (incluyendo los aspectos materiales) es necesario reconocer su carácter con intención performativa al orientar o establecer acciones, pero su consideración en los espacios cotidianos implica observar que éstas no son únicamente una respuesta a sus lineamientos. Entendemos así, junto con Rockwell (2005), a la apropiación como un concepto que considera y “acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos” (Chartier, en Rockwell, 2005, p. 30) por parte de las/os actores. De esta forma, la apropiación se plantea, como múltiple, relacional, transformativa, “y también arraigada en las luchas sociales” (Rockwell, 2005, p. 34).

Como sostiene la autora, la norma educativa no se incorpora de acuerdo a su formulación explícita original (Rockwell, 2005) sino que se producen procesos de “reinterpretación” y “transformación”, lo que se da de diferentes maneras en prácticas y espacios, que ponen en juego tradiciones y experiencias. Es interesante la conclusión que

---

<sup>370</sup> Consideramos que la formación resulta una matriz que condiciona procesos de funcionamiento de las organizaciones y los de enseñanza. Hasta la actualidad predomina un enfoque disciplinar y teórico, que a su vez desarrolla sus prácticas pre profesionales exclusivamente en trabajo áulico.

sostiene para el caso de su investigación en las escuelas de México<sup>371</sup>:

“Los maestros crearon una práctica que no se asemejaba del todo al mandato oficial; más bien era una mezcla de su conocimiento de las costumbres y del lenguaje locales, el sentido común pedagógico que habían heredado de sus mentores de la infancia, y un “modelo” de escuela de la acción que absorbieron parcialmente durante el entrenamiento oficial. La mezcla entre estos usos y los medios educacionales a su alcance determinó lo que en realidad fueron las culturas escolares locales de la época” (Rockwell, 2005, p. 35).

De esta forma, las/os docentes, talleristas y estudiantes se apropian selectivamente de los diversos elementos culturales, que en este caso identificamos con elementos de la política educativa en general, y de la modalidad de “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016) en particular. Estas/os actores construyen un modo de hacer política, con ciertas características, en donde convergen lineamientos oficiales en un sistema que promueve la política, pero a la vez usos y costumbres como producto de sus propias experiencias individuales y en la institución.

Lo anterior entra en relación con un tercer eje conceptual. Hacemos referencia al concepto de tácticas que De Certeau (2000), utiliza para describir aquellas “acciones articuladas con base en los detalles de lo cotidiano” (p. XLV). Son aquellas prácticas reflejadas en un hacer concreto (una forma de enseñar, una decisión, una transformación de un espacio, el asistir a un taller), desprovistas de formas retóricas, manifestándose en el hacer, y utilizando lo que acontece como ocasión. En algunas oportunidades éstas resultan contrarias a los sentidos hegemónicos de las instituciones, sosteniendo la capacidad de agencia de los sujetos. En palabras del autor, de “esta actividad de hormigas, hay que señalar los procedimientos, los apoyos, los efectos y las posibilidades” (De Certeau, 2000, p. XLIV). Para el análisis, la noción

---

<sup>371</sup> El artículo citado hace referencia a una investigación en las escuelas de Tlaxcala (México) durante la época postrevolucionaria.

de tácticas permite identificar las decisiones en el hacer cotidiano del liceo y de los talleres que, más allá de fundamentos y lineamientos de la política, se reflejan en cada uno de los espacios de forma singular.

De esta forma, sin desconocer los sentidos que todo lineamiento institucional y programático construye, es posible analizar el liceo de Tiempo Extendido desde estos ejes conceptuales<sup>372</sup> planteados. Ahora bien, los talleres establecen como particularidad un conjunto de contenidos y formas de enseñar con los cuales las/os estudiantes toman contacto. Esto nos lleva a interrogarnos sobre qué significa el taller como espacio institucional y educativo. Para ello nos interesa aquí retomar dos aspectos conceptuales más: hacemos referencia al saber como relación (Charlot, 2006), así como a la idea de *hacer escuela* propuesta por Simons y Masschelein (2014). Estas perspectivas, en conjunto con lo planteado, nos permiten volver a pensar el espacio de los talleres y el propio liceo de Tiempo Extendido. Recuperaremos brevemente algunos aportes de estas miradas.

En primer lugar, Charlot (2006) entiende al saber como relación, y sostiene que para comprender al sujeto del saber, es necesario distinguir su relación con éste, en tanto relación con el mundo. Esta última es entendida también como una “relación consigo mismo y relación con los otros” (Charlot, 2006, p. 123), que además implica considerar el mundo como un conjunto de significaciones y espacio de actividades que requieren de un tiempo. Lo planteado resulta clave para comprender el sentido de los talleres del liceo de Tiempo Extendido. Los contenidos o saberes que se presentan no pueden ser pensados en sí mismos, sino desde la relación que cada una/o de las/os estudiantes, en tanto sujetos, establece con ese espacio, con sus referentes y sus compañeras/os.

El sujeto enunciado por Charlot (2006), además de esas relaciones con el saber,

---

<sup>372</sup> Estas dimensiones analíticas, separadas aquí a los efectos de presentación, se encuentran relacionadas a la hora del análisis del campo.

mantiene relaciones de diversa índole. En nuestro caso, este espacio educativo, desde la perspectiva planteada, no significa un espacio sólo atravesado por aspectos didácticos o epistémicos, sino también en el cual se dan relaciones con otras/os y consigo misma/o. De esta forma, en tanto espacio de relación con el saber, los talleres en el liceo, habilitan el desarrollo de una relación epistémica, identitaria y social (Charlot, 2006). La relación epistémica se da en la apropiación del saber a partir de objetos, lugares y personas situados (textos, música, pinturas, danza, profesoras/es, talleristas, clases, talleres). Se produce una apropiación de un saber en este mismo sentido, el de dominar una actividad (hacer huerta, bailar, pintar), lo cual no implica sólo la posesión del saber, sino también aprender lo relacional e intersubjetivo (Charlot, 2006). En cuanto a la relación identitaria, la relación con el saber toma sentido con respecto a la historia del sujeto; y en tanto relación social, lo ubica como parte de una historia social preexistente que atraviesa las dos anteriores. Esto último es clave, para pensar los efectos de lo educativo en términos de (des)igualdad individual y social.

Por su parte, Simons y Masschelein (2014) recuperan el concepto escuela, interpelando el sentido domesticador de la escuela moderna, y retomando el significado original de este concepto: el de tiempo libre. En su trabajo sostienen que este tiempo situado entre la familia y la sociedad, presupone la suspensión de un orden natural desigual. Los autores reservan para el término escuela, o *hacer escuela*, “la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo” (p. 30). Entendemos que la categoría, aporta un elemento sustancial al análisis del liceo de Tiempo Extendido, y específicamente los espacios de taller, al argumento transversal de esta tesis: la posibilidad de un espacio institucional liceal, que a partir de la apropiación de distintos componentes de la política (en este caso de Tiempo Extendido) construye un espacio educativo, resignificando el sentido de la educación secundaria de carácter público.

A través de algunos elementos acerca de la escuela, en tanto *skholè*, los autores recuperan el valor de esta institución educativa. La plantean como un espacio de suspensión y

profanación. Suspensión en tanto interrumpe un tiempo ordinario, el colocar *entre paréntesis* la condición de origen o todo elemento exterior de diferenciación. El tiempo escolar es entendido aquí como un tiempo liberado y un tiempo no productivo, donde se constituyen un tiempo (extendido en forma de talleres) y un lugar (espacio liceal) específico para esa suspensión. Como sostienen los autores, la escuela “es el tiempo o el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas a lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural” (Simons y Masschelein, 2014, p. 36). Desde esta perspectiva, la escuela, al suspender el tiempo habitual, desempeña un papel específico en la cuestión de la (des)igualdad social. Cabe aclarar, que la

“igualdad no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida que sostiene que todo el mundo es capaz, y que por lo tanto no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de “ser capaz de” (Rancière, 1991, en Simons y Masschelein, 2014, p. 66).

Por su parte, la escuela *profana* un lugar y un tiempo para posibilidades y libertad, donde el conocimiento como tal se pone a disposición a partir de que su carácter es público, (Simons y Masschelein, 2014). La profanación de la escuela implica el acceso al mundo “para todos” (en oposición a lo sagrado e inaccesible), y “una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo” (Simons y Masschelein, 2014, p.40). La suspensión y la profanación que plantean los autores, como parte de otras operaciones que habilita la escuela, permite abrir el mundo a través de contenidos, de experiencia, de atención y de exposición a algo. Esto se hace en el marco de un espacio material, de metodologías, de actores educativos mediadores de estos procesos.

De esta forma, considerando estos diferentes aspectos conceptuales, a continuación proponemos un conjunto de dimensiones que surgen del análisis del campo. Se trata de prestar atención a los eventos y narrativas que ponen de manifiesto el proceso por el cual Tiempo



Extendido y sus talleres constituyen un elemento de construcción del espacio educativo.

### III. Escenas y dimensiones en el análisis de los talleres

En los capítulos iniciales de esta tesis recuperamos una serie de orientaciones que el documento de la modalidad de Tiempo Extendido plantea respecto del desarrollo de esta política en distintos liceos. Recordamos que el mismo se presenta como una fundamentación y un conjunto de lineamientos generales, en torno a la extensión del tiempo pedagógico (ANEP-CES, 2016), aunque no resulta específico en términos de objetivos, pautas o actividades predefinidas. Sin embargo, sí se plantea un componente central: los talleres optativos que amplían el tiempo para las/os estudiantes. Estos talleres se configuran en el ámbito educativo por excelencia de la propuesta.

Durante nuestro trabajo de campo dedicamos un tiempo importante a la observación en dichos espacios. Si bien nuestra investigación trascendió este ámbito ubicando elementos históricos y del presente en torno a la política, el barrio y el liceo, desde un comienzo las inquietudes por las experiencias desarrolladas en los talleres, estuvieron presentes. Estos últimos configuraban el dispositivo (Cano, 2012)<sup>373</sup> visible y *nuevo* en el que participaban las/os adolescentes. ¿Qué aportaban estos ámbitos educativos a la experiencia del liceo? ¿Qué sentidos tenían estos espacios para quienes los desarrollaban y participaban? ¿En qué medida significaban un aporte a la conformación de una *forma liceal* singular de este liceo?

Proponemos a continuación reconstruir de una serie de escenas<sup>374</sup> y narrativas que formaron parte del trabajo en el liceo y los talleres. Esto nos permitirá recuperar, desde el

---

<sup>373</sup> Sostiene Cano (2012) “De este modo, retomando los fundamentos del dispositivo foucaultiano, puede afirmarse que el taller es un dispositivo de trabajo en y con grupos; un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas”. (p.36).

<sup>374</sup> El significado de escena en el ámbito del arte, según la RAE es la “representación de un suceso o acontecimiento en que toman parte varias figuras”. En este caso utilizaremos este término para hacer referencia a eventos, en ocasiones varios, desde los cuales identificamos categorías analíticas. Estos eventos no se corresponden con un único espacio y lugar, sino que son articulados desde la mirada de quien investiga a partir de los registros y narrativas. Entendemos que el concepto igualmente es útil para pensar en como toman partes “varias figuras”.

análisis de lo cotidiano (Rockwell, 1995), las cercanías y las distancias con la orientación de la política, las tensiones o las articulaciones de Tiempo Extendido con el liceo, y algunos sentidos que se desprenden del análisis de los talleres puestos en marcha. Se trata de comprender las dinámicas de traducción (Welschinger, 2016), es decir, observar de qué manera se da la articulación entre las orientaciones de la política y la propia experiencia. Concentrar la atención en lo que hacen las/os actores permitirá ver que la política 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” (Welschinger, 2016, p. 329, el destacado es del original)

Las dimensiones planteadas surgen de distintos momentos. En primer lugar, abordamos aspectos vinculados a la *llegada* de la modalidad, entendida como una primera instancia de apropiación de la política (Rockwell, 2005). En segundo lugar, nos centramos en la organización y gestión de la propuesta. En tercer lugar, observamos a las/os actores educativos en los espacios de taller y las formas de enseñanza, en los que identificamos un conjunto de tácticas desarrolladas (De Certeau, 2000). Por último, analizamos al taller desde el concepto de relación con el saber (Charlot, 2006) y como forma de hacer escuela. (Simons y Masschelein, 2014).

### **III.a “Llegó de arriba”. Una reunión y una asamblea**

*“Y como no sentimos que estamos bien, que está todo bien no,  
que hay cosas por cambiar, entonces si a veces surgen cosas, ¿por qué no?”*  
(Fragmentos de entrevistas a docentes 6)

El desarrollo de nuevas políticas educativas; las *llegadas*, las *salidas*, o modificaciones de los programas; y su incorporación en las instituciones, son un punto central para problematizar cómo se producen tales procesos, cómo afectan a los centros educativos y qué

lugar tienen sus actores. ¿Por qué se desarrollan determinados programas y modalidades educativas en ciertos liceos? ¿Con qué criterios se establecen? ¿Qué conocimientos tienen sobre las propuestas quienes las desarrollan? ¿Qué lugar de agencia tienen las/os educadoras/es con relación a estas propuestas?

Una primera escena que nos interesa recuperar se vincula al comienzo de la modalidad de Tiempo Extendido en el liceo investigado. A través de ella observaremos cómo se produce el planteo de algo “nuevo”<sup>375</sup> por parte de Educación Secundaria con relación a los procesos cotidianos de la institución. La constitución en liceo de Tiempo Extendido<sup>376</sup>, implicó un primer nivel de apropiación (Rockwell, 2005, 2018) a través de la discusión, el análisis, la deliberación y finalmente la apuesta por la nueva modalidad.

En el año 2015, la modalidad es ofrecida desde el Consejo de Educación Secundaria (CES) a un conjunto de liceos<sup>377</sup> en los que se desarrolló a partir de 2016. Integrantes del equipo docente fueron convocados a una presentación, formando parte de ese conjunto inicial de centros para desarrollar la propuesta, de acuerdo a lo explicitado por la circular de creación<sup>378</sup>. Una/un docente que participó de la instancia<sup>379</sup>, recuerda que del liceo fueron algunas/os profesoras/es que tenían trayectoria en la institución, junto con la dirección. La/el docente expresa: “fue la presentación del Tiempo Extendido oficial. Presentación no, bueno (...) no sé bien de donde bajó esa línea de Tiempo Extendido, no lo tengo muy claro” (Entrevista Docente 6). La sensación de la/el interlocutora/or era que aquella propuesta en principio no quedaba muy clara para quienes allí asistieron; en sus palabras, “la gente consultaba dudas”, y la “inspectora no tenía mucha idea”, ni de dónde “bajó la línea”. Tiempo Extendido parecía ser

---

<sup>375</sup> Como plantea Stevenazzi (2020), el carácter de lo “nuevo” en educación es complejo, en tanto en toda propuesta educativa convergen tradiciones pedagógicas, herencias de otras prácticas, experiencias ya realizadas en otros niveles.

<sup>376</sup> Recordamos que hasta 2016 era un liceo “común” con dos turnos, sin talleres extra.

<sup>377</sup> Se trató de 12 liceos en todo el país, de los cuales 3 fueron en Montevideo.

<sup>378</sup> Hacemos referencia a este aspecto en el capítulo 1.

<sup>379</sup> La instancia fue desarrollada en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

presentado de forma *silenciosa* en comparación con otras experiencias, a la vez que con contenidos poco claros en aquella instancia<sup>380</sup>. Esto se condice con la forma del documento de “extensión de tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2016) el cual resulta una orientación amplia, algo difusa, y aprobado oficialmente al siguiente año<sup>381</sup>.

Luego de este evento<sup>382</sup>, se produce un segundo momento: la asamblea de las/os docentes en el liceo. Esta instancia significó un hito o *huella* (Rockwell, 1995) recordado en varias de las narrativas. La asamblea toma sentido en tanto las/os docentes entendían, como sostienen algunas/os, que la política “no se iba a imponer, llegó de arriba y a discutir” (Entrevista docente 7). La modalidad fue analizada en el marco de una coordinación y de una Asamblea Técnico Docente (ATD) local<sup>383</sup>, aunque como mencionaron otras/os interlocutoras/es “dentro del desconocimiento”, ya que los elementos que tenían “eran muy rudimentarios sobre la estructura de la propuesta, el financiamiento, los lugares” (Entrevista Docente 6). De todos modos, Tiempo Extendido fue puesto en consideración a los efectos de evaluar por parte del colectivo qué implicaría su desarrollo.

La discusión se basaba en un análisis de las condiciones locales de ese momento a los efectos de desarrollar los talleres, ya que no se contaba con otra información o datos externos<sup>384</sup>. Quienes argumentaban en contra, resaltaban la insuficiencia de la logística escolar (Aguilar, 1995). Se presentaban dudas sobre el uso de los tiempos, espacios y recursos. En algunas entrevistas las/os docentes expresan que en su momento “no querían saber nada con el tiempo extendido”, argumentando también sobre las dificultades que tenían en términos de

---

<sup>380</sup> Hacemos hincapié en esto considerando que muchas políticas suelen ser divulgadas y promocionadas a nivel general.

<sup>381</sup> La propuesta de Tiempo Extendido se aprueba el 15 de octubre de 2015, luego de la consulta a los 12 centros educativos iniciales (Acta 59; Resolución N.º 102, Expediente N.º 3/12161/20152), mientras que el documento orientador de la modalidad se eleva y aprueba el 14 de setiembre de 2017 (Acta 49, Resolución 81, Expediente; 3/8495/2017).

<sup>382</sup> Desde un enfoque etnográfico, Ferraudi (2014) utiliza el concepto de evento como “condensación de vivir en acto” (p. 53). Con inspiración en su lectura, aquí entendemos como evento a estas situaciones concretas, que marcan puntos de inflexión en el análisis general del objeto, en este caso la política.

<sup>383</sup> Las ATD se desarrollan dos veces al año a nivel local en cada centro educativo, y sus acuerdos son elevados a nivel de la ATD central. En este caso se observa parte de la discusión se dio en este ámbito en el liceo.

<sup>384</sup> Recordemos que si bien la experiencia encuentra antecedentes similares, como tal se trataba de una experiencia nueva aún no desarrollada en términos de extensión de tiempo.

permanencia de las/os estudiantes en el liceo<sup>385</sup> (sobre todo los días sábados, cuando todavía se dictaban clases): “Si los gurises tienen que venir de las 7:30 de la mañana a las dos de la tarde, olvídate, la mitad de la semana no te van a venir” (Entrevista Docente 9), sostenían algunas/os en ese momento. Quienes argumentaban a favor consideraban la posibilidad de las horas de permanencia para las/os docentes, que habilitaba la remuneración para actividades que ya realizaban fuera de sus horas de clase, y consideraban un reclamo histórico. Asimismo, implicaba la posibilidad de incorporar otros contenidos para las/os estudiantes: “que les permita explorar otras cosas, y que ellos mismos descubran” (Entrevista Docente 5).

El debate finalizó con una votación *a favor y en contra* de desarrollar la modalidad en el próximo año. La primera instancia de votación, según recordaban varios de nuestras/os interlocutoras/es, salió “empatada 20 a 20 y dos abstenciones” (Entrevista Docente 6). Esto implicó un nuevo análisis y reflexión, y otra votación que nuevamente salió empatada, y definida finalmente por el voto de la dirección<sup>386</sup>. De esta forma, Tiempo Extendido fue aceptado por el colectivo docente. En particular, una/un docente que en su momento incluso estuvo en contra afirmó: “yo creo que no estábamos bien y en ese contexto creo que se lo merecían los que votaron que sí. Yo creo que no estuvo mal” (Entrevista Docente 6).

La escena de la asamblea y sus efectos constituyen un primer nivel de apropiación de la política. Significó un espacio de análisis que no resulta habitual<sup>387</sup>, más allá de instancias institucionales consultivas, como la ATD. El *llegar de arriba*, es problematizado a través de la discusión en términos democráticos (en dónde todas y todos pueden participar) y un análisis del colectivo, frente a un escenario de poca información y mucha incertidumbre. Se temía que

---

<sup>385</sup> En el capítulo 2 observamos un relato similar respecto a quien desarrolló e impulsó la propuesta a través del Consejo de Educación Secundaria.

<sup>386</sup> Mercado (1995) analiza los procesos de negociación local en las escuelas, en tanto no es posible que las decisiones pasen por una sola persona. Esto da cuenta de procesos más complejos de conversaciones y acuerdos en donde la Dirección de la institución es una/o de las/os actores que intervienen.

<sup>387</sup> La instalación de planes y programas, así como su suspensión, la mayoría de las veces trasciende las posibilidades de decisión de las/os actores involucradas/os.

la nueva experiencia fuera similar a otras instancias vinculadas al desarrollo de políticas educativas en educación media. Algunas/os docentes que en ese momento participaron de la votación decían: “nos pareció que era un parche, que estaban agarrando al liceo como de experimento, porque ya había pasado” (Entrevista Docente 7). Esta *lógica de los parches* que fue mencionada en un capítulo anterior, surge aquí como una objeción vinculada a esta modalidad<sup>388</sup>. Este aspecto expresa los efectos que tienen los procesos históricos y las culturas institucionales, generales y locales, en las perspectivas de las/os actores sobre lo que acontece en torno a las políticas. Los factores eran varios: el desconocimiento de qué se haría con las/os estudiantes en todo ese tiempo, con qué recursos humanos y materiales se contaría, las dudas sobre extensión del tiempo de permanencia de las/os jóvenes, frente a un imaginario cotidiano que no incluía esa extensión de presencia en los centros educativos. Todos ellos implicaban, a falta de mayores elementos externos, la necesidad de un análisis a partir “de lo que se forjaba a la luz del conocimiento local” (Rockwell, 1995, p. 8).

Lo anterior pone de manifiesto lo que hemos abordado como las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) en torno a la política educativa y sus efectos en el trabajo cotidiano. Esta categoría analítica supone: “la producción y puesta en circulación de discursos de la tarea de enseñar (...) vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tiene para quienes las viven” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 7), es decir, permite analizar el lugar de las/os profesoras/es en la medida que realizan una lectura del planteo de la política (argumentos a favor y en contra) y establecen formas de resolución (votación para definir). Estos aspectos denotan una preocupación por lo educativo, a la vez que resultan del producto de su experiencia y conocimiento anteriores.

Un segundo elemento vinculado a la apropiación es la decisión de desarrollar la

---

<sup>388</sup> La perspectiva de los docentes en este primer análisis encuentra similitudes con algunas objeciones planteadas por ATD en el capítulo 2.

propuesta. Si bien ante el empate de la votación fue la dirección quien definió, todo el colectivo, ya sea a favor o respetando la opción de la mayoría, decidió apoyar o no poner obstáculos. Este aspecto, que en apariencia puede resultar un dato menor, es clave en la viabilidad de la política. Sin esta decisión de las/os actores no habría Tiempo Extendido en el liceo. Incluso en este escenario es interesante la postura de quienes se opusieron en ese momento, priorizando el interés colectivo e institucional frente a los puntos de vista individuales. Esto implicó un respeto por la decisión tomada y la posibilidad y apuesta por la nueva modalidad.

Las dudas e incertidumbres iniciales se reflejaron en el comienzo de la propuesta. Un inicio retrasado de los talleres, cargos previstos que no estaban cubiertos y recursos no recibidos, fueron algunas de las dificultades en que esta modalidad se inauguraba. Estos obstáculos adquieren un sentido particular, considerando las marcas previas ya señaladas en el comienzo del liceo<sup>389</sup>, que generaban cierta desconfianza inicial. En palabras de una/un docente y tallerista: “teníamos talleres y no teníamos coordinador, no es la forma (...) Todo funciona muy a voluntad, acá funcionó a voluntad” (Conversación Tallerista 1).

La falta de los recursos iniciales puso en acción tácticas (De Certeau, 2000) de las/os actores de la institución. En marzo de 2016, sin coordinadora/or y recursos materiales limitados, igualmente comenzaron los talleres. Las primeras tácticas implicaron compras con los recursos del liceo, algunas/os de las/os talleristas trajeron sus materiales y se consiguieron otros. Como sostiene una/o de ellas/os: “al principio, los primeros meses incluso, trabajamos un poco reciclaje, se me ocurrieron algunas ideas y empezamos a hacer instrumentos como de forma casera” (Entrevista Tallerista 1). Profundizaremos algunos de esos aspectos en el siguiente apartado.

---

<sup>389</sup> Ver capítulo 4, los comienzos y primeros años del liceo.

### III.b. “¿Esos quién los atiende?” Organización, recursos y gestión

*“[Fue] todo muy improvisado desde el lugar que no había llegado ninguna partida importante ni nada, cuando en realidad si vos planteás que se incluya un nuevo plan tiene que tener todo eso que prometiste en octubre que iba a venir con los talleres tenía que haber venido de una en marzo”. (Entrevista Tallerista 1)*

Más allá que la modalidad de Tiempo Extendido comenzó a funcionar en 2016, como vimos, su desarrollo implicó un conjunto de interpelaciones sobre cómo llevar adelante la propuesta. Las orientaciones de la política resultaban generales y las incertidumbres eran muchas, por lo que resultó fundamental la forma en que las/os actores (docentes y talleristas) desarrollaron sus tácticas para que fuera posible. Esto implicó un conjunto de *haceres* y de trabajo extraenseñanza (Aguilar, 1995) vinculados a la gestión: definir talleres, contar con recursos, convocar estudiantes.

En primer lugar, a diferencia de la elección de horas por asignaturas, los talleres fueron seleccionados por el liceo, a través de una convocatoria inicial. Una persona entrevistada hacía referencia a que las/os talleristas “podían venir de afuera”, y también el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) “podía mandar talleres” (Entrevista Docente 7). De esta forma, se establecía la posibilidad de realizar talleres por parte de las/os docentes de la institución, quienes debían presentar una propuesta por fuera de sus horas por asignatura. Esto no estaba estipulado directamente de las orientaciones de la política, sino que surgió de la propia institución. Se constituyó como una táctica en la selección que implicó una opción por referentes talleristas, pero que tuvieran formación docente y vínculo con la institución. Recordamos que si bien estas tareas posteriormente estaban asignadas a la/el coordinadora/or de talleres, en el comienzo el liceo no contaba con esta figura.

Lo anterior no fue excluyente de un segundo movimiento: la incorporación de talleristas externas/os al liceo. La oferta de talleres por parte del MEC que mencionamos, permitió incorporar talleristas financiados por esa institución, a partir de su programa “Módulos Socio



educativos”, los cuales se presentan como “propuestas pedagógicas de la educación no formal como clave para la inclusión educativa en los liceos que no resultan habituales en estos ámbitos” (MEC-CES, 2019, p. 5).

De esta forma, a partir de las dos financiaciones e inscripciones institucionales se genera una batería de talleres que constituyen la modalidad de Tiempo Extendido en forma global. Cuando comenzamos nuestro trabajo de campo en 2018, el liceo contaba con seis talleres por el CES (Fútbol, Pintura, Danza y Teatro y Maquillaje Artístico, y Percusión) y cinco por el MEC (Huerta, Hip Hop, Cine, Periodismo y Ajedrez). Al año siguiente se dieron algunas modificaciones, con la incorporación de los talleres de Reciclaje y Tejido, y el cese de los de Periodismo, Ajedrez y Percusión.

La otra táctica identificada se vincula a las formas de convocatoria a las/los estudiantes, ya que los talleres no son obligatorios, por lo que fue necesario definir cómo hacer que llegaran las/os adolescentes a estos espacios. Previamente, y a diferencia de la forma escolar del nivel secundario (Terigi, 2008) no hay definidos ni grados, ni edades, ni distribución por grupos. Esto no resulta habitual en lo cotidiano de los liceos, excepto en ámbitos como el coro<sup>390</sup>. En consecuencia, las formas de convocatoria y estrategias de difusión resultaron clave para contar con la presencia de estudiantes. Durante el trabajo de campo observamos que se empleaban carteleras ubicadas en el hall del liceo o, fundamentalmente, a través de la invitación y convocatoria directa. Esta modalidad implicaba que cada tallerista y cada profesora/or fuera clase por clase explicando su propuesta, en palabras de una/un tallerista, por el propio “boca a boca”. Algunas de estas convocatorias generaban escenas particulares en las aulas, como cuando las/os talleristas de hip hop invitaron a las/os estudiantes en 2019.

“A las 12 llegan las/os talleristas de hip hop, son diferentes a los del año pasado. Vienen a

---

<sup>390</sup> Los espacios de coro son clásicos en la educación secundaria. Si bien implican una propuesta que integra diferentes niveles, no es asimilada como un taller, aunque en algunos casos presenta características similares.

presentar la propuesta a las/os estudiantes (esta es la dinámica, ellos llegan, algunos ya las/os conocen). Trabajan en dupla. Llegan con la computadora y un parlante. En la primera clase a entrar se dicen los horarios del taller, pero luego prenden el parlante y rapean. Invitan a las/os estudiantes al taller, rapeando. Yo estoy cercana a la puerta del salón, la/el adscripta/o que los acompaña también se queda en la ventana. La puerta queda abierta y permite que estudiantes que salen al recreo también curioseen. ¿Qué pasa? La llegada genera revuelo, movimiento, cuando termina es aplaudida por todas/os” (Nota de campo, 2019)

Lo anterior nos permite afirmar cómo la conformación de espacios educativos requiere de un trabajo de gestión y una consideración de recursos materiales en la institución. Estos aspectos materiales se ubican en el mismo orden que los aspectos pedagógicos, ya que sin los primeros los segundos no son posibles. Las tácticas de selección, en conjunto con la gestión de los recursos, la organización de horas y los espacios, y las convocatorias (esto último no menor en un ámbito donde lo optativo no resulta habitual) resultan clave para que las propuestas se lleven a cabo, y sean viables en condiciones adecuadas.

En la línea de lo que plantean Rockwell (1995) y Aguilar (1995) muchas/os de las/os docentes del liceo se involucran en estas otras tareas, además de la enseñanza. Las mismas suelen quedar invisibilizadas por parte de quien toma decisiones en torno a la política. El caso que analizamos no estuvo exento de esta condición. Si bien la modalidad *se sumaba*, en apariencia, sin modificar la estructura burocrática administrativa planteada por el Consejo de Educación Secundaria, extender el tiempo educativo implicaba estas *otras tareas* que interpelaron no sólo la decisión de desarrollarlo (cómo vimos en la sección anterior), sino el propio funcionamiento posterior. Algunas/os entrevistadas/os sostenían que si bien no se generaban tensiones explícitas, “el liceo se recarga teniendo Tiempo Extendido” (Entrevista Docente 6). Contar con talleres exige, como vimos, convocatorias, trámites de salidas, permisos y mayor limpieza de los espacios, entre otras. Como se sostenía en una entrevista:

“tenés un liceo que es de Tiempo Extendido, y un liceo que no es de Tiempo Extendido, pero

vos estás haciendo para una misma función, sobrecargás notoriamente las tareas de algunos actores. De la directora ni hablar, o sea del Equipo, estamos hablando que hay continuamente gente, que en otros lados no está. ¿Esos quién los atiende?” (Entrevista Docente 6).

Lo anterior pone en tensión las formas en que las políticas se *planifican*, sin consideración de aspectos materiales y de gestión, pero, a su vez, expresa cómo las/os actores encontraron tácticas para su desarrollo. El liceo *apostó* a la experiencia, aunque desde la gestión general no se asignaran desde un inicio todos los recursos materiales y humanos. Lo no previsto o lo que llega tardíamente por parte de la política, es sorteado a través de tácticas propias de la institución. Esto supone una preocupación por parte del liceo que al igual que en los inicios, así como en las prácticas cotidianas de *hacer escuela*, llevó adelante Tiempo Extendido a través de voluntades, adaptaciones y reciclajes.

Con el correr de los meses y la llegada de algunos recursos, la propuesta comenzó a funcionar. Como planteaba la/el coordinadora/or de talleres, luego de un primer año de trabajo se comenzó a visualizar con mayor confianza por parte de las/os docentes que en un inicio tenían dudas: “gente que tenía ciertas dudas empezó a ver que los talleres funcionaban (...) Estaban funcionando, y en la práctica se estaba dando, que los chicos respondían, que los chicos participaban y eso fue como calmando las aguas” (Entrevista Coordinadora/or de Talleres). Veremos a continuación algunos procesos ya con los talleres en funcionamiento.

### **III.c Roles y tácticas de enseñanza en el taller**

*“Hemos visto a los niños y a los adultos aprender solos, sin maestro explicador, a leer, y a escribir, a interpretar música o hablar lenguas extranjeras. Creemos que estos hechos podrían explicarse por la igualdad de las inteligencias. Es una opinión de la cual buscamos verificación”* (Rancière, 2010, p. 79).

Freire (1992) consideraba a toda práctica educativa compuesta por educadoras/es, educandas/os, objetivos, contenidos y métodos. En este sentido, la propuesta de talleres de Tiempo Extendido se ubica como práctica educativa y social, en donde la presencia de

educadoras/es y educandas/os, se articula con los demás componentes enunciados por el pedagogo brasileño. Entendemos que es educativa y social en tanto se produce un vínculo educativo que, como tal, pone a disposición la cultura (Tizio, 2005), y a la vez se condensan allí relaciones, sentidos e interacciones (Santillán, 2012) que no están desvinculadas de su carácter cultural y social.

El lugar que ocupan las/os educadoras/es en la política, las prácticas y sus formas de enseñanza en el taller, resulta una dimensión importante en el análisis de lo que la propuesta produce. ¿Cómo entienden el taller quienes lo desarrollan? ¿Cómo consideran su rol allí? ¿Y la relación educativa? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza desarrolladas? ¿Qué sentidos tienen estas relaciones y estrategias en torno al derecho a la educación? A continuación proponemos dos categorías vinculadas al rol de educadora/or en el taller, para en un segundo momento indagar sobre algunas de las tácticas de enseñanza desarrolladas.

### ***La/el docente tallerista y la/el tallerista docente***

“Es buenísimo estar en los dos ámbitos, a mí me ha servido mucho porque es totalmente distinto, los roles que uno ocupa son distintos. Y hasta la manera de enfrentarse a la situación es distinto, y a veces te cuesta mucho en un taller, ver como hacen otras cosas y de repente te trabajan 10 minutos, y juegan otros 10, y después vuelven y aceptar (...) Entonces es mucho más pareja la relación, el poder se distribuye de otra manera, ta no es que están acá porque no quieren, Están acá porque quieren, entonces es diferente” (Entrevista docente 9).

El fragmento recupera elementos respecto al lugar de la/el educadora/or y las formas de enseñanza en el taller, definidas como “distintas”. Encontramos aquí una relación que nos permite comprender un nuevo nivel de apropiación (Rockwell, 2005) en los talleres, vinculado a la tarea educativa en general, y a la tarea de enseñanza en particular.

Cuando analizamos el documento de la modalidad de Tiempo Extendido observamos que proponía una nueva figura educativa: la/el tallerista. La incorporación de esta figura tensionó el habitual lugar de las/os docentes como actores educativos exclusivos en los liceos. Las preguntas sobre quiénes darían los talleres y qué formación tendrían se transformó en un dilema inicial. Sin embargo, parte de quienes desarrollan talleres y, de acuerdo a los criterios de selección ya vistos, también son (o han sido) docentes en la institución.

Esta situación genera en algunos casos una articulación de dos roles en una sola figura: la/el tallerista y la/el docente. Aunque provenientes de tradiciones y formaciones diferentes (Cano, 2012), de acuerdo a lo observado, podemos afirmar que la separación entre ser docente y ser tallerista no siempre resulta absoluta en ese espacio. Identificamos que en la experiencia hay docentes que desarrollan funciones educativas en talleres, y expresan movimientos en sus formas de enseñar, así como en algunos momentos, talleristas que reflexionan sobre su lugar y *ensayan* prácticas que, según algunas/os de ellas/os, se corresponden con el quehacer docente.

En este sentido, proponemos dos categorías que interpelan la separación total de estos roles educativos y nos permiten pensar a estos actores en la propuesta: *docentes talleristas* y *talleristas docentes*.

En primer lugar, el ser docente tallerista interpela el rol y la formación docente de la educación secundaria. Las/os docentes encuentran elementos del taller que les han hecho reflexionar sobre sus prácticas. “Me ha servido mucho”, dicen algunas/os. La formación de grado de la mayoría de las/os docentes no cuenta con elementos para la forma de trabajo que los talleres exigen y habilitan. Recordemos que en Uruguay la formación de profesoras/es está orientada para enseñar desde una disciplina específica y para el trabajo en el propio subsistema<sup>391</sup>. Entre otras cosas, esta metodología educativa interpela estos procesos de

---

<sup>391</sup> A diferencia de otros ámbitos donde la formación se articula con la posibilidad de otros recorridos, en general las/os docentes formados en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Institutos de Formación Docente (IFD), se orientan al desempeño en el sistema.

formación, así como a las decisiones pedagógicas a desarrollar (o desarrolladas) en contextos diversos, en tanto lo metodológico también implica aspectos éticos y políticos. Una docente haciendo referencia a esto dice:

“los profes no estamos muy acostumbrados a trabajar en proyecto. [el taller] Nos exige de alguna manera trabajar en proyectos, pero te educan en el IPA para trabajar acá en clase magistral, yo me paro acá adelante y doy la clase, entonces es muy difícil para un profesor salir de su lugar, y que los chiquilines se apropien de esa consigna o de esa tarea. Lo ves mucho en los profes que tenemos muchos años, pero acá vienen varios profesores, a hacer su práctica docente y ves que usan las mismas herramientas, vos ves que no los educan para otros métodos, o para utilizar las herramientas que tenemos. O sea, los profesores siguen utilizando las computadoras igual que el pizarrón y la tiza, o sea que es una herramienta fantástica que vos la podés utilizar de mil maneras, y darle el protagonismo al chiquilín, no tener tú el protagonismo. O sea, no pararte delante de una clase a dar fechas, que la puede buscar con un simple clic en su computadora. Tenés que cambiar la cabeza y no dar fecha, dar por qué pasó esto, ¿Qué hubiera pasado si en vez de pasar esto hubiera pasado esto? (...) entonces los profesores no estamos acostumbrados a eso” (Entrevista Docente 9).

El fragmento hace referencia a esas herencias de formación que atraviesan a las/os docentes y cómo han construido la tarea de enseñar (Southwell y Vassiliades, 2014). En palabras de la/el entrevistada/o: el “no estar educados para otros métodos”. En este caso, el trabajo del taller explicita la posibilidad y amplitud de metodologías y prácticas que se pueden desarrollar, las cuales no están limitadas a una formación específica, más allá de los conocimientos vinculados a las temáticas del taller. Además de una opción laboral, la apuesta de las/os docentes a desempeñar tareas en los talleres implica, por lo tanto, sumar otros componentes a su tarea educativa. ¿Qué efectos tiene para la tarea de estas/os actores el coordinar un espacio de taller?

El lugar docente en el espacio de taller, si bien se presenta como muy diferente al aula, no resulta un obstáculo ni para el taller ni para quien lo desarrolla. Ha permitido a algunas/os plantearse esa diferencia y su lugar en cada uno de los espacios. La/el interlocutora/or hace

referencia a “la cultura de los profes”, a la que entendemos como aquella identificada con la formación y la enseñanza de la escuela moderna (Pineau, 2001). O, en términos de Rancière (2010), se traduce en el *orden explicador* (conservador o progresista) que establece distancias en la relación educativa. Para algunas/os docentes, como vimos, esto es una marca de origen que aún continúa orientando las prácticas en los liceos. Por esto, entienden que la posibilidad de desarrollar prácticas en formato de taller modificaría parte de esta cultura y construiría otras formas educativas. En la narrativa anterior, se expresaba que el taller genera “no tener tú el protagonismo”, como en la forma *explicadora*, y así se producen prácticas que interpelan esa forma. Este proceso significó un aprendizaje para quien lo plantea. En sus palabras: “ver cómo hacen otras cosas y de repente te trabajan 10 minutos, y juegan otros 10, y después vuelven, y aceptar” (Entrevista Docente 9). En diversas ocasiones del trabajo de campo observamos estas dinámicas. En el caso de los días sábados, las/os estudiantes participaban de un taller, y salían del espacio y volvían a entrar, o circulaban por otros talleres. Esto no significaba un obstáculo ni una disrupción para la/el tallerista, ni para las/os estudiantes.

Volviendo a la interpelación del lugar docente habitual, es interesante cómo la/el entrevistada/o analiza los usos de las técnicas y metodologías, y cómo el ser *explicadora/or* las trasciende. Hace referencia a la utilización de “las computadoras, igual que el pizarrón y la tiza”. Como bien señala Rancière (2010), el maestro explicador no es únicamente aquel “viejo maestro obtuso”, sino que es posible encontrar en metodologías y discursos novedosos, lógicas de la explicación. Esto último es necesario para problematizar el formato y los cambios establecidos. Crea una especie de *alerta* epistemológica y pedagógica de los quehaceres que el taller habilita. La narrativa expresa algunas frases particulares: “es totalmente distinto”, “mucho más pareja la relación”, “el poder se distribuye de otra manera”. Encontramos allí que el desempeño en los espacios de taller interpela, desde la mirada de algunas/os de estas/os docentes, la institución pedagógica, entendida como

“el lugar material y simbólico donde el ejercicio de la autoridad y la sumisión de los sujetos no tiene otro fin que la progresión de estos sujetos hasta el fin de sus capacidades: el conocimiento de materias del programa para la mayoría” (Rancière, 2010, p. 10).

Pero además de las/os *profesores talleristas*, como planteamos, Tiempo Extendido abrió el espacio y la escena educativa a nuevas/os educadoras/es. Los ya mencionados módulos socioeducativos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2019) en la propuesta del liceo implicaron la llegada de talleristas que no eran egresadas/os de la formación docente. Estas/os fueron inicialmente vistos con cierta desconfianza. Se trataba de educadoras/es que tenían prácticas y experiencias en otros ámbitos educativos, principalmente de educación no formal. Algunas/os de ellas/os se preguntaban sobre su tarea, expresaban “que no son docentes” o decían “yo no soy del IPA”. En algunos casos realizaban tareas similares, reproduciendo formas que es posible encontrar en una clase. Los espacios y las herramientas utilizadas en esos talleres eran las mismas que un espacio curricular, aunque en general resultaban resignificadas. ¿La/el tallerista se torna profesora/or? En una entrevista, una/un tallerista mencionaba que había tenido experiencias varias de trabajo educativo, pero “al no ser docente” y “tener una hermana maestra” había pedido “consejos” para el desarrollo de sus talleres. En ese taller la disposición del salón era igual a la que se desarrollaba en las clases de aula, porque las estudiantes que participaban así lo habían acordado.

En suma, de los intercambios con las/os actores analizamos lo que implica ser educadora/or en un taller, en qué medida se modifica el rol para quienes desarrollan la tarea educativa en aulas curriculares; y para quienes son *no docentes* y llevan adelante una tarea educativa en un ámbito donde lo *formal* resulta hegemónico y lo curricular históricamente se ha ubicado como tarea central. En el caso de las/os docentes, es probable que al no estar la tarea condicionada por algunos aspectos normativos (evaluación, programas) su tarea se concentra



en la temática y en el desarrollo de la propuesta, modificando prácticas. En el caso de las/os talleristas, traen experiencias acumuladas que son diversas y las adaptan al espacio de secundaria, teniendo claro que existe un rol docente allí, en teoría diferente al de ellas/os, que si bien no los limita en su tarea, no les resulta ajeno.

### ***“Que los chiquilines hagan”:* tácticas de enseñanza**

Lo anterior se vincula con otro aspecto que forma parte de la apropiación de la política, entendida como las traducciones e interpretaciones de los niveles generales, así como lo que construyen las/os educadoras/es desde su cotidianeidad. Como planteamos, el funcionamiento de la educación secundaria está asociado a un conjunto de prácticas que se han definido históricamente vinculadas a la ya enunciada forma escolar del nivel medio (Southwell, 2019; Terigi, 2008). En esta forma convergen tiempos y espacios específicos, normativas, recorridos de formación e historias institucionales en el marco de este sistema educativo. Desde la voz oficial se explicita que la modalidad de Tiempo Extendido, por sus características, apuesta a “formatos áulicos no tradicionales” (ANEP-CES, 2016, p. 1) y desde allí se fundamenta la propuesta de desarrollo de talleres.

A nivel de la experiencia y las prácticas educativas desarrolladas, nos preguntamos en qué medida estas tensionan las denominadas formas “tradicionales”<sup>392</sup> (Fattore, 2007) que el documento explicita. ¿Existe un *modelo pedagógico* en las propuestas para los talleres de Tiempo Extendido? ¿Los talleres tensionan la gramática o forma escolar (Tyack y Cuban 2001, Lahire, Vincent, y Thin, 2001)?

Son diversos los aspectos a analizar en torno a las tácticas de enseñanza. Entendemos aquí enseñanza como acto (político) de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural (Serra y Canciano, en Southwell y Vassiliades, 2014). Las consideramos

---

<sup>392</sup> Es interesante el análisis realizado por Fattore (2007) respecto al concepto de tradición. Recupera la posibilidad de pensarlo no como un elemento *negativo*, sino como aquellas estructuras de referencia, que se diferencian de acepciones como dogmático, enciclopédico. Sin embargo, en el documento predomina este último sentido.

tácticas (De Certeau, 2000) porque resultan del hacer mismo de los talleres y, en ocasiones, definidas y articuladas con las condiciones en que estos se producen (número de estudiantes, preferencias de por temáticas, la posibilidad o no de articulaciones con otros actores). Esto se expresa al menos en dos aspectos: la flexibilidad de la propuesta y la enseñanza desde *el hacer*.

En primer lugar, y a diferencia de la forma curricular en el nivel secundario que establece programas y orientaciones sobre las metodologías y contenidos a trabajar<sup>393</sup>, los talleres proponen formas de funcionamiento flexible<sup>394</sup>, de acuerdo a las temáticas, a los perfiles de las/os talleristas, y de las/os estudiantes que asisten. Por lo tanto, más allá de algunas relaciones del formato taller en términos teóricos (Cano, 2012) no es posible establecer una categorización fija previamente. En ocasiones, las/os mismas/os referentes de los talleres plantean que sus apropiaciones-decisiones (Rockwell, 2005) se basan en distintos aspectos. Una tallerista explicitaba:

“¿Qué pasa? Seis horas y media para un taller voluntario es mucho. Entonces lo que estaba sucediendo era que yo al comienzo iba seis horas y no tenía muchas veces chiquilines o tenía una hora, entonces para que esto rápidamente no cayera (...) empezamos una propuesta que fue coordinar con docentes de la institución y a trabajar con esos docentes” (Entrevista Tallerista 2).

En este caso se construye una *alternativa* a lo establecido por las orientaciones generales de la modalidad. Lo que plantea la entrevistada implica sumarse en actividades articuladas con el turno. Por lo tanto, una táctica en el caso de este taller se vinculaba a la coordinación con los espacios curriculares, de acuerdo a intereses, posibilidades de horarios, asignaturas y

---

<sup>393</sup> Las inspecciones por asignaturas resultan la referencia institucional que pauta los programas y orienta en metodologías de trabajo a nivel de todos las/os docentes de una disciplina específica. Este ámbito es quien evalúa el desempeño docente en instancias de inspección, además de las evaluaciones que se realizan en forma anual por parte de la dirección de cada liceo a sus docentes.

<sup>394</sup> Esto también estaba planteado a nivel del documento base; sin embargo, la flexibilidad no es explicitada con relación a los planteos de la política, sino en función de la dinámica del taller en la experiencia.

disposición de las/os docentes. No se trata de una prescripción curricular, ni tampoco del taller. A modo de ejemplo, durante un período en que participamos del taller de huerta, observamos su articulación con biología, trabajando cada 15 días, pero también se dieron otras instancias de este espacio con Geografía, y otras asignaturas. En el año 2019, la/el tallerista recordaba las diferentes formas en que fue organizando su trabajo durante un mes y medio, en articulación con el programa de segundo año de Biología, abordando temas de nutrición y alimentación. En sus palabras:

“Entonces en ese caso lo que hicimos fue, hacer una recorrida por la huerta a ver qué cosas teníamos plantadas, qué cosas habíamos sembrado, qué estaba creciendo. Después conocer cuáles órganos consumimos de las plantas, también bueno, de ahí ellos tenían que buscar algún producto, elaborar un producto, presentarlo, y ver cuántas calorías, cuánta energía te aporta, hacer el proceso, y el final era cómo mostraban la mesa con los alimentos, y ahí nosotros le dábamos nuestro juicio. Y vino una amiga que es nutricionista a darles una charla, sobre los elementos que consumimos, sobre todo el desayuno” (Entrevista Tallerista 2).

En el caso presentado, se configura una forma de enseñanza en el taller con la integración del espacio curricular y un conjunto de tácticas a partir de la situación. Esto a su vez modifica formas de enseñanza del propio ámbito *formal*. De este modo, se genera un posible híbrido con el espacio curricular.

Más allá de esta experiencia, que es posible de instrumentar de acuerdo a la agencia de docentes y talleristas, el taller como espacio en sí mismo resulta de carácter flexible. En el caso mencionado, esto se identificaba no sólo en contenidos y metodologías, sino en el funcionamiento del taller.

“Hay días y días (...) generalmente funciona, pero es caótico, cuando es con toda la clase es caos, caos es rock. Después, yo a veces, cuando puedo los saco de a grupos, ahí es otra cosa, voy trabajo un ratito con ellos, hacen lo que tienen que hacer que a mí me interesa, voy a clase, no siempre podemos trabajar así tampoco, eso es lo más efectivo, pero es muy rápido también

para ellos. Son 15 minutos cada uno y cambiamos. No sé, yo he probado de todo, voy probando, hay veces que hay cosas que funcionan más, depende el día, sé que por ejemplo cuando decido trabajar con la clase entera yo ya sé que vengo preparada que esos 40 minutos van a ser intensísimos y tengo que tener muchas tareas diferentes para que todos estén trabajando, y ahí junto tareas, pintar, otros plantar, otros trasplantar, otros cosechar, otros dar vuelta la tierra, todo a la misma vez, y dale que es tarde” (Entrevista Tallerista 2)

Las tácticas, en tanto formas no predefinidas del hacer, abren espacios para la creación. La forma de desarrollar el taller resulta heterogénea, ya que se genera una mayor planificación cuando se trabaja con el espacio curricular, pero se varía en función de otras variables. La/el misma/o entrevistada/o sostenía que venía con una idea previa, pero las condiciones de la huerta o el clima hacían que cambiara la propuesta. Pero a su vez, la flexibilidad del espacio habilita que todas/os puedan participar (plantar, trasplantar pintar, etc.).

En segundo lugar, también los talleres plantean formas de enseñanza concebidas desde *el hacer*. Algunas/os talleristas explicitaban que la propuesta se vincula al aprendizaje desde lo que la/el estudiante trae y, de esta forma, desde su propio hacer. Esto en sí mismo se constituye como un posicionamiento pedagógico que es posible observar en varios espacios. Una/un tallerista compartía:

“Siempre les pregunto al comenzar el año, “bueno, cuáles son sus ideas, qué es lo que se imaginan, qué es lo que esperan”. Y hay un poco de todo, ¿no? Desde el que viene a “ver qué es esto, porque no tengo ni idea, me llama la atención, me intriga” y desde el que tiene idea de “yo quiero ser, un super actor y...”. Y en el taller, siempre me preguntan “y bueno, ¿qué vamos a hacer?” y yo les digo “no sé” (...) La idea en los talleres es que sea un poco a propuesta mía y de los chiquilines” (Entrevista Tallerista 7).

Desde esa concepción del hacer, la danza, el teatro, el cine, el hip hop, el maquillaje artístico, la pintura y el reciclaje, en términos de Simons y Masschelein, (2014) resulta una cuestión de profanación, al poner a disposición el saber para las/os estudiantes, y donde se trata

de abrir a nuevas cosas con los saberes que ellas/os traen.

“Ir haciendo como un espacio donde todo eso se comparta, cada uno traiga sus saberes... y, porque en realidad yo no vengo con una idea, de decir “bueno, vamos a hacer esta obra”, “vamos a trabajar tal cosa”. No. Me gusta que las ideas vayan saliendo de ellos, desde sus inquietudes, desde, no sé, todo se puede teatralizar, todo” (Entrevista Tallerista 7)

En diversas narrativas surgían frases como “la idea es que los chiquilines hagan”, que se “aprenda mientras se hace”. Por ejemplo, en el taller de cine, las/os referentes expresaban que la propuesta “radica en talleres prácticos donde los propios alumnos piensan las ideas, hacen la parte técnica, hacen cámara, dirigen, hacen también sonido, y actúan” (Entrevista Talleristas 8 y 9). En un encuentro con las/os estudiantes participantes de este último taller (algunas/os de ellas/os también participaban de teatro y danza) decían que al principio

“era más clase, clase, para aprender los planos, la forma de grabar, cómo sostener el micrófono para que se escuche bien el sonido, y de ahí fuimos aprendiendo para poder empezar a hacer los cortos (...) poco a poco nos salían los cortos así nomás, teníamos la idea y ya sabíamos cómo manejar la cámara y el sonido, y eso” (Conversación grupo estudiantes de cine, 2019).

Esta forma, por momentos *sin forma* de los espacios de taller, al estar guiados por los intereses de las/os estudiantes, le da un carácter particular, en contraposición a los espacios curriculares. Así los aspectos vinculados a la forma de enseñanza se relacionan con los contenidos y la relación con el saber; aspectos que analizaremos a continuación.

### ***III.d. “Pasan más cosas en los talleres”. El taller como relación con el saber***

En el apartado inicial de este capítulo planteábamos algunos conceptos vinculados a las formas de comprender el saber, lo cual nos lleva a reflexionar y proponer algunas interrogantes sobre los espacios de Tiempo Extendido. ¿Qué implica aprender en un espacio de taller? ¿Qué

es lo que hace a un taller interesante para una/un estudiante? ¿Es posible pensar al taller en términos de relación con el saber y *hacer escuela*? Del análisis realizado, y a modo de argumento transversal, entendemos que los talleres habilitan distintas formas de contacto con la cultura. En este sentido, pueden ser pensados como relación con el saber (Charlot, 2006) y como forma de hacer escuela (Simons y Masschelein, 2014). Es en estos términos que la modalidad de Tiempo Extendido toma sentido como propuesta en clave de procesos de democratización.

En la línea planteada, la relación con el saber es relación con el mundo, con otras/os y consigo misma/o, que implica actividades, significaciones y tiempos (Charlot, 2006). Desde allí observamos diferentes aspectos que las/os talleristas consideran con relación a los contenidos en los talleres. En primer lugar, la relación con el saber es una actividad de apropiación del mundo a través de sus objetos. Cuando preguntábamos a las/os talleristas qué le aportaba el taller a las/os estudiantes, muchos ponían esta relación en palabras: desde el “acercamiento a la tierra”, a la naturaleza y al arte, los talleres ofrecen una diversidad de contenidos.

Si bien los talleres no tienen contenidos predeterminados, se plantean objetivos sobre los aprendizajes por parte de quien coordina el taller. En general, se trascienden los sentidos que sostienen como única finalidad la retención de las/os estudiantes, aspecto explicitado tanto por el programa de los Módulos Socioeducativos del MEC (MEC, 2019), como en el documento de extensión del tiempo pedagógico (ANEP-CES, 2016) En palabras de una/un tallerista: “pasan más cosas en los talleres, es más que la permanencia” (Entrevista Tallerista 2).

En el caso del taller de hip hop<sup>395</sup>, sus contenidos salen de la propuesta curricular, y se vinculan a un sentido artístico. El hip hop tiene un origen urbano en los suburbios de las

---

<sup>395</sup> El taller de hip hop pertenece a los módulos socio educativos del MEC. Las/os talleristas forman parte de un equipo de cinco integrantes que van rotando cada año en los liceos. Las duplas se configuran de acuerdo a posibilidades, pero también tratando de “no poner dos que tengan capaz que se dediquen a lo mismo, para poder abarcar un poco más de diferentes elementos, que algunos más se desarrollan más en uno” (Entrevista Talleristas 8 y 9).

ciudades, desde la década del '70 a nivel mundial (Bernabé, 2014). Se trata de un arte popular, donde “su canto hablado interpela las agendas de la academia y de la alta cultura” (Bernabé, 2014, p. 3). Este arte no sólo considera aspectos artísticos y estéticos, sino que, es clave la importancia del lugar social y político<sup>396</sup>. La “cultura hip hop”, está compuesta por cuatro elementos: *rap*, *grafitti*, *breaking* (danza) y *dj* (Bernabé, 2014). En el taller se trabajan los tres primeros y a demanda de lo que las/os estudiantes proponen: “lo que ellos vayan queriendo hacer” (Entrevista Talleristas 3 y 4). Destacan la integralidad de la propuesta y el énfasis en esta cultura particular. A través de la danza, del dibujo, de la palabra y la música, las/os estudiantes logran aquí enunciar distintas ideas, claramente como una *obra de artesanía* que implica la herramienta del lenguaje en sus distintas formas (Rancière, 2010; Charlot, 2006). A modo de ejemplo, en la improvisación que implica el *freestyle* y en la elaboración de canciones, se condensan un conjunto de mensajes y formas que dan cuenta del uso y el aprendizaje de estas herramientas.

El arte, expresión de lo simbólico, si bien no es exclusivo y excluyente en los espacios de taller, toma centralidad en estas propuestas. El taller se constituye en un espacio educativo dentro de la institución, como una posibilidad de *suspender un tiempo* (Simons y Masschelein 2014) para hacer arte. Algunas escenas vinculadas al taller de pintura nos retrotraen a las palabras de Rancière/Jacotot<sup>397</sup> en el Maestro Ignorante (2010). Tras la posibilidad de la expresión “yo también soy pintor”, Jacotot y su método obligaban a aprender dibujo y pintura<sup>398</sup>. El taller de pintura en madera del liceo pone en *situación de pintor* a las/os

---

<sup>396</sup> “Refiere a la comprensión del mundo y de sí mismos, de la propia historia y del legado de la cultura a la que pertenecen” (Abeillé, 2020, p. 2).

<sup>397</sup> En su conocida obra Rancière articula las palabras de este maestro del siglo XIX, con las del autor, en una escritura que se torna en dos voces conjuntas. Es en ese sentido que en ocasiones lo citamos desde ambas referencias.

<sup>398</sup> En su texto Rancière/Jacotot plantea: “Le pide al alumno que hable de lo que va a representar. Por ejemplo, un dibujo para copiar. Será peligroso dar al niño explicaciones sobre las medidas que debe adoptar antes de empezar su obra. Ya se sabe la razón: el riesgo de que el niño sienta por ahí su incapacidad. Se confiará en la capacidad que tiene el niño para imitar. Sabemos que la causa de este efecto es otra muy distinta que la de la memorización visual y la del adiestramiento gestual. Lo que el niño ha comprobado con este ejercicio es que la pintura es un lenguaje, que el dibujo que le pedimos imita el habla” (2010, p. 94).

estudiantes que asisten a dicho espacio. Nos permitimos pensar junto con Rancière/Jacotot que “la pintura, como la escultura, el grabado o cualquier otro arte es el lenguaje que puede ser entendido y hablado por cualquiera que tenga inteligencia de su propio lenguaje” (Rancière, 2010, p. 95). La siguiente nota de campo, en una instancia en 2018, nos permite reflexionar sobre parte de los aspectos que observamos en este sentido.

“Veo el registro de fotos de las pinturas, eso me permite ver el proceso de trabajo, ver técnicas y temáticas. Comenzaron con paisajes. Al ver varios cuadros puedo observar el proceso de algunas/os estudiantes y luego el “producto” terminado. [La/el tallerista] identifica en algunos casos quien los hizo. Uno es F, estudiante de primero. Comenzó este año. El cuadro de F es lindo, muestra cierta habilidad. [La/el tallerista] expresa “es muy bueno”. Mientras tanto F termina su cuadro. Converso con [ella/él], le recuerdo que nos vimos en robótica el otro día. Hace memoria, se acuerda que yo andaba con una lechuga del taller de huerta. F me cuenta, “yo siempre he hecho paisajes”. Me explica cómo pintó el sol. (es con los dedos). “Lo primero que hice fue en una hoja”, dice.

11:20 llegan más estudiantes de primero. Entiendo que la/el tallerista los organiza por años (primero vienen los primeros y luego los segundos, y luego los primeros que continúan en el turno de la tarde. las/os estudiantes de primero son 11. Y continúan llegando más estudiantes. Me acerco a ver cómo trabajan, y en ese acercamiento surgen conversaciones. Con algunas/os tengo mayor confianza porque nos hemos visto antes en los diferentes talleres. [La/el tallerista] me ofrece su libreta para ver también su plan. Ahí coordino una entrevista”. (Nota de campo, 2018)

En este espacio se proponen diversos contenidos vinculados a la pintura: acrílico, técnicas, efectos, mezcla de colores. Las/os que recién comienzan trabajan con formatos de dibujos que luego traspasan a la madera y pintan. Logros de volumen, sombras, dibujos planos, entre otros, son algunos de los aspectos que desarrollan a medida que *eligen qué hacer*. En este caso, la propuesta considera los distintos niveles de las/os estudiantes y el tiempo de permanencia en el taller. Esta gradualidad de contenidos no es fija, sino que se relaciona con lo que cada estudiante produce. En la entrevista con la/el referente expresa:



“Yo estoy como que no es que entro y planteo una propuesta para todos, y que todos como que cada uno va rindiendo a su manera, también ayer hablaba con alguien que hay una que es el tercer año que hace, y que ya desde el primer año fue como muy libre para sus cosas, ella no seguía muchos mis lineamientos, era como que si hacía un dibujo ella después le agregaba detalles y flores y cosas (...) yo trato de que en el taller se puedan expresar. Pero como si están medio entusiasmados con algo y están creando a su manera, los dejo un poco, y cuando mucho les haré alguna sugerencia si algo se podría hacer de otra manera. Y esa niña en particular ha sido todos estos tres años casi, así. Ella poco me pide, va a hacer sus cosas, lo hace con mucho entusiasmo, no lo hace como “voy a terminar esto rápido porque no me interesa”. Yo la dejo que ella suelte su creatividad, está bueno, incluso ella siempre me dice, se ve que en la casa no tiene muchos espacios donde ella se sienta tranquila y cómoda, son muchos y yo que sé (...) puede soltar ideas, entonces pinta cosas extrañas, y que las dibuja ella y que las arregla ella. Y ahora tengo otro que empezó este año que también, hace unos fondos todos con unas manchas y no sé qué, y ta, yo le sugiero alguna cosa si hay algo que sugerir, pero dos por tres miro y le digo que estás haciendo, no porque esto es un cielo, y digo bueno... ahí es que nacen justamente los artistas cuando se sueltan también, que es lo que estoy intentando también con los de segundo y tercero, intentar que ellos mismos creen. Viste, que ellos le salga la parte creativa, que muchos miran e imitan alguna obra que ya está hecha y me dicen, no me está quedando igual, no te tienen que quedar igual, vos basate en las ideas, de esa para poder generar lo tuyo” (Entrevista Tallerista 5).

En segundo lugar, los talleres promueven relaciones con otras/os, y consideran elementos en torno a lo que esto significa. En narrativas sobre que les aportaban los talleres a las/os estudiantes, algunas/os talleristas sostenían:

“Como que tratamos de que no sé, vaya para esos lados y que acá son todos iguales, nadie es más, nadie es menos. Todos tenemos diferentes cualidades, diferentes virtudes, y diferentes dificultades, y entre todos tratamos de respetarlas y de completarlas, y de trabajar lo mejor posible” (Entrevista Talleristas 3 y 4).

En este caso se observan y se respetan las diferencias y las aptitudes, así como los gustos que las/os estudiantes tienen con respecto a los distintos contenidos que se abordan. En

el caso citado, el hip hop es denominado por las/os entrevistadas/os como “herramienta social”. Más allá de su popularidad actual, el origen de esta cultura, como mencionamos, se vincula a los sectores populares, en palabras de una/o de los talleristas: “en una realidad social re salada”. En este sentido, se trasciende lo artístico y se destacan otros componentes que la cultura hip hop implica, y que ellas/os traen al taller, como la palabra, el respeto, la igualdad. “[Estos componentes] no son tangibles, no son [aspectos] artísticos, sino que son como elementos personales, conceptuales, yo que sé, dentro de lo que es la cultura [hip-hop], algo básico es el respeto, la igualdad y la hermandad”. (Entrevista Talleristas 3 y 4). En este taller consideran las pautas de convivencia, expresiones vinculadas a los modos de relacionarse, al lugar que los sujetos ocupan. “Acá somos todos iguales”, expresan, y destacan cómo esto se juega en el taller.

En tercer lugar, la relación con el saber implica una relación consigo mismo, en tanto construcción de sí en esa relación con el mundo y los elementos de lo simbólico (Charlot, 2006). Esto se produce a partir de la propia actividad, donde entran en juego contenidos que implican significaciones diversas para el sujeto, que lo ponen en relación con él y con otras/os (Charlot, 2006). Aprender, crear y experimentar se transforman en dimensiones habilitadas por los espacios de taller, en donde las/os estudiantes toman contacto con el saber. Esto se constituye en un ámbito posible de producción de subjetividad pedagógica, es decir, “la capacidad para” (Simons y Masschelein, 2011, p. 136) que retomaremos en la siguiente sección.

\*\*\*

En suma, a partir de nuestro análisis en esta sección, observamos que la modalidad de Tiempo Extendido resulta un espacio resignificado y/o apropiado de la política, que habilita la posibilidad de una relación con el saber y de un tiempo “otro” (Simons y Masschelein, 2014) para las/os adolescentes del liceo y el barrio. La experiencia, en esta resignificación, no

desconoce niveles normativos de la política, pero resulta un proceso más complejo, que como vimos, se da a nivel de la institución educativa.

#### IV. ¿Quiénes y cómo habitan los talleres? Los sujetos de la política

*Voy a llevarlos a un tour  
por mis más lejanos soles  
donde mente in actitud  
bailarán con estos dones  
ahora si voy a contar  
lo que volaría a sus cráneos  
y después de tantos años  
comprenderán los roles  
disfrute del quehacer de vivir un viaje abstracto  
de tanto en tanto el ser necesitará volar  
sumérgase en mi lirica  
que encontrará el encanto  
del universo mismo escuchándome rapear.  
(Fragmento de canción, Estudiante Taller hip hop).*

Hasta aquí desarrollamos un conjunto de dimensiones relacionadas con la apropiación (Rockwell, 2005) de la política en el liceo de Tiempo Extendido a partir del despliegue de tácticas que organizan lo cotidiano. Esto nos permitió conocer parte de las lógicas que, por un lado, evidencian la complejidad de la política en tanto conjunto de traducciones e interpretaciones y, por otro, aquellas que tensionan la forma escolar secundaria, en dónde identificamos diferentes formas de hacer en el taller.

En esta sección nos centraremos en los sujetos de la política de Tiempo Extendido. Para ello nos planteamos un conjunto de preguntas. ¿Quiénes participan de los talleres? ¿De qué modos los *habitan*? ¿Qué experiencias se producen? ¿Cómo se vincula el taller con la trayectoria escolar? Y, fundamentalmente, nos preguntamos ¿en qué sentido el espacio del liceo de Tiempo Extendido puede ser pensado como un espacio democratizador de la enseñanza media?

Nos centraremos, por un lado, en el análisis de la referencia a los sujetos desde la

política, y por otro, observaremos desde la experiencia los modos habitar el taller y el estar en el liceo por parte de las/os jóvenes, los sentidos atribuidos por las/os estudiantes a estos espacios educativos (Crego, 2018). A partir de ciertas categorías conceptuales que ubican los sentidos de la subjetividad política y pedagógica (Simons y Masschelein, 2011), analizaremos algunas de nuestras observaciones. A partir de estos aspectos, sugerimos tres dimensiones sobre los sujetos, y sus formas de habitar la propuesta educativa: los “vulnerables socioeducativamente”; las *otras* formas de ser y estar en el liceo; las trayectorias y la experiencia educativa.

#### ***IV.a “Los vulnerables socio educativamente”***

Uno de los aspectos relevantes sobre las políticas educativas y el derecho a la educación, es comprender qué concepción de sujeto plantean. Analizar cómo son nombrados las/os adolescentes, deja traslucir los sentidos homogeneizantes de ciertas categorías sobre los sujetos. Esto es visible en muchos programas educativos que se han desarrollado en los últimos treinta años en nuestro país, donde la denominación tradicional “alumno” o “estudiante” es desplazada por otras con cargas estigmatizantes, vinculadas con su situación familiar, económica, social, y/o psicológica (Martinis, 2006; Crisóforo y Achard, 2017).

Como observamos en el documento orientador de Tiempo Extendido, este se plantea como una propuesta de carácter optativo para todas y todos los estudiantes, pero hace énfasis en aquellas/os “vulnerables socioeducativamente” (ANEP-CES, 2016). Esto sugiere, y de acuerdo a otras propuestas (como las escuelas de Tiempo Completo), que la extensión del tiempo educativo se propone para niñas, niños y adolescentes en condiciones de desigualdad<sup>399</sup>, con objetivos de mantener su permanencia en los centros educativos. La categoría se basa en una concepción de las dificultades de origen social y económico, con relación a sus desventajas

---

<sup>399</sup> Este supuesto parte de líneas de investigaciones desde la CEPAL donde se plantea que el tiempo de exposición al conocimiento es determinante en los resultados alcanzados por los niños pertenecientes a sectores en condiciones de desigualdad (Martinis, 2006).

educativas (Bourdieu y Passeron, 2003). Ya desde los años noventa encontramos políticas entendidas como instrumentos para “combatir la pobreza” desde una perspectiva de la “equidad” (Romano, 2006; Martinis, 2006; Stevenazzi, 2006). De esta forma, el documento orientador plantea sentidos implícitos y algunos supuestos que, como vimos, fueron cuestionados desde la ATD<sup>400</sup>. La intención de establecer políticas *punte*, o centradas en los sujetos tratando de *compensar* y *atender* aquello de lo que entienden *carecen* (logros educativos, capital cultural, estabilidad familiar, alimentación, lazo social) resulta el escenario interpelado, pero que ha sido adoptado por distintas gestiones de las políticas públicas<sup>401</sup>. Algunas de estas propuestas tal vez han olvidado que, ante todo, se trata de sujetos de (y en) la educación. En esta línea, Martinis (2006) sostiene que

“un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad” (p. 14).

Las estrategias que centralizan su atención en las/os adolescentes bajo categorías sociales como “vulnerables socioeducativamente”<sup>402</sup> generan un discurso que identifica estos factores como de carácter individual y no como condiciones de vida y derechos vulnerados. Se ignoran las condiciones estructurales que generan las marcas de la desigualdad, adjudicando responsabilidad al sujeto. Este tipo de discurso asigna lugares sociales en *los márgenes* (Auyero y Berti, 2001) y excluidos (Castel, 2004), dando cuenta de la necesidad de *incluir* a aquellas/os que el propio sistema margina.

Pero, a su vez, las categorizaciones sociales, en términos de Rancière (2012), adjudican

---

<sup>400</sup> Ver capítulo 2.

<sup>401</sup> Las escuelas de Tiempo Completo surgen en la década del ‘90, pero tuvieron su mayor incremento en las administraciones posteriores, en la denominada era progresista. Según datos del monitor educativo, de 2005 a 2020 se pasó de 104 escuelas con extensión de tiempo a 296. Fuente: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2023/3/la-extension-del-tiempo-escolar-en-la-cuerda-floja/>.

<sup>402</sup> Existen antecedentes en política también desarrolladas en el sistema, como el PIU.

lugares, olvidando su condición “como seres parlantes, dotados de una palabra que no expresa meramente la necesidad, el sufrimiento y el furor, sino que manifiesta la inteligencia” (Rancière, 2012, p. 39). En la experiencia investigada, la condición de vulnerabilidad no se presenta como motivo excluyente para la selección de las/os estudiantes que asisten a los talleres. Entendemos que desde el liceo se resignifica el discurso de la política educativa. Si bien el liceo y el barrio, así como de las/os jóvenes, atraviesan situaciones de pobreza y otras dificultades en la vida cotidiana, el taller no es entendido *exclusivamente* desde esta condición, o como un espacio compensatorio. Esto, si bien no transforma a la propuesta en universal, tampoco la torna focalizada de acuerdo a criterios extra pedagógicos. En este sentido, la apropiación de la experiencia, más allá de este discurso sobre los sujetos a los que se orienta, condice con un rasgo común en instituciones que trabajan en contextos de desigualdad: “las cuales llevan adelante, con diversos resultados, experiencias significativas que no siempre se corresponde con ciertas directivas oficiales” (Redondo, 2016, p. 156).

Desde el análisis de la experiencia, la propuesta resulta una opción y posibilidad para todas/os los estudiantes que asisten al liceo<sup>403</sup>. Esto significa unificarla como parte de la oferta educativa, un espacio abierto a todas/os e integrado. De esta forma, a la interna de la institución y la propia experiencia se instala una posibilidad para las/os adolescentes, independientemente del contexto donde “la condición es que el trabajo educativo (escolar y social) abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de sujetos particulares, pasando patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra” (Núñez, 2007, p. 11). Esto último es central a los efectos de pensar el liceo de Tiempo Extendido como una forma que tensiona ciertos sentidos asignados por las políticas socioeducativas (Bordoli, 2019a) y permite construir nuevas miradas sobre las/os estudiantes que asisten al liceo y a los espacios de taller. Se trata

---

<sup>403</sup> Recordamos que los talleres son optativos. No todas/os las/os estudiantes asisten, pero igualmente resulta un espacio abierto a todas/os.

de procesos que dan cuenta de la importancia de la construcción de una forma liceal como espacio de la política y como espacio para la democratización de lo educativo (Feldfeber y Gluz, 2019).

#### ***IV.b “Un espacio distinto”: modos de ser y estar en el liceo***

Lo anterior nos convoca a problematizar la mirada sobre las/os jóvenes y a analizar las formas en que estas/os transitan y habitan el espacio liceal. La forma escolar del nivel secundario condiciona los modos de *estar y ser* en la institución. Como sostiene Crego (2018), “el rol del alumno esperado está definido por pautas y expectativas que responden a las especificidades de la escuela” (p. 92). En este sentido, en articulación con el sentido sobre los sujetos plateado anteriormente, nos preguntamos si la experiencia de Tiempo Extendido habilita otros modos de ser y estar en la educación secundaria, alejándose parcialmente de los supuestos que sujetan la mirada y los roles preestablecidos. Esto implica tensionar ciertas lógicas de la forma escolar secundaria e interpelar algunos imaginarios en torno a las formas de *habitar* lo educativo. Tales modos no son ajenos a lo mencionado acerca de las tácticas de enseñanza, a las formas de organización de los espacios, las dinámicas de entradas y salidas del taller, y a la relación con el saber que se establece en la modalidad. La siguiente nota de campo articula algunos de estos elementos a partir de una escena.

“En el día de hoy hay 8 estudiantes participando del taller de hip hop. En el lugar transcurren diferentes escenas. Mientras escribo (estamos en una mesa y como están haciendo diversas actividades, yo también formo parte del conjunto escribiendo). Se para la base de hip hop y un grupo que se encuentran paradas/os, cantan a la misma vez. En ese momento entra la/el POP, y trae una bandeja de pizza (el taller es al medio día). Se generan intercambios, opiniones sobre la participación en la canción. Al mismo tiempo, la/el estudiante de educación social intercambia sobre un proyecto que van a presentar a Arte y Juventud. Un grupo sigue intercambiando sobre decidir sobre la pista a elegir. La/el tallerista “Yo no voy a decidir”-les dice. Se observa una serie de conceptos que muestran lo que ya han aprendido. También se

intercambia sobre la experiencia de la grabación de hace 15 días en la Usina del barrio Peñarol. “¿Qué cosas estuvieron bien, o a mejorar?” Otra escena es el espacio del graffiti con el otro tallerista. “Alguno prueba la pizza?”, les dice. No es lo central, alguno la prueba. Todo esto sucede con una base de hip hop de fondo. Las escenas son múltiples, pero todo el tiempo está pasando algo, aconteciendo algo. Vuelven a cantar la propuesta que presentarían a Arte y Juventud. Una/o de los gurisas/es canta de memoria, otra/o la lee, y otra/o la está creando. ¿Qué transmite el tallerista? “Soltate para rapear!”. Reflexiono sobre lo que implican las letras. Son creadas por ellas/os, hay creatividad, lenguaje, diferentes palabras en el celular o en la hoja. Se orientan, se sugieren como cantar, siguen “solos/os” cantando, mientras las/os talleristas hacen otras cosas. Se juegan rimas, tiempos, pero también qué decir. Crean juntas/os. Algo que sigo observando es que no hay “llamados de atención”, siguen solos, aunque la/el tallerista no esté, cada una/o está en su actividad: 4 con las letras y cantando, 3 armando grafitis (dibujando y pintando). “El amor al arte es como el futuro” cantan. “Siempre va adelante y yo nunca lo apuro”. Interviene la/el tallerista “Armar un estribillo es la instancia colectiva central”. La dinámica de discusión de intercambio se mantiene todo el tiempo” (Notas de campo, 2018).

Los modos de ser y estar que habilitan los talleres se producen a partir de las prácticas y los sentidos que en estos espacios se construyen, interpelando la forma escolar secundaria. A partir de la ruptura de la graduación del formato, las/os estudiantes que participan no se corresponden a un perfil y nivel educativo específico. Al taller asisten todas/os las/os estudiantes que desean hacerlo sin considerar su grupo, edad o desempeño en el liceo, conformando de esta forma un grupo heterogéneo. Es suficiente para participar en el taller el interés de estar allí. Un espacio con fronteras móviles, sin cierres, donde las/os estudiantes circulan. En diferentes instancias de observación, especialmente los días sábados, a algunas/os de ellas/os los podía ver en distintos talleres. En una entrevista con una/un de las/os talleristas expresaba su lectura sobre por qué los sábados temprano en la mañana estaban las/os estudiantes allí:

“Yo creo que encuentran un espacio distinto dentro del liceo, ¿no? Saliendo un poco de lo habitual, de la rigidez de las once materias que tienen todos los días, cambio de profesores



para acá y para allá, los escritos, estudiar. Es un espacio diferente, es vivir el espacio de otra manera, también, ¿cómo se resignifica?, me parece, el espacio del edificio” (Entrevista Tallerista 7).

El taller invita a ser habitado *de otra manera*, desde los cambios del aula o la biblioteca, transformando el espacio, hasta lo que se produce en términos de la propuesta. Esto repercute en la dimensión relacional: así como la forma escolar está condicionada por la materialidad del aula, el taller transforma estas relaciones en la experiencia tanto con pares como con educadoras/es. De esta forma, “la cotidianidad y convivencia con pares posibilita la construcción de redes vinculares que exceden lo escolar y que funcionan como facilitadores de la permanencia y el aprendizaje” (González y Crego, 2023, p. 11).

Entendiendo al liceo como un espacio de construcción de subjetividad (Cristóforo y Achard, 2017), el taller se constituye como un ámbito para otro modo de ser y estar en el espacio educativo, en términos de relaciones y de saberes, que genera efectos a nivel de las/os adolescentes. En una instancia grupal con las/os estudiantes que asistían al taller de cine durante 2019, pudimos recuperar algunas formas de narrar la experiencia (Janjetic, 2018) sobre algunos de estos aspectos.

“: Y, yo qué sé, está cheto, corte, vos venís y al menos corte, como quien dice, es como una experiencia para nosotros, porque cuando seamos grandes o sea, quién sabe, yo que sé, el día de mañana capaz haciendo pavadas, sacás algo.(Intervención Estudiante 1<sup>404</sup>).”

“Y, una puerta abierta, digo yo, porque capaz que vos tenías algún talento de ser actor y no lo sabías y capaz que, si venías a este taller, te dabas cuenta.(Intervención Estudiante 2)”.

“Por ejemplo, acá podés sacar, si querés grabar o sea, hacer cámara, sonido, dirección, actuar, editar, o sea, es muy bueno en parte, se aprende, se aprenden muchas cosas, cómo utilizar una cámara, cómo podés llegar a actuar. Acá te podés divertir, es realmente divertido actuar, porque estás con amigos, conocidos. Y te haces, todavía si no conoces a los demás, te podés, como que digamos que, conocer, más amigo y no sé” (Intervención Estudiante 3)”.

---

<sup>404</sup> Las intervenciones referenciadas corresponden a la conversación grupal realizada en este espacio.

El taller les permite el hacer algo que les gusta, mostrando talentos que “capaz que no sabías”. Habilita otros aprendizajes y nuevos vínculos: “acá te podés divertir”. Forma parte de un espacio de socialización, tanto como puede serlo el aula, u otras actividades del liceo. Las/os estudiantes en el espacio de cine diferencian “el liceo” de “el taller”. Dicen: “que el liceo es aburrido y el taller está *demás*”, ya que al liceo “venís por derecho y más o menos, obligación familiar, o sea, tu familia te obliga” (Intervención Estudiante 1). Sin embargo, el taller “es por gusto propio, o sea, te gusta venir, venís porque querés y no, nadie te obliga” (Intervención Estudiante 3), “Aparte es un rato corto que venís, que está bueno venir y estar acá” (Intervención Estudiante 4). En suma, la propuesta interpela sentidos de los sujetos y habilita para ellas/os otros modos de ser y estar en el liceo, permitiendo vínculos y una relación con diferentes prácticas y saberes.

#### ***IV.c Trayectorias escolares y experiencias educativas: breves historias de exalumnos***

“Al igual que el martes pasado, nos instalamos en el patio y [los/las talleristas] traen la tabla para bailar. En ese momento ya llegaron B, H y R. (estudiantes egresadas/os que van al liceo IBO<sup>405</sup>). B que llega primero, dice que no ha visto a H, que no va a ir más al liceo, que se va a ir a la UTU a hacer algo de deporte. Cuando llega H en realidad cuenta que eso es lo que tiene ganas de hacer. De alguna forma la conversación de la vez pasada es retomada. H sigue pensando en su proyecto “hacer algo de esto para ser profesor de hip hop, o algo vinculado con el deporte como profesor de educación física”. La/el tallerista lo alienta, le dice que tiene relación, J (la/el otra/o tallerista) hace actividades de ese tipo, y que claramente sirven para el baile. Ellas/os comienzan a contar sus experiencias del IBO “Estás solo”, “ahí corrés por la tuya” son algunas de las palabras textuales que trae B. R cuenta que llegó más tarde al liceo (tenía una materia pendiente, por lo que luego comenzó) y dice “que le hicieron hacer todos los escritos” explicando y argumentando que “¿cómo iba a saber si yo no estaba?” Comparan su situación actual, y lo que pasaba el año pasado. “Acá las adscriptas son buenas” dicen. Se

---

<sup>405</sup> Liceo de Bachillerato.

refieren a sus experiencias en la clase. Ellas/os están juntos en la clase, pero se sienten extraños en el nuevo liceo. “No te hablan, se visten todos de negro, y no te hablan”. “Yo le dije al profesor que hacía el trabajo con él [dice R haciendo referencia a B] y no me dejó. “Entonces no hago nada”. También cuentan sobre las/los profes que tienen. “El de historia “habla siempre igual”, “el de física dice que preguntemos si no entendemos, y cuando le preguntas te dice “estudiá” (Dice R con su voz ronca). “Sólo el de astronomía es piola”” (Nota de campo, mayo 2019)

La escena recuperada forma parte de una instancia en el taller de hip hop durante 2019. La misma resulta un puntapié inicial para analizar, a partir de los espacios de taller, las trayectorias escolares y las experiencias educativas de las/los estudiantes.

En la literatura sobre educación existen estudios de referencia en torno a las trayectorias escolares (Terigi, 2007b). Esta categoría se ha constituido en un eje principal para analizar los procesos de aprendizaje de las/os adolescentes en las instituciones. Esta varía desde el establecimiento de una *trayectoria teórica* y lineal, que plantea la forma escolar del nivel secundario (por años, grados y niveles), al desarrollo de *trayectorias reales* y oscilantes debido a circunstancias estructurales, coyunturales y/o personales. De distintas maneras, las/os jóvenes van marcando su recorrido por el sistema educativo (Terigi 2007b). Las trayectorias escolares reales se constituyen con diversos movimientos que implican abandonos temporarios, avances en aprendizajes, repitencias y ausencias que generan *sobreedad* (Janjetic, 2018). También están conformadas por una clase social, por las historias de familias cercanas o lejanas a la educación media, y por los sentidos de la educación para cada joven.

En nuestro sistema educativo se ha instalado el concepto de *proteger trayectorias* a partir del control y seguimiento de las/os adolescentes, y el establecimiento de estrategias de trabajo por parte de los equipos de los liceos<sup>406</sup>. Esto se ha mantenido con énfasis por parte de los lineamientos de la política para asegurar el ingreso, la permanencia en los centros

---

<sup>406</sup> Recordamos que a partir del año 2015 se crea la DSIE y el Sistema Protección de Trayectorias Educativas” coordinado por el Codicen.

educativos (ANEP-Codicen, 2015), y la búsqueda de procesos de aprendizajes.

Ahora bien, el concepto de trayectorias educativas (más amplio que el de trayectoria escolar) permite considerar “los distintos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y recorridos de los estudiantes” (Kaplan, en Janjetic, 2018). En este sentido, el espacio-tiempo que habilita el liceo de Tiempo Extendido con sus talleres, resulta un ámbito que compone la trayectoria educativa real, incluso en trayectorias escolares suspendidas.

En relación con esto último, el concepto de experiencia formativa (Rockwell, 1995; Cerletti, 2014) aporta claves de lectura para comprender los procesos de apropiación llevados por las/os estudiantes en el ámbito del taller. Como plantea Cerletti (2014):

“en el devenir de sus experiencias formativas, los niños construyen significados a partir de sentidos heterogéneos, en interrelación con las diversas prácticas y representaciones de los adultos, en un juego complejo entre expectativas y las demandas que circulan en sus contextos formativos”(p.266).

La experiencia formativa recupera el lugar del sujeto en el proceso. En el caso de la nota de campo que inicia este apartado, observamos que las/os exalumnas/os expresan dificultades y sensaciones en cómo se sentían en el nuevo liceo, y a la vez continuaban viniendo al taller de hip hop. En este caso, el taller significa un espacio para continuar su trayectoria educativa (no así la escolar en ese momento), y configurar una experiencia formativa, un anclaje para pensar la posibilidad de futuros recorridos y la permanencia de un vínculo con lo educativo. Además, la escena interpela ciertos imaginarios inmediatos con relación al desinterés por la educación de los sectores populares (Cerletti, 2014; Simons y Masschelein, 2014, González, 2019). Para pensar algunos de estos aspectos recuperamos dos fragmentos de escenas y narrativas durante el trabajo de campo, que expresan, cómo a pesar de ciertas trayectorias escolares suspendidas, se producen trayectorias educativas y experiencias habilitadas por el

taller.

### “Ver otra cosa”

En una de las primeras visitas a los talleres los días sábados en 2018, participé<sup>407</sup> en el espacio de cine. Allí pude observar la filmación de un corto creado por las/os estudiantes denominado “*La casa de papel higiénico*”<sup>408</sup>. En esa instancia se destacaba una/un estudiante que llamó mi atención, con una voz particular, un tanto ronca, y lentes con mucho aumento. La/lo llamaban “Peluche”<sup>409</sup>. Peluche protagonizaba las escenas, y propuso la idea del corto y de su propio personaje, según comentaron en el marco del taller. Inquieta/o, extrovertida/o, realizaba una y otra vez aquellas escenas, que sus compañeras/os y las/os talleristas dirigían. Las/os estudiantes manejaban sonido y cámara, y las/os talleristas orientaban en caso de ser necesario. Peluche era *la estrella* del corto. A medida que pasó el tiempo supe que también participaba de otros talleres (por ejemplo, el de hip hop), y que era estudiante de tercer año. Un día, al encontrarme con la directora/or que estaba armando unas carteleras en el hall del liceo, me cuenta parte de la historia de *Peluche*. Antes de eso me dice que para “ellos los talleres son importantes, que les dan a los gurises otros contenidos diferentes” (Conversación Directora/or).

Sobre “Peluche” relata, en contraste con *la estrella de cine* que había visto hace unos minutos, que “en el salón de clase no lo pueden tener”. Recuerda que cuando llegó al liceo, en primer año, “fue difícil”. Peluche vivía con sus abuelas/os, quienes vendían comida en el barrio. Cuando le fue mal en el liceo, la/lo cambiaron para la UTU, pero allí tampoco logró permanecer, y así volvió al liceo con algunas flexibilidades respecto a las faltas. De esta forma, logró terminar ese año. En el tiempo del trabajo de campo estaba cursando tercero, y según contó tenía 7 materias bajas, pero “ahora tengo 4”. Dice la directora/or que cuando las/os profesoras/es

---

<sup>407</sup> Utilizamos en este registro la primera persona del singular.

<sup>408</sup> Referencia a una serie española que en esos momentos estaba de moda, llamada “La casa de papel”.

<sup>409</sup> Utilizaremos un nombre ficticio, en este caso dado por la propia escena. Se utilizan otras denominaciones o letras iniciales para otros casos.

ven su actuación en los cortos “ven otra cosa”. Eso cambia su imagen. En 2018 Peluche egresó del Ciclo Básico, e ingresó al año siguiente a un liceo del barrio Prado, que se encuentra al otro lado del Bulevar Batlle y Ordóñez. Continuó asistiendo al taller de hip hop. Es importante destacar que si bien los talleres son pensados para las/os estudiantes del liceo, se les permitió a algunas/os exalumnas/os, asistir. Esta posibilidad surgió porque la generación que egresó en 2018 había transitado los tres años por los talleres (desde 2016). En palabras del coordinadora/or de talleres, la pregunta implícita de las/os estudiantes en ese momento fue “¿y esto cómo sigue?”, ya que irse del liceo implicaba terminar con todo lo que ofrecía. La institución trasciende en este caso los aspectos formales y normativos, y habilita la posibilidad de continuidad para quienes lo deseen.

Retomando el relato de Peluche, en las semanas iniciales del año lectivo 2019, había comenzado cuarto año. Como vimos en la nota de campo que abre esta sección, durante los primeros meses las/os estudiantes relatan cómo se sentían en el otro liceo. Unas semanas después, Peluche junto con sus compañeras/os (H y B) comparaban su experiencia con la del liceo el año anterior. En un momento de la conversación dice “extraño tercero”. A las pocas semanas dejó de cursar cuarto, pero continuó con algunas intermitencias asistiendo al taller de hip hop. A fines de ese año, participó de distintas instancias, entre ellas la pintada de un muro<sup>410</sup> y el encuentro de los talleres del MEC en la Plaza de deportes N.º 1<sup>411</sup>.

### **“El hip hop me llevó ahí”.**

En una instancia posterior a un día de taller de hip hop en el año 2019 conversé con H, exalumna/o que asistía al taller de hip hop. Me contó que hizo la escuela “en la de la calle

---

<sup>410</sup> Ver anexo fotográfico.

<sup>411</sup> Esta plaza se ubica en el barrio Ciudad Vieja. Se trató de una actividad de cierre de talleres a comienzos de diciembre de 2019, en la que participaron estudiantes de distintos lugares, incluso del interior del país. En esa instancia acompañamos a las/os estudiantes del taller de hip hop.

Silva”, en el barrio. Ingresó al liceo, y el primer año repitió. Luego cursó segundo y tercero, llevándose algunas materias de las cuales en el momento de la entrevista me dice que las tiene que “por desgracia”, rendir en su nuevo liceo. En 2019, H comenzó cuarto en el mismo liceo que Peluche, pero a los pocos meses abandonó. Sin embargo, siguió viniendo al taller, con algunas intermitencias, pero continuó. Comenzó el taller en el año 2017. Dice que llegó por otra/o compañera/o, que lo vio “improvisar<sup>412</sup>”, que ella/él “no sabía hacer eso”, tampoco cantaba. En un momento de la conversación me dice

“y es que mirá, yo hasta hace un año, era un inútil, porque no entendía nada, no sabía lo que es imprescindible, no lo sabía. ... y, de tanto leer, que ni mi madre sabe que leo, ta, fui aprendiendo y ta, me quedan en la mente, y ta” (Entrevista Estudiante H.).

Frente a la pregunta por sus gustos en la lectura, sostuvo:

“Cualquier cosa, libros. Mientras que tenga cosas raras, tipo palabras que nunca haya escuchado y todo eso, cualquier cosa. (...) es que no sé, leo por leer y me aprendo las palabras, busco su significado y después tipo, si tengo que escribir, escribo con eso, porque también busco el significado, no voy a escribir cualquier cosa. O cuando tengo que improvisar, las palabras ya me quedan en la mente y el significado ya lo voy a saber, también (...) El hip hop me llevó ahí. Porque yo no conocía lo que es agarrar un libro y, o sea, me obligaban sí o sí porque lo tenía que hacer cuando estudiaba y todo, pero lo hacía sin ganas, pero cuando se trata de esto, no sé, lo leo sí o sí” (Entrevista Estudiante H).

Durante 2019 hubo un tiempo en que H faltó varias veces al taller. En ese período abandonó cuarto año en su nuevo liceo. Sin embargo, expresaba:

“No sé, estoy perdiendo todo lo que en algún momento gané, por así decir, leyendo y todo eso, como que se me está yendo, no sé, le estoy perdiendo el interés y no. Es lo único que me gusta. Como te dije hoy, dejé el fútbol y todo por eso y ta, prefiero venir y seguir progresando antes de quedarme sin hacer nada y sin saber nada” (Entrevista Estudiante H).

---

<sup>412</sup> Hace referencia al *freestyle*.

Le pregunté qué diferencia había entre venir a un taller de hip hop y venir al liceo. Su primera expresión fue de confusión y luego expresó: “ya sé qué respuesta estás buscando”. Pero, luego me aclaró muy enfáticamente.

“Es que, a ver... para mí es lo mismo, al liceo vas a tener que venir sí o sí y ta, te lo digo yo que no estoy yendo por este año. Pero no sé, el taller como te dije hoy, hace 10 minutos, que un taller como el de hip hop, te puede abrir la mente, llegar a ver cosas que vos no conocías, el liceo también. Pero hay personas que no lo ven, que lo toman como aburrido y hay personas que en realidad les gusta, se lo toman muy en serio y todos los boletines traen cero baja y todo, yo no veo ninguna diferencia. De mi parte, ninguna diferencia” (Entrevista estudiante taller hip hop).

Junto con otras/os compañeras/os, Peluche y H participaron de un grupo de hip hop que se armó en el taller desde 2016 y que duró hasta 2018. La creación de este grupo resulta un evento (Feraudi, 2014) que condensó varios de los sentidos del taller. Durante ese tiempo, pintaron muros, realizaron canciones, grabaron temas en la usina cultural, filmaron videos y participaron de encuentros con otras/os jóvenes donde presentaron sus canciones. ¿Qué es lo que generó el taller en estas/os dos estudiantes? ¿Cómo afectó en su trayectoria educativa?

Las notas de campo y entrevistas registradas de Peluche y H nos permiten pensar en lo que se produce a nivel de la experiencia formativa de las/os adolescentes, y en la importancia de estos espacios propuestos. Ambas/os comparten una historia común en su pasaje por los talleres, así como en su trayectoria posterior: habían abandonado ese año su nuevo liceo. A pesar de ello, continuaron asistiendo al taller de hip hop como exalumnas/os y, en ambos casos, observamos una valoración del liceo de Tiempo Extendido (en oposición al nuevo). A su vez, es posible destacar cómo el taller puede impactar de manera diversa sobre la subjetividad de las/os adolescentes. Como sostiene Cerletti (2014), la escolaridad genera huellas (de sufrimiento o disfrute), que son posibles de conocer en lo que las/os jóvenes exponen. Más allá



de su *malestar* con su trayectoria escolar, Peluche y H construyeron experiencias formativas, en otra forma escolar: los talleres. En Peluche se podían ver “cosas distintas”, encontrando en el espacio de taller, un lugar de expresión y referencia. Para H significó un anclaje, sobre todo en tiempos donde había abandonado otros espacios. Él dice

“es que no sé, como que me siento bien. Y ta, por una parte, también volví por eso, como que me siento vacío si no vengo para acá y estoy en mi casa, y todo y ta, pero no sé, es como que vengo acá que está el liceo que yo venía y ta, y como que, es como si estuviese acá, como si fuese un alumno más” (Entrevista Estudiante H).

Las notas de campo ponen de manifiesto apenas un fragmento sobre las experiencias singulares y algunas de las trayectorias educativas de las/os adolescentes que participaron de los talleres. Ofician de muestra de muchas de las biografías de jóvenes de los sectores populares, de sus trayectorias escolares inconclusas, repitencia y abandono. En los casos vistos, su presencia en el taller era constante, con un anclaje en la institución a pesar de haber sido ya egresadas/os. El taller habilita la posibilidad de “ver otra cosa” en ellos, evidencia las distintas formas de ser y estar en el espacio educativo (Crego, 2018) y en sus diversos recorridos. De esta manera, el análisis realizado en esta sección permite ver en el taller la posibilidad de experiencias educativas distintas, más allá de las marcas de sus trayectorias escolares previas.

## **V. A modo de síntesis**

En el capítulo describimos y analizamos aspectos vinculados a los procesos de apropiación de la política educativa de Tiempo Extendido. Esto permitió conocer el desarrollo de la propuesta desde sus tramas locales, así como focalizar en algunos ejes y dimensiones desde la experiencia. Desde la identificación de la *llegada* de la modalidad, con sus incertidumbres y dudas sobre su viabilidad, observamos decisiones del colectivo docente, interpelaciones a la política, modificaciones en el rol de los/las educadoras/es y el desarrollo de

tácticas de enseñanza. Todos estos aspectos son entendidos aquí como las traducciones e interpretaciones (Rockwell, 2005) de la política realizadas por las/os actores en el marco de la experiencia. A su vez, analizamos tres sentidos desde y sobre los sujetos vinculados a la política y a la experiencia: desde una concepción de sujeto desarrollado por las políticas de inclusión educativa, la concepción de otras formas de ser y estar en el liceo, y la mirada sobre las trayectorias y experiencias educativas. El recorrido realizado nos permite observar varios aspectos.

En primer lugar, si bien el proceso de organización de la propuesta se dio, como dijimos, con obstáculos e incertidumbres en su inicio, por ciertas ausencias y falta de recursos por parte de la gestión del Consejo de Educación Secundaria, los talleres resultaron una apuesta y elección explícita para el liceo, apoyada y discutida por las/os docentes. Esto toma un sentido concreto (la posibilidad de desarrollar los talleres) que reafirma un aspecto identificado en capítulos anteriores, y que en esta tesis relacionamos a las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) y a la producción de politicidad (Merklen, 2010) en su práctica educativa. A la vez, incorpora un elemento constitutivo y simbólico en una institución que también surgió con incertidumbres y dificultades, en una coyuntura de crisis<sup>413</sup> y en un barrio marcado por la desigualdad. Como se planteaba en una entrevista: “como no sentíamos que estábamos bien, ¿por qué no?”. Por lo tanto, la política no “llegó de arriba”, sino que fue apropiada y resignificada por las/os actores.

En segundo lugar, este, “¿por qué no?”, pone en marcha desde 2016 un nuevo ámbito educativo en la institución. Del análisis de las observaciones y registros, encontramos que los distintos talleres habilitan la posibilidad de enseñar y aprender, diferenciándose de la currícula habitual, proponiendo espacios sin distinción de edades, grupos y niveles. Estos aspectos nos permiten afirmar que si bien Tiempo Extendido forma parte de la estructura institucional del

---

<sup>413</sup> Recordamos que los orígenes del liceo datan de los años 2001 y 2002.

liceo, funciona con menores condicionamientos de la forma escolar del nivel medio (Southwell, 2011; Terigi 2008). La enseñanza y contenidos adquieren distintas formas y sentidos, configurando un ámbito *diferente*. Esto significa que, por un lado, convergen en *la forma liceal* de este liceo elementos de la forma escolar, pero, por otro, Tiempo Extendido también integra componentes que en algún sentido la interpelan y transforman.

En tercer lugar, la presencia de actores educativos, docentes devenidas/os en talleristas o talleristas que se apropian de la función docente, da cuenta de la producción y la puesta en juego de diferentes tácticas que transforman un liceo *común* en un liceo de Tiempo Extendido. En ambos casos, docentes-talleristas y talleristas-docentes, se constituyen como un agente educativo (Núñez, 2005) que promueve, acompaña, moviliza, deja el espacio abierto para las posibilidades de formas y contenidos, vinculados con las características de las/os estudiantes, y las dinámicas que surjan del propio taller. Con sus distintas improntas personales y de formación, las/os referentes educativos de los talleres apuestan a aprendizajes diversos, a través de distintas temáticas y énfasis, pero sin establecer, de forma prescriptiva, qué y cómo trabajar. Todo esto permite observar cómo a partir de distintos *haceres* cotidianos, en tácticas que se observan en la práctica, la propuesta interpela, al menos en un nivel inicial, elementos de la forma escolar secundaria.

En cuarto lugar, el análisis de la experiencia nos permite sostener que la modalidad Tiempo Extendido *hace escuela* al constituir otros tiempos y espacios educativos. Se construye escuela (Simons y Masschelein, 2014) en una forma liceal, donde esos distintos tiempos y espacios en *forma de taller* promueven una relación pedagógica que pone el acento en la distribución de bienes culturales<sup>414</sup>, socialmente disponibles (Kantor, 2008), libertad de elección de la/el estudiante, la promoción de las posibilidades creativas, y el aprender desde un

---

<sup>414</sup> Sostienen González y Crego (2023) como esto contribuye en términos de la desigualdad estructural y no sólo individual. Sostienen que “la posibilidad de estar en la escuela presenta la potencialidad de tensionar la distribución desigual de los bienes culturales e instaurar, en términos de experiencias, una distribución más equitativa del conocimiento y de los bienes simbólicos” (p. 5).

hacer, decir, y pensar (Rancière, 2010, 2012).

Esto conlleva poder ver a las/os estudiantes desde “*otro lugar*”, a ver “*otra cosa*” (como en el caso de Peluche) o en un anclaje de experiencia educativa (en el caso de H). Es justamente allí donde se establece un punto clave en términos de los procesos de emancipación en el ámbito educativo (Rancière, 2010). El tiempo-espacio en forma de taller, y en términos más amplios, el liceo de Tiempo Extendido, propone la posibilidad de experiencias de subjetivación (pedagógica) (Simons y Masschelein, 2011; Rancière, 2012), entendida esta como la “capacidad para” o la “propia potencia” (Simons y Masschelein, 2011, p. 136). En palabras de los autores, habilita la experiencia “de los estudiantes que dejan a sus familias y que entran a la escuela como el espacio público en el que se está igualmente expuesto a una cosa en común” (Simons y Masschelein, 2011, p. 137).

## Capítulo 6. Conclusiones

### I. El recorrido

El cierre de toda escritura resulta un paréntesis más que un punto final. Permite volver a las preguntas iniciales de la investigación, reconstruir el proceso realizado e identificar los argumentos centrales que formaron parte del mismo. Habilita, a la vez, nuevos interrogantes y futuros recorridos. Esta tesis se planteó un conjunto de preguntas en torno a las políticas educativas en la educación secundaria uruguaya y el vínculo de éstas con los procesos de democratización. ¿Cuáles han sido y qué han propuesto estas políticas para dar un lugar en la educación a aquellas y aquellos adolescentes de sectores populares? ¿Cómo ha habilitado el liceo la posibilidad del derecho a la educación para aquellas/os históricamente excluidas/os?

Desde mediados del siglo XX, pero fundamentalmente en las últimas cuatro décadas, el nivel secundario se encuentra interpelado por esta cuestión. Parafraseando a Southwell (2006), este nivel educativo se torna un territorio *tensionado* entre el mandato de obligatoriedad e imperativo de la universalización del derecho a la educación (Martinis et al, 2017), y las condiciones de fragmentación y desigualdad educativa y social (Tiramonti, 2007). Esta condición de tensión irresuelta exige una mirada constante desde la investigación con relación a las políticas e instituciones educativas.

Elegimos como camino el análisis de una política educativa pública desarrollada en el último tramo de gobiernos del ciclo progresista (2015-2020), en el cual se configuraron los liceos de Tiempo Extendido. Esta elección significó considerar una política que se inauguró en este último período, en conjunto con una serie de modificaciones en la estructura organizacional en la administración de la educación pública<sup>415</sup> y la educación secundaria. Tiempo Extendido significa un recorte de la realidad, que se articula con las distintas tramas que constituyen la

---

<sup>415</sup> Recordamos que a partir de 2015-2016 se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), donde se plantean la extensión del tiempo escolar, la inclusión y la protección de trayectorias, como líneas de trabajo transversales.

política y la institución educativa, en una de las cuales se desarrolla esta modalidad.

En ese sentido abordamos nuestro objeto de estudio desde dos niveles analíticos: el de la *política* y el de la *experiencia*. Consideramos al primero como aquel que ubica la mirada sobre los procesos históricos, políticos y sociales con relación a las políticas educativas, atendiendo a sus lineamientos y sentidos más amplios. Asimismo, entendemos al segundo como aquel que enfatiza sobre las características, representaciones y sentidos de lo cotidiano (Rockwell, 1995) y el mundo de lo vivido (Ingold, 2015) de las instituciones. Allí resultan centrales las expresiones de la política en su cotidianeidad, así como las singulares voces y acciones de las/os actores que desarrollan la experiencia, sus posiciones y perspectivas.

De esta forma, nuestro abordaje conceptual tomó elementos de las ciencias sociales y humanas, y del campo de la pedagogía y la educación. Asimismo, desde el punto de vista teórico-metodológico, los aportes de la antropología de las políticas públicas (Shore, 2010) y aquellos provenientes del enfoque etnográfico (Rockwell 2011, 2005; Rockwell y Ezpeleta, 1983) resultaron fundamentales. Esta elección habilitó una apertura del campo educativo a las miradas de otras disciplinas, a la vez que permitió, en el transcurso de la investigación, construir nuevos caminos que la propia experiencia de investigar producía (Masschelein y Simons, 2008). El derrotero no previsto a priori, como sostiene Stevenazzi (2020), se vincula a las posibilidades que brinda un enfoque cualitativo con una mirada etnográfica. Esto último ha sido clave para comprender el recorrido y el cierre de esta tesis.

Preguntarnos por las políticas educativas y el derecho a la educación no significó aquí buscar respuestas sobre los “fracasos o éxitos” o su “efectividad” en términos de aprendizajes, en nuestro caso, en los liceos de Tiempo Extendido<sup>416</sup>. Tampoco planteamos generalizaciones en torno a aquello que acontece con relación a las distintas instituciones educativas. Lo que buscamos fue construir *andamios* conceptuales y empíricos desde donde analizar el campo

---

<sup>416</sup> En el período en que se desarrolla esta investigación, estos se limitaban a 12 centros.

educativo, tratando de reconstruir *otras claves* de comprensión (Redondo, 2006). Los diferentes capítulos recuperan y ponen en relación aspectos de la historia de la institución de la educación secundaria, el discurso de la política educativa, las características e historia del espacio barrial, el liceo y la experiencia de Tiempo Extendido. Todos ellos, casi en una secuencia imbricada, se articulan para habilitar el análisis y construir otros puntos de vista a la hora de comprender al liceo público como un ámbito donde se disputa día a día la posibilidad de lo educativo y el ejercicio de derechos de las/os adolescentes.

## **II. La educación secundaria, el liceo y el derecho a la educación para las adolescencias**

*”Otras experiencias escolares son posibles en poblaciones segregadas y que ello no es producto de una apelación al voluntarismo o incluso a un compromiso de carácter ideológico, sino a la búsqueda, a mantener la pregunta abierta, a la disposición del trabajo colectivo y a la posibilidad de revisarlo tantas veces sea necesario”*  
(Redondo, 2016, p. 405)

En esta sección final de la tesis nos centraremos en tres ejes de problematización que atraviesan nuestro trabajo. En primer lugar, retomamos un conjunto de reflexiones en torno a la educación secundaria como trama política y de carácter histórico. La revisión de los procesos en el tiempo, así como el escenario de producción de la política en el último período, toma relevancia para el análisis de la educación secundaria en general, y de las políticas de inclusión y Tiempo Extendido en particular. En segundo lugar, abordamos la categoría *forma liceal* que esta tesis propone, la cual resulta relevante a los efectos del análisis de la escuela secundaria como espacio educativo y ámbito para el ejercicio del derecho a la educación. A partir del análisis sobre la apropiación de la política (Rockwell, 2005), y las singularidades institucionales, entendemos que se vislumbran aspectos que constituyen una forma de *hacer*

*liceo*, y es desde allí que comprendemos las posibilidades de democratización de lo educativo. Por último, nos centramos en la reflexión sobre el lugar de las políticas y las instituciones educativas como espacios para las adolescencias, fundamentalmente aquellas marcadas por la desigualdad.

## **II.a. Educación secundaria y Tiempo Extendido. Entre tensiones, intentos y alteraciones**

Toda investigación es producto de los recorridos de lecturas, experiencias, formación y preguntas a lo largo del tiempo. Esta tesis significa una continuación de interrogantes y trayectos previos<sup>417</sup> acerca de la educación secundaria como factor de igualdad y democratización educativa en Uruguay. Algunas preguntas resultan recurrentes: ¿cuál ha sido el sentido que las políticas de educación secundaria han dado a estos términos? ¿Qué se ha propuesto en los liceos en torno a ello? ¿Qué interrupciones son posibles desde este ámbito frente a la desigualdad educativa y social?

A partir del análisis de la coyuntura histórica observamos que la discusión sobre los sentidos y finalidades de la educación secundaria en nuestro país ha oscilado entre una defensa de preparación selectiva o la promoción de una formación integral; entre un espacio excluyente y un ámbito que tiene aún el desafío de construir procesos de democratización de lo educativo. Cuando analizamos el escenario de organización y producción de la política educativa en este nivel, encontramos ciertos *impulsos* incipientes y tempranos por proponer algo más que un espacio de transición de la infancia a la adultez. Varios son los aspectos a enumerar: la ampliación de la cobertura de liceos en el interior del país a comienzos del siglo pasado, su definición como “órgano de la cultura”, o ámbito para elevar el “nivel intelectual de la población entera” (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2017), la consolidación institucional de

---

<sup>417</sup> Hacemos referencia a la tesis de maestría: “Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012)” (Flous, 2014).



Educación Secundaria<sup>418</sup> en forma autónoma, el lugar de la profesionalización y valoración del rol docente (a través de su formación específica en el Instituto de Profesores Artigas (IPA)<sup>419</sup>, y las Asambleas de Profesores), los planes piloto y los intentos de una reforma educativa mayor ya a mediados del siglo XX. Todos ellos resultan hitos significativos que expresan la necesidad de pensar los liceos no sólo como un puente para una formación posterior o mundo laboral, sino como un ámbito de formación integral.

En el recorrido por el siglo XX resultan relevantes ciertos debates en torno a esto último, a través de perspectivas de la época que planteaban que “la vida liceal debe incrementarse. (...) “no se agota pues (...) con el dictado de clases” (Secco Ellauri, en Romano, 2010, p. 34). Más allá del carácter piloto de algunas iniciativas, como las de la década del ‘60, estas resultan antecedentes en la diversificación de propuestas pedagógicas. Sin embargo, lo histórico también muestra contramarchas y nos permite recordar la no linealidad de las temporalidades de lo social y de lo educativo. En décadas posteriores, la dictadura y el neoliberalismo generaron otros sentidos en torno a la educación. En particular, la educación secundaria sufrió un fuerte ataque por parte del régimen político dictatorial (Romano, 2010), que suspendió toda reflexión pedagógica, instalando un sentido moral y de control. La transición democrática y las políticas de los años ‘90 reubicaron el debate en torno a lo educativo, en particular desde un discurso de crisis y reforma, y de la educación como solución (o contención) de problemas sociales, a través de “la consolidación de la equidad social” (Bordoli, 2019a, p. 120).

Ahora bien, la discusión y el mandato en torno al derecho a la educación resultan recientes en términos históricos. En las últimas cuatro décadas en Uruguay se han desarrollado múltiples y variados lineamientos y propuestas educativas con el objetivo de ampliar este

---

<sup>418</sup> Recordamos que en esta tesis utilizamos la denominación “Educación Secundaria” para hacer referencia a la institucionalidad de este nivel educativo en distintos periodos de tiempo.

<sup>419</sup> La consolidación del espacio de formación docente es relevante, considerando que en Uruguay existe un ámbito específico para esto, separado de la universidad.

derecho, fundamentalmente en términos de acceso. Aunque se han producido avances<sup>420</sup>, los cambios no parecen haber sido suficientes. Aún hoy, y a diferencia de la educación primaria, no se ha logrado la universalización de la educación media. Por lo tanto, si bien el escenario de producción de las políticas educativas, fundamentalmente en las últimas dos décadas, ha sido prolífico en términos de normativas, planes y programas, el núcleo duro resulta incambiado: aún el nivel secundario no ha logrado ser un espacio universal de distribución y resignificación de la cultura y el conocimiento para todas las adolescencias de nuestro país (Bordoli, 2022).

No es hasta mediados de 2000 que se instaló un discurso en torno a la educación como derecho humano y bien público (Uruguay, 2008). Esto implicó (e implica) un desafío mayor para la educación media, y su relación con aquellos y aquellas que no han alcanzado este derecho. A partir de allí se desarrollaron un conjunto de transformaciones en términos educativos desde diversos niveles. La propia Ley de Educación (Uruguay, 2008), la expansión de políticas públicas en la educación media desde un paradigma inclusivo (Southwell, 2018), los cambios de planes y nuevas propuestas curriculares, los diferentes dispositivos de apoyo pedagógico, la ampliación de tiempo escolar<sup>421</sup>, han sido, como hemos visto, acciones planteadas por distintas administraciones de gobierno de la educación en este período.

En el nivel secundario, los cambios se produjeron en un escenario de disputas, fundamentalmente entre voces oficiales y actores educativos (específicamente docentes). Estas disputas expresan dos aspectos fundamentales. Por un lado, cómo las decisiones tomadas a lo largo de los años ‘90 e incluso en los 2000 dejaron marcas y sus consecuentes efectos en toda propuesta que no haya sido discutida o dialogada con distintas/os interlocutoras/es. Por otro lado, las diferencias en torno a las maneras de comprender las dimensiones pedagógica y política de las propuestas por parte de diferentes actores vinculados. Se plantean distintos

---

<sup>420</sup> De acuerdo con los datos de la Encuesta Continua de Hogares, en 1986 finalizaban la educación media superior hasta los 20 años (Biramontes, 2020), 27,3 %, mientras que en 2019 alcanzó un 42,7 % entre aquellos de 21 a 23 años (INNEd, 2020)

<sup>421</sup> Recordamos que esto no es exclusivo de Tiempo Extendido, sino que forma parte del proceso desde los años ‘90.

discursos sobre la concepción pedagógica y didáctica acerca del nivel secundario y de las políticas de inclusión. Los debates se centran en formas de organización, metodologías, cuestionamiento de los tiempos, infraestructura y recursos. Se sostienen perspectivas que apuntan al *cambio* o a la *conservación* de la forma escolar secundaria. A su vez, la concepción política, es decir, aquella que implica no sólo la perspectiva sobre las acciones y prácticas (Mouffe, 2011), sino la que considera el sentido de estas últimas en términos de igualdad (Rancière, 2010) y acceso a derechos, da cuenta de puntos de vista diferentes<sup>422</sup> o, en términos de Rancière (2012), un desacuerdo sobre los mismos problemas.

En este escenario complejo es que se crearon los liceos de Tiempo Extendido. Como otras políticas que han tenido comienzos heterodoxos (Bordoli 2019a), la “extensión de tiempo pedagógico y resignificación de espacios educativos” (ANEP-Codicen, 2015, p. 194) forma parte de uno de los caminos que la política de educación secundaria tomó en el último tramo de gobierno del ciclo progresista. De una forma experimental, inspirado en una experiencia singular, con una fuerte impronta de la dirección del Consejo de Educación Secundaria (CES) de ese período, y un escenario fértil para la producción de política educativa (que habilitó nuevos espacios a nivel del Codicen y sus líneas de trabajo), Tiempo Extendido se presenta discursivamente como una modalidad pedagógica con la intención de ampliar las posibilidades educativas en algunos liceos del país. De esta manera, Tiempo Extendido resulta un punto en la trama del conjunto estatal de las políticas, que proponen mejorar (Nóbile y Arroyo 2015) o enriquecer (Bordoli, 2022) la propuesta oficial. Dilucidar sus sentidos ha sido parte del trabajo de esta tesis.

Tiempo Extendido puede interpretarse desde dos sentidos discursivos. Por un lado, el que prioriza la inclusión en un sentido restringido y tiene como objetivo el acceso y la

---

<sup>422</sup> Son interesantes los aportes de Bordoli (2022) quien plantea que en el marco de los gobiernos progresistas, y más allá de las propuestas educativas, “se soslayó el debate en torno a la igualdad y en el desarrollo de las políticas e inclusión coexistieron las dos perspectivas [equidad, inclusión] en un juego de tensiones y conflictos por inscribir una significación” (p. 76).

permanencia de las/os adolescentes en los liceos (ANEP-Codicen, 2005). En este sentido, se constituye como una política de inclusión, focalizada, complementaria de la propuesta curricular (Bordoli y Dogliotti, 2020) y limitada en su desarrollo inicial a algunos liceos. Estos liceos fueron definidos de acuerdo a posibilidades de los centros, pero también con relación a la atención de población en condiciones de vulnerabilidad. Ahora bien, aunque expresa en su planteo oficial el énfasis en aquellas/os estudiantes “vulnerables socio-educativamente”, su particularidad radica en que no considera únicamente el “fracaso” como factor para su implementación, sino las capacidades y visión integral de los sujetos a quienes se orienta. Desde ese último lugar, apuesta a la permanencia de las/os estudiantes en el centro educativo.

Por otro lado, el sentido de Tiempo Extendido se constituye a partir de un discurso como propuesta “no tradicional” (ANEP-CES, 2016) para los liceos, que enfatiza la posibilidad de alteraciones a la forma escolar secundaria. A diferencia de otras iniciativas que se plantean a partir de dispositivos externos o auxiliares<sup>423</sup>, Tiempo Extendido se presenta como un *intento* de modificar la forma escolar secundaria<sup>424</sup>. Hablamos de intento porque a partir del análisis consideramos que, al mismo tiempo que se modifican algunos aspectos, perduran otros que forman parte de la estructura y organización del nivel secundario. El discurso oficial, explicitado por la política, apostaba a *generar otras cosas* en los liceos, las cuales se identifican como nuevas formas de enseñar, aprender y estar en la institución educativa por parte de docentes y estudiantes. Su discurso se orienta a la posibilidad de resignificar el tiempo educativo de las/os jóvenes en el liceo. En este sentido se establecen normativamente nuevos componentes organizacionales y didáctico-pedagógicos. La incorporación de horas de permanencia de docentes, nuevas figuras y talleres, apuesta a modificar la relación educativa, promover la presencia de nuevos contenidos y habilitar la posibilidad de una formación integral.

---

<sup>423</sup> Por ejemplo, compensación, recuperación, Programa de Impulso a la Universalización (PIU).

<sup>424</sup> Una lectura similar presentan Nóbile y Arroyo (2015), en el análisis de las Escuelas de Reingreso (ER), cuando sostienen que es necesario “entender a las ER como parte del sistema fragmentado (como efecto y parte del mismo) pero también como un intento de generar variaciones en un formato escolar que produjo amplísimas exclusiones” (p. 71).

Desde el análisis de la experiencia se observa que los actores educativos, talleristas y docentes se apropian de la política (Rockwell, 2005), constituyendo un espacio que, en ocasiones, dialoga con la forma escolar secundaria, pero en otras significa un ámbito que se aleja de ella.

Para esta tesis, lo singular y relevante de Tiempo Extendido como política educativa de la escuela secundaria se encuentra fundamentalmente en este segundo eje: el del *intento* de modificación, a los efectos de las propuestas de los liceos, y los procesos de democratización de la educación secundaria. Tiempo Extendido se plantea como objetivo modificar *algo* de la forma escolar del nivel secundario, interpelando al liceo desde adentro (Conde, 2018). En este intento (en el sentido de una intención y de un proponer, pero que a la vez aún no se logra del todo) se ponen en juego dimensiones pedagógicas y políticas que subyacen en el planteo, y que, como vimos, resultan tema de controversia. Por un lado, el intento desde lo pedagógico, de establecer otras formas de relación con lo educativo, de abrir a la integralidad, de diversificar saberes, de habilitar otros tiempos y espacios. Intentos que requieren recursos, estabilidad, articulación con las instituciones. Intentos que permiten interpelar prácticas, habilitar otros saberes de las/los estudiantes y que, a la vez, requieren pensar el sentido pedagógico del tiempo y su extensión en educación.

A su vez, a través de estas modificaciones, subyace una dimensión política, donde Tiempo Extendido se plantea como un camino posible, para hacer lugar y visibilizar a quienes habían estado al margen de los liceos. Al comparar con otros programas desarrollados en los gobiernos progresistas, este discurso en torno a la necesidad de modificar la forma escolar, no es exclusivo de esta modalidad. Encontramos miradas y expresiones sobre otras políticas de *producir algo diferente*<sup>425</sup>. Si bien la forma escolar secundaria se encuentra atravesada por procesos de larga duración y estructuras institucionales difíciles de modificar (Terigi, 2008), el

---

<sup>425</sup> Desde la coordinación del Programa Maestros Comunitarios (PMC) en 2011, se observa esta impronta que analiza en profundidad Bordoli (2019a). Entendemos que debido a las dimensiones de PMC los efectos fueron mayores, pero que tienen similar sentido en Tiempo Extendido.

desarrollo en este nivel de experiencias que complementan (en el sentido que no sustituyen) la educación formal desde otros espacios educativos, habilita líneas de posibilidad para seguir pensando desde qué lugares generar modificaciones en las propuestas de los liceos que sean habilitadores de espacios para las/os adolescentes. En palabras de una/un entrevistada/o, se trata de “abrir otros espacios en los liceos” que consideren el sentido que tienen para las/os estudiantes. Visibilizar, desde la investigación, los otros tiempos y espacios que el discurso de la política plantea resulta fundamental para profundizar los debates y el desarrollo conceptual sobre los liceos como espacios educativos y de ejercicio de derechos.

## **II.b La forma liceal y los procesos de apropiación de la política**

En el comienzo de la investigación nuestras preguntas se orientaron hacia la política pública de Tiempo Extendido. Partiendo de un posicionamiento conceptual en donde analizamos la política en el marco de las tensiones entre desigualdad y educación, al indagar la experiencia particular en un liceo surgieron nuevas preguntas que ampliaron nuestro análisis sobre el objeto de estudio. ¿Qué lugar tenía el liceo con relación al desarrollo de esta modalidad educativa específica? ¿Por qué este liceo desarrollaba la propuesta? ¿Qué significaba, en términos de una institución educativa en barrios populares, apostar por una modalidad educativa como la analizada?

Esta tesis propone una categoría para pensar los liceos como parte medular de la política pública educativa en el nivel secundario. Entendemos que se torna necesario centrar la mirada en la institución y en lo que allí acontece, observándola de manera relacional, en articulación con elementos estructurales, coyunturales y contingentes. La categoría *forma liceal* recupera la relación de los marcos históricos y normativos, con lo singular que conforma la institución educativa. Dicha categoría resulta relevante en esta investigación a los efectos de analizar y ubicar en un lugar central los procesos de apropiación (Rockwell, 2005) de las políticas

educativas por parte de las instituciones y sus actores. A partir de ese argumento, en esta investigación analizamos distintos componentes en torno al liceo y su contexto, que constituyen de manera singular una *forma liceal*.

En primer lugar, se presenta una singularidad con relación al barrio y su historia, en la que convergen acciones y omisiones (Stevenazzi, 2020). Acciones en los diferentes tipos de construcciones colectivas que material y socialmente se dieron a lo largo de los últimos 50 años. Omisiones, aún, de condiciones materiales y garantía de derechos. Un barrio con una historia expresada desde los medios de prensa que reflejan noticias sobre la violencia, pero que no explican la desigualdad a lo largo de los años. Un barrio en donde se dieron procesos institucionales con relación a lo educativo, y que lo fueron constituyendo. Producto de esto último, por ejemplo, cuenta con una UTU<sup>426</sup> impulsada desde la demanda local, que se suma a un conjunto de acciones de la política pública en términos de mejoras habitacionales y de servicios.

Un barrio en el que, hasta el año 2001, no existía una institución de educación media cercana, dando cuenta de la segmentación y fragmentación urbana, social y educativa, y de la falta de “espacios que alojen a las nuevas generaciones” (Redondo, 2016, p. 97). Finalmente, cuando el liceo *llegó* debió sortear todas las dificultades para hacerse un lugar en un territorio marcado por la desigualdad. Esto se traduce en un proceso de construcción de la institución educativa en este escenario, del cual las/os actores no son ajenos.

La crisis histórica que atravesó nuestro país hace dos décadas fue sentida en esta institución que comenzaba en ese momento, en un liceo que “no era esperado”. Era necesario hacer viable la oferta educativa pública y oficial. La existencia del liceo refuerza la presencia del Estado en el barrio, pero lejos de pensar efectos lineales de la política allí, esta resultó impulsada, resignificada y apropiada por las/os actores de la institución (Rockwell, 2005). En

---

<sup>426</sup> Recordamos que se trata de la forma coloquial y antigua que aún se utiliza para denominar a las escuelas técnicas.

ese comienzo, a través de sus modos de hacer (De Certeau, 2000), se produjeron las formas para sostener la educación y el cuidado de muchas/os de las/os adolescentes que allí llegaron. Contar con condiciones para la construcción material del espacio educativo (Viñao, 2002) fue un modo de hacer cotidiano que se mantiene hasta el presente.

La constitución del liceo, sus formas de funcionamiento, y algunos hitos que dejaron huellas (Rockwell, 2007, 2018), dan cuenta de la significación que tiene para quienes eligen permanecer y desarrollar su trabajo educativo allí. De esta forma, el liceo con el paso del tiempo y, fundamentalmente, a partir del trabajo de las/os docentes, se constituye como el liceo del barrio, construye confianza en las/os estudiantes y sus familias, y se torna un espacio de referencia.

Gradualmente la institución logra hacerse un lugar (Massey, 2004) en el barrio. Su historia es común con otras ubicadas en barrios populares (Redondo, 2016; Crego, 2018). Allí los obstáculos y las dificultades resultan corrientes. Atravesar las desigualdades y las violencias forma parte de lo cotidiano (Rockwell, 1995). Pero, este cotidiano también se constituye de disputar lugares y acondicionarlos, intervenirlos, conseguir e intercambiar recursos, transformar sitios de acuerdo a funciones asignadas. Todas ellas resultan prácticas, muchas de ellas extraenseñanza (Aguilar, 1995) con el objetivo de constituir el espacio educativo. Desde su historia, se constituye una singularidad que brinda al liceo esta última condición, es decir, como un espacio educativo en el sentido de la construcción de “un liceo que no tenía nada”, a un ámbito de pertenencia, identidad y referencia.

Es así que los actores de la institución construyen también la forma liceal del liceo de Tiempo Extendido a través de los procesos de apropiación (Rockwell, 2005) de la política. Los sentidos y representaciones que han construido en muchos casos a lo largo de más de 20 años, permiten observar una posición (Southwell y Vassiliades, 2014) y una politicidad (Merklen, 2010) que es clave para comprender lo que hace posible sus prácticas. Una posición en la que



se articulan miradas sobre el barrio, las familias y las/os estudiantes. Una posición que entiende la importancia de propuestas educativas allí. Representaciones construidas a partir de su experiencia y su trabajo, y que contribuyen a los sentidos que para ellas/os toma el acto educativo. El significado que las/os estudiantes tienen para las/os docentes, su conocimiento, la mirada sobre la relación con el liceo y con los ámbitos educativos propuestos (como el taller), resultan aspectos que construyen formas de pensar y hacer allí. A su vez, refieren a una politicidad que se expresa en la misma cotidianeidad del hacer (Merklen, 2010). Como hemos trabajado en los distintos capítulos, en las entrevistas a algunas/os docentes y/o talleristas, esto se observa en la convicción de la tarea educativa, trascendiendo el aula, para dar lugar a la referencia, el cuidado y la relación con otros.

De esta manera, la *forma liceal* en el liceo de Tiempo Extendido es producto de una apuesta al desarrollo de un espacio educativo público (en el marco de incertidumbres más que de certezas) definida por el colectivo. Esta apuesta se expresa en el análisis y deliberación por instalar y “extender el tiempo”, pero fundamentalmente para dar otro tiempo educativo en el sentido de la posibilidad de constituir una experiencia formativa (Cerletti, 2014) y buscar las condiciones para hacer escuela<sup>427</sup> (Kohan, 2016). Como vimos, el apoyo a la mayoría en el ámbito de la asamblea por parte las/los docentes, para desarrollar la propuesta, resultó clave en su viabilidad. En esa apuesta se condensa el sentido y la singularidad que la propia historia barrial y liceal le aporta, donde convergen los sentidos sobre la desigualdad. En una entrevista se decía, con relación a la situación en ese momento, “como no sentíamos que estábamos bien. ¿Por qué no?”. La decisión expresa una intención que va más allá de la implementación de una política educativa. Significa la apropiación de un elemento, en este caso Tiempo Extendido, tornándose constitutivo del propio liceo. Deliberación, análisis, decisión, tácticas para

---

<sup>427</sup> Traducción del original en portugués.

conseguir recursos, todo un conjunto de acciones que fueron desarrolladas por las/os docentes para hacer lugar a los talleres en el liceo.

Así, Tiempo Extendido como modalidad se suma, se articula y conforma el trabajo desarrollado en el liceo. Habilita nuevos espacios, nuevos roles, interpela formas de enseñanza, modos de estar en el liceo (por parte de estudiantes y docentes) y propone una forma de relación con el saber (Charlot, 2006) y de hacer escuela (Masschelein, 2014). En definitiva, pone a disposición y elección otros tiempos y espacios en articulación con la propuesta de la educación secundaria.

### **II.c. El liceo de Tiempo Extendido, desigualdad y democratización. Espacios para las adolescencias**

El liceo de Tiempo Extendido es comprendido a partir de una forma liceal que requiere ser puesta en relación con las condiciones de desigualdad y los procesos de democratización e igualdad (Rancière, 2010). El propio carácter de liceo de Tiempo Extendido trasciende su denominación y se vincula a la primera condición, por ubicarse en un territorio atravesado por acumulaciones de desventajas (Saraví, 2007), y a los segundos, en tanto forma parte de la búsqueda de nuevas posibilidades educativas para las/os adolescentes que allí asisten.

En el comienzo de esta tesis planteábamos la importancia de los aportes desde las ciencias sociales y las perspectivas pedagógicas para abordar los procesos de desigualdad. Los enfoques considerados enfatizan en la multidimensionalidad del fenómeno, y en particular la importancia de observar sus impactos y sus múltiples manifestaciones a nivel de las biografías individuales y cotidianas (Filardo y Merklen, 2019). Asimismo, para pensar la relación con la igualdad, en esta tesis destacamos los aportes de Dubet (2014) y de Rancière (2010). Estos enfoques permiten recuperar el carácter político y pedagógico de las políticas educativas en torno a los procesos de igualdad, en diálogo con los abordajes conceptuales sobre la emancipación intelectual (Rancière, 2010) En este sentido, se considera relevante a lo

pedagógico y lo político, en tanto permite interpelar el lugar y las posibilidades de los sujetos en el marco de sociedades desiguales (Rancière 2010, 2012).

Consideramos que en la política y experiencia investigada, la relación entre los procesos de desigualdad, igualdad y educación toma relevancia en este último sentido, es decir, en las posibilidades que en términos sociales y políticos el liceo de Tiempo Extendido brinda a las/os adolescentes. La trama de este sentido se observa en la articulación y apropiación que se produce por parte de las/los actores en la institución, conformando un espacio particular, que tiene elementos semejantes con otros liceos del país, pero que es necesario que sea observado desde cada experiencia.

Esto nos lleva a algunas reflexiones sobre los sujetos: ¿Qué lugar tienen los sujetos de la educación en las políticas educativas? ¿Qué lugar toman las/os adolescentes en la experiencia del liceo de Tiempo Extendido? ¿Cuál es el sentido de este espacio para ellas/os (Kantor, 2008)?

En primer lugar, retomamos la mirada sobre el escenario de las denominadas políticas de inclusión educativa. Sostiene Romano (2023, s/p) que “la primacía del rol del Estado como elemento definitorio de las políticas progresistas, no problematiza el lugar de los sujetos en los procesos de implementación, convirtiéndolos en muchas ocasiones “objetos de inclusión” más que en “sujetos de derechos””(s/p). Con mirada crítica, se observan ciertos límites que la inclusión educativa ha tenido en nuestro país, en tanto se han construido dispositivos pedagógicos, pero no han problematizado en profundidad cómo tramitar un espacio educativo público, estatal y para todas/os. Con diferencias según los períodos<sup>428</sup>, estas propuestas se han planteado como objetivo “incluir” (más que democratizar) a todas/os aquellas/os por fuera del sistema educativo. Como ya vimos, la tensión entre lo focalizado y lo universal ha atravesado a estas políticas desde sus primeros desarrollos (Conde, 2020) como marca característica, cuando se ponen en relación las condiciones educativas y sociales de las personas. En este

---

<sup>428</sup> Desarrollamos este aspecto en el capítulo 1.

sentido, entendemos que la política, y fundamentalmente la experiencia del liceo de Tiempo Extendido, modifica gradualmente esta tensión, en tanto se ubica como una propuesta opcional, para todos y todas las estudiantes del centro educativo, sin distinguir capacidades y aptitudes.

En relación con lo anterior, el lugar de las instituciones educativas resulta central para las/os adolescentes y su construcción de subjetividad, potencialidad y desarrollo de sus capacidades (Martignoni, 2013). Citando a Lahire, la autora sostiene que esta posibilidad “dependerá del modo en que las propuestas institucionales logren desencadenar, despertar o inhibir sus disposiciones o esquemas previos de acción” (Martignoni, 2013, p. 288). Un interrogante de fondo que atravesó toda la investigación era qué aportaban los talleres a las/os adolescentes del liceo. La respuesta a esta pregunta no se centró en los contenidos aislados de cada taller, ni en resultados de aprendizajes, ni en los números de estudiantes que participaban. La mirada por parte de las/los actores en torno a los efectos (incalculables) en las/os estudiantes, se alejó de las lógicas de evaluar los resultados de una política a través de los aspectos cuantitativos. También se alejó de la consideración de la extensión del tiempo en sí misma (reafirmada en parte por el discurso oficial). El aporte de los talleres toma sentido en lo que se produce en ese tiempo con las/os estudiantes y los actores educativos. Los talleres resultan la materialización y espacialización de un tiempo (Southwell, 2018), de *otros* tiempos o, en términos de Simons y Masschelein (2014), de un tiempo libre que significa un tiempo de suspensión y de profanación, frente al tiempo cotidiano y productivo.

Los talleres promueven un lazo formal de las/os estudiantes con la institución educativa, pero lo trascienden. Permiten ver otros perfiles de estudiantes, otras formas de aprendizajes y de enseñanza que habilitan la reflexión en el quehacer docente. Aquí ponemos en el centro de nuestra mirada la experiencia formativa y sus sentidos heterogéneos (Cerletti, 2014), lo que puede entenderse como un factor que incide en la permanencia y continuidad de una trayectoria educativa, pero que fundamentalmente pone el acento en el lugar del sujeto.

Por lo tanto, en relación a qué lugar tienen los sujetos de la política más allá de los lineamientos generales, Tiempo Extendido abre una posibilidad para pensar a los sujetos de la educación y su experiencia. Las/os estudiantes “van porque quieren”, se encuentran con otras/os en el hacer de los talleres, se vinculan desde sus propias experiencias, más allá incluso de sus trayectorias educativas, teóricas o reales (Terigi, 2007b). Es desde estas experiencias que entendemos que se construye su sentido en términos de democratización, es decir, en el modo en que los talleres permiten construir otros sentidos sobre las/os estudiantes y sus formas de ser y estar en el liceo. Los relatos de Peluche y H que compartimos, son apenas una muestra de cómo es necesario visualizar las distintas aristas que constituyen a las/os estudiantes como sujetos de la educación. Estudiantes que expresan ser los primeros en finalizar el ciclo básico en sus familias, transitan por el liceo y los talleres, piensan sus futuros posibles, dan lugar a lo educativo. Es para estas/os estudiantes que el liceo se torna, con tensiones, un espacio de posibilidad.

\*\*\*

Los ejes planteados surgen del recorrido realizado en esta investigación. Recuperan los distintos niveles de análisis con los cuales, a partir de la articulación conceptual y empírica, abordamos la política de Tiempo Extendido. El análisis sobre nuestro objeto nos permitió la pregunta constante por los espacios educativos como espacios de referencia y su relación con el derecho a la educación. Esta tesis sostiene que es necesario pensar este derecho desde una concepción política y pedagógica, en relación con la educación secundaria, sus propuestas y sus actores. Es necesario ubicar qué lugar tienen estas políticas en ese entramado que es el liceo, en qué medida habilitan u obturan la posibilidad del derecho y cómo se articulan los aspectos históricamente institucionalizados e instituyentes, en las experiencias. De esta forma, la investigación se propuso visibilizar varios planos articulados. Por un lado, la historia,

estructuras y coyunturas para observar los procesos sociales y políticos, y contextualizar las políticas analizadas. Por otro lado, dar lugar a la singularidad de lo local, lo institucional, lo subjetivo.

### **III. Próximos desafíos**

En esta investigación nos preguntamos sobre las políticas educativas en el marco de la relación desigualdad y educación. Ubicado en los estudios sobre la educación secundaria, nuestro análisis tomó una perspectiva particular centrada en una política y una experiencia educativa, esta última desarrollada en la ciudad de Montevideo (2018-2020). Este objeto resultó uno de los caminos posibles para analizar de qué forma la educación secundaria ha transitado las marchas y contramarchas con respecto a las formas de garantizar el derecho a la educación. En ese recorrido observamos que desde la política pública y sus contextos de producción, se han propuesto diversas líneas y programas que interpelan el imaginario del nivel secundario como una institución homogénea, no sólo en términos de planes y programas, sino con relación a las experiencias educativas que cada liceo produce. La investigación propuso un recorrido por dimensiones vinculadas a la trama sociohistórica de la política educativa, a la vez que indagó sobre los contextos y componentes vinculados a la experiencia de un liceo particular.

Ahora bien, en los días que cerramos la escritura de esta tesis, la educación secundaria en Uruguay se encuentra atravesada por un conjunto de cambios en su gobierno<sup>429</sup> y propuesta curricular. Esto ha suscitado un marco de debates y disputas entre los distintos actores de la educación a partir del año 2020 y fundamentalmente desde 2022, año en que comienza el proceso de definición de la nueva reforma educativa. Algunos de los planes que en esta

---

<sup>429</sup> Hacemos referencia a la sustitución de los consejos con representantes, por direcciones en los niveles primario y medio.

investigación mencionamos ya no se encuentran vigentes, producto de las *transformaciones*<sup>430</sup> por parte de la ANEP<sup>431</sup>. La centralidad en el aprendizaje más que en la enseñanza, la fragmentación entre propuestas universales y focalizadas (Falkin, Rodríguez, y Conde, 2020), el énfasis en lo socioemocional, y un conjunto de nuevas mallas curriculares, formaciones para docentes y formas de evaluación, dejan en segundo plano, y de forma nominal, el lugar de las/os actores educativos en las instituciones. Desde esta lógica, toda *forma liceal* parece desaparecer o quedar subsumida frente a la centralidad de normativas y directivas, opacando lo que sucede en la singularidad de muchos liceos de nuestro país. El discurso de la democratización y el derecho a la educación pierde centralidad, frente a una vorágine de conceptos en términos de *competencias y niveles de logros*. Este escenario nos lleva a considerar, en el cierre de esta tesis, desafíos futuros en términos de investigación y trabajo sobre la educación secundaria.

En primer lugar, el desafío de seguir profundizando en las dimensiones de la política y la experiencia como trama. Se trata, como plantea González (2019) de “pensar la experiencia y los procesos creativos y artesanales de la agencia de los sujetos [lo cual] contribuye a nuevas discusiones sobre las políticas públicas y, especialmente, sobre las educativas” (2019, p. 286)

En segundo lugar, hacemos una apuesta a pensar los liceos desde su integralidad. Las estructuras organizacionales y la forma escolar no deben resultar un impedimento, para indagar qué otras *cosas* suceden en los liceos, aquellas visibles como otras “no documentadas” (Rockwell, 2011): sus relaciones con el barrio, su lugar en la trama social, su cotidianeidad, las/os actores, sus eventos, las prácticas educativas en su sentido amplio. Todos estos aspectos resultan claves para seguir problematizando los sentidos y el lugar de esta histórica institución educativa pública.

---

<sup>430</sup> Recordamos que los cambios son enunciados como “Transformación educativa” o “Transformación curricular integral”, bajo la cual se organizan un conjunto de documentos base de esta propuesta.

<sup>431</sup> La transformación educativa en secundaria, a nivel de ciclo básico, comenzó en 2023.

Por último, esta tesis deja como desafío pendiente el articular perspectivas conceptuales acerca de lo educativo y lo social en las prácticas de los liceos. Esto resulta fundamental para continuar analizando, de forma insistente, la relación de la desigualdad, los sujetos y las instituciones educativas. Nos lleva a repensar los *haceres* de las instituciones y sus actores, no en forma separada de lo que constituye la función educativa de los centros, sino vinculada a otras como la protección, el vínculo y el cuidado de las/os adolescentes. Entendemos que este eje, contribuye a pensar, también, otras dimensiones del derecho a la educación.



## Anexo Fotográfico



Imagen 1. Esquina Bulevar Batlle y Ordóñez y Av. de las Instrucciones (frente Cotolengo Don Orione). 2018.



Imagen 2. Frente del teatro abierto del barrio.2018.





Imagen 3. Patio del liceo. 2018.



Imagen 4: Patio del liceo. 2019.





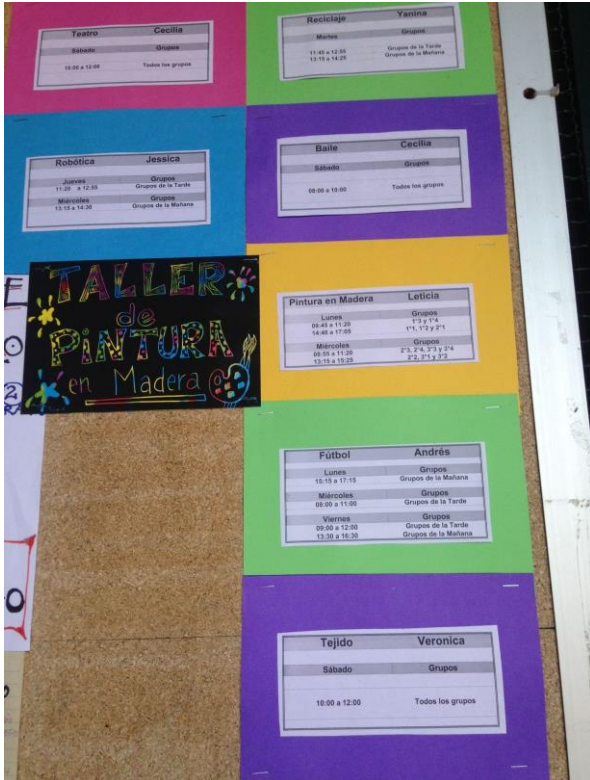
Imagen 5. Vista del patio y salones del liceo.2019.



Imagen 6. Rayuela en el patio del liceo. 2019.



Imagen 7. Salón Usos Múltiples (SUM). Espacio utilizado por taller de pintura en madera.2018.



Imágenes 8 y 9. Carteleros informativos sobre actividades en liceo (tutorías y talleres).2018.





Imagen 10. Sector de entrada del liceo (presentación de trabajos de estudiantes).2019.



Imagen 11. Cartelera en hall del liceo. Fotos de talleres.2019.



Imagen 12. Fotos de talleres en hall del liceo.2019.



Imágenes 13 y 14. Espacio reacondicionado por el liceo. Intervención taller de hip hop. 2019.





Imagen 15: taller de danza en espacio de biblioteca. 2018.



Imagen 16: Escena en taller de cine. 2018.



Imagen 17. Taller de huerta. 2019.



Imagen 18. Actividad con nutricionista. Taller de huerta. 2019.





Imagen 19: preparación de muro para pintar. Taller de hip hop. 2019.



Imagen 20: Proceso de pintura del muro. Taller de hip hop. 2019.



Imagen 21. Muro (lindero al liceo) elaborado en 2019 por taller de hip hop.  
Foto tomada en noviembre de 2023.

## Referencias Bibliográficas

- Abbadie, L., et al. (2022). Memorias populares, territorios múltiples: pensando Villa García desde una experiencia interdisciplinaria. En A. Cano, G. Parrilla y V. Cuadrado (Comps.), *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio*. Montevideo: PIM-UdelaR.
- Abeille, C. (2020). Cultura en los márgenes. La escena hip hop en Rafaela. *Avatares de la comunicación y la cultura*, No 19, ISSN 1853-5925. Recuperado en: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/5523>
- Achilli, E. (2000). Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En E. Achilli et al. (Eds.), *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: Ed. UNR.
- Acosta, F. (2013a). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, tiempo y educación* 1(2), Julio-diciembre. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/275604445\\_](https://www.researchgate.net/publication/275604445_)
- \_\_\_\_\_ (2013b) Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Educação Unisinos*, vol. 17, núm. pp. 184-198 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil
- \_\_\_\_\_ (2012). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30(87), pp 217-246.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de política de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (Codicen) (2022). *Educación Básica Integrada. Plan de Estudios*. Recuperado en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2020). *Rendición de Cuentas 2020. Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Recuperado en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-present-rendici-n-cuentas-2020-que-comenz-transformaci-n-educaci-n-p-blica>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. Mimeo. Recuperado en: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion->

de-trayectorias-educativas.pdf

- \_\_\_\_\_ (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos*. Recuperado en: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014*. Recuperado en: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- \_\_\_\_\_ (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005- 2009*. Montevideo: ANEP-Codicen. Recuperado en <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Dirección General Educación Secundaria (DGES). (2021). Monitor Educativo. Liceal. Accesos y Resultados 2020. Accesos 2021. ANEP-DGES. Recuperado en [https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor\\_educativo\\_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020\\_compressed.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor_educativo_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020_compressed.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2021) *Monitor Educativo Liceal. Acceso y resultados 2020. Acceso 2021*. Recuperado en: [https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor\\_educativo\\_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020\\_compressed.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor_educativo_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020_compressed.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Educación Secundaria (CES)
- (2016). *Extensión del tiempo pedagógico*. Recuperado 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)
- \_\_\_\_\_ (2015a). *Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016*. Recuperado en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano2016&Itemid=60](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano2016&Itemid=60)
- \_\_\_\_\_ (2015b) *Acta 58 Resolución 102*, 15 de octubre de 2015.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Elementos para análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales. Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico ANEP/CES 2008-2009*. (Mimeo)
- Aguilar, C. (1995). *El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela*. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Aramburu, et al. (2018). *Escuela Técnica del Barrio Lavalleja, Una escuela en Red*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Archenti, A. (2018). El papel de la teoría en la investigación social. En Marradi, Archenti y Piovani



- (Eds.), *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: S XXI Editores.
- Asamblea Técnico Docente (ATD) (2018). XXXVIII *Asamblea Técnico Docente III. Asamblea Nacional Ordinaria. Ejercicio 2018*. Piriápolis, 19 al 23 de marzo.
- \_\_\_\_\_ (2017) XXXVII *Asamblea Técnico Docente. II Asamblea Nacional Ordinaria. Ejercicio 2016*. Piriápolis, 19 al 25 de febrero.
- \_\_\_\_\_ (2016) XXXVI *Asamblea Técnico Docente. I Asamblea Nacional Ordinaria. Ejercicio 2016*. Piriápolis 11 al 17 de setiembre.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Auyero, J., y Berti, F. (2001). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Auyero, J., y Servián, S. (2023). *Cómo hacen los pobres para sobrevivir*. Buenos Aires: S XXI editores.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Ball, S. (2002). Textos discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2(2 y 3), 19-33. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barrios Pintos, A. Reyes Abadie, W (1991) *Los Barrios de Montevideo*. Montevideo: Intendencia de Montevideo
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. UDELAR-CSIC-ICP-Banda Oriental.
- Bentancur, N., y Mancebo, M. (2010). *El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/305490918\\_El\\_discreto\\_encanto\\_del\\_gradualismo.continuidad\\_restauracion\\_e\\_innovacion\\_en\\_las\\_politicas\\_educativas\\_del\\_primer\\_gobierno\\_de\\_izquierda](https://www.researchgate.net/publication/305490918_El_discreto_encanto_del_gradualismo.continuidad_restauracion_e_innovacion_en_las_politicas_educativas_del_primer_gobierno_de_izquierda)
- Bernabé, M. (2014). Rap: poesía plebeya. *Revista alter/nativas*, 2. Recuperado en: <https://alternativas.osu.edu/es/issues/spring-2014/essays1/bernabe.html>

- Biramontes, T (2020) Intensidad y calendario de la acreditación de la Educación Media en Uruguay. *Serie Maestría en Demografía y Estudios de Población*. Documento N° 17. ISSN 2393-6479
- Bolaña, M. (2018). *Pobreza y segregación urbana. Cantegriles montevidianos 1946-1973*. Montevideo: Rumbo Editorial
- Bordoli, E. (2022). Notas sobre las políticas de inclusión educativas en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización. En Bordoli, E., & Martinis, P. (2022), *Impulso y Freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: FHCE-UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (2019a). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria, Análisis del proceso de construcción del PMC en Uruguay*. Montevideo: FHCE-UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (2019b) De la “cultura integral” a la cultura de la integración. Análisis de los planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay, 1937, 1941 y 1963. En: Romano, (2019), *Historia de la nueva educación secundaria. (1936-1963) Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: Ed. CSIC
- \_\_\_\_\_ (2006). *Metamorfosis de un discurso: una nueva forma de entender la relación escuela/medio*. En Martinis, P. (2006), *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Bordoli, E., y Dogliotti, P. (2020). Análisis Curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Bordoli, E., & Martinis, P. (Coord.), *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE.
- Bourdieu, P. (2007a). Efectos de lugar. En: Bourdieu, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2007b). *El espacio de los puntos de vista*. En Bourdieu, P. *La miseria del mundo*. FCE.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bralich, J. (2017). *Del Padre Astete a las computadoras: una historia de la educación uruguaya*. Montevideo: COMAG (Cooperativa Magisterial).
- Braslavsky, C. (1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. En *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_ (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia

una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E., & Lamfri, N. (Org), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Caetano, G., & Rilla, J. L. (1998). *Breve Historia de la Dictadura*. Montevideo: Banda Oriental
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Recuperado en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Ed. Topía.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2008). Educación y (des) igualdad: Un análisis del programa integral para la igualdad educativa desde la investigación etnográfica. *Runa*, vol. 28, 2008, pp. 11-28.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Conde, S., Darrigol, M., & Paez, S. (2020). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2009). En: Bordoli, E., & Martinis, P. (Coord).(2020) *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE.
- Conde, S. (2020). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, Vol. 1, en./jun. 2021, pp. 147-163. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Crego, M. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017*. Tesis presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuerdo en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>
- Cristóforo, A., & Achard, P. (2017). Efectos de subjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en educación. En Martinis, P.; Miguez, M.; Viscardi, N.; & Cristóforo, A.

- (Coord). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC-UdelaR. Art.2.
- D'Amico, V. (2017). *Políticas sociales y prácticas ciudadanas a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo en Argentina (2009-2015)*. Tesis de Posgrado Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina.
- D'Avenia, L. (2019). La construcción de la voz del profesorado. Las «Asambleas de Profesores» del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1963). En: Romano, (2019), *Historia de la nueva educación secundaria. (1936-1963) Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: Ed. CSIC.
- \_\_\_\_\_ (2017) Diseño institucional y reforma educativa en la enseñanza media en Uruguay. Estudio de tres coyunturas. Presentación en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017. Recuperado en: <https://www.congresoalacip2017.org>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Regímenes políticos de conocimiento y política sectorial: estudio comparado de la política educativa en Chile y Uruguay postdictaduras*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década*. Recuperado en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-estructura-inst.pdf>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. VI. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Decreto 656/1978. (23 de noviembre de 1978). *Política social. Viviendas. Fincas ruinosas. Intendencia de Montevideo*. Recuperado en : <https://imnube.montevideo.gub.uy/share/s/sDiOpX33S62IOwOct8EcMA>
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2020). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa* Número 42 – Año 23 – Vol 2 – pp 9 a 27.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubois, L. (2014). *Barrio Obrero. Etnografía y Memoria*. La Plata: Ed. al Margen.
- Dussel, I. & Caruso, M., (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dustchasky, S. (2008). *La escuela como Frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de*



- jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N., & Scotson, J. (2016). *Establecidos y Marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Mexico: FCE.
- Enseñanza Secundaria. (1963). *Reforma y Plan de Estudios*. Montevideo: Talleres Gráficos 33.
- Errobidart, A., Glock Galli, M & Reocofsky, M. (2016). Trazos que dan forma a la escuela secundaria creada con la intención de producir inclusión social. En: Errobidart, A (coord) *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030. Bases para su implementación (2008). Recuperado en: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- Falkin, C., Rodríguez, G., & Conde, S. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo: FENAPES FHCE.
- Fattore, N. (2022). Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas. En: Bordoli, E., & Martinis, P. *Impulso y Freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: FHCE: UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (2007). Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En: Baquero, G., Frigerio, G., & Diker, G. *Las formas de los escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Feldfeber, M. (2022). Políticas Públicas y derecho a la educación: entre las propuestas democratizadoras y las restauraciones conservadoras (Argentina, 2003-2015). En: Bordoli, E., & Martinis, P. *Impulso y Freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: FHCE: UdelaR.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina (dossier). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13.
- \_\_\_\_\_ (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En: Feldfeber, M., & Gluz, N. (coord) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEE.
- Fernández, T. (2018). Diez años de políticas de inclusión educativa. En Fernández, T. (Coord). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo:

UdelaR Artes Gráficas.

- \_\_\_\_\_ (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. En: *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 7. Nº 4.
- Ferraudi, C. (2014). *Ni punteros ni piqueteros. Urbanización y política en una villa del conurbano*. Buenos Aires: Ed. Gorla.
- Filardo, V., & Merklen, D. (2019). *Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo*. Buenos Aires: Ed. Gorla.
- Fittoussi, & Rosanvallon. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Flous, C., Morales, M., & Sidi, A. (2020). De Alteraciones y Movimientos: Notas sobre experiencias en educación media. En: Bordoli, E., & Martinis, P. (Coord). *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE.
- Flous, C., & Paez, S. (2022). La extensión del tiempo pedagógico en Educación Secundaria. Propuesta, ejes y perspectivas. En: Bordoli, E., & Martinis, P. *Impulso y Freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: FHCE: UdelaR.
- Flous, C. (2020). Relatos de espacio: Miradas sobre un barrio y una escuela media. *Archivos de Ciencias de la Educación* 14(18), Artículo e090. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12854/pr.12854.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12854/pr.12854.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2017). Discurso en Políticas y Programas de Inclusión educativas en la enseñanza media básica en Uruguay (2005-2012). *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, [S.l.], n. 8, p. 67-84.
- \_\_\_\_\_ (2015). Una aproximación al análisis del discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012). *Políticas Educativas – PolEd*, 8(2). Recuperado en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/56219>
- \_\_\_\_\_ (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 Psicología y Educación. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Montevideo.
- Foucault, M. (1992) Los intelectuales y el poder. En: *Microfísica del poder*. Madrid, Ed. La Piqueta.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, Año 4, Número 6, agosto.
- Freire, P. (1992). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

- Frigerio, G. (2006). A propósito de la igualdad. En: Martinis, P., & Redondo P. (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1995). *Las Instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Frigerio, G., & Diker, G. (comps). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Galli, G. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*. La Crujía. Buenos Aires.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gentili P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Germani, G. (1980). *El concepto de Marginalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1971). *Sociología de la modernización*. Buenos Aires: Paidós.
- Gluz, N. (2013). *Las Luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- González, F. (2022). *Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2019). *"Volver a la escuela": La política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.
- González, F., & Crego, M. (2023). Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14 (26).
- Gramsci, A. (2009) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Grimson, A (2009). Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires. En: Grimson, A, Ferraudi, C, y Segura, R (comps) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires. Prometeo
- \_\_\_\_\_ (2004). *Fronteras, naciones y región*. Trabajo presentado en Fórum Social das Américas, Quito, Ecuador.
- Grinberg, S., & Villagrán, C. (2020). La reforma de la educación y sus arquitecturas: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Perfiles Educativos*, 42(170). DOI: 10.22201/issue.24486167e.2020.170.59062.
- Guber, R. (2016). *La Etnografía, Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (s/f) Mirador Educativo. Sistema de Monitoreo de Educación Obligatoria. Recuerdo en: <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-egreso-de-educacion-media-superior-entre-jovenes-de-18-a-20-anos-8-1.html>
- \_\_\_\_\_ (2022). La extensión del tiempo pedagógico y sus efectos (Boletín mayo 2022). <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2022/La-extension-del-tiempopedagogico-y-sus-efectos.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2021). Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007. Disponible en: Recuperado en: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2014). Descripción del sistema educativo nacional. En: *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2014*, Capítulo 3. Montevideo: INNEd.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2.
- Janjetic, B. (2018). *En el bachillerato te dejan ser. Trayectorias educativas en Bachilleratos Populares*. Buenos Aires: La Crujía.
- Javier, E., & Díaz, S. (2019). La construcción de la identidad docente desde la formación del profesorado en la década de 1950: las publicaciones de la Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados (adaypa) y del Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores. En: Romano, A. (coord). *Historia de la nueva educación secundaria. (1936-1963) Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: Ed CSIC
- Jelin, E., & Vila, P. (2020). Cotidianeidad y política. En: Elizabeth Jelin *Antología. Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*, compilado por Ludmila Da Silva Catela, Marcela Cerrutti, Sebastián Pereyra. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- Jelin, E., Motta, R., & Costa, S. (2020). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: SXXI Editores.
- Jodelet, (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/327013694\\_La\\_representacion\\_social\\_fenomenos\\_concepto\\_y\\_teoría](https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría)
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kessler, G. (2015). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.
- Kohan, W (2016). Un ejercicio que hace escuela: apuntes para pensar la investigación educativa a partir de una experiencia de formación en Río de Janeiro. *Educación en foco*, 20 (1), 159–176. Recuperado en: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019629>
- La República. (2000). *Una "zona roja" que procura emerger del abismo de la pobreza*. Cuarenta Semanas, 17 de agosto de 2000. Recuperado de: <https://www.lr21.com.uy/sociedad/19492-cuarenta-semanas>
- Laclau, E., & Mouffe, C. H. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lahire, B. Vincent, G., & Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de: <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html>
- Lanzaro, L. (2004). “La reforma educativa en Uruguay (1995-2000). Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. CEPAL Serie Políticas Sociales, N° 91 Santiago de Chile.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Papers. Revista de Sociología, 3, 219-229. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- Lindón, A., Hiernaux, D., & Aguilar, M. A. (2006). De la espacialidad, el lugar y los imaginarios urbano: a modo de introducción. En A. Lindón, D. Hiernaux, D. y M. A. Aguilar, M. A. (Coord.). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Barcelona: Anthropos.
- Lins Ribeiro, G. (1986). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1), 65-69.
- Magnani, J. G. (2014). Circuito: propuesta de delimitación de la categoría. *Ponto Urbe*, 15. <http://dx.doi.org/10.4000/pontourbe.2047>
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL*, 4(16), 273-283.
- Mancebo, M (2018). El talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En: Fernández, T (coord) *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)* Montevideo: UdelaR Artes Gráficas.
- \_\_\_\_\_ (2017). Las decisiones públicas en educación: ¿quién, cómo, dónde se decide en Uruguay? *Políticas Educativas, Santa Maria*, 11(1), 123-138. ISSN: 1982-3207.
- \_\_\_\_\_ (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo. Disponible en:

- [http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo\\_inclusion\\_educativa.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusion_educativa.pdf). Acceso: junio de 2012.
- \_\_\_\_\_ (1998). “Políticas educativas de Uruguay en el contexto latinoamericano. 1985\_1994”. En: *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 10(1997-98 ICP. Montevideo.
- Mancebo, M. et al. (2014). La educación: ¿Un outsider de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2), 295-323.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2009). “Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el cono sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)”. En: *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 3(1), 1-17. ISSN: 1982-3207.
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La colmena.
- Martínez, B. (2009). De la afiliación en la precariedad a la exclusión en la periferia: las familias que habitaron el Hogar Martínez Reina y la influencia de las acciones de desalojo y realojo en la producción de subjetividad. *Tesis de grado*. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Martinis, P. (2022). *Se terminó el Recreo*. Montevideo: Editorial Sujetos.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Montevideo. FHCE
- \_\_\_\_\_ (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En: Martignoni, L & Zelaya, M (Orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Udelar-Csic.
- \_\_\_\_\_ (2006a). “Educación, pobreza e igualdad del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Publicado en Martinis, P & Redondo P (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas*. Buenos Aires, del estante editorial, págs. 13 a 31.
- \_\_\_\_\_ (2006b). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Waslala.
- Martinis, P., & Bordoli, E. (2022). *Impulso y Freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: FHCE: Udelar.
- \_\_\_\_\_ (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE.

- Martinis, P., Miguez, M., Viscardi, N., & Cristóforo, A. (Coord.). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC-UdelaR. Art.2.
- Martinis, P & Redondo, P. (2006) (coord) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Del Estante
- Masschelein, J y Simons, M (2008) *Mensajes educativos desde la tierra de nadie*. Barcelona. Laertes.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57.
- Mauss, M. (2012). *Ensayo sobre el Don*. Buenos Aires: Katz.
- Mercado, R. (1995) Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En: Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2007). *Plan de Equidad*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 20 de marzo de 2018 desde: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan\\_equidad\\_def.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC - Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística.
- \_\_\_\_\_(2019). *Módulos Socioeducativos (2015-2019)*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/modulos-socioeducativos-2015-2019>
- Miranda, E., & Lamfri, N. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos de las políticas educativas. En: *Miranda, M., & Lamfri, N. (Coord.). La educación Secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreira, C. (2017). El largo ciclo del progresismo latinoamericano y su freno. Los cambios políticos en América Latina de la última década (2003-2015). *Revista de Ciências Sociais* - VOL. 32 N° 93. Recuperado de: <https://doi.org/10.17666/329311/2017>
- Mouffe, Ch (2011) *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE
- Nahum, B. (2008). *Historia de la Historia de Educación Secundaria, 1935-2008*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Secundaria.
- Nóbile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en

- Ciudad de Buenos Aires. *Revista de sociología de la educación* 8(3), 409-424. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14436/pr.14436.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14436/pr.14436.pdf)
- Nun, J. (1969). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: FCE.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En: *Tizio H. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Disponible en: [https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)
- Oszlak, O. (1991). *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al Espacio Urbano*. CEDES. Buenos Aires: Ed Humanitas.
- Paleso, A. (2020.). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pascual, S. (2019). Escolanovismo y Reforma en la Enseñanza Secundaria. En: Romano, A. (2019) *Historia de la “nueva educación” secundaria en Uruguay (1936-1963). Revistas, Docente y Reformas*. Montevideo: CSIC
- Perazza R, (2009). Lo político, lo público y lo educativo. En Perazza, R (coord) (2009) *Pensar en lo público. Notas sobre educación y Estado*. Buenos Aires: Ed. Aique
- Perelli, C., & Rial, J. (1986). El “imaginario social” uruguayo y la dictadura. Los mitos políticos de la construcción. En *Perelli, C. y Rial, J. (1986). De mitos y memorias políticas. La represión, el miedo y después*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Pérez Sainz, J. (2020). El imaginario de las desigualdades en América Latina. ¿Es necesario otra mirada? En: Jelin, E; Motta; R y Costa, S.(coord) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: SXXI Editores.
- Pérez, L. (2013). *Entre el reconocimiento y la consolidación: la focopolítica en Uruguay. Estudio comparativo de casos*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: *Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. . La escuela como máquina de educar. tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.



- Revista Raíces. (2005). *Historia del Barrio Lavalleja*. Recuperado en: [https://www.raicesuruguay.com/raices/barrio\\_lavalleja.html](https://www.raicesuruguay.com/raices/barrio_lavalleja.html)
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/28071030\\_La\\_evolucion\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_en\\_Uruguay](https://www.researchgate.net/publication/28071030_La_evolucion_de_la_educacion_secundaria_en_Uruguay)
- \_\_\_\_\_ (1992). ¿Qué aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media? Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Oficina en Montevideo. *Colección (Estudios e Investigaciones)*. Montevideo. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28722/LCmvdR78\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28722/LCmvdR78_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Rancière, J. (2019). Diez tesis sobre la política. En: *Rancière. Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Ciudad de México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (2010). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- \_\_\_\_\_ (2013) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En: Martinis y Redondo (coord). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires. Del Estante*
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación. La educación rural en México. En: Rockwell, E. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell*; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, N.º 16, p. 175-212. ISSN: 1131558X.
- \_\_\_\_\_ (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario SOMEHIDE*, N.º, 28-38, Ediciones Pomares,

- México, 2005 Disponible en:  
[https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6345/mod\\_folder/content/0/Rockwell%202005%20La%20apropiaci%C3%B3n.pdf?forcedownload=1](https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6345/mod_folder/content/0/Rockwell%202005%20La%20apropiaci%C3%B3n.pdf?forcedownload=1)
- \_\_\_\_\_ (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- \_\_\_\_\_ (1986) La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela. *Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos*, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- \_\_\_\_\_ (1982). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos, Número 37*, México, D.F.: Editorial Era, pp. 70-80.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: un relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación (12)* s/p. Recuperado en:  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>
- Romano (2023) Lo público en cuestión. Presentación del libro Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis socio sanitaria Recuperado en:  
[https://fhce.edu.uy/oded/2023/10/18/lo\\_publico\\_en\\_cuestion/](https://fhce.edu.uy/oded/2023/10/18/lo_publico_en_cuestion/)
- \_\_\_\_\_ (2019). *Historia de la nueva educación secundaria. (1936-1963) Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: Ed CSIC.
- \_\_\_\_\_ (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en el Uruguay (1933-1938)*. Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP. La Plata. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1591>
- \_\_\_\_\_ (2016) “Nueva educación” y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963) *Cadernos de História da Educação, v.15, n.2*, p. 468-491, mayo-ago. 2016.
- \_\_\_\_\_ (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Ed. Trilce.
- \_\_\_\_\_ (2006). Lo que no tiene nombre, La pobreza en educación. En: *Martinis, P., & Redondo, P. (2006). Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Sánchez, S. (2000). Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas en la ciudad de Rosario. En: *Achilli et al: Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR editora.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Ed Biblos.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México-CIESAS.
- \_\_\_\_\_ (2007). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En:

- Saraví, G. (Ed). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Ed Prometeo.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría*. Bs. As.: Ed. Lumiere.
- Segura, R. (2019). Barrio y ciudad, un viaje en dos direcciones. En *Territorialidades Barriales en la Ciudad Contemporánea* (Ed.). Núcleo Interdisciplinario “Territorialidades Barriales en la Ciudad Contemporánea. Montevideo: Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- \_\_\_\_\_ (2010). La trama relacional de la periferia urbana. La figuración “establecidos y outsiders” revisitada. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5361/ev.5361.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5361/ev.5361.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2006). *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. Cuaderno del IDES, 9*.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas. *Revista Antípoda, 10*.
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbano*. Bogotá: Arango Editores.
- Simons, y Masschelein (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En: *Simons, Masschelein y Larrosa. Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, M., Vassiliades (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 2545-7667 Vol. XI N° 11. pp. 1-25
- Southwell, M. (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En: Nuñez, P., Litichiever, L., y Fridman, D. (Comps). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_ (2018) El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades Num 15*, Año 8. pp 61-71
- \_\_\_\_\_ (2013). Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En: *Southwell, M., Romano, A. La Escuela y lo Justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE.
- \_\_\_\_\_ (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa, 6(1)*, 67-78.
- \_\_\_\_\_ (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el

- Río de la Plata. En: *Martinis, P., Redondo, P. (2006). Igualación y educación. Escrituras entre dos orillas.* Buenos Aires: Del Estante.
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica y alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano.* Montevideo: CSIC-UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (2006). Compensatoriedad y relación pedagógica. En: *Martinis, P. (comp). Pensar la escuela más allá del contexto.* Montevideo: Psicolibros.
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En: Suasnábar, C., Rovelli, L., Di Piero, E. (comp). *Análisis de la política educativa. Teoría, enfoques y tendencias recientes en la Argentina.* La Plata, Edulp.
- Svampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires: Taurus.
- Terigi, F. (2015). La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. *Diálogos del SITEAL.* SITEAL.
- \_\_\_\_\_ (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco - Santa Rosa - La Pampa.* Recuperado en:  
[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_\\_flavia\\_terigi\\_\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa, Núm 29, junio, 2008, pp 63-71.* Flacso.
- \_\_\_\_\_ (2007a). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En *Baquero, Frigerio y Diker. Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante.
- \_\_\_\_\_ (2007b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3° : 2007 : Buenos Aires: Fundación Santillana : may. 28-30).*
- \_\_\_\_\_ (2006). La educación como práctica política. *Diálogos Pedagógicos, Año IV, N° 7, pp 89-105.*
- \_\_\_\_\_ (2004). La enseñanza como problema político. En: *Frigerio y Diker. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires: Del Estante.
- Tilly, C (2000) *La desigualdad persistente.* Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

- Tizio, H. (2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En: Tizio H (coord) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Buenos Aires. Barcelona. Gedisa.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Uruguay (2008) Ley N° 18437. Ley General de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1995) Ley N° 16707. Ley de Seguridad Ciudadana.
- \_\_\_\_\_ (1985) Ley N° 15739. Ley de Enseñanza. República Oriental del Uruguay. Publicada el 25 de abril de 1985.
- \_\_\_\_\_ (1978) Decreto-ley N°. 656/1978. Política social. Viviendas. Fincas Ruinosas. Intendencia de Montevideo
- \_\_\_\_\_ (1968). Plan Nacional de Viviendas. Ley N.º 13728. República Oriental del Uruguay. Publicada el 27 de diciembre de 1968.
- \_\_\_\_\_ (1947) Ley N° 10473. Estatuto del Profesor de Educación Secundaria
- \_\_\_\_\_ (1935). Ley N.º 9523. Ley Orgánica sobre la Enseñanza Secundaria. República Oriental del Uruguay. Recuperado en: [impo.com.uy/bases/leyes-originales/9523-1935#:~:text=La%20Enseñanza%20Secundaria%20tendrá%20como,habilitará%20para%20los%20estudios%20superiores](http://impo.com.uy/bases/leyes-originales/9523-1935#:~:text=La%20Enseñanza%20Secundaria%20tendrá%20como,habilitará%20para%20los%20estudios%20superiores).
- Uruguay. Intendencia de Montevideo. (2011). “Plan de Desarrollo Municipal 2010-2015”.
- Uval, N. (2016). *Narrativas de la exclusión. La crisis del 2002 en los medios de prensa escrita uruguayos*. Montevideo: CSIC.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, 41, 1005-1025. DOI: 10.1590/2175-623661082.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática de la convivencia escolar. Un examen de la cotidianidad escolar en la cultura política de la educación primaria y media en Uruguay*. ANEP
- Viscardi, N., Habiaga, V., Rivero, L. (2023) *La burocracia del castigo. El conflicto y sus respuestas en la enseñanza media en Uruguay*. Montevideo: Ed. Sujetos.
- Wacquant, L. (2013). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Buenos Aires: Siglo

## XXI.

- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. Buenos Aires: FCE.
- Welschinger, N. (2016). "La llegada de las netbooks": Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1460/te.1460.pdf>.
- Williams, R. (2019). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Ed. Las cuarenta.
- Wright Mills, C. (1969). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: *Dussel, I y Finocchio (comp). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.

### **Páginas online consultadas**

- Asociación de Docentes Educación Secundaria de Montevideo: (ADES).<https://adesmontevideo.uy/>
- Centro de Estudios CERES: ([https://ceres.uy/index.php/estudios/ficha\\_estudio/3](https://ceres.uy/index.php/estudios/ficha_estudio/3))
- Dirección General Educación Inicial y Primaria: <https://www.ceip.edu.uy/antecedentes-tiempo-completo>
- Dirección General de Educación Secundaria: <https://www.ces.edu.uy>
- Dirección General de Integración educativa: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/cometidos>
- Intendencia de Montevideo: <https://montevideo.gub.uy/>
- La Diaria: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2023/3/la-extension-del-tiempo-escolar-en-la-cuerda-floja/>).
- La República: <https://www.lr21.com.uy/cultura/61040-trasladaran-a-pobladores-del-asentamiento-25-de-agosto>

-Ministerio de Educación y Cultura:

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/cometidos>

Ministerio de Economía:

<https://www.mef.gub.uy/8312/9/areas/ley-10940-de-subsistencias.html>

-Subrayado:

<https://www.subrayado.com.uy/uno-cada-tres-alumnos-repite-el-liceo-uruguay-n28443>

(acceso 2022)

-Observatorio Territorio Uruguay:

<https://otu.opp.gub.uy>

-Observatorio de la Educación ANEP:

<https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula>.