

¿Veinte años no es nada? La construcción del “contexto sociocultural de los centros educativos” en Uruguay (1991-2011).

**Cecilia Pereda
Univ. de la República/
UNGS-IDES**

Introducción

Esta ponencia presenta una reconstrucción de la producción del “contexto sociocultural de los centros educativos” como categoría de representación y análisis de los últimos veinte años en Uruguay. Seleccionamos como ejes para el análisis de esta trayectoria las referencias que pueden encontrarse en los informes metodológicos oficiales del período sobre las denominaciones acuñadas, las valoraciones sobre las decisiones asumidas y la relación de esta producción con la toma de decisiones a nivel de la política educativa.

Esta reconstrucción fue elaborada con base en el análisis documental de los principales informes producidos entre 1991 y 2011 a modo de insumo de trabajo en el proceso de elaboración de mi plan de tesis sobre la relación escuela-comunidad en políticas de inclusión educativa, en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales (UNGS-IDES) que actualmente curso.

1.- La producción sobre el “contexto sociocultural de los centros educativos” en Uruguay.

La construcción de conocimiento sobre la relación entre las desigualdades sociales y los resultados educativos ha desvelado a los investigadores en educación desde la segunda mitad del siglo XX en adelante. Develar las desigualdades de origen ante el ingreso a la educación formal, su expresión en distintas oportunidades de encuentro con la escuela y por ende en los resultados educativos, así como las posibilidades de la “acción escolar” para su superación, son tres grandes finalidades que se pueden encontrar en el interés por este objeto de estudio.

En América Latina la construcción de una variable (en sentido amplio) para la aprehensión de la expresión de las desigualdades sociales en los resultados educativos no suele resultar ni más ni menos problemática que cualquier otro objeto de estudio sociodemográfico. Su tratamiento o no como variable independiente, la articulación de sus dimensiones en la construcción de índices estadísticos, así como las definiciones sobre qué medida es la más ajustada como indicador de desigualdad

socioeconómica y sobre cómo medir la incidencia del “contexto de socialización” familiar de los alumnos en los resultados educativos, son asuntos que atraviesan las discusión conceptual y metodológica sobre cómo aprehender y dar cuenta de las transformaciones en las articulaciones entre las desigualdades socioeconómicas y la educación. (v. p.ej. UNESCO y OEI/SITEAL, 2008)

En Uruguay desde hace veinte años se ha producido una acumulación importante en este tema que, desde nuestra perspectiva, trasciende el debate sobre los puntos controvertidos en la región. Proponemos que esta relativa “originalidad” de la producción en el tema en Uruguay se puede observar fundamentalmente en:

- la concentración de esfuerzos sostenidos en la construcción de medidas resumen de estos aspectos, especialmente desde los organismos rectores de la educación pública, y la documentación detallada de los avances y discusiones al respecto en cada informe presentado;¹
- el esfuerzo explícito en estas investigaciones por orientarse a la toma de decisiones en los diferentes niveles de la política educativa (que trasciende el derivado de su producción por el organismo rector de la educación pública);
- la documentación de la existencia de demandas desde los tomadores de decisión hacia la continuidad de la investigación en el tema;
- los cuestionamientos a los aspectos valorativos, no sólo por parte de sus detractores sino también como criterio de argumentación metodológica por parte de quienes han liderado su producción;
- la apropiación de algunos términos acuñados en esta producción por la ciudadanía en general.

La acumulación producida en este período es reconocida en los propios documentos y aparece expresada en detalle fundamentalmente en lo que hace a las definiciones de la variable y su operacionalización, las alternativas de construcción de los índices estadísticos y las opciones tomadas sobre las unidades de observación y las unidades

¹ Las principales unidades desde la que se han producido estos documentos son: CEPAL-Oficina de Montevideo y Administración Nacional de Educación Pública, ANEP (primero desde unidades externas como la Unidad de Medición de Resultados Educativos, UMRE, y luego desde su institucionalización en las propias oficinas de investigación y evaluación, actualmente DIEE). Investigadores de otras instituciones han aportado a esta acumulación con producciones puntuales (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y Universidad Católica del Uruguay). La pequeña escala de Uruguay a nivel poblacional hace que los cruces biográficos en las trayectorias entre los investigadores que han participado de esta acumulación en los últimos veinte años sean más que coincidentes.

de análisis. Proponemos que también pueden encontrarse en los diferentes documentos producidos durante estas dos últimas décadas referencias que denotan acumulaciones en aspectos como: las denominaciones acuñadas, las valoraciones sobre las decisiones asumidas y la relación de esta producción con la toma de decisiones a nivel de la política educativa. Consideramos que estos aspectos, junto a los reseñados por los propios documentos, pueden tomarse como hilos conductores para una reconstrucción de la trayectoria de la producción del “contexto sociocultural de los centros educativos” como categoría de representación y análisis de algunos de los problemas de la educación en la sociedad uruguaya durante los últimos 20 años.

2.- La documentación de la producción sobre el “contexto sociocultural de los centros educativos”.

2.1.- Los principales documentos oficiales producidos entre 1991 y 2011.

Los principales informes oficiales producidos en los últimos veinte años en el tema pueden agruparse en al menos cuatro momentos, coincidentes con los períodos de gobierno y las reformas educativas asociadas. Se identifica, además, un primer período fundacional de producción en el tema desde la Oficina de Montevideo de la CEPAL. Los períodos en que organizamos estos documentos son:

- las investigaciones realizadas por la Oficina de Montevideo de la CEPAL, fundamentalmente entre 1991 y 1993.
- las investigaciones realizadas junto a las primeras mediciones censales de resultados educativos, especialmente desde la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) entre 1996 y 1999.
- las investigaciones asociadas a la instalación del Programa de Evaluación Internacional de Aprendizajes (PISA) en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la reformulación en 2001 y 2002 de las investigaciones en torno a este tema para las escuelas primarias y el lanzamiento del primer informe anual del Monitor Educativo de la Enseñanza Primaria, presentado en 2003. (2000-2005)
- la publicación del primer informe específico dedicado al relevamiento de las

características socioculturales de las escuelas públicas de 2005 (publicado en 2007) y de un informe de análisis de los entornos socioculturales de aprendizaje en los liceos participantes en PISA 2006, realizado en 2007, aunque con mayor difusión en 2010. (2005-2009)

- la difusión en 2010 de los primeros esfuerzos específicos por la investigación en este tema en torno a los liceos y la publicación en 2011 de la reconceptualización del relevamiento relacionado con las escuelas primarias (Relevamiento de Contexto Sociocultural 2010) junto a la novena edición del Monitor Educativo de Enseñanza Primaria. (2010-2011)

2.2.- Una “vasta experiencia”.

Todos los informes producidos en este período son exhaustivos en los detalles metodológicos de las mediciones que proponen, así como en las referencias a los informes anteriores, sobre todo en los principales puntos que se plantea superar en cada ocasión. Los documentos lo consignan como una “vasta experiencia” (ANEP/CODICEN/DIEE,2007:4), como una “tradición significativa en la construcción de indicadores de entorno escolar”. (ANEP/PISA,2010:5) Se argumenta que la “documentación de estos procedimientos constituye una preocupación central, en tanto en ella descansa en buena medida la capacidad de acumulación antes referida y, consecuentemente, la posibilidad de seguir avanzando en la generación de información de calidad en instancias futuras.” (ANEP/CODICEN/DIEE,2007:5)

Planteamos a continuación un recorrido por esta “vasta experiencia” guiados por los siguientes hilos conductores: los índices e indicadores asumidos para la construcción de la categoría así como las unidades de observación y análisis tomadas en cuenta y las denominaciones acuñadas; las valoraciones realizadas sobre las decisiones de denominación y medición asumidas; y la relación de esta producción con la toma de decisiones a nivel de la política educativa.

2.2.1.- De las características de los hogares de los alumnos al contexto sociocultural de los centros educativos.

Con respecto a la **definición de las variables, su operacionalización, la construcción de índices y su valoración**, no realizaremos aquí un análisis

exhaustivo de los detalles ofrecidos en los diferentes documentos² aunque si presentamos un panorama básico del recorrido seguido en el que, tal como se consigna en el informe del Relevamiento 2005, se puede reconocer “un tronco conceptual común”:

A partir de la metodología utilizada por la CEPAL en 1991, con base al índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) de los hogares de los niños que habitan en el barrio o localidad de la escuela, en los estudios desarrollados desde la UMRE a partir de 1996 se utilizaron dos índices: índice de contexto socioeducativo e índice de contexto económico de los hogares de los niños. Los indicadores que fueron tomados en cuenta en su elaboración son: el saldo entre el nivel educativo de las madres de los escolares (entre quienes completaron la enseñanza secundaria y quienes solo realizaron primaria) y entre el porcentaje de niños en hogares con alto equipamiento y los de bajo equipamiento. En función de estos índices se definieron cinco contextos socioculturales de las escuelas: muy favorable, favorable, medio, desfavorable y muy desfavorable. Los puntos de corte entre éstos fueron definidos con base a criterios de orden conceptual, por lo que los umbrales no se corresponden con quintiles estadísticos.

La recategorización realizada en 2001 se centra en el indicador relativo al nivel educativo de las madres y redefine el índice del nivel socioeconómico del hogar, incluyendo indicadores relativos a la situación ocupacional de los adultos y de satisfacción de necesidades básicas.

En 2005 se elabora un Índice de Contexto Socio Cultural (ICSC) que incluye indicadores relativos al “saldo educativo” de la escuela, manteniendo los porcentajes ya utilizados, al “nivel socioeconómico” (con base a un índice ponderado de niños en la escuela con cantidades de NBI de 1 a 4 y abandonando el indicador de equipamiento) y el “nivel de integración social” de los hogares de los alumnos de la escuela, definido como: “integración al territorio” (porcentaje de alumnos en hogares ubicados en asentamientos irregulares), “integración educativa” (porcentaje de alumnos en hogares con niños entre 5 y 15 años que no asisten a educación formal) e “integración laboral” (porcentaje de alumnos en hogares con jefes desocupados o realizando changas). Con base al puntaje del índice se agrupan las escuelas en cinco “niveles de contexto”, aunque manteniendo, a la vez, la definición “conceptual” de los

² Para un recorrido detallado de las principales definiciones metodológicas tomadas desde 1991 por CEPAL y a partir de 1996 por ANEP v. ANEP/PISA, 2010 y ANEP/CODICEN/DIEE, 2007 y 2011.

umbrales de favorabilidad y desfavorabilidad.

A partir de 2010 las escuelas se agrupan con base al “fraccionamiento” del ICSC en cinco quintiles, de forma que cada uno contiene igual cantidad de escuelas (el 20%) de mayor a menor nivel de vulnerabilidad. Junto a esto se realizan cambios en la conformación del ICSC, por ejemplo retomando el indicador de equipamiento del hogar y bajando a 4 años de edad la medida mínima del indicador de “integración educativa”.

Cabe mencionar que para el caso de los liceos en 2009 se realizó una “propuesta de contextualización sociocultural” con base a la información indirecta sobre las escuelas de las que provienen los alumnos ingresantes a primer año de educación secundaria. La caracterización sociocultural de los liceos, como establecimientos de “destino”, surge de la asignación a cada alumno que ingresa al ciclo básico de educación secundaria del puntaje 2005 de la escuela de la que proviene y el promedio ponderado por la cantidad de estudiantes que provee cada escuela al liceo.

Esta aproximación, provisional tal como se consigna en su elaboración, retoma como antecedentes las producidas con los informes PISA 2003 y 2006. En éstas se utiliza el Economic, Social & Cultural Status Index (ESCS), un índice construido para cada alumno teniendo en cuenta diversos aspectos: el nivel educativo alcanzado por sus padres, su situación ocupacional, la existencia de libros, el acceso a computadora e Internet en el hogar, etc. Desde estas investigaciones se explicita que es el contexto sociocultural como característica de los centros educativos y no la situación sociocultural individual de los (hogares de los) alumnos, la variable de mayor peso sobre los aprendizajes escolares. (v. ANEP/PISA,2005a)

Con relación a las definiciones sobre la **unidad de análisis “centro educativo”**, se puede identificar variantes dentro de un mismo hilo conductor en torno a su significado como “local escolar” o como “escuela” definida en términos administrativos. Si bien las primeras mediciones optaban por un criterio de “escuela”, en 2010 se resolvió tomar como unidad de clasificación al local escolar, independientemente de que correspondiera o no administrativamente a una o a más escuelas, con base al argumento que “ésta es la unidad básica para el desarrollo de las políticas educativas”. (ANEP/CODICEN/DIEE, 2011:11)

Si bien no ha sido consignado como tal en los documentos analizados, el recorrido por

las decisiones metodológicas presentes en éstos puede hacerse también tomando la **relación que se enuncia entre escuela y “contexto”**. En este sentido pudimos identificar las siguientes denominaciones:

- **contexto sociocultural de los (hogares de los) alumnos** o “contexto sociocultural” como categoría resumen de las características socioculturales de los hogares de los alumnos, “composición sociocultural del alumnado” y “contexto sociocultural y económico en el que viven los niños” (UMRE).
- **escuelas en contextos socioculturales (más o menos favorables)**. Por ejemplo: “las escuelas que trabajan en los contextos más desfavorables.”, “el contexto sociocultural en el que las escuelas o subsistemas desarrollan su labor” (UMRE) o “contextos donde se insertan las escuelas” (Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, año 2002).
- **escuelas con contextos socioculturales (más o menos favorables)** y la definición de tipos de escuelas “con” contexto sociocultural: muy favorable, medio alto, medio bajo y muy desfavorable.” (UMRE)
- **escuelas de contexto sociocultural más o menos favorable (desde 1996) o más o menos vulnerable (desde 2010)**. La escuela como “entidad que se procura contextualizar” y la categorización de las escuelas “en función de sus contextos sociales”, “escuelas de contexto muy favorable”, “escuelas de contexto muy desfavorable” (UMRE), “caracterización sociocultural de los establecimientos educativos” (Relevamiento 2005), “contextualización sociocultural de los liceos” (Monitor de Ciclo Básico).

2.2.2.- Las valoraciones sobre las definiciones metodológicas: ¿de “lo normativo” a “lo estadístico”?

En el Informe que documenta la metodología del relevamiento de las características socioculturales de las escuelas del año 2010 se plantea que “Hasta 2005 se realizaban dos agrupamientos diferentes, uno basado en criterios estadísticos y otro en criterios normativos ambos derivados de la misma medida del ICSC”. (ANEP/CODICEN/DIEE,2011:2) En este sentido, ya en el Relevamiento 2005 se expresaba: “El carácter normativo de estos cortes indica que fueron definidos sobre la base de criterios teóricos externos a la propia distribución, es decir,

independientemente del número de escuelas que “caen” en cada una de las categorías.” (ANEP/CODICEN/DIEE, 2007:34)

Se argumenta luego la decisión de no continuar empleando este criterio desde 2010 dado que “la determinación de niveles en base a consideraciones normativas presenta en la práctica dos problemas importantes”. El primer problema identificado en este informe se relaciona con el trabajo con una unidad de análisis de carácter agregado: “A nivel individual, la definición de criterios normativos no resulta crítica. Es posible, por ejemplo, definir unas condiciones mínimas en ausencia de las cuales un alumno podría considerarse en situación de alta vulnerabilidad sociocultural para participar exitosamente en los procesos educativos, incorporarse a las dinámicas escolares y desarrollar el conjunto de aprendizajes esperados para cada nivel”. Cuando en cambio “la clasificación se plantea para una entidad agregada como el centro escolar no es posible establecer un procedimiento análogo”, ya que “no parece, en este nivel, existir un procedimiento unívoco que permita definir un umbral de criticidad semejante. Aún más difícil es la definición de los restantes criterios que constituyen la base para la clasificación de las escuelas en los sucesivos niveles.” El segundo de los “problemas” que se identifican en la “clasificación normativista” según este Informe refiere a “la interpretación sustantiva de las categorías”. Con esto se hace referencia a que “La definición normativa que lleva a la clasificación de una escuela como de contexto “Muy Desfavorable” o “Muy Favorable” entraña una interpretación en términos sustantivos a pesar de que, estrictamente, no hay elementos suficientes para determinar a partir de qué situaciones el entorno social favorece o limita y en qué medida la acción de la escuela”. (ANEP/CODICEN/DIEE,2011:3y4)

La argumentación en pro del agrupamiento “en base al criterio estadístico” supone, en cambio, según se expresa en este informe, una calificación del contexto o entorno sociocultural de la escuela en términos relativos a las otras instituciones, pero no en términos absolutos. La propuesta contenida en este informe “define cinco niveles de contexto con la misma cantidad de escuelas” ya que “técnicamente, la división se realiza en función de los puntos de corte dados por los quintiles de la distribución del índice de CSC”. “Esta clasificación supone un ordenamiento relativo de cada categoría con respecto a las restantes (las escuelas de los quintiles más bajos tienen indicadores socioculturales de mayor vulnerabilidad y viceversa), pero no una definición normativa respecto a las características socioculturales de las escuelas que se ubican en cada nivel, tal como “desfavorable”, “favorable”, etc.”. (ANEP/CODICEN/DIEE, 2011:3)

Resulta interesante la valoración de “normativista” o “estadística” de una u otra metodología desde el último informe producido en el tema. La crítica se centra en la asignación de las escuelas a los diferentes niveles y su denominación como más o menos favorables. La primera se sustituye por una propuesta de distribución estadística, la segunda por una denominación de quintiles (1 a 5) a la que, sin embargo, subyace una concepción de mayor o menor vulnerabilidad (relativa) en los contextos de las escuelas. Aun aceptando el supuesto que esta nueva asignación fuese menos “valorativa” en su denominación ¿puede afirmarse que sea menos normativista en tanto construcción estadística?

2.2.3.- La legitimación en la construcción del “contexto sociocultural” ¿cuestión de comisiones?

Es claro que la investigación institucionalizada en organismos ejecutores de política pública está orientada a la toma de decisiones. No obstante, resulta interesante la insistencia de los autores de los documentos analizados hacia el diálogo con los actores educativos de diferentes niveles de la toma de decisiones. La legitimación de los enfoques propuestos en estos estudios, así como su progresiva institucionalización, es otro hilo conductor de esta “vasta experiencia” que puede ser observada en las demandas de investigación, la orientación al dialogo con los actores educativos y la autoría compartida de algunos de estos informes. Ilustramos a continuación las referencias que pueden encontrarse en los documentos sobre cada uno de estos puntos.

A nivel de las demandas, el documento paradigmático es el que presenta la propuesta construida sobre los liceos. Este, al menos en su versión electrónica, comienza con una nota de las autoridades del Consejo de Educación Secundaria en la que se explicita la solicitud al organismo competente, la DIEE de “una contextualización sociocultural de liceos similar a la que existe para las escuelas públicas de primaria”. (ANEP/CODICEN/DIEE, 2009:1)

Más allá de la explicitación o no de estas demandas, la orientación al diálogo con los actores educativos se puede encontrar en todos los informes producidos. A modo de ilustración tomamos lo referido en los primeros y en los últimos informes “oficiales” del período analizado:

En 1996 se planteaba en los primeros informes de la UMRE que la difusión a las escuelas de las características técnicas, la finalidad de la evaluación, conocimientos y capacidades a evaluar y usos de la información producida fue un aspecto clave a atender por ésta y se da cuenta del cuidado proceso de discusión, realización y análisis de pruebas y cuestionarios pilotos en un colectivo de actores sociales bastante amplio relacionados con la educación. Se esperaba que los resultados de las pruebas junto a los manuales de fundamentación, que serían “enviadas a las escuelas inmediatamente después de terminado el relevamiento, constituirá el instrumento fundamental para que cada escuela pueda hacer una autoevaluación de sus propios resultados a partir de la información estadística que le será enviada por la UMRE”. (ANEP/UMRE,1996a:2)

En 2011, se explicita la autoría compartida del Relevamiento 2010 por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la DIEE del Consejo Directivo Central de la ANEP, relevamiento que tiene como objetivo “actualizar la contextualización de todos los establecimientos escolares de educación primaria pública realizada cinco años antes” y señalando que la caracterización tiene múltiples propósitos desde “la generación de información que contribuya a la definición de políticas educativas hasta su utilización para el monitoreo de las tendencias del sistema”. (ANEP/CODICEN/DSPE-DIEEyCEP-DEE,2011:3). Como se puede apreciar también en la portada de este informe, esta “autoría compartida” trasciende el “trabajo articulado” que se señala en informes anteriores, como en el caso del Relevamiento 2005.

Con relación a lo anterior, no es un detalle menor en términos de la cultura social y política de Uruguay el hecho que este trabajo conjunto se concrete, se institucionalice y legitime, vía la formación de una Comisión. El calificativo de “foro” que aparece en el informe 2005 resulta significativo: “Para adoptar las definiciones relativas tanto a los aspectos sustantivos como operativos de la medición, se formó una Comisión integrada por la Inspección de Tiempo Completo y Contexto Crítico, la Inspección Técnica, delegados de la Inspección Departamental, la Gerencia de Investigación y Evaluación, la FUM y la ATD de Primaria. En dicho foro se acordaron los criterios generales que regirían el Relevamiento de Contexto 2005 en cuanto a su alcance, metodología, procedimientos y cronograma.” (ANEP/CODICEN/DIEE, 2007:14)³

³ FUM refiere a la Federación Uruguaya de Magisterio (actor sindical de segundo grado y alcance nacional) y ATD refiere a la Asamblea Técnico Docente, espacio de diálogo con el cuerpo docente institucionalizado a nivel de ANEP.

Finalmente, cabe mencionar, aunque sea en forma breve, que desde fines de la década del 90', los términos "contexto sociocultural", "contexto crítico" y más recientemente "entornos con dificultades estructurales relativas" conforman la jerga de las políticas y programas de la ANEP.

A modo de ejemplo en 1995 se crea el Programa de Escuelas de Requerimiento Prioritario, que es reorientado en 1999 por el Programa de Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, a partir de la consideración de indicadores escolares como la tasa de repetición y de características del entorno barrial pero sin contar con una medida directa de las características socioculturales de los alumnos a los que se deseaba apoyar. Este Programa es reformulado a su vez en 2001, con base "al avance en la investigación desarrollada en el tema". (v. Cardozo, 2008)

Entre 2005 y 2009 tal como se consigna en la Memoria de la Gestión 2005-2009: "durante estos cuatro años se ha trabajado en el diseño y ampliación de una modalidad alternativa de atención prioritaria en las escuelas de contexto sociocultural crítico". (ANEP/CODICEN, 2009:54).

En 2011 se comienza a implementar el actual Programa A.P.R.E.N.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que se presenta como una alternativa a la hora de "pensar en un modelo para escuelas ubicadas en contextos de pobreza". (ANEP/CEIP,2010(a):3). A éste se integran las escuelas ubicadas en los quintiles 1 y 2 del índice sociocultural 2010 que tiene en cuenta, como vimos, los siguientes indicadores: Saldo Educativo, % de madres con primaria completa o menos, Índice NBI ponderado, % de niños en hogares con desintegración educativa y % de niños en hogares con desintegración territorial. Este programa se propone "en el marco de un conjunto de políticas que viene implementando el CEIP", "orientadas especialmente a mejorar los desempeños escolares de los niños provenientes de contextos familiares de mayor vulnerabilidad social" que hacen "necesaria la definición de criterios que permitan clasificar los establecimientos escolares de acuerdo a las características de la población que asiste a los mismos" (ANEP/CEIP, 2010(b)).

En consonancia en el documento fundante de este programa, el CEIP homologa "los criterios, indicadores y procedimientos que sustentaron el relevamiento de las características socioculturales de los centros educativos así como el Índice de CSC/2010 correspondiente" y "aprueba el listado de escuelas emergente del Índice

CSC/2010 que las ordena desde las de contextos menos favorables a las de contextos más favorables”, aprobando también la nómina de escuelas que de allí se desprende y establece que “las escuelas que se ubican en el primer y segundo quintil son requerientes de una acción polivalente de fuerte impacto educativo para mejorar los resultados de aprendizaje”. (ANEP/CEIP, 2010(b)).

3.- “Es que son niños de contexto crítico... y se les nota”⁴

Junto a la producción desde la investigación y su legitimación en las políticas y programas propuestos hemos asistido también en estos 20 años a una apropiación por parte de la población de algunos de los términos acuñados por éstas, que excede la de los actores educativos directamente involucrados.⁵ De todos modos, tal como se puede observar en el comentario que compartíamos a modo de subtítulo seguramente esta apropiación se ha dado más en el nivel de los “grandes titulares” que en las especificidades del debate sobre los indicadores y la construcción de los índices que analizamos anteriormente. En otras palabras, los “indicadores en uso” para caracterizar a niños como de contexto crítico por parte de la población en general seguramente no retoman ni coinciden con la acumulación en la operacionalización por parte de los investigadores. Más allá de esto, la noción de “contexto crítico” y quizás más la de “niños de contexto crítico” ha probado ser exitosa en su diseminación.

Al respecto las denominaciones acuñadas con las investigaciones del período, que mostramos en el Punto 2, fueron señaladas por algunos de sus detractores (junto a otras relativas a la asignación causal que esta metodología supone).⁶ Estas críticas se centran en el problema de la asignación como “diversidad cultural” a una desigualdad de capital cultural (Folgar, 2008) y esbozan, aunque no profundizan más allá de su connotación negativa, en la exterioridad de la noción de “contexto”⁷: “La ‘Escuela de

⁴ Hace poco un conocido comentaba que en el fin de semana había salido a la calle a jugar con sus hijos y se sumaron otros niños del barrio que le reclamaban mucha atención durante el juego. Explicando su cansancio argumentaba: “es que son niños de contexto crítico y se les nota”.

⁵ Como vimos en estos años se diseñaron diferentes programas de fortalecimiento de aquellas escuelas catalogadas como de “contexto sociocultural crítico”. Esta focalización resultó en definiciones por parte de directores y maestros como: “ésta es una escuela de contexto” y los programas de atención se resumían en las conversaciones cotidianas de los docentes como “contexto”, por ejemplo: “los sábados tenemos contexto”, aquí gano más por “contexto”.

⁶ Realizar una reconstrucción de los cuestionamientos a esta producción exigiría una investigación documental que excede los límites de este trabajo. Con el fin de tomar en cuenta al menos algunas de éstas seleccionamos aquellas voces erigidas desde la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. v. p.ej. Martinis, 2006.

⁷ Profundizar en la exterioridad de la noción de “contexto” o de “entorno que me rodea” más allá de la carga valorativa asignada supone una discusión sobre la “imagen egocéntrica de la sociedad” que suele acompañarla. V. al respecto, Elias, 1970.

Contexto' se construye como una categoría formulada a partir de la convicción de la existencia de condiciones desfavorables y negativas, exteriores a lo que ocurre en la escuela" (Santos,2006:96) y se critica en esta línea, "el pasaje semántico de una escuela en el medio", como concepción proveniente de la acumulación en torno a la educación en el medio rural, a "una escuela de contexto", (v. Santos, 2006:98) fijando "el contexto (sociocultural crítico) como otredad negativa, como diferencia amenazante...". (Bordoli,2006:115)

Muchas de estas críticas entienden "el contexto" desde una concepción espacial, como un entorno geográfico, un territorio. Esto puede ser observado, por ejemplo, en la denuncia que se realiza sobre las políticas educativas surgidas para las llamadas "escuelas de contexto": "El eufemismo "escuela de contexto" contiene, como su opuesto, la idea de que las escuelas normales serían aquellas en las que no habría que hacer referencia al contexto" y se invita a 'pensar la escuela más allá del contexto' en el "sentido de búsqueda de formas de concebir las instituciones educativas que las desliguen de una inscripción exclusiva en un determinado territorio...". (Martinis y Marrero,2006:15-16)

Con relación a lo anterior vale recordar que, salvo las primeras mediciones de la CEPAL, los índices de contexto sociocultural producidos en estos años no toman en cuenta indicadores a nivel del territorio donde está ubicada la escuela sino de los hogares de los niños, aunque como vimos en las denominaciones asumidas se trasluce esta asignación (escuelas en contextos, con contextos, de contextos). Recordamos también que luego de la recategorización del 2001 los programas orientados a las escuelas de mayor criticidad según su situación respecto al ICSC no se basan en este criterio, como si se intentó antes de 1999, desde el Programa de Requerimiento Prioritario.

Estas críticas que ubican el "contexto sociocultural" en un espacio social de nivel territorial así como la apropiación del término "contexto crítico" por parte de la ciudadanía en general, creemos forman parte del mismo proceso en que también se puede ubicar los esfuerzos de acumulación realizados durante estos 20 años a nivel de la investigación y las políticas y programas adoptadas. Expresa, desde nuestra perspectiva, una necesidad de comprensión que trasciende la mera producción de información sobre la relación entre desigualdades sociales y educación como insumo para la toma de decisiones a nivel de la política educativa y la acción escolar. En este sentido vale interrogarse sobre: ¿Qué preocupaciones de la sociedad uruguaya

expresa este esfuerzo, persistente en los últimos veinte años, por establecer relaciones entre las desigualdades sociales y la educación? ¿Por qué la necesidad de construcción de la categoría “contexto sociocultural” como expresión de estas desigualdades? ¿Qué necesidades de elaboración sobre la segregación residencial y educativa⁸ expresa la orientación a la territorialización en la denominación de esta categoría y también desde su crítica? ¿Qué expectativas entran en juego sobre el papel de la educación en la mitigación de estas desigualdades contextuales “de origen”, aun cuando los indicadores educativos no han abonado en Uruguay una mirada optimista en los últimos años?

Esperamos encontrar en el intercambio sobre “las relaciones entre política educativa y desigualdad y las tensiones que el mandato de inclusión imprime”, propuesto como uno de los ejes de trabajo de la Mesa “Estado, política y gobierno de la educación” de las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación convocadas por el Área de Educación de FLACSO Argentina un ámbito enriquecedor para continuar profundizando la mirada en la búsqueda de respuestas a estas preguntas.

Bibliografía

ANEP/CEIP/ PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R. (2010) (a) Documento 2º borrador para la discusión Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Montevideo. Disponible en:

http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf

ANEP/CEIP (2010) (b) Acta Res. Ext. N°89 N°34. Disponible en: www.anep.edu.uy

ANEP/ CEIP (2010) (c) Circular N° 453. Disponible en: <http://www.cep.edu.uy/index.php/normativa/circulares2010>

ANEP/CODICEN (2009) Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio. Montevideo. Disponible en:

http://www.anep.edu.uy/anepdata/documentos/politicas_ed_gestion_09.pdf

ANEP/CODICEN/ DIEE (2007) Relevamiento de Características Socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria. 2005. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/documentos/relev_escuelas.pdf

ANEP/CODICEN/ DIEE (2009) Monitor de Ciclo Básico-Contexto sociocultural de los liceos oficiales de Ciclo Básico. Nota metodológica. Montevideo. Disponible en:

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/monitorliceal/notamonitor.pdf>

ANEP/ CODICEN/ DIEE (2011) Relevamiento de características Socioculturales 2010 de las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Documentación de la metodología. Montevideo. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/informes>

ANEP/ CODICEN/ DSPE- DIEE y CEP-DEE (2003) Monitor educativo enseñanza primaria (Escuelas públicas de 2002) Informe para Autoridades Información por inspecciones nacionales. Montevideo. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/informes>

ANEP/ CODICEN/ DSPE- DIEE y CEP-DEE (2011) Monitor educativo enseñanza primaria. Estado de situación. 2010, Montevideo. Disponible en:

⁸ V.p ej. Katzman 2001. V, también Katzman y Retamoso 2006 para una lectura de los recaudos a tener en cuenta a la hora de la medición del efecto “barrio” en los resultados educativos.

<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/informes>

ANEP/PISA. (2005)a Uruguay en el programa PISA. Boletín Informativo nº3. Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000001107.pdf>

ANEP/PISA (2010) Uruguay en PISA 2006. Boletín 1. Entornos socioculturales de aprendizaje en los centros educativos uruguayos participantes del ciclo 2006. Montevideo. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000002235.pdf>

ANEP/UMRE (1996)a Evaluación censal de aprendizajes en lengua materna y matemática. Material informativo para maestros y directores. 1. Fundamentos. Montevideo.

ANEP/UMRE (1996)b Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo.

ANEP/UMRE (1997)a Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Segundo informe de difusión pública de resultados. Montevideo.

ANEP/UMRE (1997)b Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. Tercer informe de difusión pública de resultados. Montevideo.

Bordoli, E. (2006) "Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio". En: Martinis, P. (comp) (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. pp. 101-121. Ed. Psicolibros. Montevideo.

Cardozo, S. (2008) Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008. Cuadernos de la ENIA. Políticas de educación. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia Montevideo. Disponible en: http://www.enia.org.uy/pdf/Politic_educativas.pdf

CEPAL/Oficina de Montevideo (1991) ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas públicas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo.

CEPAL/Oficina de Montevideo (1993) Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables. Montevideo.

Folgar, L. (2008) "Usos y abusos de la diferencia cultural". en: Revista Educarnos 3. Año 1, num. 3, ANEP/CODICEN.

Disponible en: http://www.anep.edu.uy/educarnos/pdf/educarnos_03.pdf

Elías, N. (1970) *Sociología fundamental*. Barcelona. Gedisa, 2008.

Katzman, R. (2001) "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos." En: Revista de la CEPAL 75, diciembre de 2001. pp. 171 a 189 Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>

Katzman, R y Retamoso, A. (2006) "Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa." en: Reunión de expertos sobre población y pobreza en América Latina y el Caribe. 14 y 15 de noviembre de 2006. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cepal.cl/celade/noticias/paginas/5/27255/Katzman_Retamoso.pdf

Martinis, P. y Marrero, J. "Introducción" En: Martinis, P. (comp) (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. pp. 15-20. Ed. Psicolibros. Montevideo.

Santos, L. (2006) "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto". En: Martinis, P. (comp) (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. pp. 83-100. Ed. Psicolibros. Montevideo.

UNESCO y OEI/ SITEAL (2008) Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes. Serie Debates nº 4. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>