

La gestión educativa para la inclusión

Informe de Investigación

UN DESAFÍO NECESARIO:

ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Y LA EDUCACIÓN INICIAL

El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela

Autora: Mag. Zózima González

Institución de referencia: Centro de Educación Inicial

Teléfonos: (+598) 26289940 - 099182571

Correo electrónico: zozima@adinet.com.uy

Presentación

La escolarización constituye un reto para la política educativa cuando se la interroga desde la perspectiva de la inclusión y el riesgo de la exclusión social. Por una parte, es preciso mantener en las instituciones a los hijos que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, los cuales no alcanzan a completar los años de estudio que marca la obligatoriedad legal; por otra parte, es preciso que quienes están escolarizados tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y los mismos logros en el desarrollo de conocimientos básicos poderosos y relevantes.

Este trabajo presenta el caso - único en nuestro país - de dos instituciones del ámbito público (Educación Inicial y Enseñanza Técnica-Profesional) que se vinculan en pos de procurar la inclusión.

En esa convivencia, las instituciones involucradas cumplen con sus fines específicos; responden a la necesidad emergente, cual es atender a los hijos de sus estudiantes en el mismo centro educativo durante el horario de clases de éstos, lo que nos lleva a analizar la gestión y la articulación institucional entre el subsistema y el centro educativo, la relación existente entre ambos e identificar las dimensiones de la organización más significativas para el trabajo. Introduce los complejos y diversos contextos de ambas instituciones educativas, sus dimensiones, los nuevos territorios sociales con sus particularidades históricas y coyunturas actuales, culturas organizacionales, estilos de comunicación, modelos de gestión.

El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva holística. (Taylor y Bogdan, 1996) En el marco de una metodología cualitativa, el estudio de casos permite abordar en profundidad el escenario institucional objeto de estudio. (Stake, R.1999).

Nuestro proceso de investigación fue inductivo. Seguimos un diseño de investigación estratégico, flexible; la selección de técnicas respondió -a nuestra manera de ver-, a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes.

Pretendemos destacar el rol del Centro de Educación Inicial que, más allá de atender a niños de 1 a 5 años, acompaña y contiene a sus familias. Nos introduce en una brecha de desigualdad: madres /padres en situación de pobreza, que integran un grupo vulnerable en riesgo de exclusión social (Escudero, J. M. 2005) y no tienen resuelta la atención de sus hijos. Si este problema no está resuelto se transforma en una causa agregada de posible exclusión del sistema escolar y social ya no sólo para la madre, sino también para el niño que está en riesgo de quedar al margen de recibir una adecuada y oportuna atención. Presenta a los actores sociales y permite aquilatar la potencia que – al decir de Marcelo Urresti (1999) - las redes culturales y sociales tienen para favorecer u obstaculizar los procesos de exclusión e inclusión referidos al estudio y al trabajo.

Muestra los valores que, como herramienta de retención e inclusión estudiantil, puede llegar a tener un Centro de Educación Inicial en un centro de estudios en el mismo horario de clases de los estudiantes con hijos.

Los resultados aportan estrategias para la gestión, para fortalecer las redes institucionales, la comunicación institucional con el público objetivo (estudiantes con hijos) de modo de impactar con la retención e inclusión de estudiantes con hijos.

Nuestro trabajo

Tiene como fuente la Memoria Final presentada como requisito de obtención del título de Maestría en Gestión de Centros Educativos en Universidad ORT Uruguay (González, Z.2010)

El relevamiento bibliográfico permitió llegar a las fuentes teóricas y metodológicas que dieron sustento a nuestro marco teórico y nuestras opciones metodológicas, a la vez de ser fuentes permanentes de información y reflexión que dieron luz a la comprensión del problema y guiaron nuestro proceso de trabajo con el máximo rigor disciplinario, generando permanentes reflexiones y análisis.

Interesa destacar que la investigación bibliográfica acompañó todas las etapas del trabajo y obligó, en muchas instancias, a revisar, corregir y volver a empezar nuestros registros. Generó un proceso de autoevaluación permanente y el planteo constante de interrogantes.

Kaztman y Filgueira (2001) destacan que los resultados no son alentadores a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas por superar las situaciones de inequidad y pobreza en la región. Desde mediados de la década de los 90 comienza a acentuarse la situación de pobreza y extrema pobreza en los hogares con niños y adolescentes de nuestro país, proceso reconocido como “infantilización de la pobreza”.

El Anuario de Educación 2005 expresa que, a partir de los 13 años, comienza un proceso de caída sistemática de la asistencia a medida que se avanza en la edad de los jóvenes, proceso cada vez más pronunciado en los hogares con menores ingresos.

En el informe de UNICEF 2005 leemos que el 44 % de los varones menores de 15 años y 35 % de las mujeres de la misma edad abandonan sus estudios en el ciclo secundario, siendo este proceso más intenso en las áreas rurales. A su vez, indica que quienes son excluidos del sistema de enseñanza no suelen reingresar; la mayoría de ellos proviene del 25 % de los hogares más pobres.

El Nuevo Informe sobre Desarrollo Humano para América Latina (2009) señala que el 18% de los jóvenes en Uruguay no estudian ni trabajan y el 23% tienen una inclusión desfavorable, con empleos precarios y escasas oportunidades de participación, situación que puede socavar el futuro del desarrollo humano en el país.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha situado la atención integral de la infancia como una de las metas prioritarias del proyecto colectivo “Metas Educativas 2021”. Se plantea para el fin de la próxima década lograr que el 100 % de los niños de 3 a 6 años participe en programas educativos, que se multiplique el porcentaje de niños de 0 a 3 años que tiene posibilidades de acceso a experiencias educativas y que se fortalezca el carácter educativo de todas las opciones existentes.

La inclusión y exclusión: marchan juntas

Los enfoques teóricos utilizados para comprender la inclusión y la exclusión social coinciden en que son incomprensibles si no se toma en consideración las relaciones que sostienen con un determinado orden, que no es arbitrario ni accidental sino racional, ligado y provocado por el sistema social, económico y cultural que lo produce, así como por los poderes e intereses que defiende. (Castel, R. 2004)

La pobreza, la exclusión de estudiantes del sistema educativo y la maternidad / paternidad de estudiantes adolescentes constituyen un desafío mayor para los actores e instituciones escolares que se han visto obligados a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de la exclusión social de las nuevas generaciones (el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción, etcétera), sin “entender” del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes.

Procede hablar de condiciones sociales y escolares que representan entornos de riesgo y de vulnerabilidad. El término “vulnerabilidad” o la expresión “riesgo de exclusión” son utilizados para designar zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Esta precisión permite reconocer expresamente el carácter relacional del fenómeno al que nos estamos refiriendo; procede identificar, como lo hace Tezanos (2001), situaciones o zonas de “inserción” que corresponden a ciertas intervenciones, o programas con los que la sociedad en su conjunto o los centros escolares en particular tratan de responder a los estudiantes tipificados en riesgo, con la intención de contrarrestar e incluso erradicar la consumación de su exclusión definitiva.

Las fronteras para una auténtica inclusión no sólo pasan por la escuela, sino que también son creadas y alimentadas fuera de ella (orden social, familiar, del entorno y de los barrios).

El Centro Hospitalario Pereira Rossell (2010) es el único hospital de niños del Uruguay. Está ubicado en la ciudad de Montevideo, capital del país. En dicho hospital – según la estadística anual - nace un niño por hora y el 80 % de las madres son adolescentes en situación de pobreza.

La maternidad / paternidad adolescente y la deserción educativa se asocian en un círculo que reproduce pobreza; la reproducción demográfica aumenta en los sectores más vulnerables. El informe CEPAL 2009 sobre Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica concluye que en la mayoría de estas madres el embarazo está asociado a la deserción del sistema educativo. Con ello, debilitan sus posibilidades de realización personal, reducen sus oportunidades de empleo y se aíslan de los importantes ámbitos de socialización que constituyen los centros de enseñanza. También crece la probabilidad de que el hijo no cuente con el soporte material y emocional del padre, ni con el capital social que éste podría transferirle a través de vínculos familiares y no familiares.

La exclusión- al decir de Escudero (2005)- tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias. Los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural, son los más perjudicados en y por la escuela.

Los niños de las familias más pobres y excluidas en el plano cultural tienden a obtener resultados inferiores - en la escuela primaria - a los alumnos de hogares más acomodados. La neutralización de los “*handicaps*” originados en un medio ambiente social desfavorecido exige una serie de acciones de tipo social global que vayan a atacar directamente las causas.

La educación inclusiva es, antes que nada, un asunto de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad; pone el foco de atención en la transformación de los

sistemas educativos y de las escuelas comunes para dar respuesta a la diversidad del alumnado. (UNESCO 2004)

La Institución de Educación Inicial resulta trascendente para resolver la atención de los niños y para la vida futura de toda la familia, pues ejerce una gran influencia en la consolidación de los lazos y vínculos familiares, fortalece los roles parentales y al niño en la formación de las estructuras mentales, afectivas y emocionales. Anunciación M. de Bevilacqua (1990) afirma que la Institución de Educación Inicial cumple un papel que va mucho más allá de su formación pedagógica, para constituir una respuesta a los problemas de la comunidad entera.

La Educación Técnica Profesional tiene como objetivo preparar para el trabajo y contribuir a la formación para la vida ciudadana, su desarrollo cultural y político y su vida privada. Está dirigida a personas de quince años y más. Las propuestas de la Educación Técnico Profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos.

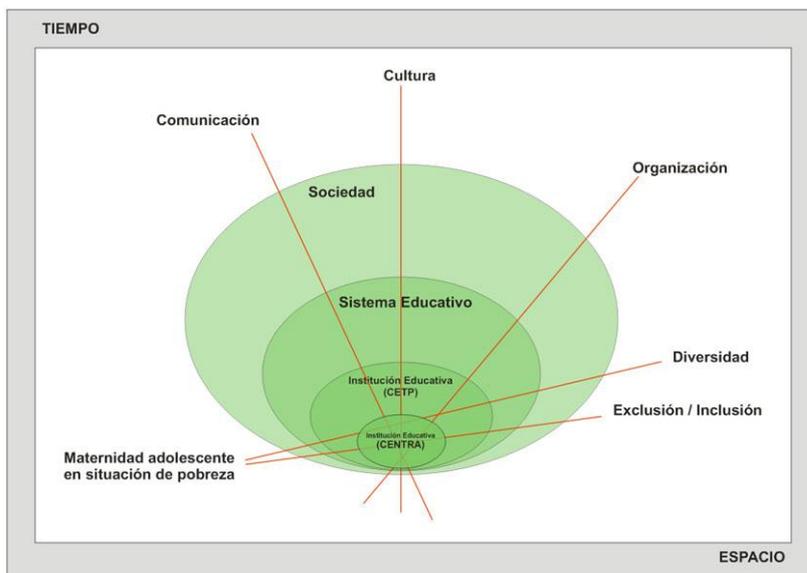
Las instituciones educativas que atienden jóvenes adolescentes no quedan excluidas de la responsabilidad de atender los públicos heterogéneos que reciben; se encuentran también en la frágil franja de atención a poblaciones de vulnerabilidad en situación de riesgo de exclusión social.

La Institución Educativa en su conjunto oficia de escenario integrador de diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, de socialización, de transferencia cultural, de integración, etc. Se dan cita y se relacionan personas y grupos de las más variadas procedencias y características particulares. Se generan dinámicas relacionales, tanto en el interior de ellos (entre sus miembros), como en relación con su entorno, desarrollándose culturas organizativas a las que no puede ser ajeno quien persiga estudiarlos y conocerlos.

El Dr. Joaquín Gairín (1994) considera que las comunidades formativas pueden analizarse en sí mismas, pero no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que las ampara y posibilita.

Albin Toffler (1995) agrega que es necesario identificar, conocer y comprender el contexto para atender la diversidad; construir las condiciones necesarias para que cada ciudadano efectivamente vea cumplido su derecho a la educación. Todo lo cual lleva a procesar un intercambio de nuevas miradas, lenguajes, culturas y problemáticas para asegurar el aprendizaje durante toda la vida.

Las organizaciones no existen en un vacío. Cada organización se encuentra en un entorno particular que proporciona múltiples contextos que afectan a la organización y su desempeño, lo que ella produce y la manera en que funciona. El concepto de entorno institucional es clave para comprender y explicar las fuerzas que ayudan a conformar el carácter y el desempeño de las organizaciones.



Gráfica 1 : Contexto (Producción propia)

La institución y sus contextos.

Trabajamos en un Centro de Educación Inicial estatal; a los efectos del estudio lo denominamos CENTRA. Fue creado y es administrado por el Consejo de Enseñanza Técnico Profesional, institución estatal de enseñanza técnica que llamamos CETP. El CETP funda el CENTRA en el año 1994, con el propósito de solucionar el problema de la atención de los hijos de sus estudiantes. El CETP es responsable de la provisión de los recursos humanos, materiales y financieros del CENTRA.

Para conocer y comprender el contexto de la institución en que se realiza el trabajo, resulta necesario explicar cómo funciona nuestro sistema educativo. La Ley General de Educación - promulgada con el N° 18437 en el año 2008- es el marco legal en que se desempeñan las instituciones educativas de nuestro país. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue creada el 28 de marzo de 1985 por ley N° 15.739. Los Consejos de Educación Inicial y Primaria y de Educación Técnico-Profesional (UTU) son los órganos de la ANEP que regulan, respectivamente, dichos niveles de educación. El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tiene a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior (bachilleratos tecnológicos), orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas). Está dirigida a personas de quince años y más.

Al mismo tiempo, el CENTRA requiere autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para poder funcionar. El artículo 97 de la Ley General de Educación expresa que toda institución que desarrolle actividades de educación de niños y niñas, entre cero y cinco años de edad, en forma presencial, por períodos de doce horas (o más) semanales, deberá estar habilitada (o autorizada para funcionar) por los organismos competentes: Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura o Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Si bien estamos transitando un proceso de cobertura que incluya los 3 años, la Ley de Educación no incluye dentro del sistema formal la atención de los niños de primera infancia.

El CENTRA obtuvo dicha autorización en octubre del año 2004, según consta en su documentación oficial; por este motivo se rige a la vez por las reglamentaciones del CETP y del CEIP. Para resolver esta inusual situación administrativa se ha asimilado al CENTRA a una institución de Educación Inicial Privada, por no estar administrado directamente por CEIP.

Punto de partida: la demanda

La investigación se realizó a partir de la demanda formulada por los directivos del Centro Educativo de Educación Inicial: “*Difundir los valores del CENTRA para que sea conocido y reconocido dentro de la Institución*”. En este sentido, los directivos del CENTRA plantearon su preocupación por la escasa información que tenían los estudiantes del CETP con respecto a la existencia del CENTRA; al mismo tiempo consideraban que las autoridades jerárquicas del subsistema respectivo no reconocían los valores del proyecto institucional.

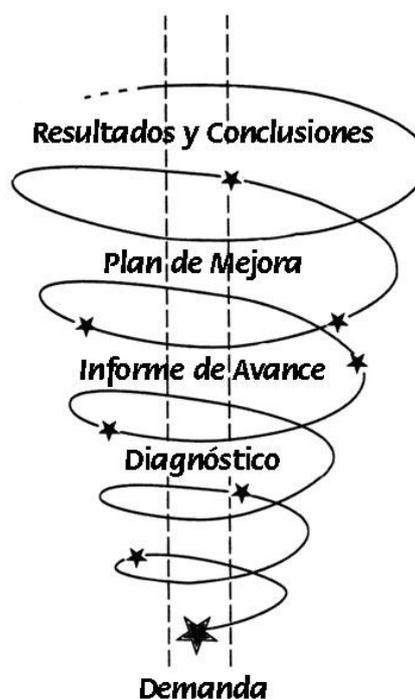
Como agentes de cambio y con el fin de formular una propuesta de intervención orientada a la mejora de la misma, implementamos un estudio diagnóstico que tuvo por objeto comprender la problemática planteada.

Seleccionamos un conjunto de unidades de análisis del universo de estudio de acuerdo a determinados criterios (que detallaremos más adelante) que consideramos relevantes, en función de nuestro objetivo que era “Comprender la demanda y obtener datos que permitieran elaborar un plan de mejora que respondiera a la misma”.

Nuestro proceso de investigación fue inductivo. Seguimos un diseño de investigación estratégico, flexible; la selección de técnicas respondió a nuestra manera de ver, a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes.

Transitamos por distintas fases de estudio:

- Fase de identificación de la demanda
- Fase de comprensión del problema
- Fase de reconocimiento de necesidades
- Fase de acuerdos con la organización



Gráfica 2 : Proceso de trabajo. (Producción propia)

¿Por qué y para qué?

Nuestro trabajo integró entre sus estrategias de análisis un dispositivo que permitió identificar aspectos asociados con la cultura organizacional, las subculturas existentes y permitió arrojar nueva luz sobre posibles condicionamientos que estarían actuando en las prácticas colectivas.

Planificamos una línea de acción referida a conocer diferentes aspectos de las *instituciones involucradas*: sus vínculos, los estilos de gestión, la cultura organizacional, estilos de comunicación. Las dimensiones y procesos tienen significación en la vida de los centros educativos y también son, uno a uno o relacionados entre sí, aspectos implicados en la calidad de la educación institucional. Para estudiarlas nos remitimos a la clasificación que hace Graciela Frigerio (1992).

La *observación directa* se realizó cada vez que visitamos el Centro para la aplicación de los diferentes instrumentos y las reuniones con integrantes de Dirección. Permitted apreciar el funcionamiento, el clima de trabajo, la planta física, las instalaciones, la implementación de recursos, la interrelación entre espacio y actividades, los vínculos entre sus actores.

Nos informamos sobre los fines y objetivos de las instituciones en la sociedad. La técnica aplicada fue el *relevamiento y análisis documental* disponibles en la organización y a través de Internet. Hicimos también entrevistas exploratorias a los directivos de las organizaciones. (Dimensión pedagógico-didáctica)

Analizamos *documentos y sitios de Internet*, referidos al gobierno de las institución, documentación oficial de creación y autorización del CENTRA, contrato fundacional, disposiciones y reglamentaciones vigentes, organigrama, canales de comunicación, utilización de recursos de tiempo y espacio. (Dimensión organizacional)

Nos interesó conocer el clima, los vínculos, el reconocimiento mutuo de ambas instituciones para valorar a sus actores en relación a la capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades; la gobernabilidad, estilos de gestión, modos y estilos de comunicación. (Dimensión administrativa)

Centramos el análisis desde una perspectiva cultural por reconocer que la cultura es el factor clave para la comprensión de la realidad de la institución educativa y los intentos de cambio. Permite consolidar la comprensión y el sentido de las prácticas cotidianas. Aporta argumentos sobre las rutinas colectivas y brinda distintos componentes a ser tenidos en cuenta a la hora de direccionar nuevos procesos que implemente el centro escolar. Analizamos boletines, comunicados, información en página web. (Dimensión comunitaria)

El Dr. Joaquín Gairín (1999) considera que la dimensión histórica y la evolución social configuran esencialmente el modelo de escuela y determinan el funcionamiento. Interesó conocer si las instituciones educativas acompañan o no los procesos de cambio social y da respuesta a sus demandas. Buscamos antecedentes históricos institucionales, investigaciones, experiencias nacionales e internacionales, de atención a estudiantes (con hijos).

Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes a pesar de los cambios que se operan (en la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología), se convierten en anacrónicos, pierde vigencia; por lo

tanto, lejos estarán de responder a las exigencias de la actualidad y de alcanzar los niveles de calidad esperados.

Trabajamos también la dimensión sociológica, con el fin de identificar los grupos sociales que participan en las instituciones en que actuamos. Las formas de hacer, que a partir de esa realidad se consolidan, constituyen la cultura escolar con variadas implicaciones en la realidad de los centros docentes y en el desarrollo profesional de las personas que ejercen su actividad.

Estas dimensiones relacionales y culturales, quizás más dinámicas que formalizables, llevaron a explorar aspectos referidos a la cultura y subculturas existentes, la comunicación en la organización y su mejora, las interacciones entre sus miembros, tengan éstas un carácter micro-político o un carácter profesional y las relaciones con el entorno.

Dado que hemos jerarquizado en el desarrollo de nuestro trabajo la importancia del entorno y del vínculo de la organización con su contexto, resultaba necesario conocer también el flujo de la comunicación dentro de la organización en todas las instancias y niveles que podían existir. Estar involucrado a una red de comunicación es equivalente a estar vinculado a un grupo y participar de las reglas que rigen los intercambios entre los integrantes del mismo.

Por considerar que en la organización no existe una red única de comunicación sino múltiples redes que se solapan y afectan o complementan entre sí, entendimos necesario identificar las redes sociales de las madres estudiantes con hijos, para conocer las formas habituales de comunicación interpersonal y los modos normales en que los mensajes viajan a través de la organización.

Interesa destacar los aportes de Marcelo Urresti (1999) que refieren a los “espacios propios” que construyen los adolescentes, redes de contención afectiva en los que rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. Representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. Brindan una pertenencia efectiva y vehiculizan las referencias primeras de los procesos que deconstruyen las identidades infantiles heredadas. Funcionan como *programas culturales* en los que se puede reconocer la similitud de las prácticas: las formas de portar la vestimenta, las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar, los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea, las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos.

Estos factores no dan el mismo resultado si se combinan o no con la escuela, ni tampoco es igual si se valora o no lo que se puede aprender en la escuela, ni es igual si se prefiere o no participar en otras actividades sociales. No son iguales las redes, no se combinan los factores de la misma manera y el proceso de socialización no se orienta hacia los mismos objetivos.

Trazamos otra línea de trabajo dirigida a las *madres estudiantes*, por considerar que integran la población vulnerable que da sustento ideológico al proyecto. Nos decidimos por una muestra intencional -en cantidad y calidad- y elegimos el grupo de madres estudiantes, por constituir el mismo grupo objetivo al cual se dirige la propuesta fundacional: madres estudiantes con hijos en el CENTRA. Las catalogamos como informantes claves para obtener los datos significativos y entender su cultura, sus

necesidades, para conocer sus redes sociales y grupos de pertenencia, sus historias, sus territorios, sus modalidades de comunicación, sus identidades socio-culturales, sus subjetividades y percepciones de la realidad compartida con sus grupos de pares. Pensamos que darían cuenta de sus redes sociales, medios de comunicación utilizados, sus puntos de encuentro, entre otros datos útiles para responder a la demanda. Interesaba reconocer los “espacios propios” que funcionan como “programas culturales” contruidos por los adolescentes, redes de contención afectiva en los que rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad.

Realizamos *entrevistas en profundidad* que resultaron ser “*historias de vida*” movilizadoras y fuente de valores e información sobre sus historias, redes sociales, sus costumbres, sus necesidades, sus proyectos de vida, sus ilusiones y sueños. Constatamos la importancia que tienen los hijos en su vida. Resultaron especialmente útiles para evidenciar cómo se construye socialmente la propia identidad. Al relatar la singularidad de sus vidas, reflejaban también – al decir de Bolívar y Fernández (2001) - la colectividad social en la que se han ido tejiendo, con las múltiples experiencias que – en sus tiempos y contratiempos – han jalonado y configurado el itinerario e identidad de vida.

Conocimos sus lenguajes y valores (datos interesantes para responder a la demanda. que refería a la información), sus puntos de encuentro, la comunicación intersectorial y externa que estaría dirigida a sus grupos de pertenencia.

Elaboramos y aplicamos *encuestas* al 100% de las madres con hijos en el CENTRA. Interesaba obtener datos referidos al contexto social-familiar, sus territorios sociales, sus vías de comunicación e información, si alguna vez habían tenido que abandonar sus estudios por sus hijos, si conocían estudiantes en su misma situación. Nos proponíamos también recibir sus sugerencias con respecto a las formas que consideraban convenientes para dirigir la comunicación a los jóvenes estudiantes con hijos que están dentro del CETP y a los que están fuera de la Institución. Pretendíamos conocer a nuestro interlocutor para alcanzar una comunicación eficiente. “*Cuando emitimos un mensaje referido a un fenómeno social, lo hacemos en el entendimiento de que nuestros interlocutores saben de qué estamos hablando; es decir hacemos uso de significados compartidos.*” (Sautu, R. 1999:84).

La triangulación de los datos obtenidos permitió validar hallazgos mediante contraste y confrontación; fuimos triangulando técnicas y datos, buscando analizar un mismo fenómeno (comprender a la población de madres estudiantes del CETP) a través de diversos acercamientos: relevamiento y análisis documental, entrevistas en profundidad a madres estudiantes (mediante una muestra intencional, no estadística) y encuestas (censales) a las madres del CENTRA que eran estudiantes del CETP. Analizamos y comparamos la información obtenida en diferentes momentos mediante las técnicas señaladas.

La técnica del “Iceberg” (Vandenberghe y Staessens, 1991; Schein, 1990) -como dispositivo de análisis-, nos introdujo en las lógicas internas de la dinámica institucional. Logramos visualizar, desde lo explícito, las prioridades institucionales y también inferir supuestos básicos a partir de los cuales se construye y sostiene la cultura institucional.

Permitió establecer la relación existente entre los elementos tangibles (surgidos de la observación, de la encuesta y de las entrevistas) y los intangibles (creencias, valores, supuestos). El análisis se realizó en tres niveles de profundidad:

El primer nivel a través de los datos visibles. En este ámbito fueron significativas las palabras que se dijeron o encontramos escritas en los documentos, las situaciones observables a simple vista, los comportamientos de las personas, los espacios, el clima, el funcionamiento.

El segundo nivel de análisis nos proporcionó una serie de elementos que la institución priorizaba y que era posibles de visualizar a través de las palabras, material escrito, objetos u eventos.

El tercer nivel hizo referencia a elementos que no habían sido explicitados y constituían las bases de la cultura institucional, los valores, las culturas y sub-culturas, las diferentes visiones, concepciones, los supuestos de base de la organización, las lógicas diferentes que sustentaban los modelos de gestión en ambas instituciones.

Las técnicas y herramientas aplicadas permitieron reconocer el complejo escenario en el que tres de las dimensiones analizadas se entrecruzan y están comprometidas entre sí. Las dimensiones organizacional y comunitaria eran las más comprometidas, sin dejar de lado la incidencia que por la relación de dependencia tenía la dimensión administrativa .

El análisis de los datos permitió obtener elementos de valoración con respecto al lugar que ocupa el proyecto CENTRA en la institución CETP. Amplió la información referida a aspectos tales como: canales de comunicación interna, intersectorial y con el exterior de ambas instituciones, estilos de comunicación de los estudiantes, cultura institucional, cultura de los estudiantes, el lugar que ocupa el CENTRA en los materiales de difusión institucionales, las lógicas de gestión pública (CETP) y lógicas de gestión privada (CENTRA), relación de dependencia y autonomía institucional, entre otros.

El diagnóstico

Acumulada la información elaboramos el Diagnóstico.

Identificamos las dimensiones, problemas y posibles causas de los mismos para tomar decisiones sobre la implantación del plan de mejora, determinar su amplitud, alcance y especificar los objetivos que mediante tal plan debería lograrse. Elaboramos un inventario de recursos institucionales (humanos, materiales, físicos, tecnológicos) y del entorno, disponibles para el desarrollo del plan.

Compartimos el diagnóstico con los actores institucionales y logramos alcanzar una percepción y comprensión del problema. Hicimos una propuesta inicial con alternativas posibles para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas y a los recursos disponibles.

Planificamos la acción, el conjunto de actividades o intervenciones dirigidas a corregir los problemas, responder a la demanda, mejorar lo que se muestra que no coincide con lo deseado. De acuerdo a los resultados alcanzados establecimos las prioridades.

Se instala la necesidad de aumentar la calidad y la eficiencia de los servicios prestados, propiciando la modernización de los estilos de planificación y gestión para lograr una educación de calidad abierta a los requerimientos de la sociedad.

Las instituciones de calidad - al decir de Joaquín Gairín (1999)- orientan su actividad a satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios. Los Centros Educativos tendrán que considerar sus clientes externos e internos, en referencia a alumnos, padres, personal del Centro, autoridades y entidades socioculturales.

Principales resultados obtenidos:

* Diferencias entre las instituciones involucradas en:

- Sus fines específicos.
- Modalidades de gestión: pública y privada.
- Estilos de comunicación: el público general por escrito; el privado, personalizado.
- Visiones entre ambas instituciones: se presentan balcanizadas- Los actores de cada una de ellas se mostraban preocupados por sus problemáticas particulares: “cada uno en lo suyo”.

* Dificultades para la gestión:

- Ausencia de señales de sentimiento de pertenencia
- Deterioro de los vínculos entre las instituciones
- Clima de tensión
- No encontramos indicios de cultura colaborativa ni de articulación de acciones y proyectos comunes entre ambas instituciones.
- Exigua comunicación institucional con fines de difusión

* Oportunidades para la mejora:

- La legislación vigente y las visiones de las autoridades de turno, coinciden en el derecho de todos a la educación y en que se debe hacer esfuerzos para asegurarlo.
- Interés de las autoridades de reducir la exclusión de alumnos del Sistema Educativo.
- Interés de las autoridades de generar procesos de inclusión al Sistema Educativo y capacitar para el trabajo calificado.
- Los Centros de Educación Inicial estatales funcionan en el mismo horario en todo el país: de 8 a 12 hs y de 13 a 17hs. Estos horarios no siempre coinciden con los horarios de clase de las madres con hijos.
- Los Centros de Educación Inicial estatales reciben niños a partir de 3 años; esta disposición excluye a los niños menores de esa edad.
- Recursos humanos y materiales disponibles en ambas instituciones: equipos de técnicos y profesionales, insumos y tecnología.
- Necesidad de atender a los hijos de las estudiantes.
- La oferta de Enseñanza Pública Estatal no ofrece soluciones globales a este problema a través de servicios de atención de sus hijos en los propios Centros donde estudian durante el horario en que lo hacen, salvo en este caso.
- Valor de la Institución de Educación Inicial: No sólo atiende a los niños, sino que también realiza acompañamiento a las madres.
- Las redes sociales cambian si las madres estudiantes asisten a un Centro de Capacitación.

- Las madres ingresan a estudiar para que sus hijos estén atendidos y estimulados.
- Las madres se relacionan con otras madres, generan proyectos de vida y se gratifican con todo lo que hacen sus hijos.
- Satisfacción de los usuarios, niños y madres estudiantes.
- “El hijo” es lo más importante en la vida de las madres adolescentes.
- Hay un “antes” y un “ahora” en la vida de las madres.
- Estimula el proceso de aprendizaje del niño, incorpora hábitos de trabajo, establece nuevos vínculos sociales.
- Oportunidades para gestionar Instituciones de Educación Inicial en lugares con estudiantes con hijos.
- Las madres estudiantes no tienen con quién dejar a sus hijos; el Centro de Educación Inicial puede atenderlos y educarlos mientras ellas estudian o trabajan.

Conclusiones.

La atención de la diversidad cultural de los escenarios educativos requiere soluciones innovadoras, variadas y flexibles para abordarla desde realidades concretas. Las normas legales vigentes y proclamas de congresos y organismos internacionales reconocen en sus enunciados el derecho a la educación pero, al no plantear soluciones ni crear las condiciones adecuadas para que se cumplan, quedan reducidas a discursos vacíos y las madres en situación de vulnerabilidad social continúan reproduciendo el círculo de pobreza.

La maternidad en la adolescencia es un proceso sumamente complejo, difícil y conflictivo y la escuela tiene el derecho y la obligación de darles un lugar a todos; motivo por el cual, abordar la escolaridad de las alumnas (embarazadas, madres) y de los alumnos (padres) debería inscribirse en una política pública de inclusión educativa.

Se torna evidente que la superación o el mantenimiento definitivo de las diferencias de origen tienen lugar durante la primera infancia.

Es necesario desarrollar programas integrales de atención y cuidado de la infancia, que incorporen no sólo la dimensión educativa, sino que también tengan en cuenta el contexto social y familiar donde los niños se desarrollan.

Se requiere gestionar el cambio para brindar un modelo de atención diferente, que cuestione las rutinas establecidas en la organización y su estructura, más aún en los primeros años de vida. La instalación de Centros de Educación Infantil para atender a los hijos de los estudiantes puede disminuir la deserción escolar y aumentar la retención y reinserción de los alumnos / as. Se podría pensar en gestionar la articulación entre distintos subsistemas desarrollando proyectos con visiones comunes, generando redes de mutuo beneficio, optimizando los recursos individuales y potenciándolos por el trabajo en red.

Se desprende de la investigación que pueden convivir diferentes modelos educativos que llevan a hablar de escenarios complejos de gestión. (Vázquez, Ma. I.2011)

Debería arbitrarse las medidas necesarias tendientes a asegurar a tales alumnos / as la posibilidad de que sus hijo/as menores de 5 años de edad, cuenten con Centros de Educación Inicial que funcionen en el mismo turno en que ellos cursan sus estudios.

La construcción de estrategias institucionales de retención escolar conlleva la responsabilidad de promover la continuidad y finalización de los estudios de las/los alumnas/os que se encuentran en situación de embarazo, maternidad o paternidad; responsabilidad que convoca y atraviesa al sistema educativo en su totalidad.

La gestión estará orientada a:

- Construir una visión compartida entre las instituciones involucradas.
- Gestionar un proceso de construcción de cultura colaborativa.
- Optimizar los recursos disponibles en cada una de las instituciones
- Alcanzar sentimiento de pertenencia en todos los actores.
- Cuidar los vínculos y el clima de trabajo
- Instalar políticas de comunicación organizacional: interna y externa
- Mejorar la información institucional, orientada a una adecuación del lenguaje, reconocimiento de los territorios juveniles y respondiendo a sus necesidades.
- Promover la capacitación permanente.
- Utilizar recursos existentes para realizar campañas de difusión que lleguen al público objetivo: estudiantes con hijos de 0 a 5 años.

Hemos presentado una herramienta de inclusión que favorece además la retención de las estudiantes, ya que con el fin de que sus hijos continúen recibiendo atención, cuando finalizan un curso inician otro.

La investigación ha mostrado que las escuelas deben realizar nuevas tareas, pero su modelo organizativo continúa invariable. La institución escolar está sometida a grandes presiones para que recoja las experiencias y aportaciones de otros sectores sociales y culturales, amplíe su oferta educativa, incorpore nuevos agentes colaboradores y se preocupe de la diversidad de intereses de los alumnos. Asumir con fuerza estas tareas, que afectan al núcleo del funcionamiento del centro escolar, exige un cambio profundo en sus estructuras organizativas y en el tipo de trabajo que debe desarrollar el equipo directivo.

Surge del estudio de la documentación utilizada, que se requiere también fortalecer el proceso de definición de los estándares de calidad de los servicios, de los procesos de acompañamiento y estímulo a los prestadores de servicios, públicos y privados, para que puedan cumplir sus metas. Igualmente requiere un marco normativo y legal para operar los cambios necesarios en cada realidad.

Reflexiones finales.

La educación de la mujer, junto con programas de salud y de atención a los niños pequeños, se convierte en una de las principales iniciativas para conseguir una mayor escolaridad de sus hijos y, al mismo tiempo, mejorar el desempeño escolar.

La ampliación de la escolarización de los alumnos, la mejora de la calidad de la enseñanza o la inclusión educativa no es tarea exclusiva del sistema educativo, de las escuelas y de los docentes. Es principalmente una responsabilidad de los poderes públicos, de las administraciones educativas nacionales y regionales, de los municipios, de las familias y de la sociedad en su conjunto. Si la educación, de forma más o menos incidental o planificada, envuelve la acción del ser humano a lo largo de su vida, es preciso que los poderes públicos y el conjunto de las instituciones tomen conciencia de

esta situación e incluyan una vertiente educadora en la mayoría de los proyectos sociales y ciudadanos.

El cuidado y desarrollo de la primera infancia representa una prioridad indispensable si se quiere avanzar en la construcción de sociedades incluyentes, con capacidad de avanzar de manera integrada y pacífica así como de competir y ser competentes en el complejo escenario contemporáneo.. ..Se sabe que intervenciones efectivas durante la primera infancia tienen efectos en el corto, mediano y largo plazo en la formación de capital sociocultural y económico de un país. Desde la perspectiva educativa, hay evidencia investigativa de corte evaluativo que respalda el efecto positivo de los programas de primera infancia en la vida escolar. En este sentido, se demuestra que el paso de los niños y niñas por ellos genera efectos positivos en el rendimiento académico en los primeros años de la educación formal, disminuye la deserción y la repitencia aumentando la permanencia de los niños/as dentro del sistema y con ello su capacidad de retención. (Abello, R., Acosta, A .2006:1)

Destacamos el valor de los Centros Infantiles como polos de desarrollo para jalonar procesos sociales y culturales desde procesos educativos, a favor de niñas y niños.

Creemos necesario un cambio en la organización y el funcionamiento de las organizaciones escolares. Hace falta un nuevo marco organizativo que abra perspectivas a las escuelas y que les ofrezca capacidad de decisión, posibilidades para colaborar con asociaciones e instituciones externas, apertura al exterior y flexibilidad organizativa. Lo que debe asegurar la administración educativa es que todas las escuelas reciban los recursos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad y que aquellas situadas en zonas socioeconómicas más desfavorecidas reciban más recursos personales y económicos que el resto.

Aspiramos a que este modelo innovador para la inclusión de grupos de estudiantes con hijos al sistema educativo trascienda a las instituciones y a los actores involucrados y sea reconocido como una herramienta de inclusión y retención educativa y de atención a otras problemáticas similares en el ámbito laboral.

Bibliografía

ABELLO, R.; ACOSTA, A. 2006 *Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá*. Columbia: Journal of Education for International development. Mayo 2010. Disponible en internet:<http://www.equipl23.net/jeid/articles/4/RecomendacionesColumbia.pdf>

BOLIVAR, A.; FERNANDEZ, M. 2001 *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

CASTEL, R. 2004 *Encuadre de la exclusión* . En KARSZ, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa. CENTRO HOSPITALARIO PEREIRA ROSSELL. 2007 *Programa de salud de adolescentes*. Julio 2010. Disponible en internet:

<http://www.pereirarossell.gub.uy/images/pdf/ProgAdo/ProAdo.pdf>

CEPAL/AECI *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Marzo 2009 .Disponible en Internet:

http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34372/Juventud_Cohesion_Social_CEPAL_OIJ.pdf

- ESCUADERO, J.M. 2005 *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* En: Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado. vol. 9, n.º 1. Disponible en : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*". 8ª Edición. Argentina: Troquel.
- GAIRIN, J. 1994 *Organización de los centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GAIRIN, J. 1999 *La organización escolar: contexto y texto de actuación* 2ª edición. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ, Z.; BERNASCONI, G. 2010. *Un desafío necesario: articulación de la Educación Técnico Profesional y la Educación Inicial. El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela*. Universidad ORT. Uruguay
- INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA. 2006 *Cantidad sin Calidad*. Noviembre 2009. Disponible en internet: <http://www.educared.pe/general/publicacion/11/2006-cantidad-sin-calidad-un-informe-deprogreso-educativo-en-america-latina/>
- KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. 2001. *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES)* de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación Universidad Católica del Uruguay con el auspicio del Instituto Interamericano del Niño
- LEY GENERAL DE EDUCACION. 2009. Ley N° 18.437. Uruguay. D.O. N° 27654
- MAZZELLA, Anunciación. 1990. *Temas de Educación Preescolar*. Montevideo. Altamira.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA 2005 *Anuario de Educación 2005*. Disponible en internet: <http://educacion.mec.gub.uy/estadistica/Anuario2005pdf>
- OEI Metas Educativas 2001. Disponible en internet: <http://www.oei.es/metas2021/foroetp.htm>
- SAUTU, R. 2003 *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- STAKE, R. 1999 *Investigación con estudio de casos*. 2ª edición. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. 1996. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEZANOS, J.F. 2001 *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TOFFLER, A. 1995 *La empresa flexible*. Madrid. Plaza & Janés Editores, S.A
- UNESCO 2004 *La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. Revista Enfoques Educativos 7 (1): 11 - 33, 2005
- UNICEF 2005 *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*. Montevideo. Mayo 2009. Disponible en Internet: www.unicef.org
- URRESTI, M. 1999 *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad*. Mayo 2009. Disponible en internet: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf
- VANDENBERGHE, R, STAESSENS, K 1991. *Vision as a core component in school culture. Annual meeting of the American Educational Research Association –A.E.R.A.* Chicago.
- VÁZQUEZ, Ma. I. y otros 2011. *La gestión de escenarios complejos: alternativa metodológica para su abordaje*. Redage.