

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

La inclusión educativa en la escuela pública:
entre lo inexorable y la posibilidad de torcer destinos

Daniela Preza
Tutora: Anabel Rieiro

2018

Índice

1. Resumen	2
2. Introducción.....	3
3. Problema de investigación, objetivos y fundamentación.....	6
4. Antecedentes	9
5. Tensiones teóricas	13
5.1. Perspectivas desde el Derecho a la educación - Un largo trecho	13
5.2. Las políticas de inclusión y el derecho a la educación	16
5.3. Reproducción-Resistencia. Posición docente en la Inclusión-Exclusión	18
6. Resultados y análisis de la información	33
6.1. Norma y práctica - Definición sobre el programa APRENDER.....	34
6.2. ¿Qué hay para hacer en la escuela? La importancia de la comisión fomento	40
6.3. Construcción de subjetividades en torno al rol de inclusión	42
6.4. Escuchando su voz	53
7. Reflexiones finales.....	54
8. Bibliografía.....	60
9. Anexo	64

1. Resumen

Esta investigación parte de la alarmante relación que la sociedad uruguaya presenta entre: origen socioeconómico y resultados educativos. Se afirma por lo tanto, que es imperiosa y urgente la necesidad de transformación del sistema en pos de la democracia educativa. Este estudio se centra específicamente en el rol de las maestras, el cual es concebido como esencial para torcer destinos o colaborar con los esperados. Por lo anteriormente mencionado que este estudio se propuso conocer los posicionamientos en torno a la inclusión¹ educativa de las maestras que trabajan en la educación primaria pública del Uruguay, específicamente de aquellas que ejercen en escuelas A.PR.EN.D.E.R.² (en adelante se usará APRENDER). De la mano con lo anterior, es en estas escuelas donde se encuentran los educandos más desfavorecidos a su vez en lo que tiene que ver con la posesión del capital cultural legitimado socialmente. Así, para muchos de ellos (la escuela) se convierte en el único medio para acceder a él, lo que demanda una ardua y muy valiosa labor docente.

Para ello fue abordada una metodología cualitativa de carácter exploratorio, por ser un tema poco abordado y la técnica llevada adelante fue la de la entrevista. La estrategia empleada, con el fin de responder las preguntas de investigación, fue la de realizar entrevistas semiestructuradas a maestras de variadas características, que ejercían o hubiesen ejercido en escuelas APRENDER (año 2013), como medio para acceder a una amplitud de discursos, que posteriormente serían analizados. A su vez, se tomaron en cuenta los datos obtenidos de la investigación de Mancebo y Alonso en 2012, denominada: *Programa Aprender de Uruguay*.

A modo de síntesis este trabajo concluye que en primer lugar las miradas en torno al programa APRENDER fueron heterogéneas. En algunos discursos se evidencia que este contribuye a la afirmación de la diferencia en sentido negativo. En lo que refiere a la construcción del rol docente y a su posicionamiento en torno a la inclusión, estos no son unívocos, se dilucida la multiplicidad de factores que inciden en su conformación y re conformación. Por un lado se destacan las demandas de las familias y del sistema, que no tienen que ver de manera directa con su rol pedagógico. Por otro la disociación entre la formación y la práctica concreta, generando condiciones pedagógicas que no son las pertinentes para con estos educandos. Esto las lleva, en algunos casos, a adentrarse en procesos que transforman la ilusión en resignación, frustración y desazón, procesos que son a vividos en cierta soledad. Este entramado genera posicionamientos fatalistas, en tanto asumen la imposibilidad de generar cambios.

Palabras clave: Maestras - Posicionamientos - Inclusión - A.PR.EN.D.E.R

¹ Es menester aclarar que en este estudio la referencia a la inclusión educativa hace alusión a aquellos educandos que en situación socioeconómica vulnerable se encuentran propensos a la exclusión educativa.

² Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Política Educativa Inclusiva implementada en 2011 por el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria).

2. Introducción

Esta investigación nació en el año 2013, en el taller de sociología urbana, a través del cual se obtuvo diversa cantidad de información. Luego, estos comenzaron a ser analizados desde la mirada de la sociología de la educación, para lo cual fue central haber realizado el taller de políticas educativas a cargo de la docente María Ester Mancebo en 2016.

Este estudio surgió de la estrecha relación que se evidencia en Uruguay (como en el resto del mundo, variando en su intensidad), sobre la suerte escolar de los alumnos, ligada a su procedencia sociofamiliar. Es decir que los resultados educativos están asociados a la posición que la familia del educando ocupa en la estructura social y no a sus talentos y/o virtudes naturales (Bourdieu, 2001). Esto forma parte de un proceso largamente abordado por la sociología: la *reproducción social*. Podemos decir que este es uno de los principales problemas del sistema educativo uruguayo, y por qué no, el más importante: *la desigualdad en los resultados asociados a la procedencia sociofamiliar*.

Se puede ver que más allá de los intentos en las últimas décadas de mejorar la calidad educativa (en tanto resultados educativos y equidad de estos), los datos continúan siendo alarmantes. En el informe de INEEd 2014 sobre el estado de la educación en Uruguay se da cuenta de que persiste un "importante grado de inequidad en los resultados educativos. (...) la proporción de alumnos con bajos niveles de desempeño no es despreciable y muestra grandes diferencias según el contexto sociocultural de las escuelas" (p.121). Se puede visualizar por lo tanto, que lo que se da para con esta población es una inclusión a medias. Pues se les habilita por un lado el acceso, y por otro un egreso condenado al fracaso.

Desde hace varias décadas se reconoce la reproducción en nuestro país, así como se asume la incidencia y la responsabilidad del sistema educativo de garantizarle a los educandos el pleno cumplimiento del derecho a la educación. El estado uruguayo, en el año 2008, a través de la "Ley general de Educación", es responsable de que los educandos sean contemplados en su singularidad para así poder desarrollar procesos educativos continuos, es decir, que no sean interrumpidos (INEEd, 2014, p.43). Como consecuencia se han elaborado e implementado diversas políticas educativas inclusivas, buscando "enfrentar a la exclusión educativa en sus diversas formas y dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos" (UNESCO en Mancebo, Carneiro, y Lizbona, 2014, p.12). Mancebo et al (2014) afirma que, la existencia de estas se justifica por el hecho de que, para "asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes" es esencial "la diversificación de las ofertas para el logro de resultados equiparables" (p.10).

Esta investigación se centró en un programa de inclusión educativa, nacido en 2011, el programa APRENDER. Este atiende a las escuelas con perfiles más descendidos en lo socio-económico y cultural. Actualmente se encuentra en 254 escuelas y 27 Jardines de quintil 1 y 2 (CEIP). La mayoría de los educandos de estas escuelas se encuentran desposeídos, en gran medida, del capital demandado por la

escuela. Por lo que en muchos casos, tienen a esta como único medio para acceder al conocimiento elaborado, así como a ser partícipes de construir un aprendizaje que los emancipe, que los haga dueños de sus caminos. Por lo tanto, el ejercicio pedagógico que las maestras lleven adelante para con estos es medular, en la posibilidad de construir las bases para torcer sus destinos estadísticamente esperados, en lo que concierne a sus trayectorias académicas y vitales.

El problema de investigación surge de una de las características de las escuelas eficaces³: la importancia de poseer altas expectativas por parte del profesorado sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (aunque no haya un consenso total). Esta investigación se propone problematizar acerca de la construcción de los posicionamientos de las maestras que ejercen en escuelas APRENDER en torno a la inclusión educativa. Entendiendo su pertinencia partiendo del supuesto de que estos generan ciertas disposiciones que colaboraran o no con la reproducción. Es decir, las adversidades serán enfrentadas de diferentes modos por los docentes, de acuerdo (al menos en parte) a su posicionamiento. Este es construido por sus múltiples vivencias, y posee carácter dinámico, es decir que se reconstruye, no es de una vez y para siempre. Desde la teoría de la resistencia, se concibe el rol de la maestra con poder y por ende con responsabilidad en las trayectorias escolares, en sus triunfos y fracasos. Por ello la relevancia de acercarse a su imaginario, a su subjetividad en torno a las representaciones que poseen de su vínculo con los educandos y de la pedagogía que llevan adelante. Si bien es claro que el poseer un posicionamiento inclusivo no es suficiente para que se desarrollen pedagogías radicales, se parte del supuesto de que sí es indispensable para que ocurran. Se entiende que para que las políticas sean eficaces, estas deben tomar en cuenta los significados que los actores educativos poseen sobre lo educativo. Esta investigación se posiciona desde una perspectiva bottom-up, lo cual significa que el docente debe ser agente y no un mero receptor de cambio. Este estudio entiende que deben develarse y combatirse las lógicas prácticas que llevan a la escuela a reproducir los procesos de exclusión, que inhiben la posibilidad de que parte de la población ejerza y disfrute del derecho a la educación. Cuando "los mecanismos y las formas son develados, tenemos la posibilidad de acentuar los márgenes de transformación, ya que conservación y cambio son fuerzas siempre presentes en las relaciones sociales institucionales" (Aizencang, 2013, p.111). De lo contrario, se seguirán generando "nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero sí en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje" (Giorgi, Kaplún y Morás, 2012, p.19).

Brevemente se dará cuenta de las consideraciones metodológicas tomadas en esta investigación. Con el fin de responder las preguntas de investigación, esta se enmarcó en un diseño exploratorio, desde una metodología cualitativa, por encontrarse ante un terreno de estudio poco indagado (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33). Se posicionó desde el paradigma interpretativista, por ser el principal interés comprender los

³ Baez (1994) nos referimos a escuela eficaz cuando esta es "capaz de obtener porcentajes similares de logro educativo para las distintas clases sociales" (p. 113).

significados que los sujetos le atribuyen a su mundo (Corbetta, 2007, p.10). Parafraseando a Alonso (2003, p.52), la investigación social cualitativa, se logra a través del abordaje del mundo de la vida cotidiana de los sujetos inmersos en esta, la interpretación de las estructuras del mundo de la intersubjetividad, la cual es creada por los sujetos sociales a través de los significados que le dan a sus acciones, objetos y al resto de los individuos.

La entrevista semiestructurada brinda flexibilidad y adaptabilidad de la pauta de entrevista. Siendo esta una guía, por lo que se utilizó de distintos modos según el caso, es decir que, ni el orden ni la redacción de esta fue efectuada de una misma manera. La pauta “contiene zonas definidas de temas, que hay que cubrir durante la entrevista, pero el entrevistador queda en libertad para arreglar la forma y para elegir el momento oportuno para hacer sus preguntas” (Young, 1960, p.215). Al ser una investigación abierta e interactiva, se propició el desarrollo de un papel activo por parte de los sujetos estudiados, el cual habilitó efectuar cambios en el transcurso de la investigación. No hubo interés en este estudio de generar representatividad estadística en búsqueda de generalizaciones. El foco se puso en la riqueza y profundidad de las entrevistas, en su comprensión (Corbetta, 2007).

En síntesis, desde el paradigma interpretativo, se llevó adelante una metodología cualitativa. Por ser una investigación con un diseño exploratorio, la estrategia metodológica que efectuó esta investigación fue la de realizar entrevistas en profundidad semiestructuradas en el año 2013 a maestras de variadas características, que ejercieran en ese momento o hubieran ejercido en escuelas APRENDER, como medio para acceder a un amplio espectro de discursos, que posteriormente serían analizados. A su vez se tomaron en cuenta los datos obtenidos de la investigación de Mancebo y Alonso en 2012, denominada: *Programa Aprender de Uruguay*. Que posee diversos datos cuantitativos que fueron de utilidad para poder contrastar las entrevistas con sus datos.

Detalle de las entrevistas: Director con muchos años de ejercicio en APRENDER (Informante calificado). Una maestra que transitó por APRENDER. Cuatro maestras con pocos años en APRENDER (nóveles). Tres maestras con varios años en APRENDER (expertas).

Si bien se realizaron entrevistas a maestras que ejercen en contextos muy favorables, finalmente se optó por no utilizarlas en el análisis, únicamente en la reflexión sobre la incidencia de los procesos de segregación por diversas causas, entre ellos la categorización de las escuelas.

Este estudio puso el foco en comprender los posicionamientos en torno a la inclusión educativa de maestras que ejercían o hubieran ejercido en escuelas APRENDER. Sin embargo, como ya se mencionó, se realizó una entrevista a un director de estas escuelas, como informante calificado, para así recabar información general. La información que este brindó resultó ser un aporte realmente significativo y abre las puertas a otro mundo, el de la dirección, que por un tema de tiempos no se pudo ahondar. Es pertinente realizar dicha aclaración, por hacerse mención a su posicionamiento.

Para hacer el análisis se utilizó la herramienta ATLAS.ti, en particular para ordenar la información, agrupándola por temática de interés y así hacer más ameno el proceso de interpretación.

A continuación se presenta el problema de investigación, los objetivos y la justificación. En un segundo momento se abordan antecedentes. En tercer lugar se desarrolla el marco teórico, el cual posee tres partes: perspectivas desde el derecho a la educación, luego la relación de este con las políticas de inclusión educativa y por último se presenta el concepto de posicionamiento docente y un breve debate en torno a las corrientes pedagógicas y la inclusión-exclusión. El análisis atraviesa varios puntos. (i) La definición y evaluación del programa APRENDER por parte de las maestras. (ii) La definición e incidencia de la comisión fomento. (iii) Construcción del rol docente inclusivo, sus modificaciones y posibilidades de cambio. (iv) Posibles soluciones desde la voz de las maestras. Para finalizar, se efectúan breves conclusiones y reflexiones.

3. Problema de investigación, objetivos y fundamentación

Esta investigación buscó problematizar el posicionamiento de las maestras que ejercen en escuelas APRENDER y sus modificaciones en torno a la inclusión educativa. Asociando a este con las expectativas que poseen sobre las posibilidades de aprendizaje significativo de los educandos con los que se trabaja, los cuales se encuentran atravesados por escenarios de exclusión de alta complejidad.

Las preguntas problema que se plantearon en este estudio fueron las siguientes: ¿Qué valoración le atribuyen al programa APRENDER las maestras? ¿Cuáles son los matices que encontramos en los posicionamientos de las maestras en torno a la inclusión en las escuelas APRENDER? ¿A quién o a qué responsabilizan las maestras por la reproducción? ¿Cómo definen su rol en estas escuelas? ¿Son agentes de inclusión? ¿Podemos identificar quiebres o modificaciones en dichas posturas?

Objetivos específicos:

- Conocer su definición sobre el programa APRENDER, para así realizar una pequeña evaluación de este en relación a su aporte como herramienta para generar discursos inclusivos.
- Indagar sobre su concepción en torno a los factores que inciden en la reproducción.
- Conocer su definición sobre su rol docente.

Si bien existe la posibilidad de encontrar diversas posturas, se debe de tomar en consideración, en palabras de Giroux, que más allá de que "las escuelas representan terrenos en debate en la formación de subjetividades, (...) el terreno está fuertemente cargado en favor de la cultura dominante" (2011, p.95). Es decir, que existen grandes posibilidades de encontrar discursos que se encuentren en concordancia con las teorías de la reproducción, posicionamientos de resignación o reproductivistas más que de resistencia. Como explica Marrero (2012): "La Reproducción bourdiana (Bourdieu y Passeron) (...) en lugar de desempeñar el papel de una teoría crítica que alumbra los recónditos mecanismos de la exclusión escolar

de los más pobres para denunciarlos e invitar a actuar en contra de ellos, terminó convenciendo a muchos docentes de la inutilidad de cualquier esfuerzo educativo, ya que, en un sistema tan poderoso y ubicuo como el capitalista, los pobres sólo pueden estar 'predestinados' a la exclusión" (p.139). Más allá de esto, también afirma que en la escuela se encuentra cierta "imperfección de su función reproductora: contra todo pronóstico, siempre hay una buena parte de las credenciales educativas que terminan en manos imprevistas. La causa de esta "imperfección" es también conocida: la escuela, al fin y al cabo, también educa. Y con ello, se constituye en un potencial instrumento para la igualación —o al menos para la redistribución— de las oportunidades en la vida" (Marrero, 2008, p.2-3).

¿Por qué centrarnos en primaria?

Esta investigación se cuestiona sobre la lógica subyacente al acceso, cobertura y egreso prácticamente universal por parte de la población del nivel primario de educación. Se parte del supuesto de que en secundaria se materializa lo que en primaria se fue cimentando. Más allá del egreso como cifra ¿Representa y contiene los mismos saberes? ¿Los niños que egresan de primaria poseen los mismos aprendizajes? ¿Han desarrollado las mismas herramientas en tanto manejo de habilidades lectoras y de razonamiento? Bourdieu (2001) afirma que el título escolar indica la incorporación de un mismo capital cultural, que excede a la persona. "Esto permite, entre otras cosas, comparar a los poseedores del título e incluso intercambiarlos" (p.146). Es decir, las profundas desigualdades en la oferta escolar tienden a desaparecer, al considerarlas iguales desde un punto de vista legal y estadístico.

Por detrás de esa aparente igualdad, se hallan claros indicadores como puntajes en distintas pruebas de aprendizaje que se realizan a nivel nacional, de lengua y matemática, niveles de repetición, de ausentismo y de extra edad (MIDES, 2013; INEEEd, 2014; MIDES y OPP, 2015; MIDES y OPP, 2018) que dejan en evidencia diferencias notorias en la incorporación de aprendizajes de los alumnos, según el nivel socioeconómico del hogar. En el informe sobre el estado de la educación, en Uruguay 2014, se da cuenta de que, en los resultados de los alumnos de 3° y 6° de primaria, obtenidos de la evaluación SERCE realizada en 16 países latinoamericanos en 2006, el país, en promedio, alcanza los mayores logros (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008 en INEEEd, 2014). "Sin embargo, detrás del promedio se evidencian algunas situaciones que merecen atención. Por un lado, se trata del país en el que hay una mayor relación, entre contexto sociocultural de las escuelas y sus alumnos, con los desempeños (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008; OREALC/UNESCO-LLECE, 2010; Duarte, Bos y Moreno, 2009 en INEEEd, 2014). Esto deja a la luz algo que ya se suponía: nuestra sociedad presenta un importante grado de inequidad en los resultados. Así como una gran cantidad de alumnos con bajos niveles de desempeño. Este comportamiento diferencial, acarrea sin duda consecuencias en las probabilidades de interrupción de la trayectoria educativa en los posteriores ciclos. Queda en evidencia que muchas veces se culpabiliza a secundaria de una problemática que ya se viene desarrollando desde primaria (INEEEd, 2014, p.121).

Lo que primaria podría estar logrando con bastante éxito (aunque no total) es la retención, la contención y posterior egreso de la población en edad escolar, lo cual no es sinónimo de aprendizaje. Este acontecer se evidencia en lo que refiere a la extraedad por ser, como diría Teregi, antesala del abandono. La autora expresa como este es un acontecer generalizado en América Latina y el Caribe, afirma que "La permanencia en el sistema escolar de la población vulnerable parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando por efecto de la repitencia" (Terigi, 2007 en Terigi, 2009, p.33).

Esta situación podría denominarse de inclusión a medias, por retrasar, en muchos de los casos, el momento de la exclusión del sistema educativo a los mismos de siempre, aquellas y aquellos que en situación de vulnerabilidad social ven cercenado su derecho a la educación. En palabras de Gentile ya no por negárseles el acceso a la escuela sino por "no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho" (2009, p.34-35).

¿Por qué la maestra?

Este estudio se apoya en Berger y Luckmann (2001) para afirmar que junto con la familia, la escuela tiene la capacidad de implantar con eficacia importantes huellas que marcarán e incidirán a lo largo de la vida de los individuos. Sin embargo la escuela deberá trabajar siempre sobre una base cultural ya incorporada por el niño a través del proceso de socialización primaria atravesado en el hogar, que podrá o no estar en concordancia con lo demandado en la escuela y por ende implicar una transformación y por lo tanto un desafío para la institución, por la realidad ya internalizada tender a persistir (p.177).

Esta investigación considera a la escuela en general, en palabras de Giroux, como campo de lucha, "como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas" (2011, p.100). Pero para que esto efectivamente ocurra y no termine siendo un mecanismo que contribuya con la reproducción, se ve como imprescindible, aunque sin duda insuficiente, que los docentes posean un posicionamiento. inclusivo. Es decir, aquél que contemple las necesidades del educando y vea al contexto como un factor a tomar en cuenta y no como un determinante, que crea en su labor, en su incidencia y por ende, en su responsabilidad en lo que concierne a las trayectorias educativas de los educandos. Este posicionamiento tiene que ver con una de las características de las escuelas eficaces: expectativas positivas para con el educando sobre su proceso de aprendizaje.

Tomando a Rancière (2003) se puede afirmar que se pueden obtener grandes logros de acuerdo a la expectativa depositada en ello, por eso es pertinente que el docente refuerce la confianza en el educando y en sí mismo para lograr resistir a la reproducción social. Si bien no se puede afirmar que todas las inteligencias sean iguales. Lo relevante no es probar que todas las inteligencias lo sean, sino ver lo que se puede hacer bajo esta suposición (p. 15).

A su vez este estudio se apoya en la teoría del efecto Pigmalión, hace referencia a cómo "las expectativas del profesor sobre el alumno pueden condicionar su comportamiento hacia él y afectar a su evolución académica" (Guillén, 2012). Afirma que "el desarrollo intelectual de los estudiantes resulta en gran medida una respuesta a las expectativas de sus profesores y la manera en que estas expectativas se transmiten" (EC, 2012). Este punto es medular en esta investigación, por denotar la ejecución de diversos estímulos pedagógicos que se llevan a cabo con unos educandos y no con otros, dependiendo de las expectativas que se hayan formulado con estos. Es decir que la transmisión de la creencia en el otro, incide en las expectativas de esos educandos para consigo mismos, en su autoestima, en la creencia de sí mismos, de su potencial, que coartará o habilitará el proceso de aprendizaje. En concordancia con lo anteriormente mencionado, Pablo Martinis (2006, p.259) afirma que las prácticas educativas se ven condicionadas por las definiciones que tenemos sobre los actores de lo educativo, la posibilidad de aprendizaje que el educador ve en el educando tendrá relación con los resultados del acto educativo.

¿Para qué?

Esta investigación se propuso reflexionar sobre la situación de la educación de nuestro país, así como buscó brindar información que sirva para poder criticar, exponer y debatir, en suma, crear conocimiento, que pueda llegar a ser tomado en consideración a la hora de elaborar o mejorar políticas inclusivas efectivas, que contribuyan a alcanzar una democracia educativa de calidad. Para esto se considera esencial que se contemplen e integren la subjetividad de los actores inmersos en la práctica diaria de lo educativo. Esta investigación se encargará de contemplar a uno de ellos: la maestra. Es de suma relevancia, para que la escuela democratice, elaborar conocimiento en torno a la subjetividad, las valoraciones, las creencias, especialmente las expectativas de los maestros para con su alumnado, acercarnos a su ejercicio docente, contemplar sus demandas, en pos de garantizar un pasaje significativo para los educandos que le habilite a mantenerse en el sistema educativo desde una posición crítica.

4. Antecedentes

En Uruguay, a mediados de 1997, se realizó una investigación acerca de los factores institucionales y pedagógicos que están relacionados con el aprendizaje de los niños que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos. Para ello, fueron utilizados los datos de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática en los 6tos años de todas las escuelas primarias del país. Se vio que, si bien la mayoría de las escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorecidos no logran niveles de aprendizaje satisfactorios, hay una proporción no despreciable de escuelas que sí lo hacen, ubicándose en niveles similares a las escuelas de mejores contextos sociales. A estas se las llamó escuelas productoras de conocimientos, porque logran producir aprendizajes donde no existen previamente, es decir, niños en

los que se opera una transformación cultural. Mostrando que no existen determinismos absolutos, que el contexto social no lo explica todo y que existe un margen de acción para la labor propia de la escuela.

En dicha investigación se realizó, por un lado, un análisis estadístico de la información de carácter cuantitativo y, por otro, se desarrolló un estudio en profundidad, de carácter cualitativo, en un conjunto de diez escuelas de contextos desfavorables con distintos resultados académicos. Se contrastaron escuelas de contextos análogos pero resultados disímiles. Escuelas bloqueadas por un lado y escuelas efectivas por otro. A través del análisis estadístico se destacó la importancia de la actualización docente como variable explicativa de esas diferencias de aprendizaje en todos los modelos construidos. También la experiencia acumulada y la permanencia en una misma escuela. Así como también se vio una incidencia favorable en las escuelas que poseen la política educativa de tiempo completo. Se resalta el hecho de que varias variables son relativas a la maestra, lo que deja en evidencia el peso de este actor.

En el estudio cualitativo se relevó información mediante entrevistas, grupos de discusión y de observaciones de recreos y aulas. El relevamiento de la información se organizó en torno a los antecedentes relativos a la “perspectiva de las escuelas eficaces”. El trabajo de campo tuvo una magnitud importante, por ser la unidad de análisis la escuela en tanto organización compleja que comprende actores, procesos, tradiciones, estructuras de gestión y contextos sociales locales. Sin embargo se especifica que se profundizó en la descripción de las prácticas de enseñanza de los maestros. Uno de los puntos en los cuales se indagó fue la postura de los maestros respecto al conocimiento. En síntesis, este estudio ve que en las escuelas “efectivas”, maestros y directores exponen con un mayor énfasis estar convencidos de las posibilidades de aprender de sus alumnos. Se hace hincapié en su responsabilidad, convencidos de la necesidad de indagar y elaborar los caminos apropiados de enseñanza de modo que aprendan. De manera antagónica, en las escuelas bloqueadas, los maestros manifiestan una percepción negativa, resaltando las dificultades como externas a la escuela, las cuales impiden el aprendizaje, una actitud fuertemente marcada por el desánimo y la impotencia (ANEP Y UMRE, 1999).

Es relevante exponer de manera sintética la monografía final de Alesina realizada en 1999. Esta, a través de ocho estudios de caso, recopila una interesante cantidad de datos y realiza un importante análisis de ellos en busca de conocer, en términos generales, los posicionamientos docentes en escuelas marginales. La autora indaga sobre lo que sucede en el aula, coloca a los maestros como agentes centrales en los procesos educativos, trata de hacer visible sus opiniones, pensamientos y creencias considerando que estos influyen en su comportamiento, afectando directamente la calidad del proceso educativo. La investigación se movió tanto en un nivel descriptivo como explicativo. Se propuso describir los distintos posicionamientos docentes a través de diversos aspectos que sintetizó en visiones, prácticas pedagógicas y el relacionamiento con la cultura local. En segundo lugar formuló una explicación sobre los factores fundamentales que inciden en la determinación de tales posiciones. La autora aborda un enfoque interaccionista simbólico a través del cual afirma, citando a Bonal (1998), que

existe una relación dialéctica entre individuo y sociedad, es por ello que se propone demostrar que los posicionamientos docentes están influenciados por los modelos de interacción que dominan el aula y el centro escolar. Esto explicaría las modificaciones del posicionamiento en la trayectoria docente. También incluye los aspectos de carácter infraestructural como factores influyentes en el posicionamiento docente, se centra en el contexto social y económico, considerando que si bien todas las escuelas seleccionadas son de contexto socioculturales muy desfavorables, podemos encontrar grados de marginalidad que generarían diferencias en las visiones, prácticas pedagógicas o distintas maneras de relacionamiento con la zona. En tercer lugar, se toma en consideración los factores organizacionales, resaltando: proyecto de centro, reuniones frecuentes del equipo docente, visitas del director a las clases con fines pedagógicos-didácticos, un cuerpo docente colegiado y cooperativo, y un director estable con varios años en el centro. Por último, se incorporan algunos factores de carácter personal. Luego de dar cuenta de la metodología llevada adelante en la investigación, la autora presenta los ocho casos y los factores influyentes en el posicionamiento de cada uno de ellos, para luego realizar un análisis descriptivo de los distintos posicionamientos docentes. Por último realiza un análisis relacional entre los factores influyentes y los posicionamientos. La autora dilucida diferencias entre los posicionamientos de los ocho maestros. Pero encontró algunos aspectos que resultaron más frecuentes y otros donde la coincidencia fue total. Predomina la visión negativa sobre las condiciones materiales de Primaria, sobre la Formación docente y la baja motivación laboral. Se da la asunción de múltiples roles, donde la función "maternalista" o "transmisora de valores" ocupa un lugar principal, así como visualiza una predominación baja en las expectativas respecto al aprendizaje de conocimientos o competencias por parte de los niños. Por otro lado vio que las prácticas pedagógicas más utilizadas eran las tradicionalistas (corrección a través de notas, trabajo individual, ubicación forzada de los alumnos). Para finalizar respecto al relacionamiento de los docentes con la cultura local, es general la escasez de vínculos entre los padres y el maestro, así como la falta de canales generados por el maestro para promoverlos.

Si bien Uruguay, al igual que otros países de Latinoamérica, como dan cuenta diversos documentos "ha migrado a un concepto de inclusión social bastante alejado de la discapacidad como objeto del problema hacia lo que se ha llamado grupos en situación de vulnerabilidad social o sujetos en riesgo de exclusión, como el nuevo centro del problema" (Viera y Zeballos, 2014, p.254), Al buscar trabajos en torno a inclusión educativa, no han sido muchos los que se han localizado asociando este concepto a grupos en situación de vulnerabilidad social o sujetos en riesgo de exclusión, generalmente remiten a la situación de discapacidad (Monzón, 2018; Mani, 2016; González, 2016; Rodríguez, 2015).

Un importante antecedente es la investigación llevada adelante por Mancebo y Alonso en 2012, denominada: *Programa Aprender de Uruguay*. La misma forma parte del sistema de monitoreo y evaluación del Programa Aprender, a través de la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de docente en noviembre del 2011. Se aplicó una encuesta que si bien obtuvo respuestas de los docentes

de todas las escuelas seleccionadas, no todos la contestaron, la respondieron 2075 docentes de los 2896 previstos en las 156 escuelas seleccionadas, se logró una cobertura global del 71,7%. La encuesta buscó conocer las opiniones y expectativas del colectivo docente respecto a estas iniciativas y su actual funcionamiento en cada escuela, por entender fundamental conocer la visión que tienen los maestros por esta condicionar el desarrollo de los procesos educativos (p.23). De manera resumida se desarrollaran algunos puntos de las conclusiones que el estudio da cuenta. En primer lugar gran parte de los maestros apoyó la afirmación de que todos los alumnos pueden aprender y abordó a la educación como un canal efectivo de desarrollo de las capacidades de los niños, aunque más de un tercio de los maestros encuestados manifestó que existe una clara determinación social de los aprendizajes. En relación a los factores que inciden en el aprendizaje, la encuesta da cuenta de que los docentes le brindan "gran relevancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar" (p.57). Al analizar el componente de enriquecimiento curricular del Programa Aprender, cabe señalar que el programa maestros comunitarios (pmc) por un lado, tiene una valoración muy alta, principalmente "por su contribución pedagógica a la dinámica de las escuelas y, por otro lado, algo más de la mitad de los maestros (54,4%) opinó que el pmc efectivamente trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, al tiempo que un 45% afirmó que llega a algunos niños o incluso a pocos niños" (p.57). Por otro lado Maestro más Maestro es menos conocido que el pmc y gran cantidad de los encuestados (46%) dijeron no saber cuál era el aporte de este programa al trabajo pedagógico de la escuela. Según los encuestados la mayoría tuvieron campamento en el 2011, en gran medida en la modalidad de autogestión, con recursos centrales provenientes del Ceip. Las razones manifestadas de las escuelas que no organizaron campamentos fueron dos: la escuela no fue incluida en el Programa o no hubo interés institucional. Para finalizar, en lo que refiere a la elaboración e implementación de proyectos educativos, "se constató una alta disposición del cuerpo docente a desarrollar un proyecto escolar según tales líneas. Según sus respuestas, los proyectos tienen una gran potencialidad, porque favorecen el avance de la escuela en distintos ejes: la mejora del aprendizaje de los niños, la participación de la comunidad y la construcción de la identidad de las escuelas, en particular de las escuelas Aprender" (p. 58).

Por otro lado, Rodríguez y Vázquez (2015) desarrollaron un *estudio de las prácticas pedagógicas y de inclusión en contextos vulnerabilizados de escuelas de Uruguay desde un enfoque de multicaso*. Se expresa la necesidad de asegurar la inclusión educativa de todos los sectores sociales, respaldándose en los resultados de diversos estudios, que han puesto en el centro de las políticas educativas de la educación básica los desafíos de mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes. Uruguay no es un caso aislado y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) ha propiciado diversas políticas y programas que se orientan a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes. Se da cuenta de lo polifacético del término inclusión y se define a la educación inclusiva como "un proceso que busca

atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión” (ANEP-CEIP en Rodríguez y Vázquez, 2015, p.135). Como objetivo general se planteo promover la mejora en las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes necesarias para responder a los desafíos de inclusión educativa en entornos de alta vulnerabilidad social en educación primaria. Fueron consultados docentes nóveles y expertos que desarrollaban actividades en dichas escuelas y se identificaron variaciones y perfiles según los años de experiencia docente y de la etapa de desarrollo profesional por la que transitaban (p.136). El universo de estudio fueron diez escuelas que pertenecían al Programa APRENDER pertenecientes a cuatro departamentos del país que cuentan con la mayor proporción de escuelas en contextos de vulnerabilidad social. Se realizaron 147 encuestas aplicadas, además de instrumentos de análisis cualitativos: entrevistas, análisis de registros de observación y de proyectos y talleres de reflexión y análisis sobre las prácticas pedagógicas (p.144). La encuesta autoadministrada a los maestros indagó acerca del grado de aceptación y dificultad para desarrollar determinadas habilidades/competencias necesarias para la docencia en una Escuela APRENDER (p.146). Luego se realizó un análisis en función de la etapa de desarrollo profesional, lo cual les permitió visualizar perfiles diferentes y múltiples percepciones docentes (p.149). La investigación comprobó que existe un grupo de competencias y capacidades docentes vinculadas con aspectos cognitivos y actitudinales que son aceptadas mayoritariamente por todos los maestros (estrategias pedagógicas efectivas, motivación, transmisión de valores, saber relacionarse con las familias). Por otro lado hay ciertas competencias que surgen como desafíos a abordar por una importante cantidad de los maestros: "la capacidad investigativa, el liderazgo, las habilidades para el uso de nuevas tecnológicas y el dominio de las computadoras XO como recurso didáctico" (p.151). El análisis muestra que los docentes con más experiencia exponen una mayor disposición a estar de acuerdo "con el trabajo escolar como orientado a la formación de subjetividades, reconocen como muy relevante y la gran mayoría acepta que hay que ser “flexible” en escuelas de contexto crítico y se involucran más, por lo menos desde lo declarativo, con los proyectos de centro" (p.151).

5. Tensiones teóricas

5.1. Perspectivas desde el derecho a la educación - Un largo trecho

"Este mundo, que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador y desigual: igualador en las ideas y en las costumbres que impone, y desigual en las oportunidades que brinda." (Eduardo Galeano, Patas para arriba: la escuela del mundo al revés)

El derecho a la educación ha ido ganando importancia de manera gradual en la segunda mitad del pasado siglo XX a nivel internacional, a través de diversos tratados y conferencias. Gentile (2009) afirma que "una de las conquistas democráticas más destacadas" ha sido que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 la educación haya sido descripta "como un derecho humano fundamental,

debiendo ser ella universal, gratuita y obligatoria" (p.22). Si bien el reconocimiento legal de la educación como un derecho humano no es suficiente para efectivizar su cumplimiento, debemos de reconocer que "amplía significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho" (p.24).

Específicamente en Uruguay, en el año 1877 se institucionalizó a la educación primaria como pública, gratuita y obligatoria, en todo el territorio nacional a través del Decreto Ley de Educación Común. El Reporte social 2013 afirma que Uruguay alcanza para el nivel primario "un acceso prácticamente universal desde mediados del siglo pasado. Aspecto que se caracteriza, además, por presentar una tasa de egreso casi total desde finales de la década del 1980" (MIDES, 2013, p.87). Es decir, que del dicho al hecho, pasó aproximadamente un siglo. Si bien desde muy temprano nuestro sistema educativo posee propósitos de carácter democrático, un ideario igualitarista e integrador, al poner de manifiesto el lento avance hacia los mismos, se hacen temblar dichos propósitos. Es indudable que el acceso al conocimiento se ha incrementando, pero esto de por sí no implica una mejora. Cuando las clases subordinadas logran alcanzar niveles educativos que le brindarían movilidad social, el significado de los títulos, su valor de cambio en el mercado laboral, se ve modificado. Niveles que antes le correspondían únicamente a la elite, al masificarse, pierden valor en el intercambio. Alcanzar ese nivel ya no es un rasgo distintivo, dejan de representar lo que representaban. Es necesario cuestionarse: en qué momento de expansión se encuentra el sistema. Este es dinámico, por lo que sufre variaciones al consolidarse una cierta etapa y pasar a otra. Como consecuencia se genera un desplazamiento y se mantiene el comportamiento diferencial, los resultados educativos siguen dependiendo del origen familiar.

Las exigencias por parte del sistema van subiendo. A partir del año 2008, el Parlamento uruguayo aprobó la ley n° 18.437 "Ley general de Educación", la cual establece en el Artículo 7°. "(De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior". Así como queda establecido: "que las propuestas educativas deberán contemplar las características individuales y las capacidades diferentes de los educandos para hacer efectivo el derecho a la educación. Es responsabilidad del Estado garantizar y atender la calidad y continuidad del proceso educativo para todos los habitantes" (INEEd, 2014, p.43).

Sin embargo, "hay sobrados motivos para desconfiar de la eficacia política de declaraciones y tratados internacionales cuya retórica jurídica grandilocuente contrasta de manera brutal con su mediocre desempeño práctico" (Gentile, 2009, p.23).

En el Informe sobre el estado de la educación, se expone que Uruguay presenta los peores resultados de culminación de la educación media superior en comparación a los países de la región que también tienen este nivel como obligatorio. Solamente un 28% de los jóvenes uruguayos de entre 18 y 20 años logra finalizarlo. En su interior vemos la fuerte desigualdad en alcanzar la meta de 14 años de universalización de la educación. Apenas el 7,3% de los jóvenes que pertenecen al primer quintil de

ingresos culmina este nivel, mientras que el porcentaje asciende a un 64,6% para aquellos pertenecientes a hogares ubicados en el último quintil de ingresos (INEEd, 2014, p.114).

Lo que se ha expuesto de manera breve es que, en Uruguay (como en las más diversas sociedades, variando en su intensidad), la suerte escolar de los educandos se encuentra estrechamente ligada a su procedencia sociofamiliar. Las personas que nazcan en un hogar con un nivel socioeconómico y cultural bajo, alejados del capital cultural demandado por el sistema educativo, tendrán altas probabilidades de alcanzar bajos niveles educativos. Contrariamente, aquellas que nazcan en un hogar con un nivel socioeconómico y cultural alto, se encontrarán con mayores probabilidades de alcanzar altos niveles educativos. Es decir que los resultados educativos están asociados a la posición que la familia del educando ocupa en la estructura social y no a sus talentos y virtudes. Esto forma parte de un proceso largamente abordado por la sociología, es decir: la *reproducción social*. Podemos decir que este es uno de los principales problemas del sistema educativo uruguayo y por qué no el más importante: *la desigualdad en los resultados asociados a la procedencia sociofamiliar*.

En las últimas décadas, se han llevado adelante diversas investigaciones que dan cuenta de este suceso, lo analizan y ven la incidencia de otras variables, desde investigaciones generales a otras que focalizan en algún nivel, específicamente en el último tiempo se pone el énfasis en la educación media (Marrero, 2008; Fernández, 2009; Filardo y Mancebo, 2013).

Si bien desde siempre el nivel sociocultural del hogar ha incidido en los logros educativos en las más diversas sociedades, no es la única variable que influye en dichos logros, generándose diferencias entre los sistemas educativos en general y entre las escuelas en particular. Una variable que incide en los resultados académicos es la composición social del aula. Aquellos que provienen de hogares desposeídos en gran medida del capital cultural demandado por la escuela, se ven favorecidos cuando el aula presenta educandos provenientes de hogares con un nivel sociocultural medio o alto, aumentando sus expectativas y sus logros educativos. Si bien primaria ha aumentado su heterogeneidad por haber universalizado su acceso, al ponerse el foco al interior de cada escuela, se ve que la conformación del alumnado presenta gran homogeneidad, lo cual le coarta a los niños, o al menos les disminuye la posibilidad de interacción con niños (y por ende con familias) pertenecientes a otros sectores sociales. La población más desfavorecida es la más afectada por este proceso, por generársele grandes limitaciones en el “capital social”. Este proceso es denominado como segregación educativa y Uruguay es un caso más de la región, el cual contribuye a que el sistema educativo reproduzca las desigualdades. Esto se da como consecuencia del proceso de segregación residencial, es decir, de manera resumida, homogeneización de los barrios, entrelazado con el proceso de privatización de la enseñanza. A su vez se da un creciente uso del capital social de los padres de estratos medios o medios bajos –pero no pobres– para que sus hijos accedan a mejores colegios o escuelas públicas (Kaztman y Filgueira, 2003; Kaztman y Retamoso, 2005). Esto va estableciendo una importante fisura que separa espacios simbólicos, culturales y urbanos

marcadamente diferentes, haciéndose cada vez más evidentes “las distancias invisibles que siempre estuvieron presentes” (Giorgi et al, 2012, p.18).

No se quiere con esto, en palabras de Giroux, generar un pesimismo paralizante a través de la presentación de esta situación que se la ve como tan desalentadora. Si bien la escuela ha sido seleccionadora y legitimadora de desigualdades, también ha propiciado el cambio, ha habilitado transformaciones en las trayectorias cambiando los destinos esperados. Esta investigación busca resaltar las excepciones y ver a la escuela (Giroux, 2011) como espacio de tensión, de naturaleza contradictoria, es decir que "la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución (...) la escuela es solo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios" (p.153).

5.2. Las políticas de inclusión y el derecho a la educación

Desde hace varias décadas se reconoce la reproducción en el Uruguay, así como se asume la incidencia y responsabilidad del sistema educativo de brindar "oportunidades de aprendizaje equivalentes, con independencia de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades" (UNESCO en Mancebo et al, 2014, p. 12). Como consecuencia se han elaborado e implementado diversas políticas educativas inclusivas, buscando "enfrentar a la exclusión educativa en sus diversas formas y dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos" (UNESCO en Mancebo et al, 2014, p. 12). En el período 2005-2013 se desarrollaron 16 políticas de inclusión educativa, 13 de ellas creadas en dos primeros gobiernos del Frente Amplio (2014, p.13). Algunas de carácter transversal y otras focalizadas, con el fin de contrarrestar y hacer posible sobrellevar las diversas adversidades que el equipo docente enfrenta, la gran heterogeneidad de situaciones y contextos. Mancebo et al (2014) afirma que, la existencia de estas se justifica por el hecho de que, para "asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes" es esencial "la diversificación de las ofertas para el logro de resultados equiparables" (p.10).

Se observa un viraje en la lógica subyacente en pos de la mejora del sistema, ya que se pasa de posicionarse en una lógica de equidad vertical y se comienza a inclinar hacia una equidad horizontal. "Equidad vertical se refiere al tratamiento igual para todos los diversos grupos e individuos de la sociedad. Así equidad vertical implica igualdad absoluta" (Aedo, 2005, p.14). Esto lo vemos a lo largo de las últimas décadas en lo que se refiere especialmente a la igualdad de acceso a través de su laicidad, gratuidad y obligatoriedad, motivo de orgullo para toda la sociedad uruguaya. Por su parte, equidad horizontal implica igual tratamiento para iguales. El tratamiento diferenciado se justifica en la medida que individuos y grupos son diferentes y pueden ser tratados de manera diferenciada sin que esto sea "injusto". El tratamiento diferenciado puede corregir o ajustar diferencias ya existentes entre diversos grupos o individuos" (Aedo, 2005, p.14).

Estas diversas políticas y programas en funcionamiento pueden incidir en los posicionamientos y por lo tanto en el ejercicio docente. Por un lado brindan herramientas, que buscan contribuir en el proceso de aprendizaje de los/las niños/niñas, con el fin de que desarrollen sus capacidades y progresen dentro del sistema educativo (Mancebo y Alonso, 2012, p.7). Es decir que podrían, por un lado, hacer menos agobiante la tarea docente en estos contextos y habilitar la posibilidad de otros destinos posibles. Por otro lado, algunas políticas ponen el énfasis en evitar o contrarrestar un riesgo social directo, por lo que, muchas veces, "las escuelas pueden abocarse exclusivamente a la labor educativa, a la transmisión de los conocimientos y las competencias que el currículum indique, o pueden además ser un canal para el acceso de los estudiantes a otras prestaciones que los protegen de riesgos" (Mancebo et al, 2014, p.10). Si bien proteger a los individuos de riesgos sociales directos es imprescindible para llevar adelante un proceso de aprendizaje exitoso, se le debe prestar suma atención, para no contribuir a un posicionamiento de exclusión, en tanto reforzamiento de la escuela como institución asistencialista en detrimento de lo pedagógico. Martinis (2006) afirma que algunas perspectivas que definen a los sujetos de las prácticas educativas en la intersección de espacios educativos con situaciones de pobreza generan construcciones que inhiben, y otras que habilitan la posibilidad de la educación para la población que se encuentra en situación de pobreza. El hecho de ponerle etiqueta a las personas hace que se las condene o se las enaltezca, al ponerle nombre a las escuelas ocurre lo mismo, tanto con la institución, como con los educandos que acuden a ella. En palabras de Martinis (2013): calificar a niños o adolescentes como de "contexto crítico" o como sujetos de "programas especiales" por lo general ha llevado a presentarles propuestas educativas de dudosa calidad, asentadas en prácticas de asistencia y contención (p.9). A su vez sostiene que "Uno de los elementos que más fuertemente impactó en el imaginario pedagógico como resultado de los procesos de reforma educativa fue el desmontaje de la ambición igualitaria propia de la fundación de nuestro sistema educativo. (...) si bien la promesa de igualdad fundante suponía un lugar subordinado a los sectores populares, al menos ofrecía la posibilidad de inserción en un espacio común" (p.5).

Si bien las escuelas públicas de Uruguay cuentan con un programa pedagógico único a nivel nacional, de educación inicial y primaria creado en el 2008, a su vez se han ido implementando nuevos proyectos y programas en determinadas escuelas y en otras no, lo cual genera una categoría, una tipología de escuelas: tiempo completo, extensión, escuelas de práctica, rurales y APRENDER. Muchas veces funcionan en conjunto con otros programas y proyectos más pequeños.

Este estudio se centra en el **Programa A.PR.EN.D.E.R.**⁴-Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, el cual fue elaborado en 2011 por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante CEIP), el cual en 2017 se encontraba desarrollándose en 254 escuelas y 27 Jardines

⁴ En el Anexo se encuentra el documento completo sobre el programa A.PR.E.N.D.E.R, descargado en la página del CEIP.

de quintil 1 y 2 (CEIP). El mismo busca garantizar el derecho a la educación, a través de la modificación y ampliación de la oferta educativa para atender las demandas educativas de los niños. Se asume que:

(...) no basta con lograr que todos los niños y adolescentes puedan matricularse en un centro educativo, sin enfrentar algún tipo de barrera u obstáculo, para afirmar que se protege el derecho a la educación. Es necesario también que los niños y adolescentes logren aprender, desarrollar sus capacidades, progresar dentro del sistema educativo y culminar el ciclo educativo legalmente obligatorio y socialmente deseable (Mancebo y Alonso, 2012, p. 7).

En sus objetivos principales plantea la necesidad de brindar acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, así como desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural, y por último promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa (CEIP). Todas las escuelas que cuentan con este programa se encuentran en contextos socioculturales vulnerables y la determinación de qué escuelas poseerán dicho programa se realiza a través de una caracterización sistematizada y periódica del conjunto de escuelas públicas. Las siguientes son algunas de las estrategias que se elaboraron con la pretensión dar mejor respuesta a las necesidades de los alumnos:

- Se brindan diversos cursos, con el objetivo de que haya una formación permanente para los docentes.
- Se cuenta con Maestro comunitario y de apoyo entre otros, buscando la integración de todos los actores educativos al colectivo docente.
- Campamentos Educativos como un derecho, convenios con clubes deportivos, considerando al conocimiento corporal y artístico como puerta de entrada a otras áreas del conocimiento.
- Se busca la integración de equipos multidisciplinarios a la dinámica escolar. Así como el Programa Escuelas Disfrutables y proyecto Gurí. Se pretende ver a los servicios de alimentación como espacio educativo. Todo en pro de la priorización de los recursos para garantizar las condiciones de educabilidad.
- Se trabaja el fortalecimiento del vínculo de las escuelas con las familias y/o adultos referentes a través de los consejos de participación, la comisión de Fomento, asambleas de padres y actividades de participación en Proyectos Escolares.
- Potenciación de los espacios de discusión y análisis en los colectivos docentes. Espacios compensados económicamente.
- Oportunidad de diseñar y presentar un Proyecto Educativo que será acompañado y financiado por el CEIP.

5.3. Reproducción-Resistencia. Posición docente en la Inclusión-Exclusión

En esta investigación se aborda la docencia desde la categoría de posición docente. Se parte de la convicción de que existe cierto vínculo entre el trabajo docente y la producción o combate de la desigualdad. Southwell y Vassiliades (2014) definen a la posición docente como construcción de significados por parte de los sujetos, hace referencia "a una construcción que se da en la relación, siendo imposible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo" (p.169). Se plantea que las posiciones docentes se construyen en el trabajo cotidiano con

situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones suponen una particular lectura de dichas situaciones y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución. Esto será de acuerdo al sentido de su tarea, a 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, presencia de sentidos utópicos y democratizadores con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores. La circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, componen la categoría de posición docente, es decir los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, así como a los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (2014, p.165-166). Se desarrolla la idea de que la posición docente se construye en torno a su relación con la cultura y con los "otros" con los que trabaja cotidianamente. Esto implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores son interpelados por estos. Con concepciones sobre el qué hacer con las nuevas generaciones y con el establecimiento de vínculos de autoridad. Estas relaciones poseen un carácter dinámico e histórico y se articulan con definiciones más macro sobre el papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política (2014, p.166). Si bien la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo ocupa un lugar central en los posicionamientos, la dimensión ético-política no debe descuidarse, en tanto es en ella donde "se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada" (p.167). A su vez se da como relación con la construcción histórica y social sobre las visiones que se generan en torno a los problemas educacionales que los docentes afrontan y el papel que la enseñanza podría desarrollar en su posible resolución (p.167).

La idea de posiciones docentes hace hincapié en descartar la posibilidad de plantear a los sujetos docentes como una entidad pasiva y homogénea. Por el contrario se hace énfasis en cómo sus posiciones se construyen de manera activa ante situaciones y sujetos diversos, siendo menester considerar a los sujetos docentes en su pluralidad. En palabras de los autores:

"(...) existen significantes flotantes en torno de los cuales se libran luchas por fijar parcialmente ciertos significantes a determinadas significaciones. Estas disputas componen la hegemonía, que resulta un proceso siempre activo y que requiere renovarse permanentemente, en tanto las configuraciones discursivas son contingentes e inestables" (2014, p.175).

Reproducción-Resistencia

A continuación se abordarán las teorías o corrientes pedagógicas, las cuales según Saviani (1988) podrían clasificarse en dos: teorías no-críticas y las crítico-reproductivistas. Libaneo (1982) habla de pedagogía liberal y pedagogía progresista. Dentro de estas se encuentran divisiones sobre las que no se

hará mayor hincapié. El autor afirma que estas tendencias aparecen en los discursos y práctica docente pero no de forma pura, por el contrario no son excluyentes una de otra, se entrecruzan, conviven y generan contradicciones (p.2).

Las teorías no-críticas o la pedagogía liberal podrían clasificarse según Saviani (1988) en: la tradicional, la nueva, y la tecnicista. En términos generales esta pedagogía "sostiene la idea de que la escuela tiene por función preparar los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales" sin tomar en cuenta "la realidad de las diferencias de clases, pues aunque difunde la idea de igualdad de oportunidades no tiene en cuenta la desigualdad de condiciones" (Libaneo, 1982, p.3). La sociedad es vista en términos generales como armoniosa. Se subraya la importancia del esfuerzo y la iniciativa individual, en relación a estas será el lugar que se ocupe en la sociedad. Estas corrientes generaron gran optimismo social y pedagógico al impartir la idea de que la educación poseía amplio margen para transformar la sociedad, la desigualdad y la pobreza son interpretados como fenómenos que pueden y deben ser corregidos. Estas teorías "entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad" Saviani (1988, p.1). El discurso pedagógico moderno establece a los educandos como sujetos que acarrean diferencias en relación de sus diversas procedencias sociales y hábitos culturales, el sistema educativo debe desarrollar una acción de igualación firme para atenuar las características específicas de diversos grupos sociales y así dar lugar a un sujeto homogéneo (producto de su sujeción a un modelo socio-cultural único y estandarizado) (Martinis, Miguez, Viscardi y Cristóforo, 2017, p.11). Como ya se ha explicitado los resultados educativos socialmente desiguales son un acontecer que emerge desde la constitución de los sistemas educativos, si bien con diferencias, en tanto en un comienzo era directamente imposibilidad o gran dificultad de ingreso de los sectores más pobres y luego, ingresando pero no pudiendo persistir o logrando niveles de aprendizaje que luego no habilitan la permanencia de estos en el sistema. Es pertinente exponer de forma un poco más profunda cómo este fracaso escolar fue explicado según las corrientes pedagógicas. Terigi (2009) afirma que el fracaso escolar fue explicado desde un modelo individual o también llamado modelo patológico individual, es decir: supuestos fallos cognitivos, así como en la condición de origen de los alumnos da la explicación de sus dificultades para ingresar, permanecer y para aprender en los ritmos y formas que esperaba la escuela. Se conformó este núcleo de sentido común que ha acarreado con importantes consecuencias negativas para la población pobre, ratificando la identificación en los sujetos de condiciones que los harían pasibles o no de ser educados p.13). Esto fue generando procesos de etiquetamiento y segregación, ya que bajo el propósito de prevenir el fracaso escolar, "se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad, mecanismos que adquirieron cada vez mayor relevancia en los sistemas educativos de nuestros países" (Terigi y Baquero, 1997 en Terigi, 2009). En palabras de Martinis et al. (2017) el sobrediagnóstico es "una violación de derechos en la medida que el diagnóstico realizado en

este contexto inhabilita y rotula sin tener en cuenta el entorno del sujeto, y lo que es aún más importante conlleva un efecto identitario en tanto es el niño, niña y adolescente quien debe asumirse como el único responsable de su sufrimiento y malestar" (p.15).

Luego se desarrollan las corrientes pedagógicas denominadas críticas, aproximadamente a mediados del siglo XX, las cuales abordan en términos generales a la sociedad en tanto entramado de intereses opuestos por la división de las clases sociales que en ella habitan, afirman que la desigualdad y la pobreza son intrínsecas al sistema capitalista. Se afirma que la educación se encuentra fuertemente condicionada por la estructura social y su función es perpetuar las clases, es decir reproducir, tiende a la reproducción de la dominación, aunque algunos de sus exponentes plantean la posibilidad relativa de transformación desde la escuela si se parte de los intereses de los dominados, otros de sus exponentes rechazan la escuela burguesa y sus formas burocráticas (Saviani, 1988, p.8). Los reproductivistas "en lugar de desempeñar el papel de una teoría crítica que alumbró los recónditos mecanismos de la exclusión escolar de los más pobres para denunciarlos e invitar a actuar en contra de ellos, terminó convenciendo a muchos docentes de la inutilidad de cualquier esfuerzo educativo, ya que, en un sistema tan poderoso y ubicuo como el capitalista, los pobres solo pueden estar 'predestinados' a la exclusión" (Marrero, 2012, p.139).

Adoptar este posicionamiento profundiza la exclusión, al pensar el contexto como limitador de las posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje significativo, conlleva a adentrarse en procesos de descreimiento de que la escuela se constituya en un lugar de construcción de espacios alternativos, este posicionamiento exclusivo, en palabras de Freire (2014), sería un discurso fatalista, que difumina la posibilidad de ver a la escuela como espacio de tensión, lucha y esperanza donde la transformación puede ser posible. Al no tener las herramientas para el éxito académico que genere cambios "los docentes se sienten desbordados e impotentes para dar respuesta a una problemática tan compleja" (Ortiz y Sago, 2008, p.24). Este posicionamiento justifica el fracaso a través del "déficit cultural que obstaculizaba su buen rendimiento en el aprendizaje, debido a la pobreza del medio ambiente en el que vivían" (Ortiz y Sago, 2008, p.55). Es decir la responsabilidad se pone en lo extraescolar. Por otro lado se hace hincapié en el rol preponderantemente asistencialista ante el pedagógico, por entender que su función pasa por otro lado. Se justifica bajar las exigencias por las carencias que el alumnado posee, centrándose en asistirlos en tanto "seres necesitados de elementos básicos" (Ortiz y Sago, 2008, p.69). Cuando la maestra "desconfía fuertemente de la capacidad de los niños y adolescentes de sectores populares para realizar los aprendizajes que son esperados para sus coetáneos", está desconfiando a su vez de la posibilidad de llevar adelante su labor, que es la de la "transmisión a los miembros de las nuevas generaciones de un conjunto de saberes que son dignos de ser aprendidos y que resultan relevantes para integrarse y participar socialmente" (Martini y Falkin, 2017, p.34).

Además de los reproductivistas, están también las corrientes liberadoras o revolucionarias y las antiautoritarias. Libaneo define a estas corrientes como "un instrumento de lucha", en tanto no puede

institucionalizarse en una sociedad capitalista, ejercida tanto por los docentes como por otras prácticas sociales, desde un análisis crítico de las realidades sociales (1982, p.12). Quedó de manifiesto a través de una inmensa cantidad de estudios e investigaciones la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social. Comenzó a abordarse la desigualdad social solucionándose algunas de las barreras que impedían el acceso de niños y niñas a la escuela. El abordaje del fracaso escolar y de su superación empezó a ser abordado desde políticas sociales y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades. Si bien esto tiene una relevancia inmensa no alcanza para que los alumnos pobres dejen de ver interrumpidas sus trayectorias escolares, se pone el foco en que: "algo sucede dentro de la escuela" (Terigi, 2009, p.13-14). Es menester que el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional, tanto de las escuelas como de las agencias centrales de educación (Serulnikov, 2008 en Terigi, 2009). Terigi afirma que cuando se encuentran y producen las condiciones pedagógicas adecuadas, es decir a medida que se refinan los medios para educar, se logra que todos los educandos aprendan, quedando en evidencia la importancia de las particularidades de la situación educativa para lograr que los educandos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social no únicamente ingresen y permanezcan en el sistema educativo, sino logren los aprendizajes que se encuentran en el curriculum. Es por esto que considera esencial que se vaya contra la clave homogeneizadora, por ser en esta donde se encuentra al menos parte del problema de la inclusión educativa (2009, p.14-15).

A continuación, en este apartado se hará un pequeño recorrido por los términos de inclusión y exclusión, para luego centrarnos en la inclusión y exclusión educativa. Se entendió su pertinencia por ser un concepto que se encuentra muy presente en la actualidad, en lo que concierne a los discursos referentes a la educación, así como a varias y diversas políticas educativas, por lo que su significado se ha vuelto ambiguo y múltiple. En palabras de Wigdorovitz (2008, p.2) "La palabra 'inclusión' se encuentra hoy de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Es una palabra que se traslada de teoría en teoría y cuyo significado va mutando con cada contexto teórico". La autora afirma que la carga valorativa a la que se asocian estos dos términos es indiscutida, inclusión con valor positivo y exclusión con valor negativo y no así su significación la cuál es polisémica, por lo cual es conveniente puntualizar si se quiere hacer uso del mismo. No se puede hacer referencia a un término sin el otro, por estos se encontrarse entrelazados, aluden "a una relación espacial en la que, demarcado un adentro y un afuera, los dos verbos se complementan y se oponen. Las relaciones centro-periferia constituyen la base del significado de los dos conceptos" (2008, p.2). La autora a través de un pequeño recorrido histórico da cuenta de que el concepto de exclusión tiene como antecedente conceptual el de '*marginalidad*'. Así como el concepto de exclusión, el de marginalidad posee una valoración negativa, asociado a la idea de rechazo social, de carencias, de dominación y súper explotación, que da cuenta de una injusticia. Se plantea que "como hay sujetos víctimas de la marginación, hay sujetos responsables, causantes de la marginación. (...) Hay marginadores que marginan y marginados que sufren un destino

decidido por otros (2008, p.3). El concepto de marginalidad en un momento fue considerado el opuesto al concepto de integración, por lo que los denominados marginados eran percibidos como no integrados a la sociedad dominante. En respuesta la autora afirma "de modo crítico y desde una perspectiva socio-estructural, (...) [la] marginalidad e integración son fenómenos que ya no se conciben como solamente complementarios sino que se piensa en la marginalidad como una clase particular de integración en la sociedad (2008, p.3). Es decir que los sujetos marginados no se encuentran en aislamiento social, sino que son parte de un tipo de sociedad, son parte del sistema los integra desde una determinada peculiaridad. Da cuenta a su vez que la marginalidad es un procesos y no un estado. Se remarca que al igual que al referirse a la exclusión se debe ir más allá de la situación de pobreza. "De la pobreza como causa y producto de la exclusión se pasa a la atribución de la diversidad como causa de la exclusión. El concepto se amplía en cuanto a su alcance" (2008, p.5). Es decir que es un fenómeno "multidimensional" donde pueden encontrarse "problemas de marginalidad económica, cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros" (2008: p. 3). La autora afirma que en respuesta al reconocimiento de que hay excluidos es que nace el concepto de inclusión, como una necesidad de intervenir de manera activa en su protección, es decir buscar y llevar adelante acciones destinadas a integrarlos, lo cual puede ser visto como un acto de solidaridad, pero a su vez como una manera a su vez de proteger y preservar a la sociedad en su conjunto, es decir como injusticia y como peligro (2008, p.6-7).

En este segundo momento se pondrá el foco en la inclusión y la exclusión en lo que concierne a la educación. Para comenzar se puede afirmar que es una "problemática que atraviesa la escuela en su conjunto, enmarcada en políticas educativas y en un marco jurídico que las regula" (Aizencang, 2013, p.105). Como ya se ha desarrollado, diferentes leyes y decretos, nacionales e internacionales promulgan el derecho a la educación para todas y todos, con la necesidad imperiosa por lo tanto de atender la diversidad de necesidades de todos los sujetos del aprendizaje. Sin embargo siguen existiendo excluidos, que si bien tienen acceso, su pasaje por el sistema educativo no les es significativo, siguen relegados en gran medida de participar de un proceso de aprendizaje que les habilite mantenerse en el sistema, por lo tanto excluidos de su derecho a la educación como establece la ley, que para estos no pasa de ser un papel, que no se materializa en sus trayectorias vitales. En términos generales la educación inclusiva es "un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión" (ANEP-CEIP en Rodríguez y Vázquez, 2015, p.135). Se entiende por tanto a la inclusión educativa, como condición esencial para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, como forma de superar la exclusión, para construir una sociedad más justa y democrática (Terigi, 2009 y Viera y Zeballos, 2014). El concepto de inclusión remite a grandes rasgos según Aizencang (2013, p.110) a dos recorridos: en relación a la exclusión social o en relación a la discapacidad. Wigdorovitz expone como el termino de inclusión educativa en un primer momento era entendido "como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades

especiales, (...) fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos "diferentes" (2008, p.7). La autora aboga por una "inclusión [que] debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente" (2008, p.8). Pensar la inclusión como apertura y no como un nuevo encierro, como una cantidad de caminos diferentes a construir, que no llevan a un centro, por el contrario deconstruir ese centro que delimita lo que no es centro, lo extraño, lo diferente como algo negativo que debe combatirse, es decir un no reconocimiento de lo enriquecedor de la diversidad. Es por esto que la autora plantea que debe desarrollarse "una reflexión continua sobre las acciones "inclusivas" y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad" (2008, p.9). Un ejemplo de lo recién expuesto es continuar desarrollando "procesos de homogenización [que] constituyen un mecanismo de selección y expulsión que afecta a los más vulnerables. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad" (Viera y Zeballos, 2014, p.240).

Llevar adelante una educación inclusiva se encontraría unido a llevar adelante una pedagogía crítica (como se desarrollará en mayor profundidad en las próximas páginas) haciendo alusión a Freire (2014) y Giroux (2011), se reflejaría en discursos donde la pasión, el optimismo y la esperanza de construir una sociedad más justa se encuentren presentes, donde los docentes se reconozcan como agentes de cambio, asuman que pueden ejercer resistencia dentro de un sistema reproductor, discursos donde la creencia en la posibilidad incidir en las trayectorias de los educandos se encuentre subrayada. Parafraseando a Aizencang abordar a la escuela entendiéndola como una institución social, en la que se manifiestan fuerzas de conservación y cambio en las relaciones sociales institucionales. Es decir, las formas y mecanismos que porta tienden a reproducir y a reforzar las condiciones sociales de origen, pero entendiendo que estas no son inmodificables, es decir, existen márgenes de transformación, para ello es imperioso develar dichas formas y mecanismos reproductivistas. En este sentido "la inclusión educativa se presenta como una suerte de reacción o resistencia desde las aulas, como intento de sostener la pelea por ofrecer a los sujetos otros destinos posibles" (2013, p.111). Según Ortiz y Sago (2008) aquellos profesionales de la educación que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, serán más plausibles de lograr desarrollar propuestas y proyectos transformadores, que indagan la posibilidad de caminos alternativos que generen nuevos horizontes. Para ello se resalta la importancia de que sean contempladas las necesidades educativas que posee el alumnado, que no tienen por qué ser las tradicionales, para que logren los mismos resultados que todos los alumnos. Se piensan y crean estrategias atendiendo a la diversidad cultural. Se aborda la diversidad como posibilidad, no como carencia, diseñando desafíos didáctico-pedagógicos que la respeten y contribuyan en los procesos de aprendizaje para lograr los mismos resultados. Lo que no significa que no se los asista, ya que, muchas veces es prioridad antes de

abordar el programa pero, "sin renunciar a enseñar" (2008, p. 69-70). Son discursos que negarán que los contextos de pobreza imposibilitan la posibilidad de educar por funcionar como barreras, por entender que allí hay seres humanos en relación y esta por darse en una determinada cultura es educativa, por lo tanto sea cual fuese la escuela, sin importar el contexto, educa (Ubal, p.126). Tomando a Martinis (2006) se abordará al educando como sujeto, es decir no se le fijara una trayectoria social marcada de manera anticipada por las características del medio social y familiar de origen. Es decir se dará cuenta de la creencia del "carácter básicamente incalculable de la acción educativa" (p. 266). Son discursos que por un lado no dan por sentado el destino de los alumnos por sus condiciones objetivas y simbólicas de origen, creen que las trayectorias escolares no son estáticas, es decir que no están determinadas y asumen al menos en parte la **responsabilidad** del fracaso escolar, al reconocer que: "Las posibilidades de aprender en una escuela no dependen ya solo y especialmente de las condiciones o capacidades del niño o joven, sino de las condiciones pedagógicas que se le facilitan en sus experiencias escolares" (Aizencang, 2013, p. 112). Discursos que exponen creencia en "la posibilidad de obtener resultados positivos en el aprendizaje de los niños aplicando las estrategias adecuadas que la realidad impone. Apostando a que: "La escuela tiene en sus manos la posibilidad de revertir la profecía del fracaso asegurado de los que menos pueden y tienen" (Ortiz y Sago, 2008, p. 63). Serían parafraseando a Aizencang (2013) los discursos que denotaran que trabajan en la elaboración de estrategias que les permita a sus alumnos constituirse como capaces de aprender y de participar de modo activo en el acaecer de sus propias trayectorias. Es decir dan cuenta del desarrollo de prácticas inclusivas por abordar "el aprendizaje en situación y con sus particularidades. Un animarse a acompañar y cuidar a los alumnos, aunque no sepamos exactamente cómo, en un trabajo conjunto, asistido y de construcción permanente. Sin certezas, pero con sólidas convicciones" (p. 133).

En síntesis las corrientes liberales exponen en cuanto a la educación la posibilidad de transformación social con gran optimismo, a través de la igualdad de oportunidades en lo que refiere al acceso y son las corrientes críticas que rechazan estas posturas sacando a la luz como la escuela es funcional al sistema capitalista, denunciando la reproducción de la estructura social garantizada por el sistema escolar. Bourdieu autor que se encuentra dentro de las teorías críticas, el cual fue tildado de "reproductivista" afirma que la escuela es funcional a las clases dominantes, definiéndola como un sitio propicio para perpetuar y legitimar el lugar que cada individuo ocupa en la jerarquía social. La escuela reproduce "la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social" (2001, p.26). Dentro de las teorías críticas están los denominados "revolucionarios", son aquellos autores que entienden incompletas las teorías reproductivistas por no hacen énfasis en ejercicio de poder de resistencia, si bien asumen los grandes aportes de estas por visibilizar como lo que cuenta como conocimiento presupone y constituye relaciones de poder específicas, legitimando y perpetuando la desigualdad. Estos afirman que la naturaleza de la escuela es contradictoria, se la reconoce como un

espacio de tensión, en palabras de Giroux (2011) "la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución" (p.153).

A continuación se dará cuenta de la tensión teórica que se manifiesta entre la perspectiva -reproduccionista, específicamente llevada adelante por Bourdieu y Bernstein, con la perspectiva de la resistencia impulsada por Freire y Giroux. Además se presentarán brevemente las teorías de las escuelas eficaces.

Se abordan dos ejes, en un primer momento la importancia de lo institucional, cuestionando y reflexionando sobre la función de la escuela. Desde una perspectiva se la define como sitio propicio para perpetuar y legitimar el orden establecido y desde la otra perspectiva se la describe como lugar de tensión, tanto de dominación como de resistencia, propicio para la lucha. En un segundo momento se pone el foco en lo intraescolar, específicamente al rol de la maestra en tanto rol pedagógico, actor central de cambio habilitador de herramientas para producir conocimiento. Esto nos permite pensar en la construcción del vínculo del educador con el educando, en tanto activo o pasivo, a favor o en contra de la reproducción o de la resistencia.

Diversas investigaciones han buscado responder la pregunta ¿qué sucede entre el origen sociocultural y los logros educativos? Las dos principales teorías que giran en torno a lo cultural son la de Bourdieu y la de Bernstein. Pierre Bourdieu (2001), ha realizado importantes aportes entre los cuales se encuentra la introducción del término capital cultural. Este concepto, medular en la teoría de de la reproducción, por vincularse directamente con el rendimiento escolar, muestra cómo dependiendo de la clase y fracciones de clase a la cual el educando pertenezca, será el capital cultural que posea y por ende, el beneficio que podrá obtener del mercado académico. Este demanda e impone una arbitrariedad cultural, establece un capital cultural como de mayor valor que el resto, 'el legítimo'. Se deja en evidencia que las exigencias del sistema educativo, acordes a la cultura hegemónica, generan ventaja para los educandos que poseen la cultura de la clase dominante, por significarles una continuidad, mientras que para los que forman parte de las clases dominadas lo vivencian como una ruptura, deben atravesar un proceso de transformación por poseer la cultura 'ilegítima', por ende, hará que se encuentren en desventaja. De esta manera Bourdieu rompe tanto con la común idea de que el éxito o fracaso académico son consecuencia de las capacidades naturales, como con las teorías del 'capital humano' (p. 137). El autor considera que la mejor inversión educativa al encontrarse en la transmisión de capital cultural en el seno familiar, se encuentra prácticamente invisibilizada y por lo tanto, posee una gran eficacia social (p. 138). Bourdieu y Passeron dan cuenta de cómo la escuela en pos de legitimar una cultura e ilegitimar otras, recurre de manera inevitable a la violencia simbólica, de este modo logra desvalorizar toda forma cultural que no sea la de la clase dominante y la sumisión de sus portadores. En palabras de Bourdieu y Passeron (1996): "Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como

legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza" (p.25).

Bourdieu afirma que la escuela es funcional a las clases dominantes, definiéndola como un sitio propicio para perpetuar y legitimar el lugar que cada individuo ocupa en la jerarquía social. La escuela reproduce "la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social" (Bourdieu, 2001, p.26). El autor considera que la escuela difícilmente democratice y en el mejor de los casos puede no naturalizar las diferencias a través de su eficacia simbólica. Por otro lado, afirma que al conocer esto, es que existe la posibilidad, por más pequeña que sea, de reducir la función reproductora de la escuela (Bourdieu, 1997, p.160-161).

Por otro lado Bernstein, en su tesis de códigos lingüísticos distingue dos tipos de códigos, el elaborado y el restringido. De manera resumida, a partir de una muestra representativa de alternativas sintácticas de la organización del discurso, el autor caracteriza a un código (el elaborado), por ser flexible y al otro (el restringido), por ser rígido en la organización sintáctica. Se refiere a código elaborado cuando es difícil de predecir la organización del discurso, destacándose la flexibilidad en el uso de alternativas. Por el contrario en el código restringido es más sencillo predecir, ya que procederán de una gama acotada, caracterizándose por una organización sintáctica que está marcada por la rigidez. El autor busca deconstruir el lenguaje como habilidad natural y universal de los hablantes, planteando la necesidad imperiosa de tomar en consideración los condicionamientos sociales, las formas particulares de las relaciones sociales a través de las cuáles el hablante desarrolla sus habilidades (Bernstein, 1989, p.151-153). El autor afirma que "entre la escuela y la comunidad del niño de clase obrera puede existir una discontinuidad cultural basada en dos sistemas de comunicación radicalmente diferentes" (Bernstein, 1989, p. 150). Por las instituciones educativas tener instaurado un código determinado, el cual no establece iguales relacionantes con los miembros de las distintas clases. Los niños provenientes de la clase obrera utilizan un "código de comunicación que dirige al niño hacia órdenes de aprendizaje y relevancia que no están en armonía con lo que requiere la escuela" (Bernstein, 1989, p.150). Se le adjudica a la escuela un reducido poder de incidencia, destacándola como lugar propicio para la reproducción y no para el cambio.

Es interesante abordar aunque sea de manera breve lo que se consideró movimiento de escuelas eficaces, el cuál surgió en la década del 70'. Por este propiciar que visibilicen la existencia de ciertas escuelas que al poseer determinadas características logran resultados 'no esperados' para una determinada población. Según Báez (1994) una escuela es eficaz cuando esta es "capaz de obtener porcentajes similares de logro educativo para las distintas clases sociales" (p.113). El autor sostiene, por lo tanto, que la escuela incide sobre el rendimiento de sus alumnos, no todo está determinado por la familia. A través de modificaciones en la organización y funcionamiento de la misma pueden mejorarse los resultados. Diversas investigaciones, con supuestos diversos y con metodologías no del todo análogas, demostraron

que los centros eficaces existen, pero no lograron consensuar en una relación concluyente y ponderar el peso relativo de cada una de sus características sobre las cuales tampoco hay un acuerdo definitorio. Báez afirma que la lista prototípica de Edmonds (1982) se halla entre las más citadas, es un resumen de 5 características: 1) Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presenta gran atención a la calidad de la enseñanza. 2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos. 3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza 4) Un fuerte énfasis en la adquisición de habilidades básicas. 5) Frecuentes evaluaciones. Y controles de rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos (Báez, 1994, p.102-103).

El autor plantea que lo que se visualiza en las escuelas eficaces es un gran consenso entre los profesores en lo que los alumnos pueden aprender, el trabajo se planifica en conjunto y las decisiones son compartidas. Se genera un sentido de pertenencia y se comparte un conjunto de valores y normas, es decir una fuerte cultura organizativa (Baez, p.106-107).

Como ya se mencionó a mediados del siglo XX se desarrollan las corrientes de pedagogía crítica, una de ellas es la reproductivista, la cual ya se desarrolló brevemente, este estudio se apoya en los postulados de las corrientes liberadoras o revolucionarias como posicionamiento que refiere a la inclusión, es decir tener la convicción de que existen márgenes dentro del sistema educativo para la transformación social, su posibilidad radica en analizar los condicionamientos y en la transmisión de herramientas que posibiliten la toma de conciencia de los dominados y estos sean los aboguen y luchen por la transformación. Paulo Freire y Henry Giroux, son dos teóricos fundadores de la pedagogía crítica, el primero fue un gran educador, pedagogo, escritor y político Brasileño, el segundo es un gran crítico cultural estadounidense, seguidor y amigo de Paulo Freire. Giroux realiza una fuerte crítica de los planteos de Bourdieu y Bernstein anteriormente expuestos, por considerarlos en términos generales limitados e incompletos. El autor reconoce que estas teorías han realizado importantes aportes, como por ejemplo, que a diferencia de los teóricos tradicionales estos no separan conocimiento de poder, es decir, afirman que lo que cuenta como conocimiento presupone y constituye relaciones de poder específicas. Sin embargo la crítica más fuerte se pone en que el punto medular de éstas, es el análisis sobre el funcionamiento de las instituciones escolares, como reproductoras de la desigualdad y la dominación (Giroux 2011, p.104). La dominación expuesta por estos autores se presenta como una situación irrompible, se obvian los actores sociales -como posibles agentes de cambio- así como también las instancias de conflicto y contradicción. Es decir que se ignoran o reducen las nociones de resistencia y de lucha contrahegemónica (2011, p.131). Es por ello que el autor afirma que "han fallado en desarrollar una teoría de la escolarización que una dialécticamente la estructura y la intervención humanas" (2011, p.106).

Giroux (2003) plantea que es esencial definir a las escuelas como campos de dominación y resistencia, visibilizando la posibilidad de lucha, de transformación, verla como un terreno de contestación, como un lugar de tensión más que de reproducción, romper con el pesimismo paralizante de la 'determinación'. Plantea la necesidad imperiosa de ahondar en la posibilidad de que docentes, alumnos, padres y miembros de la comunidad puedan desarrollar una batalla política en las escuelas públicas (p.175).

En busca de elaborar una teoría crítica de la educación, Giroux se apoyó por un lado en la teoría crítica marxista, principalmente la elaborada en la primera Escuela de Frankfurt, la cual estableció un modo dialéctico de pensamiento, que permitía "entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia" (2011, p.28). La Escuela reemplazó las formas positivas de cuestionamiento por un modo dialéctico de pensamiento, resaltando la relevancia de la conciencia histórica como una dimensión esencial del pensamiento crítico, dando cuenta de la "interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas" (2011, p.59). La Escuela de Frankfurt consideró a las escuelas como un terreno propicio para implementar el cambio social, para brindarle a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa (2003, p.103).

Así, se remarca la necesidad de que los oprimidos tengan voz y afirmen sus propias historias, que visualicen críticamente lo que la sociedad ha hecho de ellos, dando relevancia a sus experiencias culturales. Se describe al pensamiento crítico como indispensable para la emancipación y el cambio social. Dicho pensamiento desarrollará la habilidad de reconocer qué es lo que cada cual necesita afirmar y rechazar de su propia historia para iniciar el proceso de lucha, para alcanzar una existencia autodirigida (2011, p.62-63).

Por otro lado, el autor también aborda la literatura más reciente acerca del currículum oculto, para elaborar las bases para la teoría de la educación. Así considera imperativo resituar este concepto en un discurso más crítico. A través de esta teoría, la educación empezó a ser vista como algo más que suministrar a los alumnos de metas y objetivos instruccionales. Las escuelas se deben abordar como sitios sociales con un doble currículum: uno abierto y formal y otro oculto e informal. Con esto último, se refiere a cómo la experiencia escolar trasciende a los contenidos formales y las herramientas didácticas utilizadas por los docentes, la rutina escolar transmite creencias y valores, que permiten vincular a la escuela con la sociedad. El trabajo del currículum oculto, logró que "las escuelas fueran ahora vistas como instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante" (2011, p.71).

El autor afirma que nuevos estudios educacionales han centrado sus análisis en torno a los conceptos de conflicto y resistencia, buscando ir más allá de las teorías de la reproducción social y cultural. Estos buscan redefinir poder, ideología y cultura, viéndolos como construcciones centrales para comprender las complejas relaciones entre escolarización y la sociedad dominante. Dar cuenta de vivencias antagónicas

que transitan los estudiantes. Estos estudios, muestran que los mecanismos de reproducción social y cultural son incompletos, los cuales se chocan de forma continua con elementos de oposición parcialmente percibidos. Destacan su autonomía relativa y sus momentos no reproductivos, dejando de ver a las escuelas como mero reflejo del modo de producción. Se señala, en las teorías de la resistencia, la singularidad de las escuelas y por ello, la importancia de estudiarlas en tanto "sitios sociales que contienen niveles de determinación de especificidad única" (2011, p.136). Si bien Giroux ve falencias en las Teorías de la resistencia, le ve una gran utilidad en el desarrollo de una pedagogía crítica por romper con el discurso tradicional del fracaso de las escuelas y no ve a los oprimidos como sujetos pasivos frente a la dominación. El autor ve a la resistencia como un principio educativo por "señalar la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación" (2011, p.148). Es decir, se debe de abordar a las escuelas como organizaciones complejas y al papel docente como no mecánico, desempeñando roles que potencian el éxito o fracaso escolar.

El autor considera medular desarrollar una nueva esfera pública. Para ello la tarea de los educadores radicales debe girar en torno del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que brinden herramientas los sujetos de clases oprimidas que les habilite afirmar sus propias voces. Es decir, "la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social" (2011, p.153-154). Giroux manifiesta interés y preocupación por la definición de educación ciudadana, por encontrarnos realmente alejados de la impartida por la griega clásica, la cual decía que la educación estaba "diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica (...) no significaba entrenar. Su propósito era el de cultivar la formación de un carácter virtuoso en la constante búsqueda de la libertad" (2011, p.213). La teoría de la educación ciudadana afirma que los maestros, más que los estudiantes, deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana. Es esencial construir "un marco de referencia teórico que dé a los maestros y a otros relacionados con el proceso educativo, la posibilidad de pensar críticamente acerca de la naturaleza de sus creencias y cómo estas creencias influyen y compensan las experiencias diarias que tienen con los estudiantes" (2011, p.244-245).

Es necesario elaborar una teoría educativa que plantee alternativas reales dentro de las escuelas, para combatir a las fuerzas conservadoras y que los educadores dejen de sentirse impotentes. Se debe "desarrollar un lenguaje que aborde las escuelas como ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les de poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente" (2003, p.175). El autor remarca que tomar en consideración la presencia de conflicto dentro del capital cultural dominante, así como de que hay resistencia por parte de las clases oprimidas, reconociendo que el poder al servicio de la dominación nunca es total, "le ofrece la oportunidad a los maestros de reformular el concepto de poder en términos de su significado y de su

uso como vehículo de dominación o praxis" (2011, p.248). Se destaca la necesidad de la unión entre educación y emancipación y para ello se debe evitar "'ajustar' a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas" (2011, p.254). La pasión y el optimismo deben encontrarse inmersas en las prácticas pedagógicas en lo que se refiere a las posibilidades. No se debe negar la posibilidad de pensar un mundo mejor y para ello es menester desarrollar un modo de educación ciudadana. Se debe "actuar rápido y concienzudamente, en el espíritu de que es justo, necesario y posible para alcanzar el reto" (2011, p.257).

Pasando ahora a darle lugar al pensamiento crítico de Paulo Freire, veremos la gran influencia que éste ha tenido en Giroux. Este significativo pedagogo del siglo XX y educador brasileño fue un gran influyente teórico de la educación. Freire comprende a la cultura en términos dialécticos, lo que Giroux considera esencial, por exponer "la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva" (2011, p.283).

El autor considera la educación como práctica de la libertad y afirma que su obtención sólo será posible a través del desarrollo de una pedagogía del oprimido. Debemos de asumir que al encontrarnos en un régimen de dominación, la pedagogía dominante es la de las clases dominantes y ésta conduce a la dominación de las conciencias, no será posible dilucidar la liberación del oprimido a través de métodos de opresión. El pensamiento de Freire se basa en una pedagogía en que la praxis humana, entendida como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, es el instrumento principal para ejercer la práctica de la libertad (2012, p.11-12). Una de las características de la pedagogía del oprimido es que su elaboración no es para el oprimido sino con este. Los oprimidos a través de esta pedagogía deben de poder reflexionar tanto sobre la opresión y sus causas. De esta manera se generará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual la pedagogía entrará en continua transformación. El autor afirma que los oprimidos en algún momento lucharán contra los opresores, lo que no implicará que se vuelvan opresores de los opresores, sino que será en beneficio de ambos. Los oprimidos liberaran a ambos, llevando adelante una gran tarea humanista e histórica. Esta no puede ser llevada adelante por los opresores, ya que el poder de estos cuando busca disminuirse ante la debilidad de los oprimidos, no pasa de ser una falsa generosidad (2012, p.37-38).

Freire plantea a la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión, por esta satisfacer los intereses del opresor al llevar a la adaptación, al ajuste y no a la transformación de la situación que genera opresión, por no permitir el desarrollo de la conciencia crítica. El educador (la concepción "bancaria") impone reglas, expresa una relación similar entre opresor y oprimido en la realidad social. Las relaciones que se desarrollan entre educador-educando pasan por narrar y

nuevamente narrar, la educación es concebida como transmisión, se busca depositar en el otro, al alumno se lo ve únicamente como receptor de conocimientos, un objeto paciente, que debe memorizar lo transmitido. Se impide el diálogo, se elimina la creatividad y la conciencia crítica. A su vez, la realidad se presenta como algo estático y se deja aún lado la experiencia, la singularidad del educando. Freire afirma que esta visión no da lugar al saber ni a la transformación, ya que a unos se los juzga como sabios y a otros como ignorantes, a lo que se les debe donar conocimiento.

Para que efectivamente la educación sea práctica de la libertad debe de superarse la contradicción educador-educando, y para ello debemos combatir y abandonar la concepción bancaria, solo así se podrán fundir educadores y educandos. Son los oprimidos que deben transformar la estructura que los oprime y no ajustarse a ella (2012, p.71-76). Es necesario alejarse de esta concepción y pasar a la educación liberadora. Esta dará paso al pensamiento auténtico, a descubrir el mundo. Freire destaca la importancia y el poder de los educadores. La posibilidad de que estos sean humanistas, revolucionarios, es decir estén al servicio de la liberación, y se visualice compañerismo en sus relaciones con el educando. Esto significa que su accionar se identifica con el de los educandos, por lo que "debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimiento. Su accionar debe estar empapado de una profunda creencia en los hombres (2012, p.77). La educación liberadora es un acto cognoscente. El educador y el educando se enfrentan juntos al acto de conocer, lo que hace que el diálogo sea primordial. Es decir que la educación liberadora es dialógica. En palabras de Freire la relación dialógica es indispensable para "la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible" (2012, p.84). Desde esta concepción "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador (2012, p.85). Los hombres no se pueden hacer en aislamiento, en silencio, es preciso el intercambio, el diálogo, la reflexión, así mientras se enseña se aprende y viceversa (2012, p.98).

Freire subraya la importancia de romper la falsa dicotomía hombre-mundo. Es decir que postula que los hombres están con el mundo y con los otros, y debemos percibirlos como recreadores de este (2012, p.77-78). Es por esto que la educación liberadora apela a un "esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están" (2012, p.89). El autor se define como: optimista, por creer en el cambio, no de forma ilusa, tiene suma claridad de que no es algo fácil, por el contrario entiende que es de gran complejidad. Pero afirma que ninguna realidad es dueña de sí mismo, está así porque sirve a ciertos intereses de poder, por ello es menester no acomodarse a ella sino cambiarla, el neoliberalismo busca que se caiga en fatalismos, asumir de que la realidad es así. Freire subraya la importancia de la concientización, "como una forma más radical de entender el mundo, si se la compara con la postura que comúnmente definimos como toma de conciencia" (2014, p.76). Lo trabajó para deconstruir el fatalismo, el inmovilismo, explicó que fue

mediante la intervención humana que se ha cambiado el mundo, por lo que se tienen que poder cambiar esos cambios. "No hay nada que esté fatalmente determinado en el mundo de la cultura" (2014, p.78). La historia no se puede anticipar, porque somos los seres humanos quienes la creamos, es activa, no es predecible, es esencial creer en la posibilidad de cambio para construir una sociedad más humana, más justa, no se debe perder la esperanza, entendernos como hacedores de nuestra historia y esta a su vez nos condiciona. Freire expresa su convicción sobre la importancia de cuestionarnos sobre "al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo" (2014, p.43). El no aprovechar eficazmente el tiempo pedagógico, es algo que el autor ve como lamentablemente común, se malgasta el tiempo educativo en tiempos muertos, al no pensarse en profundidad la jornada educativa, no se organiza de manera adecuada, se transita sin más, sin analizarla, sin debatir, en definitiva sin generar saber al servicio de los intereses de los niños populares (2014, p.43-45).

Freire y Giroux critican el debate existente sobre la alfabetización, enfoques conservadores y liberales definen a la alfabetización principalmente en términos mecánicos y funcionales, es reducida como el simple dominio de ciertas habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y es hundida completamente en la lógica y las necesidades del capital. "La ideología que da forma a las concepciones convencionales de alfabetización la han desmantelado de su función como vehículo para la razón crítica, como un modo de pensamiento y unión de habilidades que permite a los individuos romper con lo predefinido" (2011, p.259). Esta situación genera problemáticas implicaciones tanto en la teoría como en la práctica educativa y por eso Giroux (2011, p.260) considera necesario examinarla críticamente. Así como a la escolarización se la debe definir como un fenómeno político, no como una institución neutral, por no preparar a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad. Freire afirma que el educador debe buscar a través de la alfabetización que los sujetos aprendan a escribir la propia vida, como autores y como testigos de su historia. Es por ello que equipara los términos alfabetizar y concienciar (2012, p.12-13). De esta manera alfabetizarse es aprender a decir su palabra, y comprender que es creadora de cultura. Se busca a través de la alfabetización que las personas tengan la capacidad de ser dueños de sus biografías, que desarrollen conciencia crítica. Que hagan uso de la palabra verdadera, es decir que sea praxis, "una unión inquebrantable entre acción y reflexión" (2012, p.97). En concordancia con esta afirmación Giroux afirma que "las habilidades de la alfabetización pueden ser emancipatorias sólo en el grado en que ellas den a la gente las herramientas críticas para despertarlas y liberarlas de su perspectiva del mundo" (2011, p.285).

6. Resultados y análisis de la información

A continuación se presentará el análisis realizado, el cual buscó articular lo anteriormente desarrollado con la información obtenida en las entrevistas de las cuales se pondrán algunas citas ilustrativas de los discursos.

Se resalta el hecho de que las posiciones docentes se construyen de manera activa, ante situaciones y sujetos diversos, siendo menester considerar a los sujetos docentes en su pluralidad. Es decir cada sujeto posee sus singularidades y sus contradicciones. Es por ello que los posicionamientos se abordaron como una construcción compleja y dinámica. La idea de posición docente procura dar cuenta de las paradojas, contradicciones, conflicto e historicidad que atraviesan a esa construcción. Se hace alusión a tener presente los márgenes de maniobra que los docentes encontrarán ante los condicionamientos, así como abordarlos como sujetos que se enfrentan a los significantes, los interpelan y de ahí se abre un abanico de posibilidades, "en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos" (Southwell y Vassiliades, 2014, p.179).

A grandes rasgos el análisis posee cuatro secciones. La primera realizará un acercamiento al primer objetivo específico, es decir conocer su definición sobre el programa APRENDER. En la segunda se dará cuenta sobre cómo perciben la incidencia de la organización de la comisión fomento en el funcionamiento de la institución escolar. En tercer lugar se abordarán de manera conjunta dos de los objetivos específicos, por conformar la construcción de subjetividades en torno al rol de inclusión. Por último se exponen brevemente las propuestas que las entrevistadas plantearon que entienden mejorarían el ejercicio docente. Dos de los puntos son emergentes, esto se debe a que en el proceso de investigación surgió la posibilidad de recabar información sobre: la comisión fomento y sobre cambios que proponen los docentes para que su ejercicio docente sea más exitoso, ameno y reconfortante.

6.1. Norma y práctica - Definición sobre el programa APRENDER

En primer lugar se consideró pertinente conocer de qué forma las maestras caracterizaban las escuelas APRENDER y compararlo con lo descrito en el programa. De manera resumida, la función de este (del programa APRENDER), es combatir la exclusión, por lo tanto se propone brindar ciertas herramientas (tiempo, dinero, actores, etc.) a través de las cuales contribuir a evitar este fenómeno. Se partió del supuesto de que su exitoso desarrollo, tendría una incidencia positiva en los posicionamientos docentes en torno a la inclusión educativa.

En primer lugar se vislumbró que algunas entrevistadas desconocían o no asociaban algunos de los puntos que se enmarcan en el programa, o negaban ayudas en algo. Por otro lado se dilucidó que varias de las entrevistadas reconocían una serie de puntos del programa, si bien halagaban algunos, criticaban fuertemente otros. Al final de esta primera sección se desarrolla una serie de reflexiones sobre posibles incidencias de denominar algunas escuelas como APRENDER.

El punto más mencionado fue el programa Maestros Comunitarios. El cual rige en todas las escuelas APRENDER. La mayoría de las entrevistadas lo valoran de un modo positivo.

"Y bueno, hay recursos que están buenos. Como por ejemplo el maestro comunitario. Este no solo para los niños sino para el maestro, porque conocer uno la realidad que tiene el niño, o sea, los maestros comunitarios se acercan a los hogares, alfabetizan a los padres en tal necesidad ¿no? si es que lo requiere este, se conoce desde otro lugar la familia." (Entrevistada 6 Maestra de escuela APRENDER).

Como en el programa, las entrevistadas enfatizaron sobre la idea de que los maestros comunitarios buscan acercar la comunidad a la escuela, fortalecer el vínculo familia-escuela. Estos van a las casas, conversan, realizan tareas en los hogares, es decir se da una extensión del tiempo pedagógico.

"el maestro comunitario, es una idea buenísima, y creo que funciona y funciona muy bien, pero volvemos siempre a lo mismo, son dos maestros para seiscientos niños, volvemos siempre a la falta de personal real que apoye y sostenga, no puedes hacerlo de otra manera, que seamos más" (Entrevistada 7 Ex Maestra de escuela APRENDER).

La información recabada permite visualizar la necesidad de que dichos maestros brinden más horas o sea mayor la cantidad de maestros comunitarios. Dos son los motivos principales por la que se efectiviza esta demanda: los niños son demasiados, así como las problemáticas a atender. Por ello alguno de nuestros entrevistados afirma que no trabajan con su clase.

En la investigación realizada sobre las escuelas APRENDER por Mancebo y Alonso (2012), una de las preguntas de la encuesta era sobre si el PMC (programa maestros comunitarios) trabaja con todos los alumnos que lo requieren. A lo que los datos recabados para Montevideo muestran que un 45,6% considera que el pmc efectivamente trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, mientras que un 54,4% afirmó que llega a algunos niños o incluso a pocos niños. En términos generales el pmc es valorado de modo positivo, para un 36,2 % contribuye «mucho» al trabajo pedagógico de la escuela y para un 47,5 % lo hace «en alguna medida» (p. 26-27).

En segundo lugar, como característica de las APRENDER, fueron mencionados en gran medida dos puntos que se encuentran interrelacionados. Por un lado, la remuneración económica que reciben por trabajar en estas escuelas (alrededor de \$1.800) y por otro las reuniones que tienen una vez al mes, específicamente los sábados. Algunas de las entrevistadas pusieron expresaron la necesidad de negar que ganen más, sino que trabajan más horas. Expresaron sentir que el esfuerzo que realizan no es valorado debidamente por el Estado.

"implica una compensación para el maestro de mil ochocientos pesos, por encima de lo que gana un maestro en una escuela de Buceo en una clase con diez niños" Entrevista 1 (Director de escuela APRENDER)

Se afirmó que el desgaste psíquico-emocional que por el que son atravesadas es sin duda mucho mayor que en las otras escuelas y esto no se estaría tomando en cuenta.

El extra que ganan, es porque participan de espacios de discusión y análisis, el cual se desarrolla un sábado al mes. La valoración sobre dicho espacio no fue unívoca. Es decir, no se visualizó consenso sobre el aprovechamiento o no del espacio. Mientras que algunas lo describieron como esencial y otras consideraban que no aportaba tanto como debería. Pero en síntesis la mayoría lo destaca como característica y lo ven como de bastante utilidad. Una de las entrevistadas expuso de manera irónica:

"tenemos salas en las escuelas aprender. Tenemos los sábados 4 horas. Supuestamente en las salas se plantean todos los problemas de la escuela." Entrevistada 2 (Maestras de escuela APRENDER).

Por otro lado se afirmó que es un espacio necesario y útil:

"...la sala de los sábados. Nos sirve a nosotros como colectivo a veces para hablar cosas referentes a los chiquilines, buscar otras opiniones, yo que sé, compartir experiencias, que en (...) el horario de la escuela es imposible de hablar con nadie. Pensar proyectos juntos trabajos, cosas para hacer con los chiquilines. A veces, igual no te da el tiempo, es una vez al mes, pero algo sí." Entrevistada 4 (Maestras de escuela APRENDER).

La integración de equipos multidisciplinarios a la dinámica escolar, se lo caracterizó tanto de superfluo como de itinerante. Este punto del programa fue totalmente criticado. Se transmitió la importancia que le ven y la necesidad de su funcionamiento. Pero era descripto a través de sus falencias, caracterizándolo por su poca utilidad.

"Acá hay un equipo de Escuelas disfrutables, que es el mismo equipo, un psicólogo y una asistente social para todo Montevideo Este, que son ciento... doscientas escuelas, es un equipo itinerante, han venido acá y han solucionado algunas cosas, pasó, no es un equipo de atención, es un equipo que deriva. No es que trabajen ni con un niño ni con una maestra que este pasada de rosca, o... no, es un equipo que viene y asesora, no es este de los equipos multidisciplinarios que hace mil años pedimos, que estén radicados digamos, por lo menos en un distrito, cuatro, cinco escuelas que tengan un mismo equipo" Entrevistado 1 (Director Contexto Crítico).

Algunas maestras puntualizaron su presencia únicamente en casos y situaciones muy particulares, otras directamente no lo nombraron, y otras resaltaban que si bien saben que existe nunca trabajaron con él.

"han tratado de ubicarlos y no vienen. Que están en alguna escuela, no sé en cual, no sé si hay, pero yo nunca los vi acá, nunca" (Entrevistada 3 Maestra de escuela APRENDER).

Una sola de nuestras entrevistadas lo valoró positivamente. En ese momento se encontraban trabajando en su escuela, iban todos los martes y realizaban talleres en cada clase. Igualmente destacó que no alcanzaba.

"Esta bueno pero no alcanza para la realidad de la escuela" y a su vez remarcó que no son equipos permanentes "este es el último año que están, hasta tres años en la misma escuela, después tienen que rotar" (Entrevistada 6 Maestra de escuela APRENDER)

Como último punto, se indagó sobre la posibilidad de diseñar y presentar un Proyecto Educativo acompañado y financiado por el CEIP. Este fue mencionado por muy pocas de nuestras entrevistadas y no lo describieron como fácil de concretar.

"Si querés podés participar presentando proyectos, de la forma que ellos piden, y para lo que ellos te dicen que podés presentar. Y te dan, para ese proyecto puntualmente, con todas las rendiciones de cuentas que tenés que hacer ¿no? (...) ha sido muuy costoso cobrar esa plata. La cobrás después de dos años. Y ya los presupuestos que presentaste no son los mismos." Entrevista 1 (Director de escuela APRENDER).

En la investigación realizada sobre las escuelas APRENDER por Mancebo y Alonso (2012), solamente un 25% de los docentes encuestados en 2011 de Montevideo habían elaborado y elevado un proyecto educativo (p.34). Este punto del programa es considerado por este estudio como central. Apoyándose en Martinis (2013) entiende que, el hecho de que el Estado habilite presupuesto para proyectos creados por el equipo docente inmerso en la comunidad, es indispensable para llevar adelante proyectos exitosos, relevantes y pertinentes, es decir brindar respuesta certeras, que a su vez contribuyan a consolidar el equipo docente. Por lo cual se entiende que es de suma relevancia indagar en por qué el desconocimiento o la no relevancia otorgada.

En un extremo algunas maestras no veían que cambiase nada por tener el programa APRENDER, si bien saben de algunas herramientas no les resultan significativas. Una de las entrevistadas afirmaba con convicción: *"No. No, yo no siento nada"* Entrevistada 4 (Maestras de escuela APRENDER).

Algunas se refieren al programa como simplemente un nombre para escuelas a las que van niñas y niños con carencias, de un determinado contexto.

"No contamos con nada extra (...) Que se llame APRENDER en realidad me parece que va por el contexto donde está ubicado, de ahí a que haya propuesta especial o propuestas especiales en realidad no. El tema del comedor" Entrevistada 9 (Maestras de escuela APRENDER).

"acá tenemos niños de asentamientos cercanos a la escuela, o sea cinco cuerdas de acá tenemos un asentamiento, la mayoría vienen del lado de Mendoza que hay mas asentamientos con pobreza con toda una montón de carencias (...). No nos brinda mucho (sonríe). (...) En una escuela común no tenes tantos, creo que no tenes tantas cosas ehh como te puedo decir carencias, el nivel de niños como acá las familias presiento que están más, que no hay tantas familias como hay acá que hay niños sin padres sin madres" Entrevistada 3 (Maestras de escuela APRENDER).

No se asocia a estas escuelas (al menos en la inmediatez) con herramientas para reducir la desigualdad y hacer menos agobiante la labor, sino con quién va. Esto hace que se genere la necesidad reflexionar sobre los efectos de este suceso. Por el contrario podría estar ocasionando los efectos inversos para los cuales fue creado. Se desprende la estigmatización que recae sobre estas escuelas (por ser APRENDER), y esto podría potenciar las barreras de intercambio, de participación social. Agravando aún más la situación de segregación educativa, perjudicando aún más las posibilidades de trayectorias educativas que les habiliten la permanencia en el sistema educativo y haciendo más tediosa la tarea docente. A través de esta categorización, se estaría colaborando con el proceso de homogeneización que ya venían atravesando las escuelas (por la segregación residencial y el aumento de las instituciones privadas). Sumándosele la asistencia a escuelas de barrios aledaños para alejarse de ese 'otro', del pobre, visto este como problemático, como capital social que obstaculiza el proceso de aprendizaje, es decir, se alejan en busca de una mejor educación.

Varias maestras tendieron a afirmar que, muchos niños del barrio, que se encuentran mejor económicamente, tienden a ir o a colegios o a escuelas que no se denominen APRENDER. Si bien no se iban del barrio (residencialmente), asistían a otras escuelas.

"es un privado, de barrio, privado chico, que recién ahora se está expandiendo, de familia clase media, incluso la cuota del colegio es baja, es un colegio de barrio, tampoco puede acceder, este o sea la idea es que acceda gente que es del barrio, y pero es el apoyo de la familia, son como otras familias, que hay como una preocupación por el niño porque el niño vaya, y estudie, y aprenda" Entrevistada 5 (Maestra escuela APRENDER)

En sintonía con lo recién planteado, las maestras que ejercían en contextos favorables exponían como los niños que asisten a ellas, generalmente, no son del barrio sino que se trasladan en camioneta para ir a esas escuelas que tiene mejor 'fama' y los del barrio, suelen ir a privado.

"esta segmentado en cuanto se va corriendo la población, por ejemplo, en esta escuela la mayoría de la población no es del barrio, vienen de otros barrios que sus escuelas están ocupadas por niños que vienen de un poquito más lejos, buscando una mejor escuela, y como que se va corriendo todo y se segmenta de alguna manera porque hay escuelas de pobres y escuelas mejores. (...)son niños de otros barrios que vienen en camionetas, vos si venís a las cinco o a la entrada ves toda la cuadra de camionetas que son niños que no vienen de acá, y sus escuelas están también con niños que van de otros barrios que se corren buscando una escuela mejor y de repente sí, intenten los padres de no mezclarse, entre comillas, con sectores más pobres." (Maestra de escuela de contexto favorable).

En correspondencia a los planteado por Kaztman y Filgueira (2003) que afirman que se está dando "un creciente uso del capital social de los padres de estratos medios o medios bajos -pero no pobres- para

movilizar contactos que posibiliten la inclusión de sus hijos en los mejores colegios o escuelas públicas" (pág. 112).

Subyacente a los discursos se evidencia la afirmación de la diferencia en sentido negativo. De alguna manera se puede ver que el desarrollo de un programa de educación inclusiva, en este caso el APRENDER, delimita e informa que es allí donde se encuentran los excluidos de la educación, a los cuales es necesario incluir. Se está indicando de que allí se localizan sujetos de la educación que no están participando de procesos de aprendizaje de calidad, es decir de procesos que les brinden herramientas para su mantención en el sistema educativo, por haber adquirido saberes socialmente valiosos. Se sabe de ante mano que en ese espacio se encuentran sujetos del aprendizaje que necesitan de una cierta intervención o trato "diferente", sujetos que efectivamente están integrados pero no están incluidos. Este último párrafo genera ruido y la necesidad de reflexión. Los que asisten a escuelas en las que no funciona este programa por ya encontrarse incluidos ¿no es por qué reciben una educación inclusiva? Para los que ya están incluidos ¿no lo están porque se toman en consideración sus capacidades y singularidades lo cual les permite vivenciar a pleno el disfrute del derecho a la educación? Con estas preguntas se cuestiona la imposibilidad de hacer uso pleno del derecho a la educación sin hablar de inclusión, la necesidad de reflexionar sobre la inclusión como condición necesaria para la educación, pensar la inclusión como un requisito para todas y todos, pero que en general se aboga para algunas y algunos sujetos de la educación que se encuentran los excluidos, los diferentes a los que se debe intervenir para que sean como el resto. Si bien el sistema reconoce que debe atender la diversidad, podría terminar reforzando la distinción. Como decía Wigdorovitz (2008) de centro/periferia, centro que delimita lo normal, lo deseado, y periferia como lo extraño, lo diferente, lo anormal, que debe combatirse. Es por esto que la autora plantea que debe desarrollarse "una reflexión continua sobre las acciones "inclusivas" y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad" (2008, p.9). Si bien Mancebo et al (2014) afirma que, la existencia de políticas focalizadas se justifica por el hecho de que, para "asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes" es esencial "la diversificación de las ofertas para el logro de resultados equiparables" (p.10). Martinis (2006) afirma que algunas perspectivas que definen a los sujetos de las prácticas educativas en la intersección de espacios educativos con situaciones de pobreza generan construcciones que inhiben la posibilidad de la educación para la población que se encuentra en dicha situación. Se entiende que si bien es esencial impartir programas que atiendan las singularidades de las escuelas, al aplicarse en escenarios de alta complejidad, de alta fragmentación, estos se enfrentan al gran desafío de no ser estigmatizantes, por lo que es menester ser muy minuciosos en el seguimiento de

sus consecuencias, como la por ejemplo la contribución del desvanecimiento de que la población se inserte en espacios comunes, los más perjudicados en esto serían las poblaciones más pobres.

6.2. ¿Qué hay para hacer en la escuela? La importancia de la comisión fomento

Es pertinente remarcar que de un tiempo a esta parte las escuelas públicas cuentan además de con su maestra de clase, con profesor/a de educación física e inglés. Sin embargo algunas cuentan con otros servicios, así como con una mejor situación edilicia.

Grimson y Tenti Fanfani (2014) afirman que: "las escuelas aunque jurídicamente 'iguales', son extremadamente desiguales en recursos materiales, sociales y simbólicos" (P.64).

Este acontecer se explica (al menos en parte) por la comisión fomento, otros servicios los brinda primaria de manera extra, como es taller de huerta o plástica. Los miembros de las escuelas y las familias de los educandos los que deben llevar adelante diversas estrategias para obtener recursos extras. La recaudación de dinero generalmente se hace a través de lo que recauda la comisión fomento, la cual está fuertemente condicionado por lo que mes a mes los padres deciden y pueden aportar. A su vez también depende de la capacidad organizativa de la comisión para efectuar meriendas, festivales, etc., que contribuyen a una mayor recaudación. Es interesante remarcar que no todo pasa por lo económico, ya que algunos padres colaboran con su fuerza de trabajo, limpiando, pintando, arreglando algún tema edilicio a solucionar.

Muchas veces la recaudación que obtenida no llega a ser suficiente para contratar servicios extras, esto se debe a que primero es necesario solucionar otros temas prioritarios, como: pagar el teléfono, realizar arreglos edilicios, etc.

"no recibimos plata de primaria cuando se rompe un vidrio, cuando se rompe una puerta, cuando los baños están rotos, (...) eso se trata de hacer con algún padre de la clase que ayude (...) teléfono que se usa para llamar a las familias cuando el niño está mal, o necesitamos algo, tampoco, el teléfono lo pagamos desde comisión fomento" Entrevistada 3 (Maestra escuela APRENDER).

Lamentablemente las maestras expresaron sentir que en contexto crítico hay poca organización y poco compromiso por parte de los padres, lo que genera que los educandos tengan acceso a actividades que no sean las que garantiza primaria. Una de las entrevistada: *"acá, en esta escuela, sólo tenemos educación física, no tenemos otro, otro."* Entrevistada 3 (Maestra escuela APRENDER).

"Acá eh los padres no, no se involucran mucho con el tema de comisión fomento, hay muy pocos padres, eh se, se convoca todo el tiempo, reuniones, este se los llama, pero hay muy poca presencia de los padres" Entrevistada 5 (Maestra escuela APRENDER).

En los contextos más favorables los servicios aumentan considerablemente, porque los padres tienen mayor poder adquisitivo, teniendo: música, plástica, teatro, danza, etc. Una de las entrevistadas trabajó en

la Noruega afirma que allí " *había teatro, se brindaba... había italiano para algunos grados, quinto y sexto. Como que se brindaban otras cosas ...*" Entrevistada 6 (Maestra escuela APRENDER).

"la verdad es que no hay recursos económicos, primaria manda lo mismo para todos, pero no todos necesitamos todo, tendría que haber una diferenciación, vos no tenes una buena comisión fomento te doy más (...) la realidad es que las escuelas queda muy determinado la inclusión a la escuela, depende de cada centro, y eso no está bien, no puede depender de la voluntad de, tiene que ser algo mas interiorizado, el padre participa de tal manera, una participación colectiva, el tema que no puede quedar liberado a la libertad de las personas, tenes variedad enorme. " Entrevistada 7 (Ex maestra escuela APRENDER)

Se vio que en gran medida por lo tanto que muchos educandos terminan quedando privados de experiencias sumamente enriquecedoras, de servicios, de materiales que le brindarían más herramientas, o simplemente de contar con una mejor fachada edilicia. Dependiendo en gran medida una vez más por la situación económica de su hogar, ya que es de allí el principal aporte de la comisión fomento. cyndy

Aunque se expone que algunas logran generar otras estrategias: meriendas, venta de tortas fritas, festivales.

"tenemos un tallerista de música, que es un joven del barrio, que es espectacular, y que le pagamos con la venta de la merienda, con esa ganancia pagamos el tallerista que es espectacular" Entrevistado 1 (Director de escuela APRENDER)

Esto no sucede en todas las escuelas de contexto crítico. Por un lado la organización del colectivo docente para hacer actividades para recaudar dinero les habilita tener fondos para sumar servicios.

"(...) a esta no llegan... si no somos nosotros los que subsidiamos... hoy tenemos educación musical y teatro porque con lo que se recauda con el festival se paga durante todo el año. Pero me parece como injusto, porque esos niños no tienen derecho a tener ese tipo de actividades que también estimulan, es verdad que quizá necesitan más lo curricular, pero eso también estimula desde otro lugar a los chiquilines" Entrevistada 6 (Maestra escuela APRENDER).

Un director de escuela APRENDER, cuenta sobre el pasaje de una recaudación poco significativa a lograr el apoyo de las familias y aumentar los aportes:

"lo que hay acá es una muy buena recaudación, ahora hicimos el cierre y andamo en veinticinco mil y pico pesos, esta escuela recaudaba dos mil pesos por año, no había trabajo hacia eso y ahora todo el mundo pone, y mucha gente que, que de repente no la ves todos los días en la escuela, que están laburando, el apoyo que manifiestan es justamente a través del aporte". Entrevistado 1

Este discurso expone la creencia en el cambio, la búsqueda de estrategias para que la escuela integre a la comunidad, y así las familias vean el compromiso de la escuela para con sus hijos e hijas. De este modo muchas veces el apoyo lo hacen aportando más y de este modo se habilitan otras posibilidades para construir procesos de aprendizaje más significativos.

6.3. Construcción de subjetividades en torno al rol de inclusión

En este tercer momento se analizaron las entrevistas en torno a la construcción del rol docente inclusivo, indagando sobre su percepción de agente que cree en su incidencia sobre las trayectorias educativas de los educandos, buscando y desarrollando estrategias adecuadas para el educando; unido con esto se cree en las posibilidades de aprendizaje de este, en que construya e incorpore conocimientos, contenidos, saberes significativos, que por lo tanto pueda tener una trayectoria académica exitosa.

Las maestras exponen el quiebre entre lo que esperaban y lo que termina sucediendo en la práctica educativa. Manifiestan la dificultad de llevar adelante el rol pedagógico que imaginaban, por un lado dan cuenta de la multiplicidad de tareas que le son encomendadas, que tienen que ver con un rol asistencialista, tanto por parte de la familia y como por el sistema. Interconectado con esto ven fracasar sus propuestas pedagógicas por falta de herramientas, por lo que entienden que podrían pero no pueden, no están preparadas para abordar de un modo adecuado la situación educativa en contextos de gran complejidad social. Esto las hace adentrarse en muchos casos en un proceso de frustración, que las lleva a definir a estas escuelas como de transición. Se termina desdibujando su rol, entendiendo que lo central es enseñar lo básico, así como normas y valores de comportamiento. Se construye un discurso de la imposibilidad por no visualizar la posibilidad de cambio desde la institución escolar, el foco se pone en lo extraescolar (la familia y el educando), se asume que la situación es y no que está siendo. Algunas pocas sostienen que es posible llevar adelante un rol pedagógico, a través del desarrollo de actividades creativas que potencien la participación y atiendan las necesidades del educando.

Rol asistencialista

Las entrevistadas exponen sentir que se ven imposibilitadas en gran medida de llevar adelante el rol pedagógico que deseaban, afirman que en un momento: *"te das cuenta que en verdad tu aporte va por otro lado"* Entrevista 7 (Maestra escuela APRENDER). Esta frase hace referencia a un aporte de tipo asistencialista. Se vio en términos generales un cierto consenso sobre la crítica hacia ciertas políticas sociales que entienden que contribuyen a que esto suceda, ya que las demandas de la familia, en gran medida, perciben que pasan por ellas y esto condiciona su rol. Las dos más nombradas son: la asignación familiar y el comedor escolar. A su vez se destina tiempo pedagógico en llevar adelante tales tareas y otras emergentes, lo que hace que el uso del tiempo no sea destinado según lo planificado.

"realmente lo mandás a la escuela para que aprenda para que se eduque, para que sepa cosas para después cuando salga al sistema social laboral todo, o lo mandas porque somos ya un... ¿una institución que te da de comer? ¿Qué te brinda? eh a nivel económico ¿la asignación familiar? Esas cosas me las planteo hoy, realmente ahora somos asistencia, ¿asistencialista o somos maestras?" Entrevista 3 (Maestra escuela APRENDER).

Si bien el educador construye, él también es construido y reconstruido. En la definición del rol docente juega un papel fundamental lo que la familia espera de ese docente. Su mirada afecta la construcción de los objetivos del docente, incide en lo que este cree poder lograr con su alumnado, es decir de la elaboración de sus expectativas en torno a los aprendizajes de los niños, condicionando sus prácticas docentes. Así como no es indiferente, desde el punto de vista de los resultados de un acto educativo, que un maestro o educador considere que un alumno o educando tiene posibilidad de aprender un contenido cualesquiera que sea o que “no le da la cabeza”. Tampoco es indiferente que una gestión educativa o una sociedad crea que sus docentes son profesionales de la educación o meros ejecutores de acciones concebidas y predefinidas por otros (Martinis, 2006, p.259).

Las maestras explicaban que se da un distanciamiento entre lo que la escuela espera de las familias y lo que las familias esperan de la escuela. Las familias esperan que la escuela en general y la maestra en particular se haga cargo de tareas, que esta considera que no le corresponden. Sintiendo una sobre exigencia y que hacerse cargo las pone en la ejecución de un rol más asistencialista que pedagógico.

Se terminan viendo avasallados por problemáticas que no tienen que ver directamente con la construcción de aprendizajes, pero que hacen a la posibilidad de este. Las maestras entienden que las familias y el sistema le encomiendan resolver, porque si no quedaría en manos de nadie, lo cual hace que se genere cierta dificultad en avanzar en el programa, al menos no hasta no resolver situaciones que se anteponen al mismo. Las maestras brindaron diversos ejemplos de este acontecer, muchos referidos a temas de violencia.

"he estado 15 a 20 minutos sosteniendo una actitud agresiva en una esquina para no perjudicar al resto porque era un estado de golpearse él mismo, de pegar a los vidrios, de enojo con él mismo, y... (...) ehh pero después cuando retomo otra vez, lo primero que hago en clase es hablar de lo que pasó, no dejo pasar, eso me ha distorsionado" Entrevista 3 (Maestra escuela APRENDER).

Este entramado de situaciones y de tareas hace que se vean, tanto ellos mismos (el equipo docente) como las familias, como asistencialistas más que como maestros. El hecho de asistir no es lo que está mal, lo peligroso es que se renuncie a enseñar (Ortiz y Sago, 2008). Lo pedagógico no debe dejar de ser lo primordial, no habrá cambio si no hay labor pedagógica significativa. Martinis (2006) expone que hay "una conexión bastante estrecha entre la pretensión de abordar problemas sociales y el abandono de la función pedagógica. Es decir, para algunos maestros la escuela corre el riesgo de perder su identidad cuando se dedica a realizar tareas sociales. La referencia al 'asistencialismo' estaría revelando esta cuestión" (p. 34). No se puede simplemente negar estas demandas y seguir enseñando, por el contrario, es menester "aceptar que la escuela no puede negar la realidad social en la que está inserta, ni las demandas que la interpelan, pero que tampoco puede hacer todo" (p. 34). Este estudio se cuestiona por lo tanto si ¿no se debería pensar en alternativas que den respuesta a las demandas de la familia, de tal manera que

las maestras no dejen de lado su rol pedagógico? Grimson y Tenti Fanfani consideran que dicha tendencia a "reclamarle a la escuela lo que antes se esperaba de otras instancias o instituciones (en este caso, la familia) (...) debería llevarnos a abandonar estereotipos e interrogarnos sobre un posible rediseño de la distribución de responsabilidades y competencias relativas y sus condiciones de posibilidad" (p.62).

Del entusiasmo a la resignación

Por otro lado algunos discursos evidencian un quiebre en los posicionamientos. En las entrevistas emerge una reflexión sobre lo que creían, sobre sus expectativas truncadas, realizan una crítica hacia el sistema de formación, las herramientas, la soledad, el desamparo que en muchos casos sienten. Todo esto daría cuenta de la responsabilidad del sistema aunque no sea de un modo explícito.

"no tenemos el apoyo y hay veces que no tenemos herramientas, estamos como muy solos, es un... cada uno hace lo que puede" Entrevistada 2 (Maestra de escuela APRENDER).

Reconocen que podrían si las condiciones de formación fuesen otras pero no pueden, entran en un proceso de frustración, que las lleva en muchos casos a querer irse de estas escuelas. Es central detenerse en el hecho de que no siempre hubo un descreimiento sobre las potencialidades de este alumnado, sino que ese descreimiento y la transformación de las expectativas de positivas a negativas se fueron creando a través de un proceso de esfuerzo, perseverancia y desgaste emocional, de soledad y falta de herramientas, tanto de apoyo de otros actores como de la formación profesional personal. Las maestras atraviesan un proceso que va del entusiasmo a la resignación.

"vos entrás como con una ilusión de bueno esto se puede cambiar, yo voy a invertir, y pasan los años y te das cuenta que en verdad tu aporte va por otro lado, entonces ahí hay como un conflicto, en cuanto a esa ilusión. (...) caés en una escuela de contexto, y decís ¿qué hago con todo lo que aprendí? yo el primer mes me quería matar, porque nada de lo que yo había aprendido en práctica se podía aplicar, o sea en verdad yo me encontré con niños que eran totalmente distintos a lo que yo había estudiado, (sonríe) (...) entonces eh vos decís qué hago con todo lo que planifiqué, con todo lo que aprendí" Entrevistada 7 (Ex maestra de escuela APRENDER).

He aquí la falla explícita del sistema, que enseña de igual modo a todos los docentes para enfrentar realidades heterogéneas y hasta antagónicas. En la investigación llevada adelante por Mancebo y Alonso se expone que cerca de un 40% de los docentes de las escuelas Aprender consideraron que la formación con la que contaban no era suficiente para su ejercicio en las escuelas de este Programa (2012, p . 49).

El programa no se corresponde con la realidad educativa en la que se encuentran inmersos los educandos que se están en situación de vulnerabilidad social, los niveles del programa se corresponden a las características de otros educandos, lo cual podría llevar al descreimiento de las posibilidades de aprendizaje de los educandos de contexto vulnerable. A su vez se expone lo que consideran pertinente

que sí aprendan: lo básico en lo que tiene que ver con conocimientos, así como hábitos de conducta, valores y normas. Por lo general las maestras que ejercen en estos contextos terminan poniéndose el objetivo de que el niño interiorice lo básico, lo esencial, lo mínimo indispensable para poder desenvolverse, así como destacar contenidos de convivencia.

"nivel muy descendido, a partir de eso dijimos vamos a tener que bajar el nivel, y trabajar un nivel de segundo, (...) entonces bueno dijimos ¿qué pretendemos? ¿cumplir con un programa? decir bueno yo di todo lo que estaba, o quiero que el niño realmente aprenda algo, que le sirva para ir avanzando, este, por lo menos nociones básicas (...) capaz que no va a poder todo lo que se espera del niño, todo lo que aparece en el programa, pero sí lo que sea necesario para que pueda defenderse, el día de mañana, y por otro lado también o sea, no solamente en cuanto a lo académico, sino también en cuanto a los valores, o sea son chiquilines que de repente el tema del respeto, el tema del cuidado al otro, el tema del lenguaje, cómo me dirijo a otro compañero, (...) también aprendemos a relacionarnos con los otros, a convivir, determinados valores que tienen que estar, y que a veces en la casa no aparecen". Entrevistada 5 (Maestra de escuela APRENDER).

Se justifica bajar las exigencias por las carencias que el alumnado posee, centrándose en asistirlos en tanto "seres necesitados de elementos básicos" (Ortiz y Sago, 2008, p. 69). Dicha disminución de las exigencias en los aprendizajes, conlleva a la condena de los sectores más marginados de permanecer en tal situación, por no garantizar la efectiva apropiación de conocimientos y habilidades complejas, que posibiliten el análisis crítico e impidan que sus trayectorias se vean obstruidas.

"se les da la herramienta para que el día de mañana vayan a llenar un formulario y sepan escribir el nombre, el apellido, yo que sé, la dirección, teléfono, como cosas básicas." Entrevistada 6 (Maestra de escuela APRENDER).

Lejos se encuentran estos discursos de los postulados de la pedagogía progresista o de las corrientes críticas, de creen en las posibilidades de los alumnos más allá de su situación de origen, tener una amplia esperanza en sus logros. Estas corrientes afirman que los docentes si bien buscan "por un lado de obtener el acceso del alumno a los contenidos relacionados con su experiencia concreta, la continuidad; pero por el otro lado, se trata de proporcionar elementos de análisis crítico que ayuden al alumno a superar su propia experiencia" (Libaneo 1982, p.19). Estos discursos exponen centrarse en lo concreto en el aquí y ahora, permiten entrever que el foco no es puesto en el procesos singular de aprendizaje de cada sujeto, quedando este relegado.

La rutina escolar transmite creencias y valores que permiten vincular a la escuela con la sociedad. Las escuelas son "instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante" (Giroux, 2011, p.71). Es indudable que los efectos que la escuela acarrea en los niños van más allá de la transmisión, construcción y adquisición de contenidos establecidos en el programa. La escuela tiene la capacidad de implantar con eficacia importantes huellas que marcarán e incidirán a lo

largo de la vida de los individuos. Dichas huellas no son explícitas, no son objetivos del programa, el punto es qué valores y para qué. Esto va a depender de qué busquen las maestras, su rol no está determinado, puede orientarse hacia la sumisión de los educandos en favor de mantener el sistema o pueden incentivar la crítica, la resistencia a la dominación. Giroux resalta el hecho de la singularidad de las escuelas en tanto "sitios sociales que contienen niveles de determinación de especificidad única" (2011, p.136).

En algunos casos estos procesos de resignación finalizan con la necesidad de alejarse de ese medio a veces para no volver o simplemente tomar un poco de distancia para poder regresar. El no visualizar grandes resultados a través de las distintas acciones pedagógicas llevadas a cabo durante una serie de años consecutivos, la ausencia del apoyo del Estado y de la institución escolar, así como de la familiar, por desinterés o por falta de herramientas, tiene un peso tal que generan tanto desgaste y frustración que conlleva a la asunción de que no pueden.

"es desgastante esta escuela, es desgastante el tema de que trabajás con ellos algo y al otro día nada, es como si no hubieras nada, y no tenés apoyo desde la casa, cansa. (...) acá pedís materiales, nada, uno capaz que te trae algo, a veces es bastante desmotivante eso, este por si me gustaría en algún momento cambiar." Entrevistada 5 (Maestra de escuela APRENDER).

Los factores que inciden a perpetuar la reproducción

Si bien en un principio se reconoce la falta de herramientas para abordar y crear de una manera adecuada la situación educativa, luego, algunos discursos asumen que el que no tiene interés en aprender es el educando.

"una falta de interés por la, por los chiquilines, este... que es como ta, es como, es desalentador, como que a uno lo deja, ta no importa y seguís como remándola, eso es como lo que las escuelas de contexto critico, hay que seguir al margen de, que no haya apoyo, (...) desinterés tan impresionante, que a uno lo bajonea, bueno ta." Entrevistada 6 (Maestra de escuela APRENDER).

Es necesario cuestionarse si se encontraron y produjeron las condiciones pedagógicas pertinentes para generar el interés de los educandos. Es pertinente reflexionar sobre la necesidad de búsqueda de los medios para brindar las herramientas adecuadas que garanticen integrar la diversidad cultural, y así evitar la exclusión de aquellos que poseen una cultura disociada de la demandada por la institución escolar, garantizando la reproducción social. A través de la práctica docente no se debe únicamente enseñar sino también suscitar el interés por el aprendizaje, por ende hay responsabilidad docente por no haber desarrollado estrategias para el acercamiento y posterior entusiasmo. He aquí que surgen nuevas interrogantes: ¿Son los docentes que no saben utilizar las herramientas para trabajar con la diversidad cultural? ¿Efectivamente se los ha formado con el fin de tener las competencias necesarias para trabajar

en contextos de tal complejidad? Si bien el docente tiene responsabilidad, a través de sus expectativas y su accionar, esa responsabilidad es compartida. Deben brindárseles las condiciones objetivas, teóricas y materiales para que tenga la autoconfianza de su incidencia y se responsabilice por ella. Esto se complejiza cuando la formación, desde una perspectiva homogeneizadora, desasocia lo diferente con lo positivo, que enriquezca. La responsabilidad de que esto suceda es del sistema, del funcionamiento institucional que no se encarga de incluir las diversas realidades para brindar una adecuada oferta educativa que considere la heterogeneidad social y cultural, habilitando tomar en cuenta la singularidad, dando respuestas a las necesidades de los educandos. Según Terigi, a medida que se refinan los medios para educar, se logra que todos los educandos aprendan, quedando en evidencia la importancia de las particularidades de la situación educativa para lograr que los educandos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social no únicamente ingresen y permanezcan en el sistema educativo, sino que logren los aprendizajes que se encuentran en el curriculum. Es por esto que considera esencial que se vaya contra la clave homogeneizadora, por ser en esta donde se encuentra al menos parte del problema de la inclusión educativa (2009, p.14-15). Giroux expone que es necesario elaborar una teoría educativa que plantee alternativas reales dentro de las escuelas, para combatir a las fuerzas conservadoras y los educadores dejen de sentirse impotentes. A través de la elaboración de un lenguaje de la posibilidad y la esperanza que muestre cómo opera el poder en el aula, cómo puede la consideración de las historias y experiencias que los alumnos llevan a ella fomentar un clima de respeto por la diferencia cultural, y que estos tengan las herramientas para afrontar lo que la sociedad ha hecho de ellos (2003, p.101).

Las afirmaciones que refieren de desinterés de las/los alumnos, de la imposibilidad de aprendizaje de estos en algunos casos, no están ni más ni menos que inhibiendo la posibilidad del pleno cumplimiento del derecho a la educación, negando a los educandos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social como sujetos de derechos. Según Freire (2014) estos serían discursos fatalistas, posturas de la imposibilidad, que difuminan la posibilidad de ver a la escuela como espacio de tensión, lucha y esperanza donde la transformación puede ser posible. Diría Freire (2014), para construir una sociedad más justa es importante cuestionarlas ya que impiden ver las posibilidades de cambio, son inmovilizantes, por no percibir que las situaciones no son, sino que están siendo, se termina contribuyendo a procesos de exclusión hasta sin darse cuenta. Ubal (2006) afirma que es imposible que la escuela no eduque independientemente del contexto y plantea la necesidad de interpelarse sobre el currículo explícito, en tanto no está siendo significativo para gran parte de los sujetos que habitan estos contextos, es pertinente por tanto cuestionarse sobre ¿qué transmite, qué genera? ¿qué procesos de apropiación habilita? es menester dar cuenta de estos sucesos en tanto se "compromete en gran medida los procesos de integración social de nuestras culturas (...) las instituciones educativas son depositarias de una dimensión esencial del patrimonio cultural que debe ser transmitido, apropiado y generado por los sujetos de una sociedad

determinada (...) estos son una 'demanda' imprescindibles para la vida de nuestras sociedades y para el despliegue de los proyectos de vida personales de todo ser humano. Si no accedemos a estos aspectos culturales nuestro crecimiento se ve comprometido, y nuestras posibilidad de aportar socialmente se reduce significativamente" (p.127).

Al adentrarse en este proceso de desesperanza, de dejar de creer, de reducción de expectativas, se remarca la importancia de que en algunos casos estas escuelas son de práctica, y vienen jóvenes con ideas innovadoras que las sorprender y les hacen dar cuenta como dejando de creer en los educandos.

"lo que tienen las practicantes es que llevan como lo nuevo; no?, cosas nuevas, innovadoras. A veces las propuestas son como a veces este... son como más de lo que los chiquilines podrían lograr, a veces vos ves las planificaciones y decís esto no sale! pero si... y a veces los chiquilines te sorprenden...decís ta bueno presentar cosas diferentes..." Entrevistada 6 (Maestra de escuela APRENDER).

En algunos casos se deja explícita la concepción de imposibilidad de que los niños de contextos sociales desfavorables accedan al conocimiento. Se hace alusión a los postulados que desarrollan los teóricos reproducciónistas, en tanto se ve a la situación del alumnado como inexorable, sin reconocer que lo que cuenta como conocimiento presupone y constituye relaciones de poder específicas (Giroux, 2011).

"Es como un mayor desafío para los docentes trabajar en una escuela "aprender" que en una escuela "común", cómo se le dice (sonrisa), este, como que, o sea, uno deja como todo ahí. Pero ta, es como difícil luchar contra eso, es como que el contexto los determina. Ehh, es como una realidad que uno quiere que cambie pero básicamente cuesta mucho." Entrevistada 6 (Maestra escuela APRENDER)

Así emergen como postulados que se vinculan con las pedagogías liberales, en tanto optimistas de mejorar y transformar las desigualdades a través de la igualdad de oportunidades, no viendo la funcionalidad de la escuela para reproducir el sistema capitalista. Este posicionamiento justifica el fracaso a través del "déficit cultural que obstaculizaba su buen rendimiento en el aprendizaje, debido a la pobreza del medio ambiente en el que vivían" (Ortiz y Sago, 2008, p.55).

Una entrevistada afirma que: *"la educación pública brinda como, a mi entender muchos recursos, que la gente no los utilice ¿no? es otro el tema, pero me parece que está la educación primaria, secundaria, universidades"* Maestra Contexto Crítico.

La responsabilidad se encuentra en el otro, no en el docente ni en el sistema. Se expresa su convencimiento tanto sobre la escuela como de ellas en brindar todo, para que todos los niños lleguen a donde desean, pero el contexto o las voluntades individuales son más fuerte. Se resalta el hecho de la incorporación de todos los sectores de la sociedad al sistema, remarcando el acceso y egreso prácticamente universal de la población en lo que refiere a primaria. Sin lugar a duda se ha combatido una parte esencial de la exclusión educativa, se debe resaltar el hecho de que es una parte, por lo tanto no

es sinónimo de que todos los educandos se encuentren efectivamente incluidos al sistema educativo. Parafraseando a Gentile hasta que no se combatan determinados factores que impiden el pleno desarrollo de realización este continuará siendo negado, "lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar estas experiencias y oportunidades de ciertas condiciones políticas" (2009, p. 35).

Los factores que estarían teniendo mayor incidencia serían la motivación familiar y en algunos casos de los educandos por entender que poseen alguna dificultad de aprendizaje o alguna patología.

Se destaca la responsabilidad de la familia por esta no motivar y no acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos, al no contar con este apoyo ya se sabe que no van a seguir estudiando.

"Digo las oportunidades que tienen no son las mismas, sí la escuela trata de brindarles, no son las mismas oportunidades que tienen capaz no sé alguien que tiene una familia bien unida o con otro poder adquisitivo, o que hay amor en la familia, creo que eso es lo más importante. (...) Acá lo que falta es la motivación." Entrevistada 4 (Maestra escuela APRENDER)

"(...) hay un problema a nivel de familia, lo sigo insistiendo, son las familias las que no están trabajando para que esas personitas que son los niños tengan una motivación a nivel educativo, capaz vas a un sexto año, y muy pocos te digan voy a ir al liceo, voy a ir a la utu, capaz que la mayor parte, muy pocos terminen, porque lo sabemos, y algún que otro caso, mínimos pero los hay de alguna niña y que éste embarazada, desde el vamos tenemos que partir que desde la familia no están motivados" Entrevistada 3 (Maestra escuela APRENDER)

La responsabilidad del fracaso escolar muchas veces es adjudicado a la familia, lo cual genera una inmensa problemática de desresponsabilización, no se efectúa ni una crítica a la práctica ni al sistema. El niño por tanto tiene o no buen rendimiento de acuerdo principalmente a la motivación familiar. Explica Martinis (2006) que se viene desarrollando un desplazamiento de la responsabilidad de la escuela en términos de transmisión y la culpabilización de las familias.

La investigación realizada por Mancebo y Alonso en estas escuelas, expone que "más de un tercio de los maestros encuestados opinó que existe una clara determinación social de los aprendizajes y es muy difícil escapar a ella. Concomitantemente, respecto a los factores que influyen en el aprendizaje, la encuesta reveló que los docentes otorgan gran relevancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar" (2012, p.57).

En algunos casos se pone el foco directamente en el educando, en su imposibilidad de construcción de aprendizaje. Como decía una maestra de contexto crítico: "Es difícil hacer entender cómo un niño no puede aprender. Pero muchas veces no tienen ni sus necesidades básicas satisfechas". Esta frase genera interrogantes, un niño que no puede aprender... ¿qué niño? ¿con qué características? ¿por qué? ¿qué es el aprendizaje? ¿Se utilizaron todas las estrategias, todos los recursos? ¿Los docentes tienen las

herramientas para generar procesos de aprendizaje acordes a las necesidades del educando, para atender la diversidad?

En varias de las entrevistas se hizo referencia a diversas patologías que posee el alumnado, contra las cuales la/el maestra/o no tiene nada para hacer, deben ser tratados por especialistas. Se debe de tener sumo cuidado con estos diagnósticos, en palabras de Martinis et al. (2017) el sobrediagnóstico es "una violación de derechos en la medida que el diagnóstico realizado en este contexto inhabilita y rotula sin tener en cuenta el entorno del sujeto, y lo que es aún más importante conlleva un efecto identitario en tanto es el niño, niña y adolescente quien debe asumirse como el único responsable de su sufrimiento y malestar" (p.15).

"hay problemas que vienen desde los biológicos, muchos problemas de aprendizaje, cada vez hay más, muchas veces acá no están diagnosticados, no hay un tratamiento que acompañe, dificultades de atención y ese niño no está tratado, obviamente le va a costar mucho más aprender, no se creo que por lo menos pasa por ahí, hemos comentado con compañeras, no entiendo, no entiendo como lo dimos veinte veces, y no..." Entrevistada 5 (Maestra escuela APRENDER).

Cuando la maestra "desconfía fuertemente de la capacidad de los niños y adolescentes de sectores populares para realizar los aprendizajes que son esperados para sus coetáneos", está desconfiando a su vez de la posibilidad de llevar adelante su labor, que es la de la "transmisión a los miembros de las nuevas generaciones de un conjunto de saberes que son dignos de ser aprendidos y que resultan relevantes para integrarse y participar socialmente" (Martinis y Falkin, 2017, p.34).

Se puede suponer que la creencia en su labor y por lo tanto la asunción de responsabilidad sería proporcional a llevar adelante herramientas que garanticen el éxito escolar, lo cual sería una cadena en tanto el no poseer las herramientas para generar las condiciones pedagógicas adecuadas lleva al descreimiento de su posibilidad de incidir en estos escenarios de alta complejidad lo cual invalida la búsqueda de estrategias pertinentes. Retomando lo ya mencionado sobre poseer una formación más adecuada y permanente podría contribuir a que no se desarrollen procesos de resignación y a su vez también se puede suponer que desaparecería al menos en algunos casos la cantidad de dificultades de aprendizaje adjudicadas a los educandos, es decir quedando en evidencia las falencias de la formación que llevan en algunos casos por culpabilizar al educando a través, ya no de su condición de pobreza, que generaría muchas controversias y críticas hacia el docente, sino desde la asunción de problemáticas que no tienen que ver con el docente sino con la biología del niño, y así el docente traslada el problema a un especialista. No es de nuestro interés desconocer la importancia de un diagnóstico, el mismo entendemos que es una guía para un posterior tratamiento. El foco se pone en que este sea certero y no oculte el verdadero problema de fondo. Se debe partir de que los diagnósticos generan consecuencias, estas son diversas y complejas, pudiendo llegar a ser invalidantes, y perjudicial cuando el mismo termina por obturar al niño, posicionándolo únicamente en el lugar de la carencia, en la categoría del "no puede". Se

puede pensar en la importancia de diagnósticos positivos, diagnósticos que apunten hacia las fortalezas y no a las debilidades, es indispensable para que al niño desarrolle ganas de aprender que se valore lo que sí sabe, se fortalezca su autoestima, se crea en él.

Los posicionamientos se encuentran lejos en la mayoría de los casos de ver a los educandos y a ellos mismos como agentes de cambio, más bien se resalta el determinismo de origen. Se ignoran o reducen las nociones de resistencia y de lucha contrahegemónica postuladas por Giroux (2003), que postulan a la escuela como un espacio de tensión y lucha, donde la institución y el equipo docente tienen una responsabilidad significativa en las trayectorias de su alumnado. Lejos de hacer alusión a dichas afirmaciones, se ve triunfar al pesimismo paralizante en las frases que afirman que no hay nada para hacer.

Sin embargo en algunas de las entrevistas se presentaron expectativas positivas de aprendizaje para con los educandos, junto con una fuerte crítica a las herramientas y posibilidades que brinda el sistema. A pesar de ello afirman que si se puede y reconocen su responsabilidad. Resaltando que ello requiere de una lucha ardua y diaria, para encontrar los márgenes de maniobra que el sistema habilita, para lograr algunas modificaciones. Esta perseverancia, no desconoce la complejidad y la reproducción, sino por el contrario, reconociéndola, elabora estrategias para combatirla.

"yo lo que trato cuando ella viene mostrarle, bueno que es lo bueno de la escuela, que bien que hizo esto, destacarle siempre lo positivo, si ella está conforme con la clase, si le molesta algo? Siempre estar interesándome y estarle arriba, que no deje la escuela, todos los años que repitió, no fue porque la niña no sabe, sino porque dejo de ir, esa familia está este... van a empezar hacer un seguimiento recién este año con esa familia" Entrevista 2 (Maestra escuela APRENDER)

"(...) que estén contentos de estar en la escuela, es lo primero, vos cuando tenes al gurí contento, después ya es tu responsabilidad como maestro que el gurí aprenda o no, al gurí ya lo tenes, vino, vino bien no vino obligado, vienen temprano (...) la excepción muestra que se puede hacer. Vos no podes pelear contra el sistema totalmente, pero algunos goles le encajas. (...) nos afiliamos mas a la teoría de la resistencia de Giroux y algún otro teórico, que dicen, este... que el sistema sin querer da espacios y otorga flancos que vos te podés meter e incidir. (...) Porque si vos pensás que todo lo que pasa en la escuela es reproducción, y que no hay posibilidad de nada, dinámico, de cambio, si no estás acá por la guita, te vas, te vas hacer otra cosa, hacer artesanías, no importa, y tampoco vas a cambiar el sistema." Entrevista 1 (Director escuela APRENDER).

Una de las entrevistadas si bien hizo referencia a la importancia de la familia de motivar, aludió a su vez a la relevancia de que la institución de motive.

"a veces no se puede realmente, (...) pasa mucho pasa por la familia, y la motivación de la familia me parece que eso es importantísimo, como para que un niño, alguien que está en un contexto bajo yo creo que puede llegar a ser un medico, un abogado o lo que sea, pero me parece que es fundamental el apoyo de la familia, y... desde la escuela una buena motivación, vos podes, si te esfuerzas podes, (...) yo creo que

se puede el tema es la motivación, ¿no? y el apoyo que se le brinde, eh de repente, esta bueno que haya desde la institución ¿no? una motivación a qué van hacer qué van a seguir" Entrevista 5 (Maestra escuela APRENDER)

Una de las entrevistadas comenta como genera interés:

"hablamos de la familia, con quien vivís, que hacen, trabajan o no trabajan. Como que siempre partir de lo que ellos viven, lo que ellos saben, como que hay otras cosas también que ellos hacen." "generalmente las actividades a ellos les gusta, hacer cosas, y se, se, se entusiasman mucho" Entrevistada 2 (Maestra de escuela APRENDER)

Se hace alusión a la importancia de partir del aprendizaje de los educandos como esencial para generar interés. Es decir se piensa en la singularidad del educando, se le da voz, motivando una relación dialógica y no de seres pasivos que deben ser llenados de conocimiento. (Freire, 2012)

Se crean estrategias atendiendo a la diversidad cultural. Se aborda la diversidad como posibilidad, no como carencia, diseñando desafíos didáctico-pedagógicos que la respeten y contribuyen en los procesos de aprendizaje para lograr los mismos resultados (Ortiz y Sago, 2008).

"que ellos mismos fabriquen con algunos materiales, vamos hacer un aparato digestivo, cosas que ellos tengan que producir, y no sentarse a leer, porque un montón de cosas, que de repten lo leen y no entendieron ni la mitad de lo que leen, o un juego en el patio, de repente el tema de los estados de la materia, que estuvimos trabajando con el agua, para que entendiera por ejemplo el estado sólido y como se encontraban las moléculas en el estado sólido, bueno ellos representarían las moléculas, y eso les encanta" Entrevistada 5 (Maestra escuela APRENDER)

Esta frase se puede analizar desde el pensamiento de Freire (2012) haciendo alusión a la educación como práctica de la libertad. En tanto sitúa al educando en una posición activa frente al conocimiento, no como un mero receptor, le transmite creencia de su capacidad de crear, de producir, potenciando la creatividad, dando paso al pensamiento auténtico. Giroux afirma que los mecanismos de reproducción social y cultural son incompletos, los cuales se chocan de forma continua con elementos de oposición parcialmente percibidos. Destacando su autonomía relativa y sus momentos no reproductivos, de lucha y contestación, dejando de ver a las escuelas como mero reflejo del modo de producción.

Es importante que se resalte que los procesos de aprendizaje se deben de hacer sobre un mundo ya internalizado. Los niños desde que nacen se encuentran inmersos en un proceso de aprendizaje y este (la socialización primaria) es más eficaz en tanto se da de un modo casi automático. Aún así al incorporarse al sistema escolar se encuentran en una etapa vital que habilita que la escuela impacte fuertemente en la conformación de su personalidad. Lo que no significa ver a los oprimidos como sujetos pasivos frente a la dominación y estos más allá de lo que busque la maestra pueden desarrollar resistencia.

Se puede ver que un 39% de los docentes encuestados de Montevideo en 2011 afirmó estar de acuerdo con la siguiente frase: Los maestros somos responsables por lo que nuestros alumnos aprenden (Mancebo y Alonso, 2012, p.23).

6.4. Escuchando su voz

Este punto surgió en el proceso de investigación, la interrogante de qué propuestas elevarían y llevarían a cabo para modificar la realidad. Quién mejor que el docente inmerso en el aula sabe qué necesita para que su práctica tenga mayor incidencia. Estos son los actores inmersos en el sistema, harían que éste funcione mejor, es decir acorte la brecha de las diferencias en los resultados educativos.

Reflexionando en cómo sería posible revertir tal situación, si bien se vuelve hacer alusión a lo extra escolar, en muchos casos se proponen cambios que tienen que ver con lo intraescolar y lo propiamente áulico. Vemos que algunas de las entrevistadas muestran una resignación avasallante, se expresa que no hay solución, lo esencial es la familia. Pero la mayoría nos destacan algunos elementos que harían la diferencia. Por último se hace referencia en presente a estrategias que han hecho menos arduo y más confortante el ejercicio en estas escuelas.

La mayoría destacan gran cantidad de elementos que tiene que ver con lo intraescolar, que harían que su ejercicio docente sea más ameno y exitoso. Se resalta la importancia, la diferencia que hace tener una dirección con experiencia y compromiso. Así como un equipo docente sólido, que brinde unidad. La necesidad de contar en estas escuelas con las mejores maestros y para ello proponen incentivos económicos. Mejorar las escuelas a nivel edilicio. Profesores especiales que brinden disciplinas que los maestros no están preparados, pensar en mayor medida las inteligencias múltiples, salir de lo considerado más importante y pasar a potenciar otras disciplinas. Mejorar los sueldos para atraer a personas que optarían por vocación hacer magisterio. Más escuelas de tiempo completo, se valoran los talleres que en ellas se dan considerando que enriquecen a los educandos. Modificar la estructura interna de la escuela, que sea más flexible el pasaje de grado, organizar los grupos de tal modo que permita reconocer la heterogeneidad, niveles muy diferentes en un mismo año. Que se evalúe la necesidad de en algunos casos tener un maestro auxiliar. Que haya un máximo de niños por clase.⁵

Se hace alusión a la responsabilidad del sistema en general de garantizar o posibilitar ciertas condiciones indispensables para hacer la diferencia en estos contextos. La soledad, la falta de recursos humanos y de herramientas ante la adversidad lleva al a la frustración, desgaste y abandono. Sin embargo nuevamente el foco es puesto en el otro, la mejora no se ve en cambios internos del docente, formación, horas de investigación, etc. No pasa por una mejora del docente de poseer más herramientas sino en traer a nuevos actores, mejoras edilicias, etc.

Por otro lado se destaca la imagen que la escuela brinda a la comunidad y como hace sentir a su vez al grupo que conforma a la escuela, tanto a los niños como al equipo docente. El director nos cuenta

⁵ Cuadro en anexo con extractos de entrevistas que dan cuenta de dicha cantidad de elementos a los que se hace referencia.

arreglos que se le han efectuado y como estos han favorecido. Así como la importancia del proyecto institucional, que arraigue, que genere compromiso con la institución.

"la mirada externa del que viene por primera vez, este... como que ta... era como para asustarse. Ese mismo año con las maestras pintamos toda la escuela, en julio ya, este... y la gente del barrio, paso de decirle de la, la escuela de los pichis a la escuela de los colores, viste que le dimos colores por todos lados" Entrevista 1 (Director de escuela APRENDER)

Así como la consolidación de un proyecto institucional que brinde compromiso al equipo docente y genere que este se aferre a la escuela, se mantenga y se apoye entre sí, se destaca como fundamental.

"Estaban desde hace años con una directora cambiando por año, entonces no podían tener este una organización ni un proyecto ni siquiera a corto plazo. (...), todas las maestras de acá se podrían haber trasladado hace tiempo." Entrevista 1 (Director de escuela APRENDER)

Es indispensable, para que haya un cambio en los resultados educativos, que el docente sea escuchado, 'lo educativo' no debe ser una retórica más de especialistas sino el andamiaje de una construcción colectiva de otras voces. En especial la voz de los actores inmersos en las aulas, en el día a día con los educandos. Por ello nos pareció interesante y pertinente abordar sus pensamientos en lo que ellos consideran esencial para que el sistema educativo genere mejores y equitativos resultados.

7. Reflexiones finales

Para finalizar se pretende problematizar, cuestionar y debatir los principales hallazgos, dejando abiertas algunas interrogantes.

En primer lugar, las posturas que emergieron en torno al programa APRENDER, por parte de las maestras, fueron heterogéneas. Por un lado, algunas no reconocían (al menos de forma instantánea) qué herramientas brindaba. Otras, si bien conocían algunos aspectos del mismo, no los valoraban de la misma forma. Algunos eran evaluados positivamente, mientras que otros eran fuertemente criticados.

La herramienta de inclusión más reconocida y valorada fue: *programa maestros comunitarios*. La mayoría lo halagaba, lo describía como positivo tanto para el educando, como para los padres y también para la docente. No obstante, algunas afirmaban que muchos educandos quedaban sin ser atendidos por este programa por ser demasiadas las problemáticas.

En cuanto a la potenciación *de espacios de discusión y análisis en los colectivos docentes*, no se vislumbró consenso sobre su aprovechamiento. Hay quienes opinaban que dicho espacio no se utilizaba de forma adecuada, en cambio otras destacaban la relevancia del mismo, tanto para intercambiar estrategias como para compartir problemáticas. Más allá de lo anteriormente expuesto estas enfatizaban sobre la escasez de tiempo, dado que este espacio se desarrolla solo un sábado al mes. En lo que concierne a la compensación económica, algunas criticaron que se haga énfasis en que se recibe una

mayor retribución por trabajar en una escuela APRENDER, dado que la labor que se desarrolla en estas implica grandes responsabilidades y una mayor carga horaria con respecto a las escuelas comunes.

Con respecto a *La integración de equipos multidisciplinarios a la dinámica escolar*, gran parte de las entrevistadas la consideró sobrevalorada por ser un equipo reducido para abarcar la totalidad de las escuelas. En algunos casos, si bien sabían de su existencia nunca habían entablado ningún tipo de acercamiento con estos, mientras que en otros, el acercamiento había sido solo en algún caso aislado.

La mayoría de las entrevistadas no hicieron alusión a la posibilidad que brinda APRENDER de presentar un *Proyecto Educativo*. Las que sí tenían conocimiento verbalizaban diversos obstáculos para llevarlo adelante, en especial los burocráticos.

Para concluir este primer punto, es pertinente remarcar que subyacente a algunos de los discursos se evidencia la afirmación de la diferencia en sentido negativo. Así, se puede ver que el desarrollo de un programa de educación inclusiva, en este caso el APRENDER, de alguna forma delimita e informa que es allí donde se encuentran los excluidos de la educación, a los cuales es necesario incluir. En definitiva, no se asocia con herramientas para reducir la desigualdad, generando el efecto perverso de reforzar la exclusión, los educandos que asisten a estas escuelas terminan viendo disminuidas las posibilidades de interacción con sujetos que se encuentran en situaciones socioeconómicas y culturales diferentes, por tender, estos últimos, a irse a otras escuelas.

En segundo lugar, la visión de las maestras coincidió en la gran importancia que tiene la comisión fomento en el funcionamiento escolar, por ser a través de esta se buscan las estrategias para sobrellevar los vacíos que deja primaria (como por ejemplo pagar el teléfono). De esta forma, cuanto mayor sea la recaudación de la comisión fomento, más posibilidades tiene la escuela para tener acceso a otros servicios y un mayor mantenimiento edilicio. Generalmente la principal recaudación pasa por los aportes económicos familiares y/o de su fuerza de trabajo. Por otro lado, también se dió cuenta de la relevancia de la organización del colectivo docente para incidir en el acceso de la escuela a otros servicios.

Pasando al tercer punto de análisis, es pertinente remarcar que es en este que se abordó el problema de investigación. Se buscó analizar las definiciones, construcciones y modificaciones del rol docente. El ejercicio docente puesto en marcha en estas escuelas, se encuentra con diversas adversidades, las cuales en algunos casos limitan su pleno desarrollo por ser vividas como inexorables. Es decir, se percibe que son problemáticas exógenas a la escuela, tal percepción contribuye a la exclusión y a la legitimación del fracaso, por no concernirle al ámbito de lo educativo. Así, se exponen múltiples barreras que llevan a adentrarse en una puja entre resistencia y resignación, entre lo pedagógico y lo asistencialista.

Las maestras exponen que hay diversos factores que influyen en la construcción de su rol. Uno de ellos se vincula a las solicitudes de las familias con respecto a temas vinculados a un rol asistencialista. A su vez, deben abordar sucesos que emergen en el aula y que trascienden el programa pedagógico, pero que es imperioso que sean abordados, debido a que el hecho de no asistir también invalida poder

construir procesos de aprendizaje significativos. Sin embargo, el hacerse cargo de esa multiplicidad de tareas hace que el tiempo destinado a lo pedagógico se desvanezca. Asimismo, se da cuenta del gran contraste entre la formación en el instituto magisterial y la práctica pre profesional frente a la realidad de tener a cargo una clase en estas escuelas, lo cual hace que las maestras terminen brindando condiciones pedagógicas que no parecen ser las adecuadas, por encontrarse dissociadas de las necesidades de los educandos. Unido con esto, se describe al programa pedagógico como muy extenso y se expone que lo que en él se solicita de los educandos se encuentra desfasado con las características de los mismos, entendiendo que estos están atrasados, se los compara con un educando estándar, sin ver sus singularidades (sus tiempos y procesos), presionando a que entren en tales “parámetros de normalidad”, lo que contribuye a reforzar la idea de que estos educandos es difícil que aprendan, por no entrar en tales márgenes. El rol pedagógico termina viéndose desdibujado a través de un proceso de frustración, desilusión, soledad y desazón. Al no poder llevarlo adelante, concluyen que su aporte va por otro lado, optando por trabajar en muchos casos con lo que consideran primordial: normas de conducta, valores y lo básico en lo que tiene que ver con conocimiento, por entender que estos educandos se ven imposibilitados de acceder a la educación que supuestamente debían recibir.

Es necesario resaltar que se vislumbraron algunos posicionamientos inclusivos, es decir, maestras que buscan estrategias para trabajar con la diversidad, a través de sus conocimientos y sus experiencias, dando lugar al diálogo y a que los educandos sean agentes activos en la construcción de conocimiento y no meros receptores. A su vez, se dilucidan algunos discursos que reconocen la labor docente como un factor de relevancia en la construcción de las trayectorias de los educandos, que buscan márgenes de acción para obtener procesos de aprendizaje significativos más allá del condicionamiento del sistema.

En el último punto se dieron a conocer las reflexiones y propuestas posibles que, para las maestras, mejorarían su ejercicio docente y por ende las trayectorias de los educandos. Si bien se hizo alusión a la necesidad de buscar los medios para que las familias se involucren y motiven a sus hijos y a sus hijas, en su mayoría manifestaron propuestas que tenían que ver con lo intraescolar. Sin embargo, estas no tenían que ver con su persona. Es decir que, más allá de que en la entrevista señalaron que las herramientas pedagógicas que incorporaron en su formación inicial no se correspondían con las necesidades de los educandos y, por lo tanto, eran ineficaces para lograr la inclusión educativa, no se hizo alusión a la necesidad de una mejor formación ni a la importancia de una formación continua, ni tampoco a la posibilidad de participar en investigaciones educativas que habiliten desarrollar otros modos de vivenciar lo educativo, así como conocer otras experiencias alternativas. De esta forma, se puso el foco en introducir actores o mejores salarios, lo cual sigue la lógica de no verse a sí mismas como actores potencialmente capaces de transformar.

En síntesis, se puede decir que cuando la situación educativa se encuentra bajo un programa que brinda herramientas inclusivas, no solamente en lo que tiene que ver con lo pedagógico sino que también brinda

prestaciones que buscan proteger a los individuos de riesgos sociales directos (lo cual es imprescindible para llevar adelante un proceso de aprendizaje exitoso) es de suma trascendencia que se preste suma atención para que este no contribuya a un posicionamiento de exclusión en contradicción con el objetivo explícito. Lo anterior, en tanto reforzamiento de la escuela como institución asistencialista, donde se le demanda a las docentes, tanto a nivel estatal como desde las familias, hacerse cargo de una multiplicidad de tareas que pueden llegar a inhabilitar la posibilidad de llevar adelante procesos de aprendizaje significativo. Como se expresó anteriormente, de esto se desprende que así no se logra aprovechar eficazmente el tiempo pedagógico en favor de los intereses educativos de los educandos. Sumado a esto se manifiesta desinterés por parte de los educandos sobre las propuestas pedagógicas que se desarrollan, lo cual a las maestras les genera gran desconcierto y frustración en torno a lo que esperaban que fuera tener una clase a cargo. Es decir, una gran desconexión entre el saber pedagógico con el que se cuenta y la realidad de lo que necesitan estos sujetos de la educación. Este entramado de aconteceres puede llegar a convencerlas, en algunos casos, de que su rol en estas escuelas va por otro lado, y que si bien buscan transmitirles ciertos conocimientos, saben de antemano que no son los necesarios para poder permanecer en el sistema educativo, algunas entrevistas llegan a afirmar que estos educandos no pueden aprender, se construyen posicionamientos de imposibilidad y resignación. Es decir, no reconocen su poder de incidencia en la creación de nuevas situaciones, entendiendo que la situación es y no que la misma está siendo. Negándoseles en suma el derecho a la educación a los educandos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Para concluir se efectuará una breve reflexión a nivel general. En este estudio se dio cuenta de que desde hace varias décadas y especialmente en los últimos quince años, se han desarrollado varias políticas de educación inclusiva, lo cual expone que estamos sin lugar a duda ante una educación que excluye, y que esto debe ser combatido. Más allá de tales intentos por mejorar la equidad educativa, el sistema sigue presentando una gran brecha en los resultados educativos según el origen socioeconómico del educando. Si bien la historia muestra que diversas experiencias han logrado ir contra lo esperado, es decir, resistir la reproducción, haciendo visible que la escuela es un espacio de lucha en continua tensión y que es posible construir otros destinos, no dejan de ser excepciones dentro de un sistema que en términos generales reproduce, con gran perfección, dejando pequeños márgenes de acción. Se habla de que la educación debe ser más inclusiva, lo cual deja en claro que es inclusiva para algunas personas, esto da cuenta de que el derecho a la educación no es respetado y que si bien la sociedad en su conjunto se encuentra integrada al menos al sistema de educación primaria, se da una masificación con exclusión, es decir no se garantiza que todos los sujetos sean atravesados procesos de aprendizaje de saberes significativos, que promuevan y aseguren la permanencia en niveles superiores. Este estudio entiende que es necesario que el derecho a la educación deje de ser una utopía, un derecho disfrutado solo por algunos,

siendo vital abogar con tenacidad por un sistema educativo más equitativo, y que los derechos trasciendan el papel y se conviertan en un acontecer para todas y todos los sujetos. Es decir, que el sistema educativo sea democrático demanda que las diferencias en las trayectorias estén relacionadas con las singularidades de cada sujeto y no con su origen social.

Es necesario por tanto desentrañar y transmitir las condiciones de posibilidad que poseen las instituciones escolares, encontrar márgenes de maniobra, prácticas y modos de organización alternativos que generen cambios en pro de la justicia social. Es por esto que se entiende esencial que los miembros de la escuela desarrollen reflexiones sobre los significados que poseen sobre lo educativo y asuman su poder de transformación, que se vislumbren como un factor que incide en los procesos de aprendizaje de los educandos. De este modo, podría potenciarse la búsqueda de estrategias por parte de las docentes, pertinentes para satisfacer las necesidades educativas de los educandos, es decir, generar situaciones educativas que correspondan a las características de los educandos, así como utilizar algunas herramientas que les son brindadas pero de las cuales no ven su utilidad. Sin duda como ya se ha afirmado, con esto no alcanza, pero visualizar esto es un primer paso para otras luchas.

Al no dilucidarse por parte de las docentes su responsabilidad en el cuestionamiento de qué necesita el educando para desarrollar su proceso de aprendizaje, qué herramientas poseen para llevar adelante dicho proceso, cuáles necesitarían, se puede correr el riesgo de consolidación de procesos de exclusión. En vez de ello se incorpora la idea de que ese educando, proveniente de una familia con un acervo cultural ilegítimo (por alejarse del demandado por la escuela), disfuncional en diversos aspectos (lo cual no motiva, no incentiva y no tiene las herramientas para hacerlo), se encuentra en gran medida condenado al fracaso. La docente abrumada por una lucha sin resultados contra tantas adversidades y tantas que no le competen de manera directa, pero que sí afectan al desarrollo de su labor, termina desarrollando la idea del sin sentido del esfuerzo para que ese educando desarrolle su proceso de aprendizaje. Es decir, se pone en marcha un proceso de resignación que acaba en algunos casos en la responsabilización del otro, del educando, de su familia, o en algunos casos del sistema por la falta de recursos materiales y/o humanos, pero rara vez responsabiliza al sistema por la poca formación para hacer frente a la heterogeneidad de necesidades educativas, en defensa, promoción y respeto al derecho a la educación. De este modo se termina camuflando el fracaso del sistema, al no responsabilizarlo por no incluir a los excluidos, a aquellos más vulnerados y vulnerables que una vez más se encuentran sin poder apropiarse de su rumbo, condenados al punto de partida. Se desprende de esto que se corre el riesgo que como consecuencia de dicho proceso el educando incorpore a su subjetividad la responsabilidad de su fracaso estudiantil, por no portar con las herramientas adecuadas que le habiliten adquirir los saberes socialmente significativos. El sistema por lo tanto sale airoso, al lograr legitimar y naturalizar las desigualdades sociales.

Es indispensable que se busquen los medios (trabajar en conjunto con otros actores, generar redes con otras instituciones, etc) para que las maestras no se hagan responsables de temas que difuminan su rol

pedagógico y que a su vez termina modificando el uso del tiempo pedagógico. Los educandos que se encuentran excluidos del sistema educativo, generalmente se encuentran insertos en un entramado de otras exclusiones que trascienden lo escolar y que a su vez condicionan su inclusión al sistema educativo. Es decir, se entiende como de suma relevancia visualizar e intervenir al conjunto de exclusiones que los sujetos viven, exclusiones que se retroalimentan, inhibiendo la posibilidad de cumplimiento del derecho a la educación. Por un lado, es necesario subrayar la necesidad de que dicha intervención no relegue lo pedagógico a un segundo plano, por el contrario, se debe abogar para que sea un trabajo que potencie el cuidado hacia la igualdad de oportunidades.

Los posicionamientos no son estáticos, se van resignificando en torno al encuentro con otros actores y con las situaciones en sí. Este estudio entiende que estos posicionamientos ocurren por múltiples causas y que es pertinente buscar los medios para que las docentes se cuestionen, así como interroguen e interpelen al sistema sobre: ¿qué estrategias son utilizadas para suscitar el interés de los educandos? ¿dónde queda contemplada la diversidad a través de una pedagogía de la homogeneidad? ¿las condiciones pedagógicas brindadas son las adecuadas? ¿se hace hincapié en la transferencia de ciertos contenidos o en habilitar procesos de aprendizaje? ¿se cuenta con el saber pedagógico pertinente para lograr la inclusión educativa? ¿cómo se maneja la tensión entre el acervo de conocimiento común que todas y todos deben compartir y la singularidad de la institución educativa? ¿se cree que todos y todas puedan y deban adquirir ese conocimiento? ¿se asume que algunos contenidos no son pertinentes para con estos educandos? ¿se busca trabajar con las familias? ¿algunos sujetos efectivamente no pueden aprender? o ¿las maestras se encuentran imposibilitadas de llevar adelante su labor por no poseer las herramientas que habilitan los procesos de aprendizaje?

Para finalizar se considera pertinente hacerlo con la frase del director: "algún gol le vamo hacer", afirmación que genera entusiasmo y aliento, al denotar esperanza en la transformación de la realidad, rompe con el fatalismo inmovilizador de la determinación.

8. Bibliografía

- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, División de Desarrollo Económico.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Editorial Mananial
- Alesina, L. Posicionamientos docentes en escuelas marginales: ocho estudios de caso. Tesis de grado, Udelar. FCS, 1999.
- ANEP Y UMRE (1999) Unidad de Medición de Resultados Educativos. Factores institucionales y pedagógicos. Montevideo, Uruguay.
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (4) 93 - 116. Recuperado de http://scholar.google.com.uy/scholar_url?url=http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D1019426%26orden%3D28189%26info%3Dlink&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm25an_DwIdZ-rb7Fk1NQmkVsS4AqQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwim5NLsqIfNAhUE1R4KHdN8ClcQgAMIGigBMAA
- Batthyány, K y Cabrera, M. (Coord) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Bernstein, B. (1987). *Clases, códigos y control*. Madrid: Editorial: Akal
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *Reproducción, La*. México DF: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo veintiuno editores
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*. v.2 (n.1), p.1-12.
- CEIP (2011). Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de la investigación social*, México: Mc Graw Hill.

- EC. Energía Creadora. (2012). El “efecto Pigmalión” en la educación. Recuperado de <http://www.energiacreadora.es/ec-4/el-efecto-pigmalion-en-la-educacion/>
- Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. Revista Iberoamericana *Calidad Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 74, (n.º 4).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Filardo, V. y Mancebo, E. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Colección Art. 2 Año III. Montevideo: CSIC
- Gentile, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación*. nro. 49. Págs. 19-57.
- Giorgi, V. et al (2012) “Violencias y educación en el Uruguay de hoy: un marco de referencia para pensar” en *La violencia está en los otros*. Montevideo, Uruguay Editorial Trilce
- Giroux, H. (2011). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- González, Y. "Inclusión de niños con discapacidad en escuelas del medio rural del departamento de Rivera ". Pre-proyecto de investigación, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología , 2016.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Guillén, J. (2012). Efecto Pigmalión: el profesor es el instrumento didáctico más potente. Recuperado desde <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/11/11/efecto-pigmalion-el-profesor-es-el-instrumento-didactico-mas-potente/>
- INEEd (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Montevideo: INEEd
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2003). Panorama de la infancia y la familia en Uruguay, IPES-UCU, Montevideo.

- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2005). Segregación residencial en Montevideo. Univ. Católica del Uruguay, Montevideo.
- Libaneo, J (1982) *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. En ANDE año 3, nro. 6. San Pablo: 1982.
- Mancebo, M. y Alonso, C. (2012). Programa Aprender de Uruguay. Unicef, Montevideo.
- Mancebo, E 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). En *Psicología, conocimiento y sociedad*, vol. 4 nro. 2. Montevideo: 2014 (en prensa)
- Mani, E. "Inclusión educativa de personas con discapacidad a la educación superior pública en el Uruguay". Monografía , Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, 2016.
- Marrero, A. (2008). *La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la educación uruguaya del siglo XX. "La sociedad"*. Ediciones Banda Oriental.
- Marrero, A. (2012). La otra "jaula de hierro": del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología. *Sociologías*. Porto Alegre, año 14, no 29, p. 128-150.
- Martinis, P. (Comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros.
- Martinis, P. (2013). Educación, justicia e igualdad. *Mate Amargo Digital*. Recuperado de: <http://www.mateamargo.org.uy/2013/05/31/educacion-justicia-e-igualdad/>
- Martinis, P et al. (2017). Introducción (al planteo del libro). En Martinis, Miguez, Viscardi y Cristóforo *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp.13-35). Montevideo, Uruguay: Udelar-CSIC
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Martinis, P., Miguez, M., Viscardi, N., y Cristóforo, A. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp.35-101). Montevideo, Uruguay: Udelar-CSIC
- Ministerio de Desarrollo Social - MIDES (2013) Reporte social 2013. Principales características del Uruguay social. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/23497/1/reporte_social_2013.pdf

- Ministerio de Desarrollo Social - MIDES y Oficina de Planeamiento y Presupuesto OPP (2015) Reporte Uruguay 2018. Recuperado de observatoriosocial.mides.gub.uy/Nuevo_Test/midesv2/adjContenidos/adjcont455.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social - MIDES y Oficina de Planeamiento y Presupuesto OPP (2018) Reporte Uruguay 2018. Recuperado desde <https://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2017.pdf>
- Monzón, E. *El tortuoso y heterogéneo camino de la inclusión educativa : Una mirada a las prácticas de los/as docentes, durante el proceso de derivación de estudiantes de la Escuela N° 97 a la Escuela N° 14/*. Universidad de la República, Salto, Uruguay. 2018
- Ortiz, D y Sago, S. (2008). *Proyectos educativos en escuelas urbano-marginales*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes2003.
- Rodríguez, E. y Vázquez, M. (2015). Estudio de las prácticas pedagógicas y de inclusión en contextos vulnerabilizados de escuelas de Uruguay desde un enfoque multicaso. Revista *inclusiones*. Revista de humanidades y ciencias sociales. Volumen 2 (4). pp. 133-160
- Rodríguez, W. *Obstáculos y desafíos de la inclusión educativa: la experiencia de las escuelas "Aprender"*. Tesis de grado, Udelar. FCS, 2015.
- Saviani, D. (1988). "Capítulo II" en *Escuela y democracia*. Montevideo: Editorial Monte Sexto S.R.L.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XI (N°11). 163-187
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Ubal, M. (2006). La falacia de la imposibilidad de educar. En *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros.
- Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 4(2), 237–260. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
- Young, P. (1960). *Métodos científicos de investigación social*. México. Instituto de investigaciones sociales de la universidad nacional autónoma de México

9. Anexo

Detalle de las entrevistas: Director con muchos años de ejercicio en APRENDER. Tres maestras pocos años en APRENDER. Cuatro maestras con varios años en APRENDER. Una maestra que transitó por APRENDER.

La muestra consistió en el equipo docente que se encontrara en ese momento (2013) o se haya encontrado ejerciendo su profesión en escuelas APRENDER (contexto crítico).

Listado de entrevistas - 9 entrevistas

Entrevista 1 Director de escuela de contexto crítico, un director muy comprometido y arraigado y comprometido con su rol, con muchas expectativas sobre su población, con muchos años de experiencia como maestro y cuatro como director, nos ofreció un interesante material para analizar. Barrio Punta de Manga N°230

Entrevista 2 Maestra recién recibida, aún no posee efectividad, se encuentra realizando suplencias, trabaja doble turno, en una escuela común y en otra APRENDER como maestra en esta última de inicial. Interesante para ver con claridad esa primer experiencia de tener a cargo una clase. Barrio Villa Colón. N°290

Entrevista 3 Maestra con pocos años de experiencia, no posee efectividad, ve su lugar en las escuelas APRENDER, trabaja doble turno en un colegio. Barrio Piedras Blancas N° 299

Entrevista 4 Maestra que posee efectividad en escuela APRENDER, con poca experiencia, y sin formación complementaria. Barrio Piedras blancas N° 299

Entrevista 5 Maestra en escuela APRENDER desde hace cinco años, pero sin experiencia en otras escuelas, con ganas de cambiar de escuela, trabaja en doble turno en un colegio. Barrio Punta de Manga N°64 Eduardo Fabini

Entrevista 6 Maestra con efectividad en escuela APRENDER N°338 y ejerciendo en ella en barrio Punta de Rieles, con experiencia en otras APRENDER, en la primer escuela que ejerció fue la Noruega, escuela "común" en barrio favorable.

Entrevista 7 Maestra en escuela de práctica, anteriormente pasó por varias escuelas de contexto crítico, tiene efectividad en una escuela APRENDER, pero libero el cargo por este año para irse a la actual, no quiere volver, siente que cumplió su ciclo, las domina de 'entrada y salida'.

Entrevista 8 Maestra de inicial, con experiencia en la escuela APRENDER, trabaja doble turno, le queda lejos con ganas de cambiarse. Barrio Casavalle

Entrevista 9 Maestra de inicial, con varios años de recibida, con experiencia en otras escuelas APRENDER, no quiere irse. Barrio Casavalle

Pauta de entrevista

Preguntas cerradas:

1. Sexo:
2. ¿Cuál es tu edad?:
3. ¿Hace cuantos años que te recibiste?
4. ¿Hace cuántos años que te encontras en esta escuela?
5. ¿En qué otras escuelas has estado?
6. ¿Posees formación complementaria a la de magisterio?
7. ¿En qué tipo de escuela te sentís más cómoda trabajando?

Preguntas abiertas

8. ¿Por qué te encontrás dictando clases en esta escuela?
9. ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a ser maestro (o director)?
10. ¿Sentís que ha sufrido una modificación tu perspectiva sobre lo que puedes lograr de cuando eras estudiante a hoy día?
11. ¿Cuáles son tus objetivos como maestra en esta escuela?
12. ¿Crees en que podemos seguir hablando de la escuela pública como la institución que brinda mayor integración social?
13. Es muy común escuchar la frase “en Uruguay el que no estudia es porque no quiere, la educación es publica” ¿Cuál es tu opinión?

Las estadísticas son claras en cuanto a la reproducción social estructural que sufre nuestra sociedad, es decir aquellos hogares con mayor nivel socioeconómico son los que tienen mayor nivel educativo.

14. ¿Crees que a través de los nuevos tipos de escuelas como son las aprender, tiempo completo o extensión ¿esa desigualdad de acceso a niveles superior por los estratos más bajos puede reducirse?
15. ¿Estás de acuerdo con que el programa sea único a nivel nacional?
16. ¿Crees que es demasiado ambicioso?
17. ¿Te has enfrentado a alguna situación que te ha llevado a dejar a un lado el programa educativo y evocarte a otros temas que sentiste eran de mayor pertinencia?
18. ¿Qué cambios le efectuarías al sistema educativo si pudieras hacerlo?
19. ¿y particularmente a esta escuela?
20. ¿Qué vínculo tenés con el director/a de la escuela?
21. ¿Qué opinión te merece el rol del director en términos generales?

22. ¿Qué vínculo tenés con las otras maestras?
23. ¿Cómo es el vínculo escuela comunidad?
24. ¿Cómo describirías o caracterizarías a los niños que vienen a esta escuela?
25. ¿Faltan mucho? ¿Cuántos niños hay por clase?
26. ¿La comisión fomento que rol cumple?
27. La educación física hoy en día se encuentra en todas las escuelas públicas de nuestro país, ¿ésta escuela cuenta con el desarrollo de otra disciplina?

Escuchemos su voz

Posibles soluciones que proponen los docentes de las escuelas APRENDER.

"...lógica dice que cuando si vos quieres a los mejores maestros en las escuelas que más precisan, lo que vos tenes que dar incentivos económicos por estar en esas escuelas por romperte el... traste trabajando acá."

"...deberíamos tener una enseñanza personalizada, individualizada respetando los tiempos de cada uno, las maestras lo intentan no lo pueden hacer, totalmente te estoy diciendo, tienen este... tareas distintas para algunos niños con respecto al grupo, las planifican, las usan, pero esos niños tienen derecho a una educación a la cual no tienen acceso, por los motivos que te dije antes, de sistema y de familia."

"...escuelas que se caen a pedazos (...) las escuelas de la periferia y las del interior profundo no invertís un mango, ya desde ahí, la cosa esta, esa embromada, por lo tanto yo te estoy hablando de presupuesto, si vos tenes además de eso, lo estructural, edilicio, materiales y toda la cosa, ¿no?"

"...un sueldo decente, mucha de la gente que hoy no se inscribe en magisterio pero tiene vocación que serian terribles maestros y que están en una oficina en Zona América, derrepente, este el nivel este sería mejor, desde el punto de vista de recursos humanos, esto es toda una, un ciclo vinculado a lo económico, sobra cabeza en Uruguay" Entrevistado 1 (Director escuela de Contexto crítico)

"...lo que falta son recursos humanos, en cuanto por ejemplo equipo de especialistas, me entiendes? como ayudar a los chiquilines desde otro lugar, a veces como que a uno no le alcanza con las herramientas que tiene, como que hay realidades muy fuertes en las escuelas aprender, a veces los maestros no podemos resolverlos, las familias no pueden tampoco"

"...sí se proponen como de tiempo completo y realmente se cumplen, que hay talleristas no? este me parece que sí que esta buenísimo que es súper productivo, que a los chiquilines los enriquece y son más horas que están dentro de la escuela, este... pero si realmente se cumple lo de no? la media jornada con talleres, algo diferente, que enriquezca desde otro lugar, si es estar con el maestro en el salón, hacer lo mismo mas horas me parece que deja de ser productivo" Entrevistada 6 (Maestra Contexto Crítico).

"...me parece que no está bien pensado, eso de la típica clase de primero a sexto, y está dentro de determinadas edades, me parece que habría que organizar de otra manera (...) que sean grupos móviles, hay niños que superan determinadas cosas pueden pasar a otro nivel con otras dificultades, (...) que sea un poco más flexible y mas móvil el tema de, del pasaje de grado y donde están ubicados los chiquilines. (...)

"las actividades también, eh hay escuelas que tienen de repente no sé profesor de música, algo que, que también esta bueno desarrollar en el niño, (...) esta bueno también motivarlos por otros lados, yo creo por ejemplo en el tema de las inteligencias múltiples, hay chiquilines que de repente les cuesta muchísimo la matemática y la lengua, y sin embargo vos los pones a trabajar en algo de arte y son espectaculares, (...) desarrollar otras... este, otras habilidades a los chiquilines." Entrevistada 5 (Maestra Contexto Crítico).

"...el tema de contar con algún apoyo mas, una auxiliar por ejemplo, o alguna persona que este, por lo menos una auxiliar, de los cuatro de inicial" Entrevistada 2 (Maestra Contexto Crítico).



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

Documento 2º borrador para la discusión

Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

JUSTIFICACIÓN

El objetivo prioritario de la política educativa desarrollada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria es garantizar el derecho a la educación para todos los niños del Uruguay.

El CEIP ha definido como líneas estratégicas de política educativa a desarrollar en el período 2010-2014:

“Fomentar al protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer.”¹

“Fortalecer los centros educativos con sus recursos y en su capacidad de iniciativa y de gestión.”²

“Fortalecer la escuela es, entonces, un imperativo ético en tanto palanca para la mejora de los aprendizajes y eso supone rever la organización, los procesos, la infraestructura y los recursos materiales...”³

“No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública [sino] como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.”

¹Administración Nacional de Educación Pública. Presupuesto 2010 –2014. Página 4

²Orientaciones de política educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014. Página 9

³Orientaciones de política educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014. Página 47



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

La UNESCO-BIE 2007 define la inclusión educativa como “ el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.

En el 2008 UNESCO mostró que en el término “inclusión educativa” conviven diversas concepciones. Mientras en Europa alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados, en América Latina se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social.⁴

En una escuela inclusiva. “Es necesario desarrollar la participación, la orientación y el apoyo pedagógico del niño en el hogar y compartir instancias de evaluación de los logros obtenidos. Las altas expectativas de logros que sostiene la institución escolar se deben contagiar a todos los intervinientes en el proceso educativo.”⁵

El Programa Escolar 2008 “Se ha elaborado con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes”⁵

⁴ “Las políticas d inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”, Mancebo-Goyeneche, setiembre 2010.

⁵Orientaciones de política educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014. Página 59

⁵ Programa Escolar 2008 pág. 9



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

“El llamado *fracaso escolar* acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela. (...) Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños que no aprenden a los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.”⁶

Las causas de la discontinuidad o interrupción de las trayectorias escolares no pueden atribuirse exclusivamente al contexto sociocultural de origen del niño. En este fenómeno inciden diversos factores, entre ellos, la oferta educativa de la escuela y la forma en que se atienden las demandas educativas de los niños.

Pensar en un modelo para escuelas ubicadas en contextos de pobreza puede llevar a pensar en una escuela que “de cosas” que a los niños y a sus familias les faltan. La escuela debería generar una dinámica de trabajo que pueda integrar las diversas intervenciones que se realizan fortaleciendo su propuesta pedagógica.

Para esto se requiere establecer claramente el concepto de comunidad educativa al que hacemos referencia a los efectos de precisar el marco de la toma de decisiones compartida que supone un modelo institucional democrático.

Es imprescindible plantear una serie de estrategias que devuelvan a la escuela el protagonismo para poder modificar las condiciones en las cuales desarrolla su tarea, pudiendo dar la mejor respuesta educativa para cada uno de los alumnos que asisten a sus aulas.

Una escuela así:

- “se construye desde una concepción de la educación como derecho humano fundamental pleno, que supone su desarrollo en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas en cada

⁶ Terigi, F. 2009 "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa". Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

contexto y momento”.⁷

- debe ser forjadora de ciudadanía democrática construyendo normas de convivencia a partir de la vivencia de valores como la libertad, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la autoestima, el respeto, etc.
- construye y distribuye equitativamente conocimientos y habilita a todos los alumnos a realizar una lectura crítica de la realidad, entenderla y participar activamente en su transformación, generando nuevas formas de cultura.
- Propone un espacio de participación auténtica donde el liderazgo del maestro Director habilite la articulación de los diferentes actores en torno a la propuesta escolar.
- debe profundizar en otras formas de relacionamiento con las familias y/o adultos referentes generando vínculos, interacciones y diálogo que desarrollen su capacidad de enseñanza y de propuestas acerca de los aprendizajes de los niños.

Un aspecto a tener en cuenta será el rol que desempeñarán los supervisores como parte del proyecto. El rol orientador y de acompañamiento de los proyectos se fortalecerá con su involucramiento en las acciones que garanticen los derechos de todos los involucrados: el derecho a aprender, a participar, así como el ejercicio responsable de la autonomía. Cada actor desde su rol aportando a la construcción colectiva.

Una escuela así concebida será respetada por su trabajo y será un lugar donde los niños quieran estar y aprender.

⁷ Torres, M. R. 2006. “Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela.”



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivos generales

- A) Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de **trayectorias escolares personalizadas y de calidad**, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades.
- B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional.
- C) **Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa.**

Objetivos específicos

- A.1. Potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles en los aprendizajes.
- B.1. Propiciar la consolidación de colectivos docentes que generen Proyectos Educativos relevantes y pertinentes en la gestión del conocimiento de todos los niños e integrantes de la comunidad educativa, en un marco de plan de mejora institucional.
- C.1. Mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad.



Administración Nacional de Educación Pública

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

LÍNEAS DE ACCIÓN	RECURSOS	
Formación permanente para los docentes.	Formación en Servicio potenciando los equipos territoriales que se van formando en las distintas áreas del conocimiento y ejes: Socio-educativo Disciplinar, Didáctico, Tecnológico.	Cursos: <ul style="list-style-type: none">▪ Dpto. de Formación en Servicio (CEIP);▪ PAEPU▪ Dptos. de Formación en Servicio y Ceibal Tecnología Educativa: en coordinación con Centro Ceibal.▪ IPES
Integración de todos los actores educativos al colectivo docente	Inspección Dptal. y Zonal (todas las áreas) Maestro Comunitario. Maestro de Apoyo. Escuelas de Ed. Especial (Centro de recursos) Escuelas de Práctica Dinamizadores Ceibal Coordinador Dptal. de Tecnología Ceibal Educador para la Salud Jardines de infantes	Acompañamiento de Inspección (interáreas en territorio) Maestro Comunitario. Contextualización de sus 4 líneas de intervención. Trabajo interinstitucional e interáreas.



Administración Nacional de Educación Pública

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

<p>Elaboración de una propuesta educativa integral a partir del Programa de Educación Inicial y Primaria considerando a las áreas de Conocimiento Corporal y Artístico como “puertas de entrada” a las otras áreas del conocimiento.</p>	<p>Campamentos Educativos como derecho de todos los niños a lo largo de su escolaridad.</p>	<p>Coordinadores y Profesores de E. Física. Asignación presupuestal por parte del CEIP ONG Clubes deportivos (convenios)</p>
<p>Priorización de los recursos para garantizar las condiciones de educabilidad.</p>	<p>Integración de equipos multidisciplinares a la dinámica escolar. Organización de : - los espacios y tiempos; - los servicios de alimentación como espacios educativos para la convivencia y consolidación de valores. Provisión oportuna de recursos. Mapa de ruta</p>	<p>Equipos multidisciplinares Programa Escuelas Disfrutables Proyecto Guri Centros Inter-in PAE MSP I.M. INAU ASSE MIDES Almacenes del CEIP Arquitectura escolar</p>



Administración Nacional de Educación Pública

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

Promoción de experiencias de extensión del tiempo pedagógico.	Experiencias exitosas: - PMC - de extensión pedagógica - del PEV - Interfase -“Juntos, habitar la escuela” - Maestro más maestro	Publicaciones, Bitácoras, Registros audiovisuales. Evaluaciones y proyecciones de dichas experiencias
Fortalecimiento del vínculo de las escuelas con las familias y/o adultos referentes	Consejos de participación Comisión de Fomento Asambleas de Padres Actividades de participación en Proyectos Escolares	
Potenciación de los espacios de discusión y análisis en los colectivos docentes.	Estudio y análisis de impacto de actividades de enseñanza. Por Área de Conocimiento Por grado, ciclo. Estudio de casos. Ateneos. Evaluaciones (Institucional, en Línea, Nacionales y Regionales).	Espacios compensados económicamente.



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.

Para la concreción del Programa ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R., todas las instituciones tendrán la oportunidad de diseñar y presentar un Proyecto Educativo que será acompañado y financiado por el CEIP.

Esta podrá ser una oportunidad de aprendizaje para el colectivo docente, tanto por la puesta en práctica de los proyectos como por procesos de investigación y sistematización de las prácticas.

Esto es, pensar en la posibilidad que las instituciones escolares continúen avanzando en procesos de construcción de su identidad, garantizando la trayectoria educativa de cada niño.