

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

**El programa de Inglés en escuelas públicas:
una experiencia ignorada**

Alicia Dambrauskas

Tutora: Adriana Marrero

2004

ÍNDICE:

I.	RESUMEN DEL CONTENIDO	Pág. 2
II.	INTRODUCCIÓN	Pág. 3
III.	RESEÑA HISTÓRICA	Pág. 6
	III.1. Marco histórico en que surge el Programa de Inglés en las Escuelas Primarias Públicas	Pág. 6
	III.2. Características generales y principales puntos de inflexión en la evolución del Programa de Inglés	Pág. 7
	II.2.1. Los cambios	Pág. 8
	II.2.2. Situación actual	Pág. 10
	• En síntesis	Pág. 12
IV.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Pág. 13
	IV.1. Las preguntas orientadoras	Pág. 13
	IV.2. Hipótesis de partida	Pág. 14
	IV.3. Objetivos	Pág. 15
	IV.3.1. Generales	Pág. 15
	IV.3.2. Específicos	Pág. 15
V.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	Pág. 17
	V.1. La globalización y su repercusión en las demandas educativas	Pág. 17
	V.2. Las políticas educativas	Pág. 19
	V.3. Los docentes	Pág. 20
	V.4. Precisiones conceptuales vinculadas a las hipótesis de partida	Pág. 22
VI.	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	Pág. 25
	VI.1. Perspectiva metodológica	Pág. 25
	VI.2. Universo de estudio y unidad de análisis	Pág. 26
	VI.3. Dimensiones consideradas	Pág. 27
	VI.4. Técnica empleada: la entrevista	Pág. 28
	VI.5. El trabajo de campo	Pág. 29
	VI.5.1. Selección de las unidades de análisis	Pág. 29

VI.5.2. Desarrollo de las entrevistas.....	Pág. 30
VII. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	Pág. 32
VII.1. Consideraciones preliminares.....	Pág. 32.
VII.2. Los hallazgos.....	Pág. 33
VII.2.1. Los objetivos: ¿una guía rectora?.....	Pág. 34
VII.2.2. Los docentes: sus diferentes “saberes”.....	Pág. 37
• Los maestros.....	Pág. 38
• Los profesores.....	Pág. 38
• El arte de enseñar: entre el idioma y la disciplina.....	Pág. 39
VII.2.3. Un Programa nunca asimilado: del rechazo a la indiferencia.....	Pág. 41
VII.2.4. La pérdida de referencias.....	Pág. 43
• El problema “estrella”: el contra-horario.....	Pág. 44
• La supresión de la coordinación.....	Pág. 45
• Los directores y su responsabilidad en la gestión del centro escolar.....	Pág. 46
• Un inspector para 333 escuelas en todo el país.....	Pág. 47
• La recurrencia al grupo de pertenencia: ser maestro.....	Pág. 50
VII.2.5. “Esto no es escuela”.....	Pág. 52
VII.2.6. ¿De qué equidad estamos hablando?.....	Pág. 54
VII.2.7. La emergencia de un “rival”.....	Pág. 56
VIII. CONCLUSIONES.....	Pág. 58
VIII.1. Motivos que provocaron que el “impulso” deviniera en “freno”.....	Pág. 58
VIII.1.1. La incidencia de los ejecutores: los docentes.....	Pág. 58
VIII.1.2. La difícil relación entre el sistema político y el educativo.....	Pág. 61
VIII.2. Un Modelo explicativo.....	Pág. 63
VIII.3. Reflexión final.....	Pág. 65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....	Pág. 66
ANEXOS.....	Pág. 70

I. RESUMEN DEL CONTENIDO:

La presente investigación toma en consideración una experiencia educativa que se ha desarrollado durante la última década en el ámbito de las Escuelas Públicas de Educación Primaria a nivel nacional. Su finalidad es proporcionar un aprestamiento en el dominio del idioma inglés, como fase preparatoria al ingreso a Secundaria, y sus destinatarios son los alumnos del tercer nivel, es decir, 5° y 6° años.

Este Programa, de carácter experimental, iniciado en el año 1993 con un importante impulso e infraestructura material y humana, ha sido objeto de múltiples modificaciones que lo han erosionado y distanciado de los objetivos de partida. Cabe acotar que estos cambios no han respondido a ajustes emergentes de evaluaciones implementadas en su evolución, sino a la discrecionalidad de las autoridades que se han alternado, en ese periodo, en la formulación de las políticas educativas.

En consecuencia, la investigación se dirige al estudio de un caso que, en su propia peripecia, refleja las incidencias que puede ocasionar la ausencia de continuidad en las políticas educativas.

Dada la gravitación del desempeño profesional del docente en la articulación entre los fines objetivados en la formulación de las políticas educativas y las acciones efectivamente implementadas a nivel del micro-contexto del aula, se ha optado por una perspectiva teórica de carácter hermenéutico. Se procura indagar sobre las diferentes “realidades” construidas por los docentes del Programa de Inglés en el desempeño de su rol, y los cambios operados en ellas a partir de las modificaciones ocurridas. La dualidad existente entre las condiciones estructurales y las repercusiones de las acciones en la estructura subyacen al planteo de investigación propuesto.

Dada la perspectiva teórica que guía el estudio, se ha optado por una metodología de carácter cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de información entrevistas en profundidad semi-estructuradas dirigidas a los docentes participantes de la experiencia, universo de esta investigación. Las mencionadas entrevistas tuvieron lugar entre los meses de abril y julio del año 2003.

El análisis de los discursos de los docentes permitirá abordar una reflexión acerca de las repercusiones generadas en los actores involucrados en el desarrollo de experiencias educativas como la de referencia que, a través de decisiones políticas expresas o tácitas, se ven estancadas o discontinuadas.

II. INTRODUCCIÓN:

El surgimiento de la experiencia educativa que constituye nuestro objeto de estudio responde a la inquietud, de parte del sistema educativo, de atender una demanda social emergente del proceso de globalización experimentado especialmente en las últimas décadas del siglo XX. En razón de ello, el conocimiento del idioma inglés, antes circunscripto a ámbitos específicos de nivel académico, financiero y comercial, a partir de su valor instrumental en el campo de la informática y las comunicaciones, y de su extensión a escala planetaria, ya no puede ser considerado un saber especializado destinado a un núcleo minoritario. Su adquisición puede ser relevante en el momento de definir inclusiones y exclusiones en una sociedad como la nuestra que pugna por insertarse en un mundo global y cuyo mercado de trabajo se contrae día a día.

Precisamente, la decisión política que en el año 1993 introdujo esta enseñanza en un sector de las Escuelas Públicas del país, constituyó una innovación que contenía la aspiración a universalizar en breve tiempo, la adquisición de un conocimiento que hasta entonces, era privativo de los sectores que podían solventar la inversión económica de su adquisición.

Sin embargo, el ciclo de toda política pública, y especialmente las vinculadas al sistema educativo que exigen un largo período de tiempo para constatar resultados, hace que en su evolución surjan diferentes inflexiones que, de una manera u otra, afectan a los actores involucrados. A partir de la dinámica entre el sistema político y el educativo, se toman decisiones que repercuten en la actividad cotidiana de los docentes, responsables de instrumentar su ejecución. Como contrapartida, los docentes a su vez, realizan ajustes prácticos a las nuevas condiciones y por esta vía, introducen cambios en la percepción de su propia función y por consiguiente en el desempeño de su rol.

En procura de abordar esas repercusiones, que materializan la distancia entre los objetivos inicialmente formulados y las acciones efectivamente implementadas, se realiza en la primera parte, una reseña sobre las circunstancias en que tuvo origen este Programa experimental, así como de los principales cambios operados en el transcurso de la década en que se ha desarrollado. Sobre el final del capítulo, se describen brevemente las características actuales del mismo, situación de partida de la investigación. A este cometido, que habilita la comprensión de las referencias que hacen los docentes en sus discursos, está dedicado el Capítulo III de este trabajo.

A continuación, el Capítulo IV, aborda la definición del problema de investigación, formulando las preguntas que la orientan, e incluyéndose una hipótesis de partida así como la enumeración de los objetivos generales y específicos que se intentan satisfacer.

El Capítulo V brinda información sobre la perspectiva teórica que ilumina el estudio, para lo cual se parte de una consideración sobre las implicancias del proceso de globalización (Castells, Giddens) que plantea nuevas demandas al sistema educativo. Es en este contexto que se propone la universalización de la enseñanza del idioma inglés, antes considerado una “distinción” como bien cultural propio de un determinado “habitus” de clase. Luego, se reflexiona sobre las políticas educativas y la imbricación con el sistema político del cual emergen. Diversos autores han explorado la falacia de su neutralidad, dada la multiplicidad de factores y mecanismos de poder que intervienen en su formulación y posibilidades de continuidad. Aquí retomamos conceptos de algunos de ellos (Apple, Bonal, Muñoz Izquierdo), que esclarecen nuestra reflexión al respecto. A continuación, de la mano de algunos teóricos clásicos (Durkheim, Merton, Goffman) y otros contemporáneos (Torres, Tedesco), se introducen algunas consideraciones sobre las características que conceptualmente definen el rol docente, partiendo de definiciones generales hasta abordar las específicas de nuestro universo de estudio, los docentes del Programa de Inglés. El capítulo finaliza con el abordaje teórico de la hipótesis de trabajo propuesta para el estudio que interrelaciona ambos órdenes previamente considerados: las políticas educativas y la praxis docente. Estructura y acción, binomio sociológico recurrentemente debatido. Lo retomaremos, contextualizándolo a nuestro problema de investigación a partir de Berger y Luckman y Giddens, y remitiéndonos, ineludiblemente a Durkheim para la consideración del “estado anómico” observado en los docentes entrevistados.

En el Capítulo VI se expone la estrategia de investigación diseñada, que en coherencia con la perspectiva teórica, se realiza a partir de un abordaje cualitativo. Además del detalle respecto al universo de la investigación y sus unidades de análisis, se incluye una descripción de las dimensiones consideradas, sustento de la pauta de entrevista empleada e información sobre los criterios aplicados en la selección de la muestra y el trabajo de campo.

El Capítulo VII, titulado “El análisis de la información” se destina a la exposición de los resultados alcanzados luego del análisis de las entrevistas a los docentes. En él se

parte de algunas consideraciones respecto a los códigos seleccionados para el procesamiento de la información, así como la lógica que sigue la exposición de los hallazgos, donde se procuró un ordenamiento secuencial de fines, agentes y recursos movilizados en el desarrollo de la experiencia.

Como corolario del anterior, el Capítulo VIII aborda las conclusiones del estudio que, como corresponde a la estrategia de la investigación y a su sustento teórico de partida, se exponen en dos grandes ámbitos: los docentes y las dificultades de relacionamiento entre el sistema educativo y el político.

La exposición de conclusiones incluye la presentación de un modelo explicativo a efectos de simplificar la exhibición de los diferentes factores que han influido en el desarrollo de la experiencia objeto de estudio.

En carácter de epílogo, retomando las consideraciones de partida de la investigación, que circunscriben este estudio en una temática mayor que alude a los intentos de innovación en el sistema educativo, se realiza una reflexión sobre la importancia de una visión sistémica y de amplio marco temporal cuando se introducen cambios en el ámbito de la educación.

III. RESEÑA HISTÓRICA.

III.1. Marco histórico en que surge el Programa de Inglés en las Escuelas Primarias Públicas:

Con el objetivo de solucionar los despojos y las inequidades generadas durante la dictadura militar, instalado el debate sobre el deterioro de la calidad de los aprendizajes, durante la primera mitad de los noventa (la segunda Administración de ANEP), tiene lugar una investigación orientada a la producción de un diagnóstico global de la situación de la educación pública, a efectos de trazar líneas políticas en el área.

La ANEP encomendó entonces, a la Oficina de Montevideo de CEPAL, la realización de una investigación que dio como resultado la producción de algunos informes que, en el caso de Educación Primaria se publicaron, en 1990, bajo el título "*Qué aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas del Uruguay*".

Entre sus reflexiones finales se manifiesta la preocupación por el hecho de que el funcionamiento global del sistema escolar, lejos de proporcionar oportunidades para la equiparación de posibilidades ante el conocimiento, tiende a robustecer las desigualdades. (Rama, 1990, pp.190)

Si ello es preocupante de por sí, en una sociedad como la nuestra, históricamente meritocrática y donde la posibilidad de movilidad social se ha asociado a la obtención de credenciales educativas suficientes, lo es mucho más en un contexto en que se discute la viabilidad de una alternativa de inserción en un mundo globalizado y en vertiginoso cambio. Las estrategias para obtener una inclusión pueden ser diversas, pero, tal cual lo expresan la CEPAL y UNESCO en su propuesta para la región en 1992, el énfasis debe estar dado en el conocimiento. (CEPAL-UNESCO, 1992, pp.127). En ese mismo documento, estos organismos plantean la necesidad de proporcionar, a través del sistema educativo, el acceso a ciertas habilidades y destrezas entendidas como "*códigos culturales básicos de la modernidad*" (1992, pp.157), instrumentos necesarios tanto para el adecuado desempeño ciudadano como el productivo. La enseñanza de la informática e inglés, precisamente, pueden ubicarse en esta categoría.

En acuerdo con estos lineamientos, ANEP plantea

”...la inversión en la calificación de los recursos humanos es el principal instrumento para mejorar nuestra competitividad y así poder incidir en la cantidad y la calidad del crecimiento económico” (ANEP, 1995-1999, pp.25)

Es en esta particular coyuntura que, por el Art. N°612, Inciso 25, de la Ley N°16.170 del Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones del 28/12/1990¹, se asignan las partidas iniciales “ *para el cumplimiento de un Programa cuya finalidad es la de incorporar la enseñanza de conocimientos básicos de computación e idioma inglés a nivel de Educación Primaria*”, marco en el que se desarrollará nuestra investigación.

III.2. Características generales y principales puntos de inflexión en la evolución del Programa de Inglés:

El Programa de Inglés, objeto de nuestro interés, originariamente articulado con el de enseñanza informática pero luego desagregado en su funcionamiento, se puso efectivamente en marcha en el año lectivo 1993, bajo la responsabilidad de la Unidad Ejecutora del Programa de Inglés en Escuelas Públicas, dependiente de la Gerencia de Programas Especiales del CODICEN.

Reproduzco a continuación parte de su fundamentación:

“El Proyecto Inglés en la Escuela Pública encuadra en el marco de una política educativa que ofrece, a la par que opciones educativas especiales y compensatorias –a través de otros proyectos- esta innovación que efectiviza el principio de equidad, en la medida que acerca un instrumento de comunicación a importantes sectores de la población, que de otra forma no tendrían acceso a él. Dicho instrumento es, en lo cuantitativo el segundo idioma más hablado del mundo y en lo cualitativo, la lengua de la información, de la ciencia y la tecnología, de la política y de gran parte del arte y del entretenimiento.(...)”²

El dictado de los cursos estaba destinado en un comienzo a los quintos y sextos años, y se realizaba en sistema “contra-horario”³, a efectos de aumentar el tiempo de permanencia de los niños en la escuela, teniendo en cuenta que la misma es escasa en relación a la que se registra en los países desarrollados, oscilante entre 30 y 40 horas

¹ ANEXO I. Transcripción del texto del artículo 612 de la ley 16.170.

² Fragmento del Proyecto que dio origen al Programa, 1992.

³ Este criterio se mantiene hasta el día de hoy.

semanales, en contraposición a las 20 horas que ofrece nuestro sistema educativo en las escuelas comunes.

Respecto a la selección de las 117 escuelas involucradas en un comienzo (45 en Montevideo y 72 en el interior), dado que se preveía para 1996 la incorporación al Programa de la totalidad de las escuelas urbanas del país, se realizó atendiendo a factores circunstanciales tales como la actitud de la comunidad educativa, la disponibilidad de aulas en las escuelas y especialmente la disponibilidad de docentes calificados en cada localidad. Este último factor es esencial en el desarrollo del proyecto pues exige una capacitación específica en lengua inglesa, por parte de los docentes involucrados, no proporcionada por los Institutos Normales, por lo cual, el Programa debió incorporar, para su funcionamiento, docentes no maestros, lo que otorga una especial complejidad al cuerpo docente de la experiencia.

Por otra parte, es importante destacar que en su inicio, las aulas destinadas a la enseñanza del idioma recibieron, por parte del Programa, una infraestructura especial en equipamiento y materiales de apoyo audiovisual.⁴

III.2.1. Los cambios:

Desde su implementación hasta la fecha, el Programa de Inglés, ha sido objeto, con cada cambio de administración de ANEP, de diversas modificaciones en su funcionamiento, todas ellas tendientes a una retracción en su desarrollo, que abarcan desde la restricción de cursos exclusivamente a los sextos años, (lo cual conlleva la reducción de su área de acción a la mitad)⁵, hasta la ausencia de toda partida presupuestal con excepción de la adjudicación de horas docentes, que también han experimentado sucesivos recortes.

- ***Reducción de la población receptora.***

Las peripecias del Programa pueden observarse⁶ a través del número de alumnos atendidos por el mismo en el periodo comprendido entre 1994 y 2002,. Cada descenso en el número de alumnos, responde a recortes en la cobertura del Programa, es decir, una progresión inversa a la prevista inicialmente, con aspiraciones de universalización. La gran inflexión se produce en el año 1996, fecha de introducción de la Reforma conocida

⁴ El detalle del equipamiento instalado en cada centro educativo figura en el ANEXO 2.

⁵ La magnitud de la reducción se observa claramente en el Presupuesto de ANEP 1995-1999, que se adjunta como ANEXO 4.

⁶ El cuadro y gráfico que resumen las modificaciones detalladas constan en el ANEXO 3.

como “Rama”, para luego continuar en una relativa línea estacionaria, que devela una situación de estancamiento.

- ***Discrecionalidad en la toma de decisiones.***

Al respecto, es preciso señalar que todas estas decisiones han sido tomadas a pesar de que *“los resultados de dicho programa no han sido evaluados, por lo que se desconoce el impacto sobre la población involucrada”*, según consta a texto expreso en el Proyecto de Presupuesto de ANEP (pp.55), para el período 1995-1999.

En diciembre de 2002, se aplicó, por primera vez en los diez años del Programa, una prueba de evaluación estandarizada a todos los alumnos asistentes, a cuyos resultados aún, no ha sido posible acceder.⁷ Dos pruebas adicionales fueron implementadas durante el año 2003, encontrándose en trámite su procesamiento.

Estas acciones contradicen sustancialmente las recomendaciones que efectúan la CEPAL y UNESCO, que hacen especial referencia a la *“La evaluación de resultados como factor de cambio”*, en el entendido de que los cambios no deben sostenerse en orientaciones brindadas por paradigmas ideológicos, *“sino sobre la base de información brindada por la evaluación de resultados de las acciones en marcha.”* (CEPAL-UNESCO, 1992, pp.90).

También contradicen las bases de la formulación inicial del Programa que preveía diferentes instancias de evaluación con una dinámica comprensiva que incluyera todos los elementos del Currículum, no sólo los resultados e inclusive una investigación de impacto en secundaria tras dos años de aplicación del Programa, pues es necesario tener presente que se trata de una formación propedéutica.

- ***Surgimiento de un nuevo proyecto de inglés.***

Sin perjuicio de lo expuesto, el proyecto de presupuesto de ANEP, para el actual período (2000-2004), impulsa un nuevo proyecto de inglés, exclusivamente focalizado en las Escuelas de Tiempo Completo.

Es en un número limitado de estas escuelas -cinco en total-, en el año 2001, que se instrumenta la aplicación del proyecto de referencia, denominado “Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial”. En el año 2002 se extiende a 15 y en el 2003 a 26 en todo el país.

⁷ La solicitud y respuesta del CODICEN a la gestión que se inició con ese fin constan como ANEXOS 5 y 6 respectivamente.

El mismo responde a criterios totalmente diferentes al que se venía desarrollando; instalado en la lógica del “bilingüismo” se inicia en los primeros años con la idea de acompañar la evolución del niño en toda su escolaridad. Esta posibilidad había sido rechazada en el Programa de Inglés original por resultar impracticable a partir de la consideración de los recursos.

Por otra parte, al tratarse de un contexto sociocultural desfavorable, estos criterios resultan contradictorios con los sostenidos durante la Administración anterior, que planteaba la inconveniencia de introducir una segunda lengua cuando existen deficiencias en el dominio de la materna.

Una vez más, la discontinuidad de las políticas educativas se objetiva en proyectos carentes de coordinación, si bien el conocimiento específico a impartir les es común: el idioma inglés.

Con este propósito, las escuelas seleccionadas para participar en la experiencia reciben una importante dotación en equipamiento y materiales didácticos a través del Proyecto Mecaep III, con un significativo aporte de recursos financieros por parte del Banco Mundial tal como consta en la Ley 17.296 del Presupuesto Nacional⁸, en tanto el Programa de Inglés original es reducido significativamente en la asignación de recursos, limitándose a la adjudicación de horas docentes.

Los docentes incorporados al nuevo Proyecto, todos maestros con formación en lengua inglesa, son seleccionados por un Equipo de Trabajo que dirige su implementación y si bien cuenta entre sus integrantes a la Inspectoría que dirige la Unidad Ejecutora del Programa Inglés inicial, funcionan ambos proyectos de manera absolutamente independiente, no existiendo coordinación alguna entre ellos.

III.2.2. Situación actual:

Entre tanto, ***¿qué sucede en la actual administración de ANEP con el Programa de inglés inicial, objeto de nuestro estudio?***

Respecto a su consideración formal, en el marco del Proyecto de Presupuesto, sueldos, gastos e inversiones para el quinquenio 2000-2004, no es considerado como un programa o subprograma específico como sucedía en el presupuesto anterior (aún cuando en el mismo se redujo a la mitad), sino como una función más a ser supervisada

⁸ El texto de los artículos involucrados consta en el ANEXO 7.

por la Gerencia de Programas Especiales del CODICEN, lo cual indica implícitamente la decreciente trascendencia que se le otorga a su funcionamiento.

El apartado en el que se hace referencia al Programa, se reproduce íntegramente a continuación:

- ***“Programa de Inglés en Escuelas Públicas.***

“Este Programa tiene por función desarrollar la enseñanza del idioma inglés en 5º y 6º año de Educación Primaria a nivel de todo el país”.

El texto, si bien breve, merece algunas reflexiones tanto en lo que expresa como en lo que no lo hace, especialmente en lo referente a la “continuidad” de las políticas educativas manifestadas por la presente Administración.

- En primer lugar, **se refiere a la enseñanza en 5º año, cuando por decisión de la Administración en el presupuesto anterior, se había retirado la enseñanza de idioma en el citado grado, reduciéndose en consecuencia a la mitad los recursos disponibles para su funcionamiento.**
- **El Programa funciona en la actualidad sin asignación presupuestal,** exclusivamente con las horas docentes adjudicadas, que en el año lectivo 2002, recibieron una nueva reducción en un monto aproximado de 300 horas, motivo por el cual se retrasó la elección por parte de los docentes al inicio de cursos. Esto también contradice la visión positiva señalada en el presupuesto anterior respecto a la universalización de esta enseñanza en todas las escuelas públicas. Al respecto, es necesario efectuar la precisión de que el nuevo proyecto de inglés, sustentado en una lógica de aprendizaje por inmersión, sólo está destinado a las escuelas de Tiempo Completo, que constituyen un total de 90 en todo el país (22 en Montevideo y 68 en el interior).
- En lo concerniente a la inversión **en equipamiento y materiales didácticos, el Programa sigue funcionando con la dotación inicial;** se manejan los mismos libros de texto desde hace diez años y los arreglos de los equipos son de responsabilidad de cada escuela. Las escuelas que se han ido incorporando, ya que actualmente 333 escuelas son atendidas por el Programa (101 en Montevideo y 232 en el interior), reciben una escasa cantidad de material, en algunos casos reducida a un número limitado de libros de texto.

- La capacitación de los docentes , que suman 195 en la actualidad (65 en Montevideo y 130 en el interior)⁹, está dirigida exclusivamente a los maestros que necesitan actualización en lengua y se desarrolla en tres niveles de duración anual.

- **En síntesis:**

Puede observarse que desde su impulso inicial, basado en la innovación, atendiendo a razones de demanda de la sociedad actual, el Programa de Inglés para las escuelas públicas se ha extendido en el tiempo hasta el presente en base a la infraestructura material y humana aportada en su inicio, pues desde entonces, no han existido medidas adoptadas por la Administración de ANEP, que exterioricen una voluntad de su continuidad, sino, por el contrario, cambios que conducen a su restricción. Estas decisiones, por otra parte, no han sido consecuencia de evaluaciones pues las mismas se han instrumentado, tardíamente, al finalizar la década de la experiencia.

⁹ La distribución de escuelas y docentes por departamento consta en ANEXO 8.

IV. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

En función de lo expuesto respecto al recorrido histórico de este Programa y su actual posicionamiento, que, como lo expresa el título de la investigación se circunscribe a “una experiencia ignorada”, a pesar de la década transcurrida, se propone indagar los efectos de la discontinuidad de una política educativa a partir de la percepción de los responsables de su ejecución: los docentes.

La centralidad otorgada a los docentes en esta propuesta, se sustenta en la trascendencia de su propia función como articuladores de los contextos macro y micro educativos. También es preciso considerar el hecho de que al no mediar evaluaciones regulares, se carece de registros informativos respecto a resultados e impactos. Paralelamente, los destinatarios de la experiencia han egresado del sistema de Educación Primaria, contexto de la investigación, y en consecuencia, quienes pueden proporcionar información relevante son los docentes involucrados, especialmente aquéllos de mayor permanencia, que, por consiguiente, pueden aportar datos valiosos, no sólo de su quehacer cotidiano sino también de su visión retro y prospectiva del Programa.

La relevancia de la presente propuesta de investigación se atribuye a su concepción como un estudio de caso que permite una aproximación a las repercusiones concretas que producen, en un determinado contexto, las decisiones adoptadas a nivel de las políticas educativas nacionales. Cabe acotar, asimismo, que no existen antecedentes de estudios sociológicos referentes a la enseñanza de idioma en el sistema educativo público de nuestro país.

IV.1. Las preguntas orientadoras:

A partir de la delimitación de nuestro objeto de estudio, se tomará como punto de partida la autopercepción del docente incorporado al Programa de Inglés de Escuelas Públicas. El mismo se presenta como el centro de tensiones entre el nivel macro, de las políticas educativas rectoras y el nivel micro, de su práctica docente en el aula. A efectos de delimitar grandes áreas de indagación, se plantean dos preguntas rectoras:

- ***¿Cómo vivencian la implementación del Programa al que están integrados?*** Este aspecto es básico, porque han existido modificaciones sustanciales desde su inicio que han sido sucintamente enunciadas.

- ***¿Cómo conciben el papel del inglés en la formación del niño?***, en definitiva, qué trascendencia tiene su labor en la formación integral de los destinatarios. De hecho, esta pregunta es clave para dilucidar la autopercepción de su rol docente.

IV.2. Hipótesis de partida:

En función de la información recopilada y de inquietudes personales, por mi condición de integrante del cuerpo docente que participa de la experiencia objeto de estudio, se delinearon algunas hipótesis, eventuales respuestas a las inquietudes planteadas, que a continuación detallamos:

-La falta de continuidad en las políticas rectoras del Programa de Inglés, sumada a la heterogeneidad de procedencia de los docentes y las especificidades de las condiciones de su actividad, generan un nivel de incertidumbre en los mismos que repercute negativamente en el desempeño de su labor, y simultáneamente, conduce a su aislamiento en los centros educativos en que cumplen funciones.

El estado anómico resultante de la carencia de referencias y orientaciones claras respecto a las expectativas de su rol, dan lugar a una relación de retroalimentación circular entre los niveles macro y micro que conducen a la pérdida de la perspectiva de la innovación por parte de todos los actores involucrados.

En resumen:

La ausencia de políticas educativas continuas en el área de estudio, conduce a prácticas docentes descontextualizadas que se traducen en la “invisibilidad” del sentido del Programa de Inglés. Como consecuencia, su desarrollo, hoy detenido, tiende a desaparecer.

IV.3. Objetivos:

De acuerdo al problema de investigación planteado, a la hipótesis de partida y las preguntas orientadoras, se formulan los siguientes objetivos:

IV.3.1. Generales:

- 1.** Obtener una aproximación a la percepción que los docentes tienen respecto a la implementación del Programa de Inglés y su incidencia en su propia práctica profesional.
- 2.** Evaluar la trascendencia que los docentes otorgan a su labor respecto a la formación integral de los niños destinatarios de la experiencia.
- 3.** Constatar los efectos reales que tienen en una experiencia educativa en particular, los sistemas de decisión política implicados en el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas educativas.

IV.3.2. Específicos:

- 1.1.** Describir su vinculación con el Programa: motivaciones iniciales y trayectorias profesionales.
- 1.2.** Apreciar el grado de conocimiento general de la propuesta y los cambios procesados en su decurso.
- 1.3.** Estimar eventuales repercusiones de los cambios en su práctica profesional.
- 1.4.** Caracterizar sus relaciones laborales en las dimensiones horizontal y vertical, formal e informal.
- 2.1.** Evaluar la importancia que los docentes otorgan a su actividad, tanto en su carácter instrumental como formativo. Validez de la estrategia como política compensatoria en la adquisición del conocimiento del idioma.
- 2.2.** Aproximarse a la percepción que los docentes tienen respecto a la relevancia que los restantes integrantes del centro educativo le otorgan a su actividad.
- 2.3.** Registrar sus opiniones respecto a los contenidos programáticos en función de los objetivos que persigue esta experiencia educativa.

- 2.4.** Apreciar el grado de coordinación de su actividad con los maestros regulares de sus alumnos, como, en general, con el centro educativo en el que cumplen su labor.
- 2.5.** Caracterizar la relación docente-discente en esta particular coyuntura.
- 3.1.** Identificar cambios en las condiciones de desempeño profesional atribuibles a decisiones emergentes del sistema político.
- 3.2.** Evaluar los efectos de esas modificaciones en la dinámica del Programa de Inglés en general y del microcosmos del aula en particular.

V. FUNDAMENTOS TEÓRICOS:

V.1. La globalización y su repercusión en las demandas educativas.

Hasta hace poco tiempo atrás, las leyes, la política, la economía y la educación junto a ellas, encontraban su expresión dentro de las fronteras de cada Estado. Hoy, bajo los efectos de la mundialización de los intercambios, ese marco de referencia se ha debilitado y distendido, para dar lugar los fenómenos propios de la interdependencia económica y del pluralismo cultural.

En palabras de Giddens: *“El experimento global de la modernidad influye y es influido por la penetración de las instituciones modernas en el tejido de la vida cotidiana. No es sólo la comunidad local, sino también rasgos íntimos de la vida personal y del yo los que se entretajan con relaciones de extensión espacio-temporal indefinida. (...) Los experimentos cotidianos reflejan el papel cambiante de la tradición y, como también ocurren en el nivel global, deben considerarse en el contexto del desplazamiento y reapropiación del conocimiento experto...”* (Beck, Giddens, Lash, pp.79).

La globalización de la producción y el consumo, las corrientes migratorias, el turismo, y especialmente, la irrupción y difusión de las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación, han abierto las culturas nacionales a producciones culturales generadas fuera del propio país, y aún más, nuestra producción simbólica de intercambio cultural básico, nuestro lenguaje, se ha visto invadido por infinidad de términos de uso cotidiano de origen anglosajón que han sustituido, a sinónimos de raíz hispánica.

El idioma inglés, perteneciente a las potencias económicamente hegemónicas, y tradicionalmente utilizado en los intercambios comerciales, ha ampliado su influencia a los campos académicos y diplomáticos, y, especialmente, ha monopolizado el mundo de las comunicaciones a distancia.

Tal como lo han expresado Bourdieu y Passeron: *“Todo poder que consigue imponer significados, e imponerlos como legítimos, ocultando las relaciones de poder que son la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder”*. (1977, pp.5).

Efectuada la precisión, corresponde añadir que las nuevas tecnologías, en cuyo mejor aprovechamiento la incidencia del conocimiento del inglés no es menor, determinan

rápidas transformaciones en todos los órdenes, pero el acceso a las innovaciones y específicamente al conocimiento, no es equitativo a todas las comunidades en el concierto internacional y tampoco lo es al interior de las mismas.

En palabras de Manuel Castells, en su descripción de la sociedad informacional en la que a su criterio estamos sumergidos:

“La lógica de flujos de nuestras sociedades es universal pero no comprehensiva. La red selectiva cubre a través de sus flujos todas las esferas de la sociedad y todas las áreas del planeta. Pero segmenta los países y personas de acuerdo a metas específicas de cada red y a las características de la gente y los países.” (Castells, 1994, pp.44).

La incorporación de la habilidad específica involucrada en el tema de estudio, el aprendizaje del idioma inglés, puede incluirse en la categoría utilizada por P. Bourdieu como *“capital cultural”*, que es sustantivo en la determinación del rol social que el individuo desempeñará en su vida. Tradicionalmente, aquellos niños procedentes de hogares económicamente solventes, se han escolarizado en instituciones privadas que incluyen en su curriculum cursos especiales destinados a esos efectos, o bien, asistiendo a la escuela pública, complementan la formación escolar con cursos paralelos dictados por profesores particulares.

Al mediar básicamente una variable económica, que determina un capital cultural incorporado adicional para los niños procedentes de sectores sociales más pudientes, se genera una discriminación de partida con respecto a los niños pertenecientes a los sectores sociales más carenciados, o aquellos que, aún concientes de la trascendencia de esa formación al menos en lo instrumental para el mundo laboral, no pueden afrontar el gasto adicional que ello implica. Planteadas estas situaciones que involucran la incapacidad de obtener cierto capital cultural por *“herencia familiar”*, ante ello, dice Bourdieu, la escuela cumple una especie de función remedial:

“Para ellos, el recurso de la escuela, esto es, de la pedagogía racional y explícita, se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales” (Fanfani, 1999, pp.269).

En un contexto en el que la educación se expande y el mercado de trabajo se contrae, dice J.C. Tedesco, tantas veces invocado por G. Rama, impulsor de nuestra vigente reforma educativa:

“El postulado central de estas proposiciones consiste en evitar que el trabajo sea monopolizado por una elite de la sociedad. Compartir el trabajo constituye, en

consecuencia, el aspecto clave de estas alternativas, donde, -desde el punto de vista educativo- resulta crucial definir si el acceso a las competencias que son necesarias para el desempeño en el sector clave de la economía puede o no ser universal".(Tedesco, 1995, pp.71).

V.2. Las políticas educativas.

Sin embargo, si existe discursivamente, por parte de ANEP, organismo rector de la enseñanza pública, una aspiración hacia la búsqueda de la consolidación del principio de equidad en la educación, entendiéndola como vehículo para la equiparación de las oportunidades a futuro, y, precisamente, la instrumentación del Programa de Inglés responde a una inquietud coherente con ese anhelo, ¿Cuáles son las causas para que el citado Programa parezca navegar a la deriva?

Para otorgar una guía en nuestra reflexión al respecto, y más en general, considerando los impulsos de reforma (no olvidemos que el Programa de Inglés es un caso más entre otros), que luego no se consolidan o padecen continuas modificaciones en su desarrollo, se impone evocar, como lo hace M.W.Apple en su obra "Ideología y Currículo", el concepto vertido por Raymond Williams en "The Long Revolution":

"La idea común de la educación como clave para el cambio ignora el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectados, y en algunos casos determinados, por los sistemas reales de decisión política y mantenimiento económico".(Apple, 1985, pp-41).

Esta visión puede dar luz sobre el rumbo itinerante y la lógica de fragmentación que padecen las políticas educativas, especialmente en las coyunturas en que se produce la rotación de las autoridades que dirigen el sistema educativo y por ende todos los programas impulsados con carácter "experimental", que se desenvuelven obedeciendo una alternancia de "impulsos y frenos", utilizando una ilustrativa expresión proporcionada por Real de Azúa.

De acuerdo a las precisiones aportadas por el reconocido investigador mexicano en el área de la educación, Carlos Muñoz Izquierdo, esa lógica es debida en parte a que el financiamiento, es decir, los recursos disponibles para la educación, siempre son escasos y fungibles, estando en permanente competencia con otros fines en su asignación. (Muñoz Izquierdo, 1997, pp.9).

Siguiendo un razonamiento similar, expresa X.Bonal:

“La educación, como sector concreto de la política social, está sujeta a influencias y cambios que no sólo tienen que ver con la reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases, sino con las relaciones de poder entre los grupos en el propio aparato político, los problemas de financiación del Estado y los procesos de desregulación, o el coste político de un sistema educativo dual. (...) Lejos de tratarse de una acción lineal y de políticas complementarias la intervención pública incorpora numerosas contradicciones”(1998, pp.181 y 183).

El discurso pronunciado por el Director Nacional de ANEP, en ocasión de la asunción de su cargo¹⁰ y la posterior instrumentación de las políticas educativas anunciadas en él, concentrándonos en las medidas adoptadas en el Programa de Inglés objeto de nuestra investigación, son un ejemplo esclarecedor de los conceptos vertidos por Bonal.

V.3. Los docentes:

La situación dual del docente, representante estatal, y responsable de la instrumentación de las políticas educativas en el microcosmos del aula y rostro visible ante la comunidad de todo cambio implantado, debiendo afrontar las expectativas de esa misma comunidad, en tanto simultáneamente es evaluado por las mismas autoridades que representa en su desempeño, ha sido objeto de muchas reflexiones acerca de las características de su rol.

A efectos de delimitar el concepto, “rol”, Robert Merton ha desarrollado el concepto de roles o conjunto de roles que el individuo ejerce habitualmente y determinan su personalidad social:

“Las interacciones de un individuo con los demás están sistematizadas por normas que señalan los comportamientos esperados. Esas normas determinan una serie de relaciones típicas, que cada uno asume de acuerdo a quién sea su interlocutor, o la institución social con la que interactúa. Cada una de estas relaciones típicas constituye un “rol”. (...) (Di Tella, 2001, pp.624)

Atribuyéndole al desempeño del rol una connotación similar, E. Goffman reflexionando sobre la palabra “máscara”, significado original de la palabra “persona” plantea:

¹⁰ Se adjunta como ANEXO 9.

“Al fin nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas”. (Goffman, 1993, pp.31).

Por otra parte, haciendo referencia específicamente a los contenidos normativos inherentes al rol del docente, Durkheim, en “Educación y Sociología”, sostiene:

“Es decir que la autoridad moral es la cualidad fundamental del educador.(...)No es de fuera que el maestro puede obtener su autoridad; es de sí mismo; sólo puede venirle de su fe interior. Es preciso que crea, no en sí mismo, sin duda, no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su tarea y en la grandeza de su tarea”.(Durkheim, 1974, pp. 34 y 35).

Esta reflexión, que ha oficiado de guía en la formación de sucesivas generaciones de docentes, resulta de un elevado valor a efectos de acompañar nuestro análisis de la percepción que los docentes involucrados en el Programa tienen respecto a su actividad, especialmente si lo vinculamos al concepto mertoniano que antecede.

A nivel regional, en ocasión de la celebración de la 45ª. sesión de la Conferencia Internacional de Educación auspiciada por UNESCO, en el año 1996, fue discutido el tema **“el rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio”**, obteniéndose un consenso de los participantes, representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en base a dos principios fundamentales para actuar como guía de las estrategias de acción en el área:

“El primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo principio se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema”.(Tedesco, 1997, pp.1).

“Sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad”, sentencia Rosa María Torres, Especialista de la UNESCO. (2001, pp.1)

La trascendencia del rol docente en el acto educativo parece ser unánime. Será nuestro cometido explorar las condiciones en que fueron seleccionados, formados e

incorporados los docentes de la experiencia. Partiremos, en principio, de la descripción del perfil exigido a los docentes que participarían de ella:

*“El perfil de un docente-orientador, facilitador y promotor del proceso de enseñanza-aprendizaje, conocedor profundo del Curriculum de Educación Primaria, estudioso e investigador de metodologías y recursos que se adecuen a las más variadas características de educandos en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje”.*¹¹

A esa caracterización le añadimos que el docente incorporado a este Programa experimental es portador de un saber especializado, lo cual lo distingue respecto al resto del “cuerpo docente” de la institución escolar a la cual está destinado y que su régimen laboral incluye pautas diferentes, tanto respecto a horarios y supervisores, como a la infraestructura prevista para el desempeño de su labor.

Si finalmente consideramos, que el perfil profesional de los citados docentes varía, por las características de su reclutamiento, en un amplio rango etéreo y experiencia docente acumulada, podremos concluir junto a Simmel que en esos docentes se produce la intersección de múltiples círculos sociales, lo que otorga una gran riqueza de análisis para la investigación sobre la estructuración de su perfil y el desempeño de su rol.

“Una vez que la síntesis de lo subjetivo ha producido lo objetivo, la síntesis de lo objetivo engendra, a su vez, una subjetividad nueva y más alta; de la misma manera la personalidad se entrega al círculo social y se sumerge en él para volver a recobrar luego su peculiaridad, merced a ese cruce de círculos sociales que en la persona se verifica”. (Simmel, 1977, pp.437).

V.4. Precisiones conceptuales vinculadas a las hipótesis de partida¹².

En primer lugar, corresponde realizar una precisión respecto al estado anómico atribuido a los docentes, término introducido por Durkheim, al que se hace referencia:

“La anomia, como estado social, es una falta de dirección. En el individuo se corresponde con un desconcierto o inseguridad o lo que hoy se suele definir como alineación o pérdida de la identidad.” (Díaz Sánchez, en “El suicidio”, 1998, pp.XV).

¹¹ Fragmento del Proyecto que dio origen al Programa de Inglés en Escuelas Públicas, 1992.

¹² La hipótesis de partida se encuentra en página 14.

Sus implicancias, Durkheim las señala de esta manera: *“Ya sea progresiva o regresiva, la anomia, al franquear las necesidades de la medida que conviene, abre la puerta a las ilusiones y, por consiguiente, a las decepciones”*(Durkheim, 1998, pp.311).

Concomitantemente, refiriéndose al concepto de rol desarrollado por Merton, Di Tella expresa:

“Sin embargo, el individuo puede desempeñar sus roles de maneras muy distintas, rebelándose contra las normas dominantes, o actuando en forma anómica, revelando desorientación o no conformidad con las pautas dominantes, sin que ello implique una rebelión consciente”.(Di Tella, 2001, pp.624).

Realizada la precisión, a efectos de comprender el particular posicionamiento de los docentes pertenecientes al Programa, y las consecuencias operadas en su actividad a partir de las tensiones vivenciadas, resulta esclarecedor acudir a P.Berger y T.Luckman quienes en “La constitución social de la realidad”, intentando superar la histórica dicotomía objetividad-subjetividad plantean:

“Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su “realidad sui generis”, (...). La cuestión central para la teoría sociológica puede, pues, expresarse así: ¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas? O, ¿Cómo es posible que la actividad humana produzca un mundo de cosas? O sea, la apreciación adecuada de la “realidad sui generis” de la sociedad requiere indagar la manera como esta realidad está construida”.(Berger-Luckmann, 1994, pp.35).

Específicamente, en lo atinente nuestro objeto de estudio, enmarcado en el concepto de “rol”, los autores citados señalan:

“(...)podemos afirmar que, por una parte, el orden institucional es real sólo en cuanto se realice en “roles” desempeñados, y que, por la otra, los “roles” representan un orden institucional que define su carácter (con inclusión de sus apéndices de conocimiento) y del cual se deriva su sentido objetivo. El análisis de “roles” tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos”.(Berger – Luckman, 1994, pp.103).

Precisamente, nuestra investigación aspira a indagar sobre las diferentes “realidades” construidas por los docentes del Programa de Inglés y sus consecuencias, respecto a su actividad en ese contexto.

Más allá del enfoque de carácter hermenéutico de la propuesta de investigación y de concentrar nuestro interés en el modo como la interacción social cotidiana sostiene la confluencia de expectativas y desempeños efectivos del rol del docente de este Programa, objeto de nuestro estudio, no descuidaremos el hecho de que la concepción y la interrelación individual está limitada por la realidad material. El “ahí fuera”, las estructuras objetivas, sus instituciones y relaciones de poder, están también “dentro” del aula, contexto limitado de interacción. (Apple., 1986, pp.184).

En el mismo sentido, plantea Giddens:

“La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva”. (A. Giddens, 1995, pp.61)

En este sentido, procederemos a analizar, la manera en que los docentes, a través de su práctica cotidiana, reproducen las condiciones de su propia acción.

VI. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN:

VI.1. Perspectiva metodológica.

Tal como lo expresa Miguel Beltrán, en “Las cinco vías de acceso a la realidad social”, donde sostiene su postura epistemológica de “pluralismo cognitivo”, la elección de la metodología a emplear en la investigación debe respetar las especificidades del objeto de estudio. Ajustándonos a ese criterio, empleamos una estrategia de corte cualitativo, en virtud que nuestro objeto se circunscribe al mundo subjetivo, a la auto-percepción del rol desempeñado por los docentes del Programa de Inglés en las Escuelas Públicas.

En el paradigma cualitativo, la búsqueda se orienta a la comprensión y encuentra su referente de partida en la sociología weberiana. Así Weber, en “Ensayos de Metodología sociológica”, expresa:

“Al igual que todo acaecer, la conducta humana (“externa” o “interna”) muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la conducta humana, al menos en sentido pleno: el curso de regularidades y nexos es interpretable por vía de comprensión.” (Weber, 1982, pp.175).

Es a partir de este razonamiento que Weber define como objeto de estudio sociológico la “acción social”, en su célebre definición de todo comportamiento dotado de sentido. Más adelante, en el mismo texto, añade: *“Comprensión equivale en todos estos casos a captación interpretativa del sentido o conexión de sentido”*.

También es preciso considerar, que la acción social se realiza en un determinado contexto espacio-temporal, se trata de “acciones situadas”, tal cual lo expresa T.Wilson, concepto retomado por A.Giddens, quien en “Constitución de la Sociedad”, refiriéndose a la dualidad de la estructura expresa:

“El registro reflexivo de una conducta social es intrínseco a la “facticidad” que revelan las propiedades estructurales de sistemas sociales, no algo marginal respecto de estas o que viniera a sumárseles”. (Giddens, 1995, pp.355.).

Efectuadas estas referencias teóricas que se estiman pertinentes como sustento de los criterios evaluados para el diseño de la investigación, se entendió oportuna una perspectiva de carácter hermenéutico que *“busca penetrar a través del lenguaje en el mundo de los significados constitutivos de la realidad social que la subyace, y que comparten quienes la componen, y con ellos, el propio investigador.”*

(Beltrán, 1986, pp.44).

Esta aseveración es especialmente válida para quien suscribe estas notas, dada su condición de integrante del cuerpo docente de la experiencia objeto de estudio. Este posicionamiento exigió tomar especiales recaudos en el cumplimiento de una correcta vigilancia epistemológica, evitando la eventual intromisión de la “realidad aparente”, es decir, los preconceptos emergentes de la vivencia cotidiana que implica la praxis docente en el contexto de estudio. Como contrapartida, esta restricción fue simultáneamente habilitante al posibilitar el acceso a documentación e informantes calificados.

Nuestro énfasis estuvo centrado en la comprensión de la conducta desplegada en el desempeño del rol docente a partir del propio marco de referencia de quien desarrolla la acción.

En definitiva, concentramos nuestra atención en el análisis del discurso elaborado por los propios docentes respecto al desempeño de su rol como instrumento para la comprensión de la “realidad social” que constituye el Programa en que ejercen la docencia.

VI.2. Universo de estudio y unidad de análisis.

El universo de estudio correspondiente a nuestra investigación está integrado por todos los docentes pertenecientes al Programa de Inglés para Escuelas Públicas desarrollado por el CODICEN, constituyendo su unidad de análisis cada uno de los docentes que lo conforman.

Dado que por razones de costos operativos, máxime teniendo en cuenta que se trata de un Programa de alcance nacional, resultaba inabordable el estudio de la totalidad del universo se procedió a la selección de una muestra de carácter heterogéneo. Esa heterogeneidad, a efectos de minimizar la introducción de sesgos que afectarían la validez de la muestra, estuvo pautada por variables significativas tales como edad, sexo, formación docente, antigüedad y, dentro de las posibilidades materiales de ejecución, su ubicación geográfica. En definitiva, se aplicó una estrategia de “muestreo teórico”, donde más relevante que el número, lo constituye la potencialidad heurística de cada caso seleccionado, (Taylor y Bogdan, 1986, pp.108).

El punto de partida para la selección de la muestra lo constituyeron las redes personales del investigador, continuando luego, de acuerdo al desarrollo empírico de la investigación, por nuevos contactos a partir de los iniciales, es decir, mediante la

conocida “técnica de bola de nieve”¹³, o bien, en algunos casos, haciendo uso de redes institucionales.

Respecto a su definición cuantitativa, no se estableció una determinación previa pues al tratarse de un estudio focalizado en la aprehensión de significados a partir del lenguaje empleado por los docentes en su discurso, se impuso el criterio de “saturación o redundancia”, es decir, la muestra se entendió representativa cuando la entrevista realizada no brindaba informaciones novedosas, volviéndose recurrente. Esta saturación se alcanzó en la entrevista al docente N° 16.

VI.3. Dimensiones consideradas:

De acuerdo a los objetivos formulados como aspiraciones de la propuesta de investigación, desde una perspectiva heurística, corresponde señalar las dimensiones que fueron consideradas en relación a los docentes y cuyas definiciones nominales¹⁴ se detallan a continuación:

- **Perfil profesional:** Comprende la consideración de su formación de grado, así como cursos de perfeccionamiento realizados y su experiencia laboral.
- **Vinculación con el Programa:** Se refiere a sus motivaciones de ingreso y permanencia, así como el grado de conocimiento de esta propuesta de innovación y los cambios que ha experimentado.
- **Interacción vertical:** Refiere a los procesos de toma de decisiones, información, asesoramiento, formación, asistencia material, supervisión y evaluación en relación a sus superiores jerárquicos.
- **Interacción horizontal:** Aquí se incluyen las instancias de relacionamiento formal e informal con sus pares, tanto pertenecientes al Programa como también los docentes del centro educativo donde cumple su labor. Comprende la consideración de su pertenencia o no pertenencia al grupo de docentes considerado. (Según Merton, 1964, pp.238).

¹³ Valles, “Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Síntesis Sociología, 1997. Pág.92.

¹⁴ El “definiendum”, es decir “el significado que en adelante ha de corresponder a un término”, concepto extraído de Mayntz, Holm y Hübner, “Introducción a los métodos de la sociología empírica”. Alianza Universidad. Madrid 1975. Pág.23.

- **Contexto de actividad:** Incluye las condiciones materiales de su desempeño en general y, en particular, la consideración del sector social dominante en el alumnado de la escuela.
- **Práctica profesional:** Características particulares de su labor en el Programa, incluyendo su sujeción o no a los contenidos programáticos, estimación de la potencialidad de los mismos y el relacionamiento con sus alumnos en ese contexto.
- **Relevancia de su labor:** La inclusión de esta dimensión, aspiraba a su consideración dual, es decir, cómo el docente percibe la trascendencia de su labor en sus funciones manifiestas y latentes, y cómo cree que la perciben los otros actores sociales involucrados. Esto incluye la consideración de su desempeño como una formación compensadora en relación al principio de equidad.

Esta delimitación conceptual cumplió una función cognitiva, actuando como marco de referencia en la elaboración de la pauta de entrevista, pragmática y comunicativa durante el trabajo de campo, ordenando la percepción y dando posterior guía para la realización del análisis de contenido. Ello facilitó la coherencia interna en el proceso de investigación, esencial en las ciencias sociales, donde la realidad se encuentra preformada por palabras cuyos conceptos referentes no son necesariamente unívocos.

VI.4. Técnica empleada: la entrevista.

Básicamente, conforme a las exigencias de nuestro objeto de estudio, se entendió pertinente el empleo de la técnica de entrevista en profundidad, con carácter semi-estructurado, es decir, se elaboró un pauta previa¹⁵, consistente en un detalle de áreas de indagación correspondientes a los contenidos establecidos en las dimensiones consideradas. Sin embargo, si bien ordenadas y formuladas para evitar omisiones involuntarias, las preguntas no fueron estandarizadas, ni se presentaron bajo la forma de un cuestionario exhaustivo que restringiera la posibilidad de elaboración de un discurso, aspiración implícita en la aplicación de esta técnica.

En su defecto, se procuró la flexibilidad necesaria para atender las exigencias emergentes de la propia interacción, pues, como lo señala Alonso:

¹⁵ La pauta de la entrevista aplicada se incluye como Anexo 10.

“La entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, y como todo sistema abierto no puede entenderse como la suma de sus partes, sino como el resultado de una circularidad interaccional cuyos resultados dependen de la organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas y no de la simple programación del canal de información”.(Alonso, pp.230 y 231).

En la entrevista de investigación hay una coproducción de un discurso básicamente construido por el entrevistado pero a partir de los estímulos interpuestos por el entrevistador. Fue fundamental, por consiguiente, la formulación oportuna de consignas por parte del investigador que otorgaran una guía para un discurso coherente con los objetivos de la investigación. Para ello, y especialmente en la definición de los términos del contrato de comunicación implícito en toda entrevista, resultó favorable, la proximidad social entre entrevistado y entrevistador al pertenecer ambos al estamento docente.

Esta técnica posibilitó además, el registro de información en un eje transversal y longitudinal, lo cual habilitó una reflexión acerca de la evolución histórica del Programa, implícita en los objetivos de la investigación.

VI.5. El trabajo de campo.

VI.5.1. Selección de las unidades de análisis.

Con el cometido de cumplir con la propiedad de heterogeneidad de la muestra, partiendo de contactos personales en un inicio, se establecieron redes de comunicación que habilitaron la conformación de un conjunto de unidades de análisis con diferentes atributos, a efectos de no afectar la validez del procedimiento.

Se incluyen gráficos y cuadros en referencia a las propiedades más notorias:

- **Distribución geográfica de los docentes.** (Anexo 11)

Se realizaron entrevistas a docentes de Montevideo (62%) e Interior (38%). En este último se realizaron entrevistas a docentes de Canelones Este y Oeste, San José, Colonia y Flores. Cabe señalar que los citados departamentos, junto a la capital, concentran el 58% de los docentes del Programa.

- **Distribución por categoría profesional. (Anexo 12)**

El universo de estudio está integrado por dos categorías de docentes: maestros y profesores, que manifiestan diferentes percepciones, por lo cual, en el proceso de selección se trató de contemplar su adecuada representación. Los profesores se desempeñan básicamente en la capital y no en el interior donde mayoritariamente son maestros.

Se entrevistaron 6 profesores (37% de la muestra) y 10 maestros (63%).

- **Distribución por antigüedad. (Anexo 13)**

El Programa se ha desarrollado por un periodo de diez años. A efectos de recoger una percepción global de ese proceso, motivo de nuestra investigación, se priorizó la realización de entrevistas a docentes de larga permanencia y por ello, diez de los docentes que fueron entrevistados oscilan entre los 7 y 10 años de experiencia en el Programa (63% de la muestra).

No obstante, también se entrevistaron docentes con menos experiencia en búsqueda de una visión menos estructurada e histórica. Asimismo, se entrevistaron dos docentes que participaron y renunciaron (un maestro y un profesor).

- **Otras variables.**

La edad y el sexo (Anexo 14), también fueron considerados en la medida de las posibilidades, especialmente atendiendo al hecho de que estamos en el contexto escolar, actividad tradicionalmente femenina. Respecto a la edad, la búsqueda de docentes con menos años de trabajo también estaba orientada a la satisfacción de ese atributo.

Del mismo modo se trató de contemplar la representación de diferentes realidades escolares, de acuerdo al contexto socioeconómico, lo cual se vio facilitado por la situación de desempeño laboral de los docentes que normalmente cumplen tareas en diversos establecimientos escolares.

V.5.2. Desarrollo de las entrevistas.

Se optó como criterio metodológico, realizar las entrevistas en un contexto ajeno al ambiente laboral, atendiendo básicamente a tres razones:

- Los docentes del Programa, en general, tienen pluriempleo y cuentan con escasos márgenes de tiempo entre clases, que destinan a traslados.

- El acudir a los centros escolares donde cumplen funciones hubiera implicado la solicitud de autorizaciones formales que habrían enlentecido el proceso.
- La entrevista realizada fuera del contexto laboral propicia la creación de un diálogo más distendido, en condiciones menos formales y por tanto favorecen un canal de comunicación más fluido.

En base a lo expuesto, las entrevistas se realizaron, en su mayor parte, en los domicilios de los entrevistados, o en lugares que revestían el carácter de cierta “neutralidad”, como cafeterías, tal como consta en los anexos, en los detalles contextuales que anteceden a cada entrevista¹⁶.

¹⁶ La secuencia de entrevistas, incluidos sus textos “in extenso” se adjunta como ANEXO 15.

VII. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

VII.1. Consideraciones preliminares.

Comenzar la búsqueda del orden latente que subyace a todo trabajo de campo, en nuestro caso, tras la multiplicidad de opiniones construidas a través de las sucesivas entrevistas, es una experiencia removedora. La palabra “hallazgos” evoca la imagen de un buceador que sondea las profundidades del mar en busca del tesoro escondido. Uno teme seguir la pista equivocada y perderse en la oscuridad de la superposición de juicios emitidos, omitiendo la obviedad de algunas impresiones en procura de la originalidad.

Como trabajo de carácter cualitativo, la brújula orientadora fue la “comprensión del sentido” de carácter weberiano. Cabe señalar que ante la dificultad en desentrañar algunos discursos por la multiplicidad de aspectos involucrados en las respuestas, a veces de no clara relación con lo preguntado, en una primera instancia, aquéllos fueron incluidos sucesivamente, en diversos ejes temáticos.

Sin embargo, esas mismas confluencias, posibilitaron posteriormente, nexos entre los diversos ejes, pues, en definitiva, la mirada que uno realiza, siempre es una entre muchas posibles, y está evidentemente sesgada por el interés que se estima relevante y guía la investigación, pues, la realidad, en cuanto tal, es inaprensible. (Weber, 1971, pp.49). Esas “recurrencias”, habilitaron, en la lectura y relectura, ciertas atribuciones de sentido, que son las que se pretenden explicitar.

Hemos tenido presente que el vector para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, como corresponde al ámbito de las ciencias sociales, se circunscribe a “acciones situadas”, (Wilson, 1990, pp.8). Es decir, son discursos producidos en situaciones concretas y particulares y refieren a objetos sociales cuyos significados han sido culturalmente definidos y aceptados. (Wright Mills, 1973, pp.319).

Ello no significa que la investigación debiera limitarse a las categorías empleadas exclusivamente por los entrevistados, sino que, en procura de la aprehensión de los significados no verbalizados pero implícitos, se utilizaron construcciones conceptuales que si bien no fueron utilizadas por los actores, se han basado rigurosamente en las referencias a acciones por ellos realizadas.

Como lo indica Valles (1996, pp.349), la primera operación consistió en comparar la información obtenida, tratando de otorgar una denominación común a un conjunto de fragmentos de entrevista que compartían una misma idea. Ese es el proceso de codificación para cuya definición acudimos a las palabras de Bourdieu:

“La objetivación que opera la codificación introduce la posibilidad de un control lógico de la coherencia, de una formalización”. (1986, pp.86).

La formalización conceptual abre la puerta del entendimiento teórico y por su intermedio la indagación de eventuales relaciones. Fue así como, en la sistematización de la comparación y relacionamiento de los códigos,¹⁷ se fueron delineando procesos de integración entre las diferentes categorías que permitieron, finalmente, la emergencia de un modelo explicativo de la experiencia vivenciada por los docentes en el Programa de Inglés objeto de estudio.

VII.2. Los hallazgos.

En virtud de que el caso que nos ocupa, el Programa de Inglés en Escuelas Públicas, está inserto, más allá de sus especificidades, en un tema sociológico más amplio, que son las repercusiones de la discontinuidad de las políticas educativas en los actores involucrados en su ejecución, se intentó abordar el análisis desde una perspectiva que pudiera habilitar nexos con otras experiencias similares.

Las preguntas que ordenarán el análisis, serán sucesivamente: **¿Qué?**, con lo cual nos referiremos a los objetivos del Programa, **¿Quién?**, que centrará la atención en los docentes y finalmente **¿Cómo?**, que abordará los principales aspectos de lo acontecido en la década.

A efectos de individualizar las opiniones en el proceso del análisis de contenido, las entrevistas fueron identificadas a través de las siglas **M** (maestro) o **P** (profesor), seguido de un número de orden, de acuerdo al docente entrevistado.

¹⁷ El listado de los códigos empleados en el análisis constituyen el ANEXO 16.

VII.2.1. Los objetivos: ¿una guía rectora?

Toda actividad docente que se precie de tal, se inicia con la formulación de objetivos. Esto es fácilmente explicable, la educación es en esencia teleológica, y cuando se formulan planes de trabajo, en el nivel que corresponda, siempre comienzan con el enunciado de objetivos generales y específicos, para los cuales existen las más variadas clasificaciones, que no viene al caso explicitar en el momento, pero que básicamente refieren a diversas áreas vinculadas al aprendizaje y a diferentes horizontes temporales. Como ello es extensivo a los niveles macro y micro, se presupone una secuencia de desagregación en orden descendente pero que evidencie una coherencia respecto a la política rectora original.

Así es como el presente Programa plantea, entre otros, los siguientes Objetivos Generales:

- *Contribuir a la formación integral de la persona capacitándolo para los diversos desafíos que plantea el mundo actual en una sociedad en permanente transformación.*
- *Sentar bases para la formación de recursos humanos que por su adecuación a los requerimientos de la época se constituyan en factor de desarrollo.*
- *Integrar el idioma inglés a la Educación Primaria Pública con una modalidad gradualista, abarcando Educación Común, Escuelas de Práctica, Educación especial y Educación de Adultos.*

Y como específicos, entre otros:

- *Lograr en el educando habilidades básicas en el idioma inglés que sienten las bases para su futura comunicación y su acceso no mediado a informaciones diversas.*
- *Desarrollar una competencia comunicativa adecuada a la edad del alumnado, estrategias básicas de aprendizaje autónomo y actitudes favorables para su formación integral.*
- *Consolidar los conceptos, procedimientos y actitudes que jerarquiza el Currículum de Educación Primaria.*

La dimensión y trascendencia de los objetivos formulados para un Programa de enseñanza de idioma de carga horaria semanal de tres horas sería de por sí materia de análisis, pues constituye una tendencia general en nuestra educación,

posiblemente radicada en su matriz francesa, de carácter erudito, a formular objetivos que trasciendan la finalidad instrumental de toda clase de conocimientos, aún específicos, como es el caso que nos ocupa. Sin embargo, la desproporción de la formulación pasa a un segundo plano cuando, entrevistados los docentes en ejercicio, es decir, quienes en definitiva deben implementar las vías para su concreción, en su mayoría omiten la menor referencia a ellos, o expresan conceptos de carácter genérico e impregnados de connotaciones valorativas:

"Ah, yo creo que los objetivos que persigue son muy loables. Me parece que está muy bien el Programa, la existencia del Programa, llena un vacío, responde a las necesidades de los chicos que van a ingresar al liceo y no pueden estudiar inglés en forma particular, ¿verdad?" (M10).

Alguno, se muestra entusiasta por la formación integral apoyada por el director de su escuela:

"Porque él toma el curso, aprovecha la coyuntura de que los chicos vengan a contraturno al curso de inglés para trabajar integralmente al niño, o sea, cómo se conduce en la calle, cómo se conduce al llegar, cómo se conduce al irse, porque no es lo mismo, ya no están bajo la tutela de mamá". (M3)

Cabe reflexionar sobre la polisemia de "formación integral"; a juicio de la docente parece ser extensiva o, mejor dicho, restrictiva a "disciplinamiento", dadas las reiteradas alusiones a la manera de "conducirse", y al niño, como materia inerte, se le "trabaja". Los significados, aún en el mismo subsistema educativo, contrastando los objetivos de partida y la opinión del docente, no parecen ser unívocos. ¿o estamos nuevamente observando la brecha entre la teoría y la práctica?

A ese respecto son elocuentes las palabras de un docente comentando una "ejemplar planificación" realizada por un director en la escuela donde trabaja:

"Tengo la impresión de que ..., de que del punto de vista teórico está impecable, ahora de ahí a la realidad, no puedo palpar en la escuela..., no sé, viste, sería muy arriesgado porque voy dos veces por semana, en realidad no veo como funciona; pero desde..., desde las citas poéticas que veo ahí, al modo que veo el abordaje con los niños, esa cosa tradicional, igual o peor de cuando la época que íbamos, creo que bastante peor. El modo en que se dirigen las maestras a los chicos..."(M10)

En suma, y circunscribiendo nuestra reflexión a los objetivos del Programa de Inglés, de los docentes entrevistados sólo uno hizo referencia expresa a ellos, los demás parten del supuesto implícito de que se trata de una formación de carácter propedéutico hacia la instancia liceal.

"Partimos de la hipótesis de que el aprendizaje de esta lengua va a facilitar el aprendizaje de otros conocimientos. Estamos estimulando un montón de cosas.

Y la otra fundamentación que te doy, que no sé si es la mía propia, es que lo estamos preparando para el liceo" (M4).

No obstante ello, desconocen los contenidos de los programas liceales, especialmente los maestros, dado que los profesores, suelen dar clases compensatorias para la preparación de exámenes o bien, algunos de ellos, han ejercido como tales en Secundaria.

"No conozco el Programa del Liceo, pero supongo que debe tener cierta similitud, se me ocurre". (M3)

Esta expresión deja constancia, además, de la compartimentación existente entre los diversos subsistemas educativos. De hecho, en el Proyecto inicial de este Programa estaba previsto un seguimiento de la trayectoria de los alumnos integrados a la experiencia en su rendimiento liceal. Formalmente nunca se concretó.

Las carencias en materia de evaluación, una gran asignatura pendiente en nuestro sistema educativo en general, se reproducen en este Programa. Como ya se explicitó, en una década sólo se realizaron tres pruebas estandarizadas a nivel nacional: todas ellas en el último año, entre diciembre del 2002 y el 2003, cuyos resultados aún no han sido publicitados ni se ha podido acceder a ellos por razones de trámite burocrático. La evaluación impuesta en diciembre del 2002, la única ejecutada en el momento de realizarse las entrevistas, ha sido objeto de comentarios divergentes por parte de los docentes.

"Para revertir las dificultades que tiene el Programa se impondría una evaluación por parte de las autoridades de cómo está el Programa, pero no como la que mandaron el año pasado en diciembre, que era una evaluación totalmente afuera, descontextualizada, en mi opinión". (M2)

"Hace años que vienen prometiendo una evaluación y nunca la hacen, y se hizo el año pasado tres días antes: "vengan a buscar las pruebas". Es todo así en el Programa, por eso está como está..." (P2)

Una docente del interior, en cambio, se manifiesta satisfecha:

"Sí, tuvieron muy buen rendimiento. Porque, además, estaba muy bien hecha la prueba, porque le daba posibilidades a todos: a los que tenían más dificultad, a los que estaban en el nivel intermedio, y a los que se desenvolvían mejor." (M5).

Más allá de las aparentes divergencias de opinión, si observamos los criterios que toman unos y otros docentes entenderemos que lo que se cuestiona no son los contenidos de la evaluación sino el fin de la misma. En definitiva, toda evaluación implica una mirada en profundidad sobre el camino que se ha recorrido en procura de los objetivos de partida. Si se proponen objetivos formativos, como los que se desprenden del texto detallado al comienzo de estas notas y luego se evalúa la adquisición de contenidos en diferentes niveles de dificultad, ¿qué estamos evaluando?

En el momento de la evaluación, el criterio instrumental se impone. Se propone una formación en calidad, pero en el momento de evaluar, se mide cantidad. Por tanto, volviendo al título: ¿son los objetivos una guía rectora? , ¿ampliamos los objetivos y restringimos la evaluación? Formulación y ejecución, otra vez se distancian.

VII.2.2.Los docentes: sus diferentes "saberes".

Tal como se delimitó en los criterios de selección de los entrevistados, existen dos subuniversos netamente diferenciados: maestros y profesores. Esa diferenciación no sólo se refiere a su perfil de formación profesional sino también, conforme a los datos obtenidos en sus discursos, a las motivaciones de ingreso, permanencia y reflexión sobre su desempeño profesional.

Existe cierta diferencia de opiniones entre los docentes de Montevideo e Interior pero que básicamente radican en su valoración de la propuesta, y que abordaremos oportunamente. En cambio, no existieron diferencias atribuibles al género del interlocutor, y respecto a la incidencia del tiempo de ejercicio, fue

especialmente relevante en la percepción de los cambios implementados, ya que en general, el conocimiento del Programa es de carácter vivencial.

- **Los maestros.**

En su totalidad se han integrado al Programa como consecuencia de los llamados internos que aquél realiza a través de Educación Primaria, y los motiva, fundamentalmente, su gusto por el idioma, las posibilidades de actualización gratuita en inglés a través de cursos implementados a esos efectos y la práctica de una experiencia docente diferente que reviste mayores grados de libertad.

En el caso de los maestros que se incorporaron al inicio del Programa, existía además, una buena motivación económica pues había una compensación que era superior al ejercicio de otro cargo como maestro común, y las condiciones de trabajo, con aulas especialmente implementadas, eran muy superiores.

"Yo en lo personal me había quedado con ganas de hacer TTC¹⁸ y no pude por una cuestión de horarios y demás en la Alianza, que me era totalmente imposible, de manera que esto me vino como anillo al dedo". (M7)

"Así que la única vía que tuve, para enriquecerme un poco como maestra, aparte del trabajo como experiencia y todo, como para tener fundamento teórico, fue el Programa de Inglés. Para mí fue la salvación"(M5)

Esta última opinión corresponde a una maestra del interior.

Como se observará, a partir de la lectura de los fragmentos que anteceden, seleccionados por su representatividad en relación al universo, los criterios que priman para la incorporación al Programa son básicamente instrumentales, no se invoca un "llamado vocacional", característico del magisterio.

- **Los profesores.**

Este subuniverso es notoriamente más heterogéneo. En él efectivamente se constatan diferentes trayectorias de formación y desempeño profesional, que inciden en las características de los discursos elaborados, en razón de la síntesis que cada

¹⁸ TTC: "Teaching Training Course". curso destinado a la formación pedagógica y didáctica de profesores de idioma inglés, impartido por Instituciones de Enseñanza de Inglés de carácter privado.

docente representa por la confluencia de “múltiples círculos sociales” en términos de Simmel. Respecto a las motivaciones de ingreso y permanencia mencionadas, guardan cierta relación con el periodo que ingresan y el tiempo que se mantienen cumpliendo tareas en el Programa. Cabe señalar que inicialmente no se había previsto la incorporación de otros docentes más que los maestros, apostando a ir formando internamente los recursos humanos necesarios para la extensión de la experiencia. Sin embargo, la brevedad del impulso inicial y las sucesivas restricciones operadas en el desarrollo del Programa, exigieron acudir a otras fuentes de reclutamiento de carácter externo, realizadas formalmente a través de la prensa e informalmente, mediante contactos personales. Ello, obviamente, tuvo repercusiones en el perfil de los docentes responsables del dictado de los cursos, que ya no serían *“conocedores profundos del Currículum de Primaria”*, y por tanto, tampoco estarían en condiciones de articular, pedagógicamente, los conocimientos de idioma con otros contenidos del Currículum.

Esto se ve reforzado por el hecho de que en la actualidad los cargos, a pesar de mediar prueba de oposición, no son estables sino interinos y la remuneración no es significativa. Por tanto, suele existir una elevada rotación que conlleva un nivel de involucramiento inferior al de los maestros.

Esta característica afecta la conformación de un cuerpo de profesionales con experiencia para tomar estrategias en común, compartir dinámicas e interiorizar objetivos, lo cual se ve agravado por su disgregación, su carácter de “docentes taxi”, y las prácticamente nulas posibilidades de coordinación y supervisión orientadora de las que adolece esta experiencia.

Sin embargo, lo que resultó especialmente interesante de estos subuniversos es su autopercepción como tales en función de sus habilidades específicas:

- ***El arte de enseñar: entre el idioma y la disciplina.***

Veamos dos opiniones, de un profesor y maestro, respectivamente:

“Yo respeto mucho la preparación de cada uno y reconozco que el maestro padece la carencia de lengua, pero para tratar en un salón de clase con niños, hay que reconocer que están mejor preparados que nosotros. (...) el problema difícil de tratar para mí, es el problema de conducta en el salón de clase, los límites, ¿entendés?” (P2)

"El maestro tiene una visión más globalizada de lo que es el grupo, de los intereses, de lo que necesita en cuanto tal, en tanto el profesor de idioma está formado exclusivamente para impartir un conocimiento específico, esa es su postura. Tienen la misma postura que tendríamos nosotros hace veinte años, de dar el conocimiento y nada más. Preparan para dar un examen. Son los que siguen el libro." (M9).

A partir de sus propias expresiones, podemos inferir que los profesores, se reservan para sí el dominio de la disciplina, lo cual los jerarquiza como auténticos especialistas en la asignatura que imparten. Recordemos al respecto las palabras de Weber en la "La ciencia como vocación":

"Hoy en día, una realización verdaderamente buena y definitiva siempre es una realización especializada". (1985, pp.86).

Para el profesor especialista, el maestro, a su entender, *"padece la carencia de lengua"*. Nos preguntamos entonces, si carece del conocimiento: ¿qué enseña?

La respuesta sobreviene a continuación: el maestro se autoproclama el poseedor del conocimiento pedagógico y el profesor, expresamente, lo reconoce como tal. La relevancia que tiene este tema no es menor pues en razón de que este curso se imparte en condiciones contextuales diferentes (horario, espacio físico, autoridades), la disciplina es una variable de gran trascendencia cuando se trata de "no molestar" y por consiguiente, en el buen desempeño del rol docente, se prioriza el "dominio grupal" y no el conocimiento específico.

Es pues el disciplinamiento el que continúa siendo el eje de la institución escolar y es ejercido en exclusividad por el maestro, único docente, a juzgar por el siguiente juicio:

"Debe haber una cantidad de profesores que les haría falta que les estén más cerca. Sobre todo gente que no es maestro, que no es docente; por lo general, un docente preparado, que tiene años, la parte de disciplina la maneja de otra manera". (M3)

Si volvemos a los objetivos de partida: ¿cuál es la finalidad del curso?

Lo que si queda claramente delimitada es la existencia de dos grupos con características disimiles, responsables de la conducción de los cursos. Cada docente, profesor o maestro, a partir de su condición de pertenencia a uno de ellos, percibirá la

realidad educativa y se insertará en ella, atendiendo a recursos diferentes. Como observaremos en breve, al intentar contestar el *¿cómo?* de la actividad de estos docentes, el sostenerse exclusivamente en la “*autoridad moral*”, procedente de su “*fe interior en la grandeza de su tarea*”, tal cual lo expresara Durkheim, no es sencillo.

VII.2.3. Un Programa nunca asimilado: del rechazo a la indiferencia.

El título hace referencia a la transformación operada en el transcurso de la década a partir del relato de sus protagonistas. Al comienzo, como suele suceder con las innovaciones en un medio de gran resistencia al cambio, la institución escolar, custodia de nuestras tradiciones y sentir nacional, existió rechazo por un Programa cuyo propósito era difundir una lengua extranjera, hegemónica en el proceso de globalización. A ello se sumaba el hecho de que los docentes participantes en él tenían una compensación salarial que el imaginario colectivo pensó en dólares y cumplieran su labor en salones especialmente implementados a esos efectos. El efecto de “privación relativa” mertoniano (1964, pp.241), dio lugar a la percepción por parte de los restantes miembros de la comunidad docente de la institución, de una insatisfacción con su propia situación, agravada por el hecho de que el grupo de referencia en el que se objetivaban las mejores condiciones de trabajo, eran originalmente pertenecientes a su propio grupo. No olvidemos que los docentes que iniciaron la experiencia, en su período de “esplendor”, eran maestros. Esta condición dio origen a una reacción de rechazo manifestada en las siguientes observaciones:

“Que había como una cosa defensiva, ¿cómo es que esa gente entró?, y con eso de que le pagan en dólares; y el tema real, ¿no?, que implementaban aulas de inglés con lambriz, sillas y mesas ...y de repente el comedor de la escuela era con humedad o los salones mismos, tenían carencias”. (P4)

“En algún momento, hubo gente que experimentó algunos problemitas como por ejemplo el hecho de, así, concretamente de plantear “ustedes que tienen todas las posibilidades, que ganan en dólares”.” (M7)

"Al principio era terrible. Era sí, una desinformación, una discriminación, no sé..., no nos querían, no nos querían, siempre nos dejaban de lado, aparte de todo..."(M6)

Pero, en poco tiempo, las condiciones de trabajo que incluían diferentes beneficios cambiaron. La inflexión se refleja en la síntesis de la siguiente maestra:

"En los primeros años nosotros teníamos un asesoramiento directo, participábamos de jornadas, estaban permanentemente actualizándonos los conocimientos de inglés, vinieron profesionales excelentes; bueno, el material que nos habían aportado era espectacular, o sea para las escuelas que nunca habíamos visto eso, o que hacía años que no veíamos nada de eso, se hizo un seguimiento en los primeros años. Después empezó a desbalancearse todo hasta que llegamos a hoy y te digo que estamos como acéfalos totalmente, porque la comunicación que podamos tener con alguna de las autoridades de inglés es a través del teléfono en un momento de desesperación". (M9)

Al poco tiempo de implementado, pero especialmente a partir del año '96, con el cambio de Administración de ANEP, los docentes fueron experimentando pérdidas progresivas a nivel salarial y de las condiciones de trabajo. Paralelamente, tal cual se deduce de las últimas expresiones, la pérdida de la comunicación y por ende de las referencias es casi absoluta.

Lacónicamente, una docente se refiere así a las transformaciones:

"Sí, cambios para atrás. Hemos tenido todos cambios para atrás". (P1)

Las atribuciones causales son múltiples:

"Y fue el año en que salió el tema de preescolares de 4 años, que se apuntaba a la universalización,; y el dinero que sacaron de ahí, fue para ese proyecto, ¿no?". (P4)

Se refiere a la Reforma conocida como "Rama" implementada en el año 1996. Estas expresiones coinciden con el gran "recorte presupuestal" expuesto en el Anexo 7.

"Según XXX¹⁹, fue por abuso. Controlaron a algunas maestras."(P1)

Lo expresa una profesora, como se observa, los subuniversos diferenciados, las referencias al "otro" emergen en forma reiterada.

¹⁹ Nombre de una inspectora del Programa.

"Se perdió todo. Y viste que fue ADEMU, dicen, dijeron que los maestros se quejaron en ADEMU y fue...pero dicen, yo no sé..., no puedo saberlo. En realidad son rumores, a ciencia cierta no lo sé". (M6)

En primer lugar es interesante acotar que quien expresa esta opinión es una maestra y se refiere a sus colegas en tercera persona, es decir, se autodistingue de su grupo original de pertenencia. Cuando emite su opinión en tanto integrante del Programa, se autopercibe diferente.

Respecto el eventual reclamo gremial, cabe señalar que en revisión bibliográfica realizada por quien suscribe en los números publicados en "Quehacer educativo", revista especializada que oficia de órgano de prensa de ADEMU²⁰, el tema respecto a la enseñanza de inglés nunca fue tratado por el gremio en forma oficial.

Fue otro actor social que optó por "ignorar" esta innovación, estando ausente de todo debate de carácter pedagógico o gremial.

Jerarquizando las pérdidas vivenciadas, las más reiteradas en prácticamente la totalidad de los discursos, son las relativas a la profesionalización y la coordinación, es decir, aquellas instancias de "encuentro" de los docentes. Esto es explicable por la situación de aislamiento que perciben los docentes en el desarrollo de su actividad. Analicemos entonces las causas de esta situación, que reviste una especial relevancia en el quehacer cotidiano de los docentes, en el microcosmos del aula, pero que genera repercusiones a nivel meso, la institución escolar, y macro, es decir, el subsistema educativo primario, donde se instala la experiencia.

VII.2.4. La pérdida de referencias.

Este título, en el cual se circunscribe el aislamiento padecido por los docentes al que aludíamos en el párrafo anterior, emerge a partir de la confluencia de diversas causas. La primera de ellas ya ha sido considerada en el tratamiento de los objetivos que "orientan" el Programa. A su desconocimiento o contradictoria interpretación, se suman otros factores, de no menor incidencia que a continuación detallamos:

²⁰ Asociación de Maestros del Uruguay.

- **El problema “estrella”: el contra horario.**

Como es sabido, está fuertemente cuestionada la escasa extensión horaria y el número de días curriculares anuales de la escuela pública uruguaya en comparación a los parámetros internacionales. Por este motivo, y a los efectos de no disminuir aún más la carga horaria destinada a la lengua materna, en el momento de la implementación del Programa se optó por brindar esta enseñanza en el horario opuesto al que el niño concurre a la Escuela, es decir, en sistema “contra turno” o “contra horario” como lo denominan indistintamente los docentes. Debido a que nuestras escuelas mayoritariamente desarrollan su actividad en un solo turno, el dictar el curso en la otra media jornada no es sólo un horario diferente, sino una **Escuela diferente**. La adopción de esta medida por parte de las autoridades de la enseñanza, como solución a una restricción horaria, en forma aislada, ha dado lugar, a una serie de “efectos emergentes”, en términos de Boudon, retomado conceptualmente por Giddens en la siguiente cita que sintetiza el problema que nos ocupa:

“Los “efectos perversos” no son más que un tipo de consecuencias no buscadas, aunque sin duda es cierto que las situaciones en que ellos ocurren tienen un interés particular” (1995, pp.50).

Buscando la solución a un problema de extensión horaria, se subestimaron las repercusiones de una solución “simple” en su adopción, pero “compleja” en sus consecuencias, por estar inmersa en una organización que como tal, reviste carácter sistémico.

Los maestros ilustran esos efectos de un modo elocuente en sus discursos:

*“El contra turno es complicado, es complicado. Es complicado en primer lugar, porque al director no lo ves. Si tenés un problema con un niño, con la disciplina, si querés hablar, plantearle algo, no lo ves. A la maestra ni la conoces en la mayoría de los casos. Los chiquillines, a veces, como vienen contra turno se creen que vienen a jugar, o ..., a jugar no, porque ya vienen a trabajar, pero aprovechan para venir a vincularse con los compañeros, conversar, a reírse, a irse al Shopping,(...), y además está el problema de ..., la continuidad, porque ellos vienen o no vienen y no pasa nada. Faltan y no pasa nada, total “me dormí”, “no sonó el despertador”, **como saben que no les afecta en el carné que da la maestra...**”.(M6).*

A este respecto, cabe señalar que, el carácter del curso no es obligatorio por exceder el horario escolar. Retomaremos esta consideración posteriormente por las consecuencias que involucra.

"Ah, no..., esos niños son de la escuela de la mañana. No son humanos, no son alumnos, no son... Ni siquiera pueden entrar cinco minutos antes. Ni te digo si precisás una tiza. Hay que pedirle a la mañana... Ahí es cuando te das contra a pared. Y entonces qué optás por hacer: sobrevivir..."

Si precisás el grabador, te llevás el grabador, si hay que limpiar el salón al otro día te conseguís una escoba y la dejás atrás del mueble para no llevarla dos veces... Y entonces, son dos realidades completamente diferentes. (...) A su vez, los niños de la mañana no me ven inserta en la escuela de ellos, por lo tanto no pertenezco a la escuela." (M4)

Las palabras de esta maestra, a texto explícito denotan la afectación de su sentido de pertenencia al grupo de docentes de la institución escolar, con las implicancias de pérdida de referencias que ello determina. Veamos otros aspectos que orientan el proceso en el mismo sentido.

- **La supresión de la coordinación.**

Al aislamiento físico real, se suma, la imposibilidad de tender puentes de comunicación con sus colegas, es decir, los maestros que atienden los niños en el horario regular y, simultáneamente, los demás docentes del Programa, pues, por una parte, las horas de coordinación previstas inicialmente para ello, a posteriori, fueron suprimidas, y, por otra, el desconocimiento de los demás docentes respecto a los contenidos y objetivos del Programa, la vuelven impracticable.

"Entre el tema del contra turno y la situación del docente con multiempleo, entonces hay mucho contratiempo para hacer coordinación" (M2)

"Porque no se puede dar de buenas a primeras un tema en inglés, un tema a nivel de sexto, cuando el niño de sexto tiene mucho vocabulario, tiene que continuar enriqueciendo el vocabulario, sus expresiones, y son chicos que cuando empiezan si saben "Hello", es mucho..." (M2)

"Una vez lo intenté, no puedo decir que me haya recibido mal la maestra de sexto, pero realmente las cosas que me propuso era imposible llevarlas a la práctica con el Programa de inglés, porque me estaba hablando de lenguaje periodístico cuando yo recién estaba empezando a dar un vocabulario, un léxico mínimo, los primeros días de clase. Imposible."
(M10)

Como se observará, ante la ausencia de información, las potencialidades de un Programa de enseñanza de lengua de tres horas semanales son absolutamente sobredimensionadas por algunos de los restantes miembros de la comunidad escolar.

*A modo de **síntesis**, de acuerdo a lo expuesto hasta el momento observamos que: el docente desconoce en gran parte los objetivos de su actividad, integra un grupo de perfil heterogéneo y segmentado, se encuentra marginado materialmente en su práctica y carece de oportunidades de coordinación con sus iguales.*

Pero, ¿cómo es orientado y supervisado en su labor docente ?

- **Los directores y su responsabilidad en la gestión del centro escolar.**

Todos los docentes coincidieron en señalar que la actitud del director del centro escolar respecto al Programa es esencial para el desarrollo de la actividad. Su discurso y acciones constituyen variables de trascendencia en relación a la asistencia y deserción de los alumnos que concurren al curso.

En términos generales, existe una relación entre la relevancia y el contexto geográfico. En tanto en Montevideo el Programa es visto como una tarea más, que recarga la labor, en el interior se exterioriza un mayor apoyo. Esto se atribuye al hecho de que al no haberse alcanzado la universalización, el poseer la enseñanza de lengua en el centro educativo es entendido como un factor de "prestigio" para la institución escolar. Esta función latente del Programa (Merton, 1964, 61), es más relevante en comunidades donde priman las relaciones "cara a cara", como es el caso de nuestras

ciudades del interior por su menor densidad demográfica, y donde las posibilidades de adquisición de este conocimiento específico son más restringidas..

Por otra parte, omitiendo esta relación contextual, la magnitud del apoyo se atribuye a factores personales y no institucionales. Hay una primacía de la voluntad individual generalmente vinculada a un buen relacionamiento interpersonal respecto a la autoridad formal, esta característica es recurrente en todos los niveles de acción.

Veamos algunas manifestaciones:

¿Crees que la perspectiva del director tiene alguna incidencia en tu trabajo?

Sí, total, total. Te lo puedo decir ahora. Este año estoy en dos escuelas distintas, las posturas son totalmente distintas y los resultados de asistencia y de respeto al Programa son totalmente distintos. (P2)

La dirección es la, es una política de la escuela y atraviesa todo, así como atraviesa a las maestras, los profesores de inglés también están ahí. (P4)

Yo pienso que debe ser problema de una mala coordinación de los mismos directores también, empezando por la base, pero, los directores, si se ponen de acuerdo, y plantean, yo creo que ningún inspector diría que no. (M5)

Resulta interesante observar cómo los docentes, limitados en su acción por razones atribuibles a disposiciones procedentes de los órganos directivos de la Administración de Educación Pública, continentes estructurales, atribuyen la viabilidad de superación de sus dificultades en la actividad docente a la incidencia de factores personales vinculados a las posibilidades de acción de los directores, referentes directos de la autoridad. En sus discursos impera, salvo excepciones, las características de la racionalidad limitada que afecta a todos los agentes en general y a los de las organizaciones complejas y compartimentadas de un modo particularmente agravado.

- ***Un inspector para 333 escuelas en todo el país.***

Dado que el director, más allá del apoyo material, se encuentra imposibilitado de brindar orientación y supervisión de carácter pedagógico por tratarse

de una enseñanza especializada, la Inspección del área específica resulta fundamental. Sin embargo, la elocuencia de las cifras en este caso habilitan una sola conclusión: la supervisión orientadora está ausente. Veamos algunas opiniones de docentes del interior:

"Acá hace como cuatro años que no viene nadie a supervisar, o sea, que no tenemos ningún contacto, lo que nos llega de Montevideo es la toma de posesión, cuándo tenemos que ir, la elección de horas, las planillas que debemos entregar, pero en lo que específicamente se refiere a la formación nuestra, a las orientaciones para trabajar, ya te digo, no". (M2)

La segunda docente, interrogada sobre la claridad de las orientaciones recibidas contesta:

"No tengo ningún problema. Inclusive si me falta algún material o algo, yo sé que allá tienen biblioteca y todo; como mis hijos van a Montevideo todos los días, los mando con una cartita o algo. Hablo por teléfono primero, les mando la lista y ellos me mandan, si tienen, el material". (M5)

Como se observará, en las dos opiniones, aparentemente divergentes, los aspectos considerados en la supervisión son disímiles. En tanto en la primera reclama una orientación pedagógica, la segunda asocia la Supervisión a un Banco de Recursos pedagógicos; el poder contar con ellos, aún utilizando a sus hijos como mensajeros, es estimado como suficiente por la docente.

Como anécdota, "las soluciones" aportadas a nivel departamental, para suplir la carencia de orientaciones a nivel nacional, pueden llegar a extremos:

"Hay un inspector que le corresponde el área de inglés como le corresponde a otro inspector el área de informática. El problema es que no tiene conocimientos básicos de inglés". (M9)

Esta expresión, más allá de la anécdota, evidencia una vez más, la apelación a respuestas de carácter inmediato a exigencias emergentes de una enseñanza especializada que carecía de los recursos humanos idóneos para una adecuada ejecución. Se trata de imponer una solución burocrático administrativa, única disponible, a una necesidad educativa.

En Montevideo, la situación no difiere demasiado:

"En diez años he tenido tres visitas, que no sé si dan calificación, a mí nunca me hicieron devolución del informe". (M4).

"Es decir, la Inspección, ¿en qué se transforma? En el lugar en que vamos a entregar las planillas a fin de mes, y algún día, si se da, que encuentres alguien allí, a la inspectora como para plantearle algo." (M10).

La Inspección se identifica con un centro de trámites administrativos, regulariza procesos de carácter rutinario. Dentro del quehacer burocrático, el medio se ha impuesto, se actúa guiado por una racionalidad de carácter instrumental. El "deber ser" implícito en toda actividad educativa no es percibido, en definitiva, la "jaula de hierro" weberiana se ha impuesto una vez más.

La función pedagógica, eje central de la actividad inspectiva, se encuentra reducida, a reuniones de amplia concurrencia que en algunos años, no ha superado la instancia de carácter único anual.

El resultado en la práctica de estas reuniones, cuyos mensajes no son recibidos con claridad por parte de docentes que, a causa de su aislamiento, se resisten a la innovación y se aferran a las rutinas ya incorporadas²¹, da origen a una situación de anomia, que expresa con claridad la siguiente maestra:

"Es confuso, muy confuso, por un lado una cosa, después otra, y uno quiere (...) a ver si puede cumplir, a ver si puede hacer las cosas bien, y te entra el dilema, ¿qué hago?, ¿desarrollo esto?, no, eso no, ..., mejor lo otro, no sé ...". (M6)

Si retomamos los conceptos de anomia expuestos en nuestro marco teórico y sus consecuencias, observaremos que la inseguridad procedente de la escasez de orientaciones normativas, no sólo genera inseguridades y disconformidad, sino que además, estimula la emergencia de ilusiones en la obtención de logros sin fundamento que se vuelven fracasos y consecuentes decepciones que no hacen más que agravar la desorientación. El docente, como barco sin timonel, navega pues, a la deriva. No percibe claramente el puerto de destino, pero además ha perdido las cartas de navegación.

²¹ Dice Merton: "El miedo produce la inacción o, más exactamente, la acción rutinizada", (F.C.U., Ficha 100, pp.24).

Ante esta situación, ¿cómo desempeña su rol docente?

- ***La recurrencia al grupo de pertenencia: ser maestro.***

En las condiciones de trabajo descritas, que involucran una total pérdida de referencias, la situación anómica exige estrategias de superación, que en el caso de los maestros, involucran una remisión a su grupo de pertenencia: reivindican su carácter de maestro. Por esta vía, restablecen su autoridad fuertemente cuestionada en este contexto, en que la estructura institucional parece derrumbarse, y para ello, recurren a los recursos que evocan esa autoridad:

"Entonces me dice un día la directora: "Yo te voy a dar carné, maestro, porque tengo una cantidad de carnés. Vamos a mandar el carné de inglés con asistencia, la falta y una aplicación". No te voy a decir que fue santo remedio, pero ..."(M8).

En las manifestaciones de este docente, que hace referencia a un recurso ampliamente difundido entre quienes imparten el curso de inglés, al extremo de diseñar sus propios carnés si la escuela no los provee con los oficiales invocando limitación de recursos materiales suficientes, nos induce a reflexionar sobre los débiles cimientos en que se sostiene esta enseñanza experimental. La asiduidad en la concurrencia de los niños no responde a un interés específico en la enseñanza impartida, ni en la "autoridad moral" del docente, representante institucional, sino en un elemento material coercitivo que simboliza la obligatoriedad de la asistencia y exhibe el rendimiento alcanzado en el curso a través de una calificación documentada. Esta búsqueda de la "nota" y no de la competencia o habilidad no es algo restrictivo a este Programa, que lo único que hace es ratificar una tendencia generalizada a premiar el prestigio que la calificación ostenta, pero en él se "manifiesta" ese auténtico interés "latente", al extremo de que si no existe calificación y registro documental de las ausencias, no se asiste.

Retornando a nuestra observación del desempeño del rol docente en el marco de este Programa remitiéndose a su condición de partida, el ser maestro, una docente ilustra su sentir respecto a la incidencia del contexto de actividad, específicamente cómo influye en su quehacer cotidiano el dictar el curso en la institución escolar en que se desempeña tradicionalmente como maestra:

*"Pero yo pienso que el inglés es como el forúnculo de la escuela, es decir, molesto. Entonces, yo el único lugar en que me siento cómoda es en mi escuela, ¿por qué?, porque tengo un cierto poder de decisión, y ese poder implica tomar decisiones no fuera de lo escolar, sino **dentro de mi autoridad como maestra**".(M4)*

Para no ser una figura "molesta", y ajena a la escuela, para encontrar su lugar, se enviste pues de la autoridad de maestra, de su rol en cuanto tal. Adopta lo que Goffman entiende como "fachada", otorgándonos fundamento teórico para la comprensión del sentido de sus palabras:

"Hay que señalar que una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. La fachada se convierte en una "representación colectiva" y en una realidad empírica por derecho propio". (1993, pp.39).

Para que esa "representación colectiva", cumpla la función que originalmente Durkheim le otorgó, la fachada debe contener una "puesta en escena" adecuada, donde no deben estar ausentes los "vehículos transmisores de significados"²², y de allí, la relevancia del carné a la que aludimos hoy. El maestro ostenta el "poder" de la calificación y la "penalización" de la falta.

Entre tanto, los profesores, vedados de refugiarse en una fachada equivalente, vivencian su "ajenidad" a la institución de un modo más radical:

"Claro, como que en algunos casos parece que uno va a entorpecer el trabajo de los demás docentes en lugar de agregar; es decir, en lugar de agregar conocimientos como que es un problema, ¿no?, para los directores, para los maestros, ...". (P3)

"La primer dificultad es no ser maestra..."(P4).

²² Sorokin, Pitrim: "La objetivación del significado de determinado objeto, fenómeno, acontecimiento o valor – especialmente cuando estos son complejos- por un vehículo que es adyacente, más sencillo y más concreto, constituye un proceso marcadamente típico", (1966. pp.892-93).

La posesión de un saber especializado en un contexto en el que el mismo no es jerarquizado, hace más evidente la carencia de la investidura institucional inherente al magisterio y que posibilita cierta estrategia de inserción a sus colegas maestros.

VII.2.5. “Esto no es escuela”.

La falta de incorporación de los objetivos, sumado a la pérdida de referencias que se ha detallado, que comprende la ausencia de coordinación con sus colegas intra y extra institución escolar, así como la carencia de supervisión y orientación técnica, determina la abstención de un marco normativo que regule el ejercicio del rol docente. Como consecuencia ineludible, éste se desempeña con el imperio de lo volitivo. Las opiniones, en ese sentido son convergentes y elocuentes:

“Acá los chicos aprenden de acuerdo a la voluntad del docente. Puede pasar todo el año, el docente sentarse a tomar mate en el aula, y nadie se entera”. (M2).

Frente a esta posibilidad, aparece el discurso de la Inspección, que, ante la dilución del marco normativo, delega en los propios docentes y sus “voluntades” la responsabilidad del éxito curricular:

“Porque son ustedes responsables, porque no persiguen a los chiquilines y no hacen actividades lindas, dinámicas para que ellos continúen y no dejen de venir. Son ustedes los responsables”. (M6)

Ante la ausencia de una voluntad política que impulse efectivamente la enseñanza, resulta interesante el desplazamiento de la responsabilidad hacia el nivel inferior de las jerarquías institucionales. Resulta especialmente sugerente la obligación del maestro en “perseguir a los niños”, pues al no ser la asistencia obligatoria, el docente debe esforzarse en una propuesta “linda y dinámica”, en síntesis, entretenida. Aquí, por indicación expresa de la Inspección, la forma desplaza al contenido.

Al recurso coercitivo del carné, se le añade una “puesta en escena”, un “setting”, diría Goffman, casi lúdico, para que la convocatoria a participar del curso sea estimulante.

Pero, no se trata de una actitud docente simplemente sugerida, sino que reviste un carácter coactivo: si no se garantiza la concurrencia de los niños en número

superior a veinte, el cargo se suprime. En definitiva, el propósito se logra; el maestro “persigue a los niños”, su trabajo le va en ello.

A la luz de lo antedicho, es explicable la satisfacción por el éxito en su trabajo exteriorizado por la siguiente maestra:

"Sexto es un año difícil, hay muchos cambios, había niños con extraedad, por supuesto, pero logré que fueran todos". (M1)

Si analizamos la expresión vinculándola a los objetivos de esta enseñanza y a los motivos que la sustentan, ateniéndonos a las palabras del docente, su satisfacción no se refiere a los logros educativos alcanzados, sino a la permanencia de los alumnos en el curso, lo cual habilita la continuidad de su puesto de trabajo. Quizás, a través de estas palabras, se deslice, el auténtico motivo que sostiene la continuidad de este Programa y no los públicamente invocados, por ser los socialmente aceptados. (Wright Mills, 1973, pp.347)

La reflexión central a la que dan origen las sugerencias de la Inspección que parecen desesperadas, es la pérdida del carácter obligatorio del curso, lo cual implica la omisión de uno de los pilares sobre los que se sustenta la Escuela Vareliana: laicidad, gratuidad y **obligatoriedad**.

En estas condiciones, donde la pérdida de la obligatoriedad puede fácilmente asociarse a la menor relevancia del conocimiento impartido, la asistencia al curso termina rivalizando con la concurrencia a las prácticas de fútbol:

"Todo está relacionado, (...), porque muchos no están concientizados de lo importante que es, porque a muchos no les importa, no los envían los padres: "bueno, si querés no vayas", o "andá al fútbol que tenés práctica", típico...". (P2)

Esta racionalidad es absolutamente entendible en una relación costo-beneficio respecto a la inversión del tiempo excedente en un país en que el fútbol, especialmente en algunos medios sociales, los de menor nivel socio-económico, constituye la única vía probable de superación económica.

Es interesante observar, hasta qué punto, emergen las consecuencias de una medida que fuera tomada desde la implementación de esta propuesta de enseñanza. La enseñanza de inglés, al dictarse en otro horario no es compulsiva, sino opcional y ello

repercute en la totalidad de la dinámica del curso, afectan los propios símbolos y rituales que identifican la institución. Tal como lo expresa el título de este fragmento:

"Incluso te piden para venir sin túnica, o sea ,esto no es escuela". (M3).

VII.2.6. ¿De qué equidad estamos hablando?

Si nos remitimos al inicio de estas notas, recordaremos que la motivación de partida para esta propuesta experimental, fue proporcionar la oportunidad de universalizar el acceso al aprendizaje de un idioma de manejo ineludible en un mundo globalizado, a todos los niños de Educación Primaria. Esta apuesta tiene como fundamento subyacente la extensión del principio de equidad de oportunidades en el dominio de un conocimiento específico que tradicionalmente ha sido patrimonio de sectores económicamente privilegiados.

Hasta el momento, se han detallado las dificultades inherentes a los docentes responsables de impartir el conocimiento, así como las condiciones contextuales en las que se ha desarrollado su actividad, pero se ha omitido la consideración de otros aspectos materiales, no poco relevantes por la incidencia que revisten en el aprendizaje y que permanecen como testigos inertes del tiempo transcurrido sin renovación. ¿A qué nos estamos refiriendo?

Como se ha indicado, este Programa, en el año de su inicio, una década atrás, recibió una importante dotación de bienes muebles, medios audiovisuales y materiales pedagógicos como soporte material de la experiencia. Sin embargo, a partir de esa fecha, toda inversión en actualización, y aún reparación de los medios y materiales existentes se eliminó, dependiendo, una vez más, de la voluntad de inversión por parte de las Escuelas donde el Programa funciona, cuyos recursos, como es absolutamente conocido, son escasos y las necesidades para atender, múltiples.

Como consecuencia, muebles, medios y materiales de enseñanza exhiben las huellas del tiempo transcurrido. Este hecho es particularmente significativo en el caso de los libros, donde, además de estar deteriorados por el uso y abuso de diez

generaciones de niños, como “vehículos portadores de significado”, recordando una vez más a Sorokin, padecen de un absoluto anacronismo en sus mensajes.

Veamos las apreciaciones de los docentes:

"Mirá, en aquel momento el material era bárbaro, obviamente ahora, ese material, yo no voy a decir de descarte, pero ... El otro día, nos reíamos porque dábamos la Unidad 1, con el famoso "Quizz"²³, y empezamos...., Michael Jackson, con rulos, joven y moreno nadie lo reconoce, Diana, se murió, el Príncipe Carlos nadie sabe quién es, el batimóvil pasó de moda, ...".(M7)

"Cómo no va a incidir el rendimiento en niños que abren libros que están absolutamente rayados, destrozados. Tienes que empezar a emplear tiempo en hacerlos reconstruir y respetar. "No, pero yo por qué voy a cuidar el libro si el otro lo rayó"". (M10).

En las escuelas que se han ido incorporando después del año de inicio, ya no pueden implementarse las aulas pues no están previstas partidas presupuestales para ello. En consecuencia, las condiciones en que se imparte la enseñanza ejercen su influencia en la dinámica de la clase:

"Mientras que buscás el grabador, vas por las clases, los chiquilines no tienen mesas, los chiquilines no tienen sillas: "vayan a buscar las sillas por las clases", puedo ir a buscar al otro piso; a esto se te fue media hora de clase, no sólo en juntar todo eso sino después en tranquilizarlos para que puedan empezar a trabajar, ese es otro tema todavía. Porque después de toda esa locura, ¿cómo los tranquilizás?". (P1)

Al evocar los dichos de los docentes, es inevitable reflexionar en qué medida esta enseñanza, dadas las condiciones en que se imparte, puede constituir un medio para hacer efectivo el principio de equidad al que se busca atender. Entonces, otra pregunta se impone: ¿es posible la adquisición de conocimiento en situaciones como la descripta?

Formulada esta pregunta y a falta de evaluaciones formales cuyos resultados podamos constatar, nos remitimos a las apreciaciones de los docentes respecto a los logros de su actividad, cuyo “feedback” reciben, de un modo informal, muchas veces, a través de las tradicionales visitas de los ex-alumnos:

²³ Adivinanza.

"¿Y cómo te va en el liceo?, ¿Y cómo te va en el inglés?, y casi todos dicen que ellos encuentran facilidad, incluso en las notas, una de las notas más altas que tienen es en inglés, por lo menos en los primeros años, primero y segundo; después el programa se ajusta mucho más y obviamente ...". (M8)

"Lo que tengo noticias es que he hablado con una cantidad de chiquilines y con profesores del liceo, que los chicos que van con la base de inglés de la escuela no tienen nada que ver con los que no la tienen. Les va muchísimo mejor."(M3)

Los profesores, en cambio, que viven la "otra realidad" de sus clases particulares, y como ya expresamos, no se encuentran institucionalizados, no forman "parte de" la escuela, tienen una visión más crítica:

Creo que el Programa está bien. Tal vez sea un poco ambicioso, dadas las condiciones ¿no?, Porque tenemos clases superpobladas, sin ninguna comodidad, con alumnos sentados en el suelo, o parados sin tener dónde apoyar a veces. (...) Yo pienso que con los cambios adecuados podría funcionar. Pero, así como está, ..., de hecho funciona, pero sin los resultados esperados." (P3).

Alcanzada esta instancia, se torna evidente que más allá de declaraciones de principios de partida, la "realidad" de esta experiencia de enseñanza, construida a través de los discursos de los docentes participantes en ella, se aleja notoriamente de los anhelos expresados en un comienzo y hoy sumergidos en el más absoluto silencio.

VII.2.7. La emergencia de un "rival".

En el año 2001, en medio de la situación ya descrita, aparece, impulsado por la ANEP, un nuevo Proyecto de enseñanza de inglés, conocido como "Programa de inmersión parcial", que, a pesar de estar focalizado en las Escuelas de Tiempo Completo y constituir una modalidad de enseñanza diferente, dada su presencia mediática y la importante movilización de recursos que impuso, incluyendo llamados a los propios docentes del Programa vigente, fue percibido como "rival" y por ende, un nuevo factor de riesgo en la situación vivida ya como precaria.

"Me preocupa un poco .Porque yo he escuchado que no hay rubros en el país, y entonces pienso que si van a ir a recortar, y existe un Proyecto paralelo, el de Inmersión, que parece que tuviera más interés desde el punto de vista gubernamental, y nacional, para las escuelas carenciadas. Que no sé ..., yo trabajé mucho tiempo en escuelas carenciadas, no se podía con el español, me pregunto qué van a hacer con el inglés." (M1)

"Creo que el Programa no va a tener mucha vida. Incluso se ha dado sinónimo de ... ya está agonizando este Programa porque claro, ahora parece que está todo enfocado al Inglés por Inmersión y este Programa quedó un poco de lado". (P5).

"El futuro es todos los años igual de incierto. Cuando llega diciembre estamos pensando si en febrero volveremos". (P1)

La falta de información, y adecuada comunicación intra-institucional provoca, ante el surgimiento del nuevo Proyecto, las mismas incertidumbres y sensaciones de rivalidad que vivieron los docentes del Programa en estudio cuando, hace diez años se implementó su aplicación en las escuelas. La incertidumbre se ve agravada pues, si bien dirigida a diferentes universos, el saber específico a transmitir es el mismo y por lo tanto, los recursos humanos necesarios para su desarrollo son de perfiles similares, pero, en el nuevo proyecto los profesores quedarían excluidos.

El sistema educativo en general, por su concepción de partida, manifiesta un carácter rígido que lo hace resistente a los cambios.

Hemos analizado hasta esta instancia, las dificultades múltiples que adolece la primera experiencia de enseñanza de inglés en el subsistema de Educación Primaria, hoy subsistiendo casi en el olvido. Sin mediar una evaluación crítica de su desarrollo, y aún sin tomar la decisión expresa de finalizarla, sino permitiendo su continuación con carácter testimonial, surge una nueva apuesta, carente de toda coordinación con la anterior, que si bien dirigida a una población más restringida, exige importantes recursos materiales y humanos.

Terminada de analizar la década transcurrida por la primera experiencia, que tuvo idéntico impulso inicial, una duda nos acosa. Este nuevo proyecto ¿también encontrará frenos en su evolución y la historia volverá a repetirse?

VIII. CONCLUSIONES:

VIII.1. Motivos que provocaron que el “impulso” deviniera en “freno”.

VIII.1.1. La incidencia de los ejecutores: los docentes.

Tomando como sustento las preguntas orientadoras de esta investigación, el núcleo de las entrevistas obligaba en cierta medida a los docentes a efectuar una reflexión sobre sus propias prácticas y las condiciones estructurales en que las mismas eran desarrolladas. Surgieron así interesantes indicios de cómo el tránsito desde la formulación del Programa hasta su efectiva implementación adoleció de diversas dificultades no previstas o minimizadas en la instancia del planteamiento teórico de esta experiencia educativa. Ellas obedecieron a múltiples causas. Desde la selección de los centros educativos en las cuales comenzó la experiencia, que no respondieron a un criterio de viabilidad predeterminado sino a una lógica casual, cuya única condición, si bien no menor, era la posibilidad de contar con docentes con conocimientos de idioma inglés como para responsabilizarse de la conducción del curso.

La no existencia de una cantidad suficiente de maestros adecuadamente formados en el idioma condicionó, para hacer posible la extensión de la experiencia, la incorporación de otros docentes, procedentes de diferentes ámbitos que determinaron la emergencia de un estamento docente compartimentado y heterogéneo, y en general, desconocedor de los objetivos que originalmente inspiraron el surgimiento del Programa.

Hacemos énfasis en esta condición de partida porque, tal como lo establecimos en un comienzo, basándonos en los fundamentos teóricos aportados por Berger y Luckman, en la consideración de

“las mediaciones de los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en la sociedad y la manera como estos universos cobran realidad para los individuos” (1994, pp.103),

es el docente el responsable de la articulación entre el microcosmos del aula y el macro cosmos del sistema educativo y sus directivas políticas. El docente, a través de su práctica cotidiana vuelve “reales” los “ideales” educativos, y al realizarse el tránsito por el puente que él construye, pueden aparecer diferencias de la magnitud de

“abismos”. Sin embargo, al delinarse este programa experimental, la incidencia de este recurso fundamental que el docente constituye, fue subestimada.

Desde una perspectiva histórica puede entenderse que esta medida de impulsar una política educativa, aún de carácter experimental, sin las adecuadas previsiones, si contextualizamos el año de su surgimiento, principios de los '90, puede responder a la imperiosa necesidad experimentada de “aggiornarse”, tras el anquilosamiento del periodo de la dictadura en el cual el único crecimiento fue en materia de inequidades. El insertarse en un mundo en completa transformación y globalizado, cada vez más informatizado, exigía la difusión universal de competencias mínimas en las dos áreas: informática e inglés.

Sin embargo, la limitación inicial, rápidamente constatada, de un número insuficiente de docentes con formación en lengua inglesa, no intentó corregirse en el largo plazo de la década estudiada, diseñando la especialización correspondiente, o estableciendo intercambios con otros niveles del sistema educativo, sino que se apostó a soluciones paliativas que terminaron institucionalizándose.

Esta subestimación de la efectiva incidencia de los docentes en el “éxito” de todo proceso educativo no es exclusivo de esta experiencia, sino que suele observarse tal como lo señalan los estudios de la investigadora de la UNESCO Rosa Maria Torres en todos los procesos de reforma de la región. Reconocida la importancia del docente en todos los discursos, en el momento de elaboración e implementación de las reformas se le desconoce.

““Ahorrar” en docentes ha tenido un costo muy alto para los sistemas escolares, para los alumnos y para los docentes, y para las propias reformas educativas, que han encontrado no sólo resistencia sino imposibilidad objetiva de implementar mucho de lo propuesto, llegar a la escuela y al aula, y lograr su cometido”. (2001, pp.1).

¿Cómo es posible en nuestra experiencia cumplir con sus objetivos si, sosteniéndonos en lo expresado en sus entrevistas, son ignorados por los actores responsables de concretarlos?

Esta falencia responde a la existencia de dos dimensiones de uso del saber en el sistema educativo en general y que se objetiva notoriamente en los procesos de

cambio instrumentados: los que conducen, administran y gestionan el sistema políticamente, asesorados por los “expertos” y, por otra parte, los que realizan la práctica de la enseñanza. Teóricamente ambos deberían articularse fuertemente. Sin embargo, en los hechos, están disociados. La producción y reproducción del conocimiento se realiza en niveles profesionales diferentes.

La participación de educadores en la investigación es excepcional y su difusión rara vez alcanza a los maestros. Éstos se guían en sus prácticas por sus propias experiencias y las de sus colegas inmediatos. (Fanfani, 2001, pp.8). En base a lo expuesto, en esta experiencia, que el conocimiento es especializado, la autonomía docente que muchas veces se invoca como el ejercicio del poder profesional en su ámbito de actividad, al no contar con interlocutores con quienes intercambiar opiniones deviene aislamiento y desorientación, tal como claramente lo expresan.

Este “aislamiento” se vio agravado por dos circunstancias: la insuficiente difusión de la propuesta en los centros en que se instaló, donde los restantes docentes, desconocedores de los motivos que le dieron sustento adoptaron una actitud de rechazo, padeciendo una fuerte sensación de “privación relativa” frente al importante despliegue de recursos materiales que la acompañaba y, por otra parte, la decisión de dictar este curso en modalidad “contra-horario”, es decir, en un contexto de actividad donde, con excepción del local, todo es “ajeno”. Esto repercutió en la práctica docente al punto de que en lugar de guiarse por el principio de la “excelencia”, los docentes tienen como principio rector el “no molestar”, es decir, pasar inadvertidos, al ser considerados visitantes y no integrantes del cuerpo docente del establecimiento.

Este “ocultamiento”, en el transcurso del tiempo, facilitó la “invisibilidad” de una propuesta, que en principio, contenía un fuerte componente de actualización. Constituyendo la posible apertura de un camino para atender una de las demandas de una sociedad en transformación, la eventual satisfacción de la misma optó por permanecer inadvertida.

En este sentido, es interesante señalar que, sobre el final de las entrevistas, a efectos de recoger una percepción prospectiva de la experiencia, se preguntaba a los docentes cómo percibían el futuro del Programa y complementariamente, qué medidas impulsarían para optimizar su desarrollo.

Respecto a la percepción del futuro todas las respuestas fueron convergentes hacia su extinción, las diferencias fueron de matices. Sin embargo, todos los docentes estimaron válida la propuesta, entendiendo que el acceso temprano al conocimiento del idioma facilitaba su posterior incorporación y, por consiguiente, desde esta visión su rol docente era estimado relevante. Pero, para mejorar su desempeño era necesario que se incorporara al currículum de la escuela en las mismas condiciones que las otras enseñanzas especiales, una mayor difusión a nivel institucional y de la opinión pública, una mejora en la infraestructura, una evaluación adecuada e incentivar la profesionalización de los docentes. A modo de síntesis, lo que se reclama, es un enfoque sistémico de la propuesta.

VIII.1.2. La difícil relación entre el sistema político y el educativo.

Alcanzada esta instancia, corresponde reflexionar respecto a los relacionamientos entre el sistema político y el educativo y la tensión entre sus diferentes intereses y “tiempos”, retornando así a nuestra perspectiva teórica de partida, claramente expresada por Bonal y Apple, quienes hacen referencia a las repercusiones de las relaciones de poder y a la influencia de diferentes grupos de interés en el trazado y ejecución de las políticas públicas, donde no prima necesariamente un comportamiento uniforme y lineal.

En concreto, refiriéndonos a la problemática de los diferentes “tiempos” entre las dinámicas de ambos sistemas, destacamos que en tanto los efectos de los cambios educativos son percibibles a largo plazo, insumen décadas y por consiguiente superan el tiempo vital de un gobierno, los tiempos políticos para exhibir logros son notoriamente más breves. Por tanto, al priorizar la distribución de recursos escasos, se opta por las propuestas propias. (Lindblom, 1991, pp.87).

Las inversiones en educación no se objetivan en monumentos o grandes obras de infraestructura, ni operan en ascensos directos de los números de la macroeconomía, por tanto, políticamente, sólo son exhibibles en términos de novedad.

Esta línea argumental puede explicitar la apuesta al proyecto “rival” de “Inmersión Parcial” que surge en el año 2001, muy difundido mediáticamente, no obstante el

limitado universo al cual está dirigido en relación al anterior y su omisión de soporte material y coordinación con la experiencia objeto de nuestro estudio, a la que se opta por ignorar.

Las experiencias educativas impulsadas por gobiernos anteriores, especialmente si tienen otra consigna partidaria y no han logrado legitimarse socialmente, como el caso que nos ocupa, suelen languidecer o morir por inanición. Tal como lo expresa una docente caracterizando su proyección del futuro del Programa:

"Futuro negro...Salvo que haya una política educativa que vuelva a valorizar esta instancia, esta instancia se está apagando...".(M4)

Esto se traduce en la ausencia de supervisión, coordinación y decadencia de las condiciones materiales de trabajo. Su origen es uno solo: la carencia de recursos materiales y humanos. Ante la falta de sustento económico los "Seminarios Permanentes de Formación" desaparecen, las horas de coordinación docente se extinguen, queda una sola Inspectora supervisando las 333 escuelas que participan del Programa, los materiales se deterioran y los libros se tornan anacrónicos.

A partir de ello surge el principal "efecto emergente", los docentes pierden la perspectiva de su propia actividad en el centro educativo y perciben que sus voluntades, único recurso ante la ausencia de soporte institucional, son insuficientes para subvertir el deterioro.

"Y yo diría que a esta altura está subsistiendo, sobreviviendo...". (M4)

Afectada la percepción del articulador entre los niveles macro y micro, entre la política y el aula, es decir, deteriorada la percepción del docente, la retroalimentación de los dos niveles se cumple inexorablemente, tal cual lo planteábamos en nuestra hipótesis de partida. Un docente que pugna por pasar "inadvertido", al encontrarse en un medio al que no pertenece, no puede exteriorizar los eventuales logros de una experiencia que se sumerge entonces en el desconocimiento, aún de sus propios destinatarios que no percibiendo los beneficios de la participación, optan, siendo posible, por evadirlo.

Si ni siquiera los beneficiarios directos se manifiestan interesados, ¿por qué darle continuidad a la experiencia?

Surge entonces una respuesta a los motivos que conducen en el largo plazo, a la extinción de propuestas cuyos fines son política y socialmente compartidos. La invocación de la equidad es siempre fuente de consensos. Sin embargo, la brecha entre la formulación de la política y su ejecución, el tendido de puentes para cubrir la distancia entre teoría y praxis, a veces, como el caso que nos ocupa, no es el más apropiado. Una lectura de la desproporción entre los objetivos enunciados, los efectivamente rectores de la actividad, los ejecutados y los finalmente evaluados, es por sí misma elocuente a ese respecto.

Con este estado de situación, el costo político de suprimir una propuesta educativa que originalmente buscaba brindar una formación especializada para atender el principio de equidad de oportunidades, se vuelve nulo.

VIII.2. Un modelo explicativo.

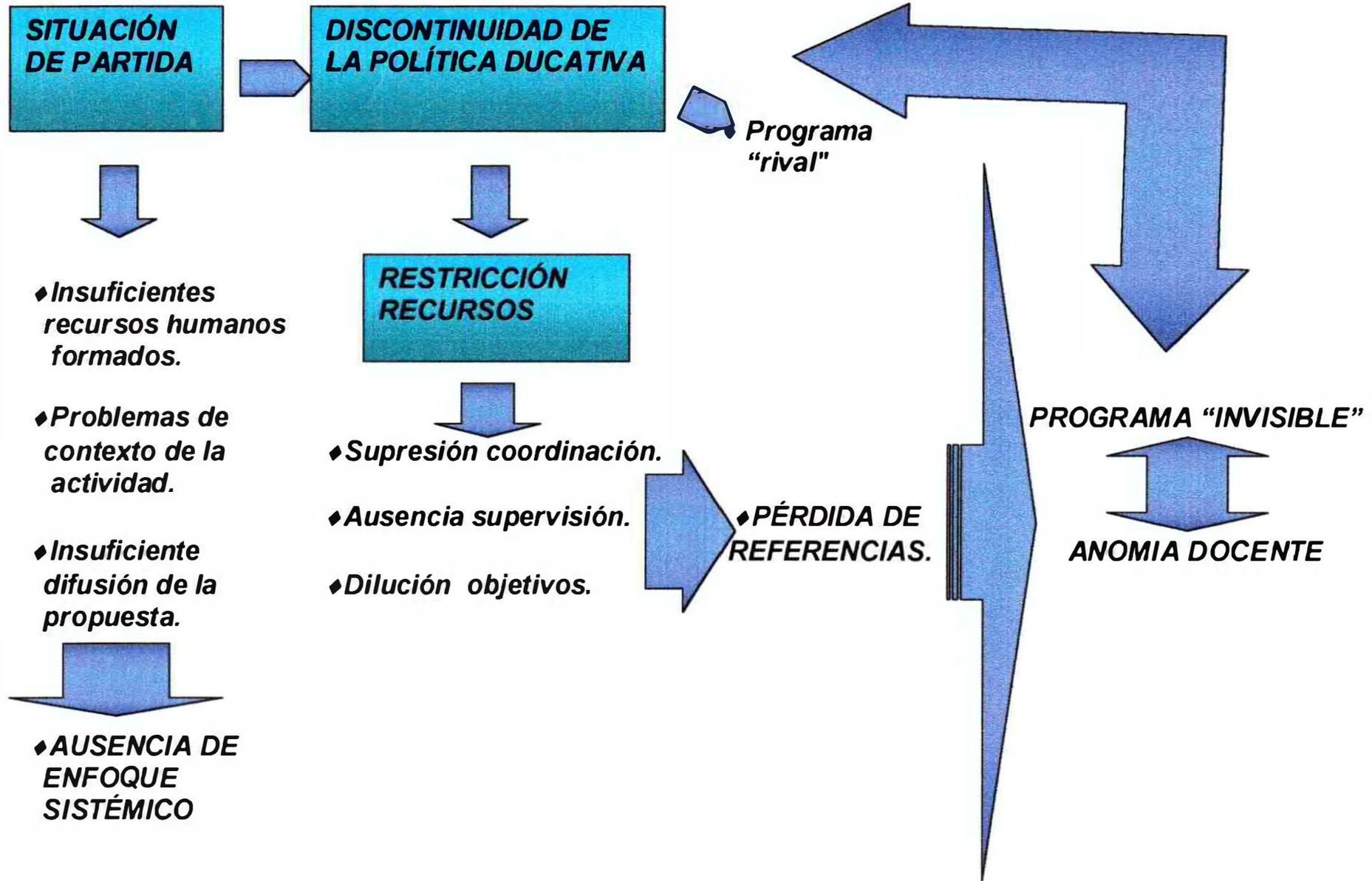
A partir de la información analizada, nos pareció esclarecedora la diagramación de un modelo que como tal simplificara la concurrencia de los diversos factores que incidieron en el proceso observado en el transcurso de esta década en que se ha desarrollado el Programa de Enseñanza de Inglés, objeto de esta investigación.

Es necesario, al respecto realizar dos precisiones:

- En primer lugar, como todo modelo, no es ni “verdadero” ni “falso”, sino que intenta exhibir las características básicas que sustentaron nuestra perspectiva de análisis de la realidad, a partir de los discursos elaborados por sus protagonistas.
- En segundo lugar, y como consecuencia de la primera consideración, el eje de la perspectiva se centra en la interacción, tendiente a fortalecer los efectos, entre los niveles micro, del docente, y macro, de la política educativa. Esa interacción, causa de su mutua retroalimentación, está representada por el vector bidireccional que los relaciona.

Esta lectura es coincidente con nuestra Hipótesis de partida, que, en caso de no revertirse la tendencia, conduciría a la extinción del Programa.

Programa de Inglés en Escuelas Públicas: Una experiencia ignorada.



VIII.3. Reflexión final.

Al comienzo del análisis planteábamos que, la presente investigación se instalaba, como estudio de caso, en una temática más amplia que alude a los efectos provocados en los agentes que participan de experiencias educativas que han sido discontinuadas expresa o tácitamente. Estos dos últimos términos son esclarecedores, pues el quehacer político consta de “acciones” y “no acciones”, que influyen en la dinámica y destino final de los procesos expresamente iniciados. De hecho, el Programa de Inglés ha padecido ambos procederes.

Sin embargo, lo que está en cuestionamiento aquí, a un nivel más profundo, son dos grandes carencias: por un lado la falta de flexibilidad acusada por nuestro sistema educativo en general, y la escuela en particular, para dar respuesta a las demandas de una sociedad que cambia vertiginosamente, y, por otra parte, la auténtica comprensión, de los responsables en dirigir los cambios educativos, que los mismos se realizan en un sistema, y que por lo tanto, una modificación parcial, genera repercusiones en la totalidad. La consideración de ambas carencias sólo es atendible si realmente en el sistema político, se concibe la educación como inversión y no un gasto, y por consiguiente se planifican cambios integrales y en un amplio marco temporal, tema especialmente prioritario en esta sociedad del Siglo XXI en que la variable “conocimiento” es la de mayor incidencia en las peripecias individuales y globales. Esto posibilitaría planes estratégicos a largo plazo, con una adecuada interrelación entre los diferentes niveles del sistema educativo, cuyos integrantes en vez de rivalizar o trasladar la solución de los problemas emergentes al nivel siguiente, a través del recurso tan generalizado y padecido de la “fuga hacia delante”, apoyados en una real profesionalización, apostarían a la complementariedad en procura de un fin común. Una adecuada formación y el acceso a los medios de producción del conocimiento, habilitaría el ejercicio de una auténtica autonomía profesional y por esa vía, una mayor flexibilidad en la práctica docente, que percibiría los cambios como una oportunidad y no como pérdida de la estabilidad.

Quizás entonces, dejen de registrarse en distintos centros educativos los restos fósiles de “experiencias educativas”, productos de impulsos innovadores aislados, con recursos acotados, que, una vez extinguidos, persisten por la inercia de un sistema que vive hablando de cambio sin hacerlo efectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES:

- **ALONSO, E.:** “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”, Síntesis Psicología.
- **ALVAREZ-URIA, FERNANDO Y VARELA, JULIA:** “Arqueología de la escuela”, Las ediciones de La Piqueta.
- **ANEP :** “Una visión integral del proceso de Reforma Educativa”, 1995-1999.
- **ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:** “Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas”, Revisión 1986.
- **ANEP:** “Proyecto de Presupuesto de sueldos, gastos e inversiones, 2000-2004”.
- **ANEP-CODICEN:** “La educación en el Siglo XXI”, www.anep.edu.uy
- **ANEP-CODICEN:** “La educación uruguaya. Situación y perspectivas (II)”, 1999.
- **ANEP-CODICEN:** “Proyecto de Presupuesto de sueldos, gastos e inversiones, 1995-1999”.
- **APPLE, MICHAEL W.:** “Ideología y currículo”, Akal Universitaria, Madrid, 1986.
- **BECK, ULRICH - GIDDENS, ANTHONY - LASH, SCOTT:** “Modernización reflexiva”, Alianza Editorial.
- **BELTRÁN, MIGUEL:** “El diseño de la investigación social”, Editorial Alianza, Madrid, 1986.
- **BERGER P. - LUCKMAN T.:** “La construcción social de la realidad”, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.
- **BID:** **Documento OP-743 EDUCATION,**
<http://www.iadb.org/cont/poli/OP-743E.htm>.
- **BONAL, XAVIER:** “Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas”, Piados, Barcelona, 1998.
- **BOUDON, RAYMOND:** “La lógica de lo social”, Ediciones Rialp, Madrid, 1981.

- **BOURDIEU, PIERRE - PASSERON, JEAN CLAUDE:** “Reproduction in education, society and culture”, Sage, Londres, 1977.
- **BOURDIEU, PIERRE:** “Sociología y Cultura”, Editorial Grijalbo, México, D.F. corrientes contemporáneas”, Paidós, 1998.
- **BOURDIEU, PIERRE:** “Cosas dichas”, Actas de la Investigación en Ciencias Sociales”, Nº64, Francia, 1986.
- **BOURDIEU, PIERRE - CHAMBOREDON, JEANCLAUDE - PASSERON, JEAN CLAUDE:** “El oficio de sociólogo”, Editorial Siglo XXI.
- **CAETANO, GERARDO - RILLA, JOSE:** “Historia contemporánea del Uruguay”, Editorial Fin de Siglo, 2001.
- **CEPAL-UNESCO:** “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”, Santiago de Chile, 1992.
- **DI TELLA, T.S.:** “Diccionario de Ciencias Sociales y políticas”, Editorial Emecé, Buenos Aires, 2001.
- **DURKHEIM, EMILE:** “Educación y Sociología”, Schapire Editor S.R.L., 1974,
- **DURKHEIM, EMILE:** “El suicidio”, Akal Universitaria, Madrid, 1998.
- **FANFANI, TENTI:** “La educación como violencia simbólica: P.Bourdieu y J.C.Passeron”, artículo fotocopiadora F.C.S.S., Cátedra Sociología, Prof.Pucci, 1999.
- **GIDDENS, ANTHONY:** “Consecuencias de la modernidad”, Alianza Editorial.
- **GIDDENS, ANTHONY:** “La constitución de la sociedad”, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1995.
- **GIMENO SACRISTÁN, J. - PÉREZ GÓMEZ, A.:** “Comprender y transformar la enseñanza”, Ediciones Morata S.A., Madrid, 1992.
- **GOFFMAN, ERVING:** “La presentación de la persona en la vida cotidiana”, Amorrortu Editores, Argentina, 1993.
- **LINDBLOM, CHARLES:** “El proceso de elaboración de políticas públicas”, Editorial Porrúa, México, 1991.
- **MARRERO, ADRIANA:** “Hablan los docentes de enseñanza secundaria. La desprofesionalización, el desconcierto y el aislamiento de la enseñanza

media”, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Papeles de Trabajo, Montevideo, 2002.

- **MARRERO, ADRIANA:** “Trabajo, juego y vocación”, Las antinomias de la educación física en Uruguay”, F.C.U., Montevideo, 1996.
- **MARRERO, ADRIANA:** “Weber y la sociología comprensiva: un reexamen”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 1999.
- **MAYNTZ, HOLM Y HÜBNER:** “Introducción a los métodos de la sociología empírica”, Alianza Universidad, Madrid, 1975.
- **MEC, Dirección de Educación:** “Informe de Situación de la primera fase del Proyecto de Refuerzo de la Gestión Educativa desarrollado con cooperación de la OEA”, <http://me.gov.ar/oea> , 20/6/02.
- **MERTON, ROBERT:** “Teoría y estructura sociales”, F.C.E., México, 1964.
- **MERTON, ROBERT:** “Estructura social y anomia”, Fundación de Cultura Universitaria, Ficha N°100.
- **MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS:** “Origen y consecuencia de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema”, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- **PARLAMENTO NACIONAL:** Texto Ley N°17.296, del 23.2.01
- **PARLAMENTO NACIONAL:** Texto Ley N°16.736, del 12.1.96
- **PARLAMENTO NACIONAL:** Texto Ley, N°16.170, Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones, 1990-1994.
- **RAMA, GERMAN W.:** “Reforma de la Educación, una alternativa real”, Asesoría comunicacional de Presidencia, ANEP, CODICEN, 1999.
- **RAMA, GERMAN W.:** “Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay”, CEPAL-CODICEN, 1990.
- **SIMMEL, GEORG:** “El cruce de los círculos sociales”, Cap.6. Sociología II Revista de Occidente, Editorial Alianza, Madrid, 1977.
- **SOROKIN, PITRIM:** “Sociedad, Cultura y Personalidad”, Editorial Aguilar, Madrid, España, 1966.
- **TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.:** “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, Editorial Piados, Buenos Aires, 1986.

- **TEDESCO, JUAN CARLOS:** “El nuevo pacto educativo : Ciudadanía y competitividad en la sociedad moderna”, Alauda-Anaya, Madrid, 1995
- **TEDESCO, JUAN CARLOS:** “Fortalecimiento del rol de docentes: balance de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, 1997.
- **TENTI FANFANI, EMILIO:** “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron”, artículo fotocopiadora F.C.S.S., Cátedra Sociología, Prof. Pucci, 1999.
- **TENTI FANFANI, EMILIO:** “En casa de herrero cuchillo de palo. La producción y uso de conocimientos en el servicio educativo”, Documento presentado en el VI Congreso de Investigación Educativa, México, 2001.
- **TORRES, MARÍA ROSA:** “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, Documento de Apoyo ED-01/PROMEDLAC VII, UNESCO, 2001.
- **TORRES, MARÍA ROSA:** “Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente”, Fundación Santillana, Madrid, 1999.
- **VALLES, MIGUEL S.:** “Técnicas cualitativas de investigación social”, Proyecto Editorial Síntesis Sociología, 1996.
- **WEBER, MAX:** “Ensayos de metodología sociológica”, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1982.
- **WEBER, MAX:** “La ciencia como vocación”, en Ensayos de Sociología Contemporánea”, Editorial Planeta Agostini, Barcelona, 1985.
- **WEBER, MAX:** “La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales”, Litografía Grosser, Barcelona, 1971, original de 1904.
- **WILSON, THEODORE:** “Métodos cuantitativos “versus” cualitativos en investigación social”, F.C.U., Ficha N°256, 1990.
- **WRIGHT MILLS, C.:** “Poder, Política y Pueblo”, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.