

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

La repetición para el maestro de 1o. Estudio de caso

Margarita Presno
Tutores: Andrés Peri y Antonio Pérez García

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	- pág . 1
FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES	- pág . 2
LA EVALUACIÓN, EL ROL DOCENTE y LA INSTITUCIÓN	- pág . 5
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, HIPOTESIS DE TRABAJO	- pág . 10
ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.	- pág . 13
ANÁLISIS	- pág . 15
CONCLUSIONES FINALES	- pág . 39
 BIBLIOGRAFÍA	
ANEXO I	
CIRCULAR 441 REGISTROS DE REPETICIÓN DEL CENTRO SELECCIONADO	
ANEXO II	
METODOLOGIA	
ANEXO III	
DESGRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	

I. INTRODUCCION

En el marco de la reforma educativa del año 1995 implantada por el CODICEN en todo el país, se emitió una circular¹ que exhortaba a los maestros a facilitar el pasaje de año entre 1º y 2º de la enseñanza primaria. Dicha circular contiene una justificación de motivos² y se apoya en información de carácter cuantitativo recogidos en todo el territorio nacional, donde se analizan las diferentes problemáticas que surgen de la repetición de los niños en 1º año.

La circular surge precisamente como un intento de revertir la problemática. Básicamente, a) plantea "el hecho de que la repetición no tiene efectos compensadores sobre los aprendizajes de los alumnos", b) deroga los reglamentos que determinan la repetición, como por ejemplo las inasistencias, y c) habilita a los docentes a promover a sus alumnos a segundo año, dándoles más tiempo para lograr los objetivos del primer año, y d) estimula el mecanismo del pasaje de año del docente a segundo año junto con sus alumnos.

Pese a la Circular, cerrado el año de su implementación la tasa de repetición no se redujo significativamente a fin del año 1999, retomó los niveles "históricos" en los años subsiguientes, y en la realidad existen escuelas con un nivel de repetición en primer año que ronda el 40 %³. Esta realidad a la que hacemos referencia se repite en la mayoría de las escuelas con características de contexto socioeconómico y cultural crítico (datos que se observan en las tablas y gráficas presentadas más adelante), la repetición, el fracaso escolar y el ausentismo son situaciones conocidas los 1ros años de enseñanza primaria de todos los establecimientos públicos del país con dichas características.

Este trabajo se detiene en la circular anotada y examina en particular las interpretaciones que elaboran los maestros acerca de la resistencia que operaron para no respetar su letra y su espíritu.

En este trabajo, estos aspectos se estudian bajo el supuesto que la repetición no es meramente un acción que evalúa el desempeño pasado y busca incidir sobre el desempeño futuro del estudiante.

Por lo tanto, la percepción del docente sobre la repetición y las razones que aduce para su práctica es lo que se analiza.

¹ Circular N° 441 de 1999, adjunta al trabajo.

² Fundamentación adjunta al trabajo con la circular.

³ Como se puede observar en el cuadro 4, p.13

II. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

En el Uruguay desde el año 1995, comenzó a desarrollarse la llamada “reforma educativa” que consta de un conjunto de medidas de diferente orden: cambio curricular, expansión de la educación inicial, formación docente, etc⁴. Nuevas normas, cambios de estructuras y funcionamiento han invadido el sistema educativo del país que había permanecido casi estático desde su creación a fines del siglo XIX (en la enseñanza primaria) con las pocas excepciones de los cambios ocurridos en los períodos autoritarios y las experiencias de reformas menores y gradualistas.

Hubo en su momento fuertes manifestaciones de los diferentes actores, que se hicieron públicas, mostrando una fuerte discrepancia con la reforma. Sin embargo la mayor parte de las transformaciones propuestas desde el CODICEN fueron implementadas y con diferente suerte hoy son moneda corriente en el sistema.

Dentro de este contexto, se emite una circular en la cual se propone, fundamenta y se flexibilizan las normas que facilitan el pase automático de los niños de 1º a 2º año, tomando estos dos años como un ciclo que comienza en primero y termina en segundo. Salvo algunos casos atípicos de escolaridad extremadamente deficiente que podrían ser considerados como excepciones, el nuevo régimen establece que se esperaría hasta el último año de este ciclo para resolver si el niño debe o no repetir y de ser así, se le dejaría en 2º año como repetidor antes de darle su pase al ciclo siguiente.

La circular como cualquier ordenanza en el proceso de implementación tiene dos aspectos importantes para resaltar. El primero y en el cual no se focalizará el estudio, es el proceso de promoción y promulgación que hace el organismo encargado. El segundo aspecto, en la implementación de la ordenanza, es el referido a la actitud del docente frente a la nueva alternativa que se le propone. Este es el interés central del trabajo, comprender cual fue la visión de los propios actores con respecto a la ordenanza y comprender por qué el comportamiento de la repetición en el país tiene determinadas características pese al intento del MECAEP por cambiarlo.

En el año 1999 los docentes, como la ciudadanía en general fueron informados de la circular 441.. Sin embargo, como lo muestran los Cuadros 1 y 2 la realidad de la repetición no ha variado mucho

⁴ Para obtener una descripción más detallada de las medidas implementadas ver : ANEP – CODICEN. "Una visión integral del proceso de reforma en Uruguay" 1995 – 1999, Mdeo ANEP.

Cuadro 1. Tasa de repetición de 1º a 6º año en porcentajes (1990-2001)

Repetición total de 1 a 6 por año	
Año	% de Repetición
1990	10,3
1991	11,7
1992	11,6
1993	11,2
1994	11,3
1995	11,1
1996	10,8
1997	10,7
1998	10,4
1999	9,5
2000	10,3
2001	10,4

Fuente: MECAEP 2002

En el Cuadro 1 se observa la repetición a nivel nacional en todos los grados escolares, durante 11 años. Evidenciando que el año que se emitió la circular (1999) la repetición bajó de 1ro a 6to poco más de un 1% y luego subió nuevamente hasta alcanzar el nivel anterior a su emisión.

Cuadro 2. Tasa de repetición por contexto socioeconómico de 1º a 6º año, en todo el país (año 2000)

Nivel del Contexto	% de Repetición
Muy Favorable	4.0
Favorable	6.0
Medio	8.6
Desfavorable	12.4
Muy Desfavorable	14.0

Fuente: MECAEP 2002

En el Cuadro 2 observamos la repetición de 1º a 6º año en todo el país según el contexto de la escuela. La diferencia de repetición entre las escuelas de contexto muy favorable, favorable y medio es de aproximadamente un 2% a medida que el contexto de la escuela es más desfavorable. En cambio cuando se atiende a la diferencia de repetición entre las escuelas de contexto medio y desfavorable, la diferencia se duplica, pasa a ser de un 4% más de repetidores que en los otros contextos. Luego se vuelve al anterior aumento de aproximadamente 2% entre los diferentes contextos de las escuelas, mas exactamente entre las escuelas de contexto desfavorable y muy desfavorable. En definitiva la repetición varía del contexto más favorable al menos favorable un 10 % aproximadamente, o sea que se multiplica por 3.5.

Cuadro 3. Tasas de repetición a nivel nacional según año de cursado (1990-2001)

Año	Año Escolar (Grado)					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
1990	18,2	10,9	8,1	7,2	5,7	3,2
1991	19,1	12,5	9,8	8,7	6,4	3,6
1992	19,9	12,0	9,1	8,0	6,6	3,3
1993	19,8	11,4	8,5	7,9	6,3	3,0
1994	19,1	11,6	8,5	7,9	6,2	3,2
1995	19,0	11,1	8,4	7,4	6,1	2,9
1996	18,5	10,9	7,9	7,1	5,5	3,3
1997	18,2	10,8	8,0	6,9	5,7	3,1
1998	18,7	10,7	8,0	6,3	5,2	2,8
1999	14,8	11,0	7,4	6,4	4,8	2,5
2000	17,2	12,3	7,5	6,4	4,8	2,4
2001	17,2	11,0	8,1	6,3	5,2	2,2

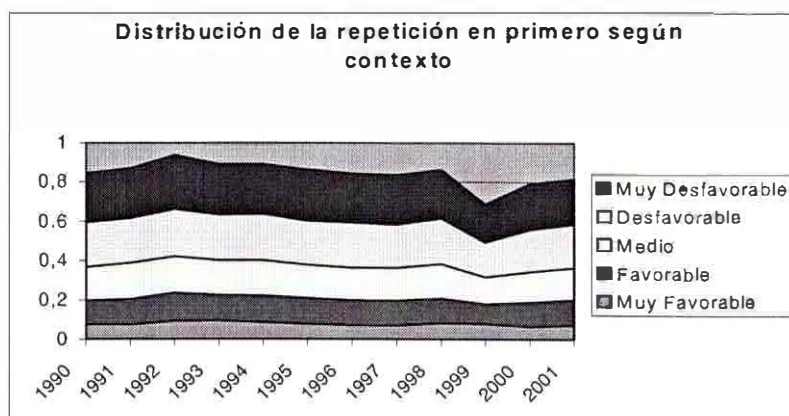
Fuente: MECAEP 2002

Si observamos el Cuadro 3 que desagrega los casos de repetición por año y por grado, se encuentra una clara diferencia en el año 1999 en 1er grado con respecto a las otras clases. El Cuadro 3 muestra que ese año cambió la repetición, o sea que hubo una diferencia importante en el porcentaje de niños repetidores, pero esa tendencia no se sostuvo en años posteriores a la emisión de la circular.

La repetición por grado y año expuesta por el Cuadro 3 muestra que una vez terminado el año 1999, las cifras se aproximan a las de los años anteriores. Esto indicaría que fueron muy pocos los docentes que siguieron las pautas de la circular;(mostrando discrepancia entre la propuesta del MECAEP y el cuerpo docente), en lo que refiere a la sugerencia fundamentada en el exhorto. Además, todo esto, junto con los resultados del Gráfico 1, muestra algo que ya se dijo: que la repetición es mayor cuanto menos favorable es el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra la escuela.

Gráfico I

Fuente, MECAEP, año 2002.



Observando el Gráfico I se puede ver el descenso de la repetición, en el año 1999 más pronunciado en los contextos socioeconómicos desfavorables⁵ pero que

⁵ En relación a los contextos socioeducativos de las escuelas, MECAEP ha venido utilizando una clasificación de contexto que se basa en dos índices: de contexto educativo y de contexto económico. El primero es el "saldo resultante de restar el porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la enseñanza secundaria y el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la

vuelve a aumentar en el año 2000 hasta alcanzar los niveles anteriores.

En resumen: Los cuadros que elaboró MECAEP a partir de los datos de las escuelas, fueron organizados de forma tal que se puede observar las características generales y específicas de la repetición en el Uruguay. La repetición en 1er año varió aproximadamente un 3% en 1999, si se observa por escuelas según el contexto socioeconómico en el que se encuentra. Resulta muy impactante esta variación, porque es mínima si se observa el espíritu de la circular 441 y más aún si se tiene en cuenta que no se mantuvo a lo largo de los años.

En el sistema jerárquico del CODICEN es difícil encontrar ordenanzas similares que no se tengan en cuenta. Esto fundamenta el estudio realizado. Como ayuda para entender todo lo que significa para el docente la repetición en tanto instrumento y herramienta de su práctica profesional.

A continuación se plantea y conceptualizan algunos términos que se encuentran en torno al tema.

III. LA EVALUACIÓN, EL ROL DOCENTE Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1. La evaluación y la repetición

Para este trabajo se define evaluación como: El análisis, la medición y el valor que se adjudica por medio de un juicio - realizado solo por el docente - sobre los procesos y logros en instancias de apropiación de contenidos - no lógicamente necesarios para todo los niños - (según Bourdieu, 1996: p30, Ciatloni).

La idea que aquí se planteará es que la repetición funciona como un instrumento central del sistema de autoridad, poder y legitimación de la educación primaria pública, una base de identidad y Status del maestro como un posible parámetro para evaluar el rigor y calidad de la educación impartida. Dado esto y dada la naturaleza del estudio se vuelve imprescindible separar la evaluación de las decisiones posteriores a los resultados. Como lo afirma Díaz Barriga:

*"... La diferencia entre evaluación y acreditación radica en que se rige por lógicas diferentes. Mientras la acreditación obedece a una lógica institucional, la evaluación responde a la propia lógica del aprendizaje."*⁶

La obtención de la acreditación reposa en la evaluación. Cuando el juicio es negativo en cuanto a los logros, no se concreta la certificación. En el caso al que se esta

escuela". El índice de contexto económico es el "saldo entre el porcentaje de niños en hogares con alto equipamiento y porcentaje de hogares con bajo equipamiento" (UMRE, Segundo informe, p.5 y p.13)

⁶ Díaz Barriga; citado en Revista TEMS (2002).

refiriendo el trabajo, la certificación o acreditación se materializa con el pase de grado. La repetición se encuentra muy relacionada a la evaluación. En Uruguay está tan relacionada que es parte constitutiva de la matriz de la evaluación.

El debate hoy: Justamente lo que la circular plantea es evaluar los resultados académicos de 1er. año sin la posibilidad de la repetición o en otras palabras mantener la evaluación, sin permitir la acción que se produciría posteriormente según los resultados. ¿Qué pasaría si se sacara la certificación, qué pasaría si todos los niños pasaran de grado pese a los malos resultados?

Por un lado, Bourdieu en su libro "La Reproducción"(1996: p 225) plantea a las pruebas, exámenes, etc. como un método eficaz de selección controlada.

" lejos de ser incompatible con la reproducción...la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de las relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un numero limitado de individuos... y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social"

Y agrega (Bourdieu, 1996: p 207):"*...Hay que preguntarse si la libertad que se le deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo de las demandas mas patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases disimulando la selección social bajo la apariencia de la selección técnica"*

Y por otro lado, en la escuela uruguaya existe una cultura de repetición que aporta a la relación del docente con el alumno y la familia en la institución y a su vez la repetición presiona para alcanzar logros futuros en las diferentes evaluaciones (pero este tópico se desarrollará más adelante). Lo que importa en este momento es que con la circular se cambiarían los criterios de la acreditación que corresponde a la lógica institucional, según el concepto de evaluar al que se hizo referencia.

2. La institución y la evaluación

Muchas de las capacidades que se imparten en la escuela se arrastran de la época de su fundación a fines del siglo XIX.

Se intentaba desechar construcciones de vida social anteriores, calificadas de "bárbaras" (Barrán 1990: 89) dado que eran poco propicias para el desarrollo y crecimiento de la nueva y moderna sociedad. No todos los estratos sociales tienen incorporada de la misma forma esas capacidades ni las dominan en la vida cotidiana. Vale recordar en este espacio que, la institución escolar se consolida con éxito recién cuando logra la inculcación oficial de la cultura legítima (Tenti Fanfani 2001: 50)

Desde el punto de vista sociológico, para Bourdieu y Passeron, cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes que son patrimonios de una clase o estrato. De allí que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre sus usuarios. La violencia simbólica es la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases, esta imposición esta dada de tal modo como para que se conciba como legítima. Y a su vez esa legitimidad es la que oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito.⁷

La repetición se constituye en este sentido en un instrumento central del sistema legitimado y en una herramienta clave para el ejercicio de dicha violencia simbólica. Cuestionar al instrumento es por tanto cuestionar la legitimidad de la institución y sustraer de la escuela y de sus maestros una herramienta clave de orden y disciplinamiento.

Según lo sostenido por este autor, podemos comprender mejor el éxito que ha tenido la escuela dado que (pese a sus resultados pobres en lo académico sobre todo en estratos más pobres⁸) no ha perdido legitimidad, y aún hoy se la sigue viendo como necesaria y fundamental incluso para el logro de la movilidad social, como ya se explico. El éxito educativo, el pase de grado y la completación del ciclo se convierten de esta manera a los ojos de las familias y alumnos en escalones relevantes de dicha movilidad; la repetición es lo no logrado y denota el fracaso del alumnos por lograr lo que algunos pocos de su clase⁹ y casi todos los de otras clases o estratos si logran.

Según Bourdieu, el éxito diferencial de la acción pedagógica está en función de cada estrato, porque las ideas tienen efectos distintos cuando se encuentran ante disposiciones preexistentes.¹⁰ Dentro de la institución educativa existen luchas por ganar los espacios simbólicos, lo cual la hace muy compleja y multidimensional. De esta manera, la estructura social no tiene una eficacia propia al margen de los actores.

Giddens, en su teoría de la estructuración (1984: 60) propone incorporar al término estructura, la función habilitadora y al ser humano como agente capaz de reflexionar sobre sus actos, con autoconciencia. El actor se mueve con intención en sus acciones, pero por esta razón puede generar consecuencias no deseadas, que pueden realimentarse hasta convertirse en "condiciones inadvertidas de actos ulteriores" (1984: 45) Y agrega

⁷ Bourdieu y Passeron, "La Reproducción", p.225 (1996)

⁸ Ver: Alberto Nagle, Rubén Tansini: "Resultados académicos de los alumnos de primer año de escuelas públicas de Montevideo y características socioeconómicas de los hogares."

⁹ Bourdieu y Passeron, "La Reproducción", p. 225 (1996)

¹⁰ Bourdieu Op. Cit, p 263.

el autor que los actores pueden generalmente informar discursivamente sobre las intenciones y las razones de su actuar pero no siempre sobre sus motivos (1984: 44).

En definitiva la vida cotidiana no está separada de las instituciones sociales, éstas orientan el modo cómo los individuos esbozan las reglas, los conocimientos y las prácticas ya convertidas en hábitos, formando así la cotidianeidad. Este modo de entender las instituciones enfatiza el papel de la agencia humana.

El debate hoy: ¿Se quiere realmente un cambio en la institución? De hecho no ha habido más que la emisión de una norma.

3. El rol docente y la evaluación.

Para el estudio, se definió a la acción pedagógica como una acción que se desarrolla en el marco de una relación social dentro de una organización institucional, y no como una simple relación de comunicación entre el alumno y el maestro como lo expresa Emilio Tenti Fanfani (2001: 93). Según este autor para que se alcancen los objetivos que tiene la escuela, la relación entre el alumno y el maestro debe comprender la particularidad de ser una relación de autoridad. Esta relación tiene la característica de ser asimétrica, donde el poder se vuelca a favor del docente. En este sentido, uno de esos instrumentos en los que se ejerce el poder es la evaluación acompañada de la acreditación.

El poder según Weber es la habilidad de una persona o grupo de provocar la obediencia en otras personas incluso ante la oposición, por medio de un recurso superior; el que detenta el poder debe tener algo que los obedientes valoren, necesiten, o quieran. En definitiva los que tienen el poder a los ojos de quienes obedecen, tienen o se cree que tienen, los medios para coaccionar su obediencia.

Para este trabajo también definimos autoridad en el sentido weberiano como poder legitimado. La legitimidad hace referencia a una percepción, la legitimidad es percibida tanto por parte del que tiene poder como del que obedece, el tiempo hace legítimas y estables a las relaciones de poder que perduran¹¹.

El rol del docente está asociado históricamente a ese poder de decidir la repetición generado por la exigencia de evaluar, cambiar algunos aspectos de la evaluación como plantea la circular, implica una ruptura con tradiciones largamente arraigadas en nuestro sistema y movilizan más de lo que se puede observar a simple vista.

El concepto de evaluación que definimos con anterioridad, muestra características de "subjetividad" que está unido a la función de evaluador del docente y generado en la acción pedagógica.

Toda lógica de una institución escolar fundada en el trabajo pedagógico... garantiza en el caso extremo, "la infabilidad" del "maestro" y se expresa en la ideología profesoral de la "nulidad" de los estudiantes ...inclinando al profesor a considerar ... (que) por esencia sucede la mala percepción de los mejores mensajes por los peores receptores¹²

El debate hoy: El oficio del maestro sufre hoy con los cambios de la sociedad. Tenti Fanfani (2001: p.105) explica que la masificación de la escuela ha "vulgarizado" y "banalizado" el oficio. Que la elevación de la escolaridad promedio de la población generó pérdida del valor relativo del capital escolar detentado por los maestros y que por la introducción de innovaciones tecnológicas se ha generado división del trabajo pedagógico; y con ello la aparición de nuevos saberes y especialistas en el mismo espacio pedagógico.

Todo esto junto a la creciente crítica a la configuración tradicional del puesto docente, el cual se pretende sustituir por el docente profesionalizado, ha tenido como efecto aumentar el descontento y la disconformidad con su rol.

Y agrega el autor (Fanfani 2001: p.113) que la caída en los ingresos y las críticas a las que se exponen continuamente, ya detalladas anteriormente, están acompañadas por una presión por llevar a cabo actividades no tradicionales para las cuales no han sido preparados y no se les ha otorgado los recursos, lo cual hace aumentar su descontento.

En una organización donde parte constitutiva de la tarea de enseñar es un proceso encadenado de evaluar, evaluar y calificar y de allí decidir la promoción o repetición, nos podemos preguntar ¿Cuánto cambia el rol docente si cambia la posibilidad de decidir la promoción?

El trabajo de Eduardo García Huidobro (2000: 61), muestra un cuestionamiento a la repetición, al rol del docente y la escuela en la sociedad. El autor manifiesta que la repetición se debe al profesor, dado que la evaluación no es algo objetivo y que en la repetición, los docentes y la institución escolar se ven comúnmente como una variable neutra o puramente técnica, olvidando que la evaluación es un juicio.

El artículo citado de E.García Huidobro (2000: 62) afirma que existe una cultura de repetición, que ayuda a la escuela a cumplir con la función que ésta ha tenido históricamente y hace referencia al tema de la estigmatización del alumno por parte de los docentes. Y agrega que tampoco es tan favorable la repetición para el alumno como se cree comúnmente, el alumno que repite el año cuenta con un 20% más de

¹¹ Weber 1984. Pag. 42, 43 y cap III

¹² Bourdieu 1996. P. 162

probabilidades que los otros de desertar de la escuela, según los datos de las pruebas realizadas en Chile.

En el Uruguay también se problematizó la forma de evaluar tradicional y la repetición, varias de las investigaciones (como ser las pruebas de rendimiento en 3° año) que se hicieron en años anteriores tuvieron, como en Chile, la evidencia de resultados negativos en los niños que habían repetido el 1° año¹³.

En síntesis: La institución, el rol docente y la evaluación han entrado en cuestionamientos sobre su función y desempeño. En el Uruguay no se puede mantener estático el sistema educativo, cuando los cambios son tan vertiginosos en la sociedad.

Desde las autoridades del CODICEN se han tomado medidas para corregir patrones negativos de repetición que al parecer se asocian a esas prácticas.

Estas medidas no son de carácter compulsivo y al observar la poca y casi nula variación en la repetición se asume que los docentes no las tienen en cuenta y no las llevan a cabo en su práctica. El sistema educativo se enfrenta a una clara discrepancia entre sus actores.

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, HIPOTESIS DE TRABAJO

1. Objetivos generales:

- A - Indagar sobre el significado de la evaluación para los docentes en relación a su rol y las decisiones que toman posteriormente
- B- Aportar elementos para conocer el funcionamiento interno de un centro educativo en las instancias de evaluación para la otorgación de acreditaciones

2. Objetivos específicos

- Comprender la importancia que tiene para la identidad profesional del docente, la práctica de calificar en relación a otras actividades.
- qué entiende por evaluar el docente de 1° año y cómo relaciona en la práctica la evaluación de rendimiento escolar de fin de año con la repetición.
- Explicar cómo y cuándo se considera la decisión de la repetición, y qué se tiene en cuenta para adoptarla o desecharla.
- Indagar acerca de qué se conoce y qué se desconoce de la circular por parte de los docentes.
- Finalmente, entender las razones por las cuáles los maestros no atienden dicha circular

En síntesis: Entender y encontrar significados e interpretar las acciones de los docentes frente a la repetición y su actitud hacia la circular 441, desde la perspectiva que puedan transmitir ellos mismos. Entender por qué los docentes se resisten a dejar la repetición como consecuencia de los malos resultados de una evaluación en el final del primer año del primer ciclo escolar.

3 – HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Hipótesis 1- *Los docentes desestiman la circular 441 porque discrepan con el CODICEN de los beneficios del pase automático en 1er año.*

Dado esto no encuentran razón en la norma para dejar estas prácticas. Prácticas que tienen una extensión en el espacio y el tiempo, y que contienen una raíz más profunda que las vuelve una "cultura", la circular atacaría la "cultura de la repetición" como dice García Huidobro en el artículo ya citado. (2000:62).

Hipótesis 2- *Cambiar la función de acreditadores generaría pérdida de sentido a su actividad como docentes:*

La evaluación y la acreditación es central en el rol docente y tiene que ver con el sentido de la profesión. Cambiar la posibilidad de decidir la repetición de un niño implica más que lo que se manifiesta de forma textual, esta posibilidad está tan arraigada al rol del docente que incide en la acción pedagógica, en la identidad del maestro, en su poder y percepción de legitimidad, y hasta en la función de la escuela. La escuela ha sido históricamente de una forma u otra promovedora de valorar logros y no procesos, o sea hacer énfasis en la acreditación y no en el aprendizaje.

Las hipótesis complementarias que se desarrollan a continuación ayudan a especificar la idea. Para estas debemos tener en cuenta que los docentes en los últimos años, como se dijo, han sufrido una marcada caída de sus remuneraciones y de su status. El cambio de la norma genera en el docente: pérdida de sentido a su actividad y dado que los maestros como cualquier trabajador, trabaja por una satisfacción, (puede ser económica, por prestigio, por poder o autonomía, etc) pierde con la ausencia de la posibilidad de la repetición; un poder para generar presión y de posicionamiento de autoridad en definitiva pierde status. Así se plantean las hipótesis complementarias.

Hipótesis complementarias:

La razón de la no disposición al uso de la circular 441 por los docentes, se debe a que:

A - la circular genera sensación de pérdida relativa de poder.

¹³ Ver los resultados de las pruebas en la fundamentación de la circular, en el anexo del trabajo.

B - la circular genera sensación mayor de pérdida de Status / rol / prestigio

C - la circular genera sensación de pérdida relativa de autonomía de acción

Y por último como existe la ausencia de planteamientos alternativos para otorgar otra posibilidad a los que no logran los saberes definidos para 1º año, los maestros no manejan como alternativa a la circular.

D - Los maestros no se desvincularon de la función histórica de la escuela, sujeta a la enseñanza de contenidos por año dentro de un currículo, porque también movilizaría un status quo que le otorga seguridad y confianza de buena aceptación social.

Para la investigación se realizó un estudio de caso. El centro seleccionado ha sido, uno que cumpla con las características de la repetición planteadas a nivel nacional, como se demuestra mas adelante en los cuadros y gráficos al principio del trabajo. Esta realidad permite pensar que no tienen en cuenta la circular, pero como la escuela no presentó resistencia a todo lo recomendado por el CODICEN en la circular, ya que los docentes sí aceptaron desde hace varios años pasar con sus alumnos de 1º a 2º año respetando la nueva idea de 1er ciclo¹⁴; es que se pone más en evidencia su desacuerdo con el pase automático de 1º a 2º. La escuela se encuentra en un barrio cuyo contexto sociocultural - económico es calificado como crítico, por el tipo de carencias que sufre su población¹⁵, permitiendo ver así la repetición en estos medios.

Según los datos obtenidos del resumen estadístico anual, la escuela cuenta con cinco 1º años, que rondan los 35 alumnos y tan solo dos 6º años que rondan en los 30 alumnos. En síntesis el primer ciclo (1º y 2º año) ocupa el 36 % de ese total de la población de la escuela y los 6º años apenas el 10 % aproximadamente¹⁶.

La problemática común a las escuelas de requerimiento prioritario se puede resumir en un numero alto de niños con ausentismo, repetición y alguna deserción temprana.

A continuación los datos del centro seleccionado se presentan procesados y ordenados para una mejor comprensión del tema.

Cuadro 4. Repetición en 1er. año. Escuela seleccionada

Año	Nº de repetidores	% de repetidores	Total 1er. Año
1998	40	37	108
1999	40	31	127
2000	54	42	127
2001	72	44	162

Fuente: Estadística Anual de la escuela

¹⁴ Ver circular; 4º punto de lo resuelto.

¹⁵ Barrio con un porcentaje de hogares con NBI superior al 20 % (Rama G. 1992: 26)

¹⁶ Ver Anexo: resúmenes estadísticos de los años 1998, 1999, 2000 y 2001.

Al observar el Cuadro 4, se visualiza la diferencia de la repetición en el año 1999 con respecto a los otros años. En este centro según los porcentajes (Cuadro 4) el año que se emite la circular la repetición alcanza aproximadamente el 30% pero en los años



posteriores supera el 40%, lo que se observa es que no solo no bajó la repetición por más de un año pese a la circular sino que aumentó una vez pasado el tiempo.

(Fuente: Estadística Anual de la escuela)

Por otro lado al observar el Gráfico II, la repetición en este caso, se presenta

con el mismo comportamiento que el Gráfico I (porcentaje de repetición, en primero, por contexto, a nivel nacional) presentado al comienzo del trabajo. En los dos gráficos se caracteriza el pico de descenso en el año 1999 y la recuperación inmediata posterior en aumento.

Sin embargo, si la observación fuera realizada en una escuela de práctica (las escuelas de práctica pertenecen a la categoría de contexto “muy favorable”) no se vería dicha diferencia tan claramente. Porque esta característica es generada en las escuelas de contexto socio- económico y cultural crítico como ya se dijo y como lo muestra el Gráfico I.

V . ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

El estudio empírico se orientó hacia el estudio de las opiniones y percepciones de los docentes de 1º y 2º años del centro educativo ya descrito, y así se logró comprender el objetivo de obtener información del *por qué los docentes no se hacen eco de la circular 441* y mediante dicho análisis se pudo avanzar en la comprensión de la “cultura de la repetición”.

La dinámica y la lógica interna del centro junto a lo que creen los docentes sobre la evaluación y sobre la repetición, constituyó el objeto de estudio de la investigación. Como ya se dijo el estudio de caso no permite una inferencia estadística, ni la generalización de los resultados obtenidos, por lo tanto estaría circunscripta solo al centro seleccionado.

Lo importante en este caso fue iluminar el fenómeno de la repetición, que está asociado a los motivos de los docentes para desestimar la circular, generando en la escuela ya

descripta el alto número de repitientes en la población del 1er ciclo escolar (37 % del total de la población).

El enfoque metodológico es cualitativo, porque su búsqueda procura comprender percepciones, interpretaciones y “las maneras” en las que se da el fenómeno. La estrategia del estudio está basada en un análisis de entrevistas en profundidad que se aplica a todos los maestros de 1º y 2º año del centro, pero también a directores e inspectores para obtener una mejor comprensión.

Las entrevistas realizadas al maestro, y extendidas al director y a los inspectores se hicieron con el objetivo de tener una visión más general de los otros actores: opinión y cultura dominante sobre el tema, procesos de comunicación e implementación de la circular, opinión sobre el fracaso de ésta, etc.

Las entrevista para los docentes fueron divididas en tres partes, diferenciadas por los tipos de preguntas que se usaron.

- A- Preguntas abiertas generales que sirven de estímulo para la introducción del tema.
- B- Preguntas específicas limitadas a los criterios de evaluación para la toma de decisión que sirvieron para ordenar la ponderación.
- C- Preguntas abiertas directamente relacionadas al tema de la circular, las cuales solo se efectuarán en la medida en que el tema no surja espontáneamente en la parte (A) del cuestionario, lo cual si bien sería un dato en si mismo, no nos permitiría indagar en algunos aspectos puntuales de interés para los objetivos.

3 - EL ANÁLISIS

Para un mejor análisis de los datos se fragmentó el tema en diferentes categorías:

Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Instrumentos
Actores y Evaluación	Rol docente, otros actores involucrados	Percepción Interpretación Opinión Recuerdos	Entrevista a docentes Directores e Inspectores
Evaluación y Repetición	Función, criterios y exigencias que hacen al desempeño del rol docente.	Percepción Recuerdos Opinión Información	Entrevistas a docentes, director, inspector
La Institución y la evaluación	Normas y reglas formales e informales funcionales	Percepción Información Opinión Recuerdos	Entrevistas a docentes, director, inspector

El universo de estudio fue el cuerpo docente, el inspector y el director

Las unidades básicas de investigación fueron los docentes de primero y segundo año del centro educativo seleccionado para el estudio, el director de la escuela y el inspector del año 2000 y del 2001.

La realidad sobre el estudio de caso, como método de investigación, es que si bien se profundiza mucho en el conocimiento del objeto de estudio, se enfrenta al problema de que no es posible la generalización a otros casos.

- La nomenclatura utilizada fue - maestro de clase: M 1, M 2 y M 3...
- director: D 1... - inspector: I 1...

VI. ANÁLISIS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

A) El rol docente

En todas las entrevistas ha surgido una construcción mínima del rol docente, muchas veces en el discurso los docentes permiten conocer el desempeño de su rol mencionando las funciones adjudicadas a la escuela, otras veces lo hacen en referencia a su propia función.

Para el análisis de la percepción del rol se necesita tener claro que dentro de la escuela el maestro es el centro de la actividad. Exceptuando otros roles como la limpieza, psicólogos, asistentes o profesor de gimnasia, etc (si los hay), las personas que cumplen las tareas designadas en la escuela son maestros; por lo tanto, en la mayoría de los casos las funciones que se le adjudican a la escuela pueden servir para analizar el rol docente y su desempeño.

Para los maestros de la escuela la imagen de su rol es definida por medio de sus discursos variando el énfasis de la siguiente manera:

1 - El docente multifasético.

La mayoría de las maestras hicieron referencia en alguna instancia de la entrevista al exceso de funciones que desempeñan, quizás por eso las docentes perciben su trabajo como multifuncional y plantean que no están preparadas para todo, que es difícil, y que las hace dejar de lado su "real" objetivo que es el de enseñar.

M 6 - ... y las preocupaciones que me genera son el no poder abarcar todo lo que solicita el alumnado, hoy por hoy en la sociedad, digo, hoy el maestro esta cumpliendo 55 mil roles que no son los pertinentes a nuestra función, te solicitan un carácter asistencialista de la escuela que muchas veces perjudica lo pedagógico.... CIT 1

M 4 - la alimentación esta bárbara todo lo que quieras, contenerlo si, pero en la escuela tienen que aprender algo, para eso es la educación si no estamos desprestigiando todo, todo. CIT 2

Algunas opiniones y sensaciones sobre las funciones de la escuela que son realizadas en su mayoría por los maestros son las siguientes:

M 1 - Se supone que primero tiene que alfabetizar para tener a un niño más o menos culto, no digo culto pero que por lo menos sepa leer y escribir. Y después más o menos formado para que sea una persona que, un individuo que, que tenga que, que este basado en los principios de la democracia del respeto hacia los demás, no, transmitirles valores porque los valores no se los transmitís, pero por lo menos enseñárselos, mostrarles que le puede pasar si hace tal cosa o si hace tal otra CIT 3

M 2 - Principalmente socializar, estos niños que no tienen ninguna pauta de socialización, socializarlos... CIT 4

M 6 - ...plantear un modelo, la escuela plantea un modelo de vida, que muchas veces no se ajusta a la realidad, pero bueno, por estar descontextualizada creo no?, pero bueno, ese es el fin de la escuela plantear un modelo de vida... CIT 5

M 5 - ...el educar al niño insertarlo en la sociedad pero educándolo y no cumplirle las necesidades básicas que tendría que cumplir la familia y el estado, eso es lo que a mí me parece, que a veces ellos buscan en la escuela, este, cosas que, o sea no la parte educativa, sino mas bien la parte de alimento, de vestimenta, me parece a mí en estos momento que, en estos últimos años es lo que yo he visto CIT 6

M 4 - ... no tienen nadie que los escuche, generalmente no tienen afecto o en el lugar donde vive es muy precario entonces en una escuela donde primero que le dan la comida, que es lo que les falta a ellos, comida, cariño. CIT 7

De estos discursos se puede extraer una tipología de las funciones del docente:

a- El docente como educador y pedagogo.

M 2 - A mí me encanta, saber que los niños que entraron sin saber nada, saben escribir y no sé ... CIT 8

b- El docente socializador e integrador.

M 2 - ... y yo me pongo re contenta cuando ya te piden, no sé, con una bobada, pero te piden para ir al baño y te levantan la mano y vienen y se te acercan y te hablan... CIT 9

c- El docente asistencialista

M 3 - ...que en otras escuelas eso no lo ves yo no veo ese papel tan asistencialista de las escuelas y como que por otro lado también tenés que estar mas que nada controlando mucho el tema de la violencia el tema de la agresividad, esas cosas que en otras escuelas no las ves... CIT 10

d- El docente evaluador

M 7 - yo creo que la vida de maestro es continuamente evaluar, en cada trabajo en, cada cosa de que, de que hacemos, mucho se adquiere por experiencia pero también estudiamos... CIT 11

e- El docente decisor de la repetición.

M 2 - ...es difícil, es angustiante porque querés que pase todo el mundo y no pasa...y la mayoría están ahí dudando CIT 12

Es interesante observar mediante la expresividad de los discursos, cómo perciben algunas funciones como más gratificante que otras; y algunas menos agradables que otras. No todas las tareas calificadas como no agradables son rechazadas por los docentes, tal es el caso de la toma de decisión sobre la repetición, pero esto se verá más adelante. Un dato que otorga la docente M2 es la subjetividad de la toma de decisión

Cuando plantea la duda que genera la mayoría de los casos.

Por otro lado en la entrevistas se puede leer como las docentes se sienten al desempeñar su rol y esto se puede resumir en dos palabras libres y solos.

2 - El docente libre, el docente solo.

Varios docentes hicieron referencia a la libertad que sienten, algunos la han expresado hasta como un derecho casi incuestionable, se apoyan en la libertad de cátedra y en ser ellos solos los que conocen a los niños.

Y lo expresan de la siguiente manera:

M 1 - ...que no lo dejes repetidores o sea, pero eso va mucho en el maestro, el maestro es libre o sea no existe otra fuente...

CIT 13

M 3 - No puede ser obligatoria. Por qué?, porque no, porque existe la libertad de cátedra ellos no pueden estar encima tuyo en ese momento, vos tomás la decisión ¿Qué pasaría si lo fuera? No pasaría, no pasaría porque no pueden hacer eso.

CIT 14

M 4 - Lo decido sola y si viene un inspector le comento el caso y generalmente están de acuerdo, porque no saben ni como trabajan los niños, ni quienes son así que como que te apoya totalmente y es...

CIT 15

Los docentes del centro han dejado entrever que las autoridades de la escuela no participan mucho en la labor del docente ni directamente ni indirectamente, en varias oportunidades aparece la ausencia de "dirección"; hay que tener en cuenta que este punto se hace aún más interesante cuando se observa que dicha percepción es del docente y no del director, ni de las inspectoras. Cuando se analice el rol docente según las autoridades se indagará mas en esta contradicción a la que se hacía referencia.

En síntesis: a) las percepciones de las labores del docente varían mucho, b) no todas pertenecen a lo educativo curricular. c) y no son evaluadas de la misma forma por los docentes. Según lo explicado por ellos esto es entendido como una ampliación de la función de la escuela porque con los años ha ido cambiando, incorporando funciones que antes pertenecían a otros ámbitos de la vida del niño como ser la familia y el barrio. Pero estas funciones ampliadas de la escuela no han sido acompañadas de otro tipo de personal más que el maestro mismo, según explican los docentes, lo que hace que su rol se amplíe hasta abarcar otras instancias, las cuales al parecer no siempre son vividas muy positivamente por los docentes que se perciben desbordados y desviados de su función histórica de enseñar.

3 - Percepciones de las autoridades sobre el rol docente y su desempeño en el centro.

En general las percepciones de las funciones del docente por parte de las autoridades del centro (director e inspectores) son coincidentes con las percepciones de los propios docentes. Las diferencias radican en un énfasis mayor por parte de las inspectoras hacia

las funciones más tradicionales del rol, como ser lo educativo y pedagógico; y algunas críticas sobre su desempeño.

Con respecto a la actividad de la escuela y sus funciones el director del establecimiento plantea la misma sensación que plantean los docentes en cuanto a las nuevas funciones que desempeñan.

D 1 - ...en esta semana hemos recibido una donación de dinero y la comisión de fomento quería gastar todo en alimentos, pero cual era su su inmediatez? que sus hijos comieran... y yo que compre una colección de libros de "Problemas de conducta" casi me matan, una abuela me decía, jno, no, ellos necesitan comer! ...

Ta, yo entiendo que ellos necesitan comer, pero también necesitan los docentes tener lecturas que les ayuden a desarrollar su practica docente, porque si nos remitimos solo a darle de comer perdemos la orientación de la escuela.
CIT 16

Como los docentes, el director ve afectada a veces la actividad de los maestros de enseñar, por otras actividades que al parecer no pertenecen a la "orientación de la escuela" y que va ganando importancia dada la realidad en la que se encuentra la escuela.

Pasando al tema del docente como decisor de la repetición el director asume que no tiene por norma cambiar la decisión del maestro, lo que demuestra la responsabilidad de esta actividad atribuida solo a la figura del docente. Pese a esto no parece convencido de que se esté haciendo de forma totalmente correcta y plantea algunas críticas:

D 1 - yo por norma tengo no cambiar la decisión del maestro atenerme a todo lo que acordamos antes, salvo circunstancias muy especiales que nunca las he vivido, pero hasta ahora siempre que se ha decidido una repetición no se ha cambiado.

Entr, Con los números tan altos de repetición, ¿alguna vez hablaste con los docentes del tema?

D 1 - si, si, si. ...hemos hablado... incluso... lo que me parece a mi que, que esta fallando, te digo sinceramente, yo como un maestro director desde hace 5 años, hace 5 años que estoy en la escuela, yo creo que lo que esta fallando es que el docente tenga bien claro, el docente de primero que es lo que preiende de sus niños, por qué..., yo creo que deberíamos reunirnos, a principio de año, a mediados de año y antes de las promociones... CIT 17

Por otro lado los inspectores opinan en una primera instancia muy positivamente en cuanto a la actividad de los docentes y las razones que dan sobre los niveles de repetición en el centro; pero son más críticos que ellos y entonces en una segunda instancia hacen referencia a dificultades en los aprendizajes generadas por la labor del docente, cosa que solo un docente hace de todos los que han sido entrevistados, dado que todos los demás le adjudican el total de la "culpa" de la repetición a los niños, su familia y el contexto.

I 1 - Niños que no tuvieron ningún tipo de experiencia de lo que podría ser prepararse para aprender, el contexto, a su vez, no le brinda muchas oportunidades de experiencia generadoras de conocimiento, verdad?, ni tampoco estimuladoras de aprendizajes. Entonces con todo eso lo reciben las maestras y a partir de ahí hay que trabajar y mucho y no me cabe la menor duda de que han trabajado muchísimo pero hay niños que necesitan mas tiempo
CIT 18

*I 2 -...el rol siempre es el mismo que no pueda atenderlo por el numero de niños que tiene es otra cosa ...
CIT 19*

I 1 - ... realmente hemos tenido docentes muy responsables, que han trabajado muchísimo, mira que han trabajado muchísimo y las decisiones que tomaron nosotros consideramos que eran oportunas. CIT 20

Como se dijo y pese a todos los esfuerzos de los docentes que reconocen los inspectores, estos les formulan algunas criticas, muy tímidas, sobre su desempeño:

I 1 - Tenemos que tener claro que a veces el criterio de promoción que tiene que ver con el fracaso escolar y el fracaso escolar a su vez tiene varios aspectos, hay un aspecto que corresponde al niño, a veces podemos actuar sobre ese y otras veces no podemos actuar, pero hay un aspecto que le compete al docente y sobre ese si podemos actuar. CIT 21

I 2 - (la repetición) Es por muchos factores falta de estímulo, desde la casa que influye. Tenemos que tener en cuenta de que el docente también debe enseñar, la intervención del docente en el momento justo, debe pensar distintas estrategias junto al director e inspector. CIT 22

Una contradicción que surge en las entrevistas de docentes y autoridades está dada con respecto a la actitud que tienen las autoridades para con los docentes en el momento de decidir una repetición: mientras los docentes, como ya se dijo, plantean que como mucho, informaban a las autoridades pero que la decisión era tomada por ellos solos, las autoridades se sienten menos ajenas a ese momento y expresan no solo apoyo sino confirmación e intercambio en el momento de la decisión y que se extiende también a otros momentos.

D 1 - la inspectora discutía conmigo y decía que era menos del 50% que tenía que repetir, y le tomábamos lectura a los 160 alumnos, mirá que yo dejé 50% así, el que dejaba una mirilla para pasar lo pasaba, pero el lío está en que ellos no entienden CIT 23

I 2 - ...la intervención del docente en el momento justo, debe pensar distintas estrategias junto al director e inspector. CIT 24

En definitiva los docentes plantean que deciden solos la repetición de sus alumnos y nadie les cuestiona nada, ellos apenas informan su decisión. En cambio si bien para las autoridades son los docentes los que deciden individualmente, ellos participan en los criterios y pensaron o deberían pensar estrategias, ellos también evaluaron, y ellos aceptaron como correcta esa decisión con conciencia de lo que sucedía. Sin embargo, una cuestión que no presentó contradicciones entre autoridades y docentes es la que señala que nadie hace cambiar a un docente su decisión y en definitiva ellos son los que tienen la palabra.

Como síntesis se puede afirmar que el rol docente es percibido por los docentes y las autoridades del centro como multifuncional, y muchas veces algunas funciones son percibidas como obstáculos de la actividad mencionada como más fundamental y definitoria de su rol, la de enseñar. Por otro lado el docente desempeña su rol "multi"

libre pero solo, esta sensación última no es percibida por las autoridades que en algunos casos hasta llegaron a plantear lo contrario.

B) La evaluación y la repetición según el docente

Para comenzar es útil aclarar que todos los maestros entrevistados incluso el director asocian la evaluación de fin de año a la decisión de la repetición o no de sus alumnos.

Existe un tipo de evaluación que sirve para la observación de los procesos que se han desarrollados y que se miden en comparación con el evaluado antes y después. Este tipo de evaluación al parecer es el que realiza el docente durante todo el año. En cambio la evaluación del docente a fin de año esta más relacionada a la evaluación que mide logros en comparación a metas; este tipo de evaluación es la que se relaciona con la acreditación, la cual no es "la meta", pero es la materialización "del logro" de "las metas". Por esto se puede afirmar que se extrae de todas las entrevistas la falta de independencia entre la medición de logros y las consecuencias de los resultados.

Una inspectora hizo referencia al tema de esta manera:

I 2 - ...la repetición es un tema, hay dos líneas una es ver qué logró el niño a través del ciclo y otra que se logra a través de niveles; pero todos pueden aprender por lo menos el nombre. CIT 25

En cuanto a la falta de independencia entre el evaluar y el decidir se presentan algunos ejemplos:

Entrev - Usted. qué evalúa? M- 8 A fin de año tu tenés que mirar a que cosas el niño ha llegado para poder continuar su escolaridad... CIT 26

M 1- A fin de año ya se supone tenés que evaluar si cumplieron los objetivos mínimos para pasar 2º
CIT 27

1 - Los criterios de repetición.

Los criterios de repetición tienen características que plantean los docentes de forma unánime, pero a su vez son planteadas de forma muy diferentes.

a) Por unanimidad.

Todos los docentes, los inspectores y los directores están de acuerdo en que deben saber leer y escribir para pasar a 2º año.

M 3 - ...Saber leer y escribir, eh... y en matemáticas... CIT 28

M 4 - Primero te digo por qué los dejo repetidores porque no saben leer y escribir... CIT 29

M 7 - Qué evalúa?, ... y evalué si sabían leer, si sabían leer, si sabían escribir, si sabían hablar.. CIT 30

b) "Cada maestrillo con su librillo."

Luego los docentes varían sus opiniones en cuanto a cuánto deben saber leer y escribir, cuánto deben repetir para aprender, si una vez o dos o más y qué hacer cuando no aprenden. Esto es llamativo en los discursos porque cada opinión es planteada como cierta, y lógica para el contexto y luego se contradice con el docente paralelo que

plantea otra cuestión con la misma necesidad y certeza, demostrando un grado de subjetividad que hace variar resultados dependiendo del docente que evalúe. Sumado a esto casi ningún docente admite haber aprendido a evaluar en magisterio lo cual hace dudar de la homogeneidad y de la profesionalidad en los criterios utilizados.

M 8 - ...igual mirá no le valió la pena repetir, porque al final de cuenta lo pasaste no? Lo pasas ya por extraedad, como si hubiese pasado la primera vez, hubiese sido hasta mejor, no sé, te digo la verdad... porque vos fijate que ese niño me lo dejo repetidor, no?, pierde sus pares, van avanzando sus pares, y el queda ahí frustrado y todo lo demás, y siguen pasando los años y él sigue repitiendo porque no va avanzando al final lo pasa sin haber avanzado realmente, por qué no lo pasamos antes? CIT 31

M 1 - ... repetir yo pienso que un año esta bien, pero dos, tres, cuatro, cinco años; es una locura... CIT 32

M 4 - ...qué los dejo repetidores porque no saben leer y escribir, porque es en primer año, la única instancia que se le da la posibilidad de que aprendan a leer y escribir, en segundo año ya la maestra considera que el niño tiene que saber ciertas cosas como, escribir tiene que escribir y leer también, no importa como lea, pero tiene que saber leer, entonces digo, si tu lo pasas después de por vida, queda marcado que no va a aprender ese niño...

...bueno yo tuve un niño de quince años en segundo, no de trece, que a pesar de esa extraedad logro integrarse increíblemente pero era como el papá de los demás niños, pero en ese caso logré muchas cosas con ese niño y se conectaba demasiado conmigo obviamente mas que con los niños de seis, pero bueno. Hay casos que si, cuando son problemas de conducta graves y que son extraedad y aparte tienen una dificultad intelectual importante o un retraso, pasalo porque ya no hay nada que hacer para ese niño en ese caso si, pero hay niños con extraedad que realmente tienen la posibilidad de aprender y son tranquilos bueno dales otra oportunidad, pero la extraedad no es decisiva. CIT 33

M 3 -... yo no estoy de acuerdo, yo mientras viva no voy a pasar a segundo a un niño sin leer y escribir. CIT 34

En definitiva en el centro educativo seleccionado, hay niños que están en 1º por cuarta vez pero con esta situación algunos maestros están de acuerdo y otros no lo que demuestra discrepancias a nivel docente:

Entrev.- Tres veces primero y pueden llegar a repetir?, *D 1 si, nosotros tenemos todavía dos niños que están haciendo primero por cuarta vez... CIT 35*

En cuanto al pase del docente a 2º con sus alumnos de 1º se pudo observar menos discrepancias comprendiéndose lo siguiente.

M 1 - ...o sea a mi no me parece que sirva el tema de pasarlo a segundo cuando esta en una etapa silábica, ponéle, pero si cuando le falta de repente un poquito, por ejemplo que aprendieron hasta el 89 y no saben hasta 100. CIT 36

Hay que recordar que el pase del maestro de 1º a 2º con su clase, es el segundo planteamiento de la circular 441, y que a este planteamiento si se sumaron los docentes del centro estudiado.

M 8 - si pasaran conmigo?, si yo me llevaría alguno extra, bueno quizás en ese caso si, porque sabría que era lo que le esta pasando aquel, porque claro cuanto tiempo pasas en primer año solo evaluando en el sentido de ver donde esta el niño CIT 37

No se entiende muy bien por qué aumenta la tolerancia cuando pasa el alumno con el maestro, en una primera instancia parece que es porque el docente del año anterior ya "conoce al niño". Pese a que ésta opinión la tienen todos los docentes entrevistados, igual se le realizaron las siguientes críticas al pase con la clase:

M 4 - me parece importante en la forma que pasa a segundo conmigo, la parte de aprendizaje, he visto cosas negativas en la parte de conducta me parece que el niño después se acostumbra un poco a la maestra y a tus cosas y entonces como que la parte de conducta no lo veo muy positivo ya lo he hecho muchas veces he pasado a segundo con los niños pero esa es la parte que me queda en duda todavía, en la parte de aprendizaje me parece bárbaro
CIT 38

M 7 - ...la clase se me perdió...no era...yo creía de que o sea que pasaba con la mayoría y que ...pero la identidad que yo tenía el año pasado del grupo se perdió ahí, se formó otro nuevo grupo o sea que no es pasar con la clase
CIT 39

En definitiva al parecer, los docentes que pasan de 1º a 2º con sus alumnos aumentan la tolerancia de las metas no cumplidas y otorgan el pase a los niños "que les falta poco", término que por otro lado no se pudo observar que quería decir exactamente y si para todos quería decir lo mismo.

2 - La repetición y los sentimientos encontrados.

Este tema se abordará mas adelante pero ahora importa hacer algunas referencias generales.

Con la excepción de dos docentes, que no hacen mención el tema, todos los demás admiten que existen connotaciones negativas en torno a la repetición. Están los que plantean que afecta a la autoestima, los que admiten la frustración, etc.

M 4 - Y hay niños que no les gusta repetir se sienten frustrados...
CIT 40

M 8 - ...los otros pasaron, ya perdió su (grupo) encontrárselos permanentemente ahí, él se siente inferior, se va a sentir inferior, el niño que repite se siente inferior por mas le digas que es para el bien de él...
CIT 41

La mayoría de los docentes entrevistados plantean con certeza que si no repiten en 1º, van a repetir 2º; y muchos de esos docentes plantean que esto es peor, porque al parecer 2º no es la clase para aprender a escribir y leer, razón por la cual todos los entrevistados admitían como válida a la repetición; y otros maestros perciben como menos perjudicial la repetición en 1º porque los niños "la llevan mejor", y lo expresan así:

M 2 - Y me parece que para los niños chicos muy chicos no es que no se den cuenta pero bueno es más llevadera...
CIT 42

a) Las causas de la repetición

Solo un docente de todos los entrevistados, planteó de forma espontánea, que puede haber causas en la repetición que tengan que ver con el docente o con la escuela, pero la mayoría pone el problema en el niño, su casa y su familia. Pese a esto, más de la mitad

de los maestros entrevistados aceptaron directa o indirectamente la subjetividad que existe en la evaluación y en la decisión del repetir o no.

M 1 - Entonces a veces es difícil evaluar cuando te pones, o sea tenés que ser lo mas objetiva posible. Pero a veces la objetividad es difícil... CIT 43

El director como ya se dijo y los inspectores si admitieron que podía haber al interior de la institución alguna dificultad y no solo los problemas que rodean al niño, muchas de esas dificultades están depositadas en el docente. (Ver Cit 21, pág. 19)

Salvo dos docentes, todos los maestros y el director, junto a un inspector; perciben una distancia cultural entre sus alumnos, ellos, la escuela y la sociedad. Y usan términos que reflejan que para ellos los valores institucionales son concebidos como más positivos que los valores de sus alumnos, lo que puede interpretarse como que, no solo hay una distancia entre la institución y los maestros con los alumnos, sino que también existe un juicio valorativo de las diferencias a favor de la cultura escolar.

M 5 -... o sea que va mas allá de prepararlos para el trabajo yo creo mas bien de darles algunas herramientas como socializarlos que no sean animales que sean personas en ese aspecto mas que nada, la escuela los prepara no para un futuro laboral en ese ambiente, si no pobre desgraciados... CIT 44

Los docentes que plantean a su forma de evaluar y de decidir como algo aprendido en la carrera son muy pocos. El director junto a esos pocos maestros aceptan que en magisterio aprendieron lo que aplican en la escuela en cuanto al tema.

Entrv. ¿Cómo aprenden a evaluar en primero? D 1 - En el instituto, con una, son bastante buenas en la parte de evaluación... CIT 45

El resto no solo no percibe lo mismo que estos compañeros, sino que por el contrario le adjudican sus prácticas a la experiencia, enseñanza de colegas mas viejos, intuición, etc.

M 4 -...Y donde me formé, toda la vida, en realidad en magisterio si pero son cosas que uno también tiene adentro, porque magisterio te da ciertas cosas pero vos aplicas cosas que vos ya las tenés desde antes tu formación no es solo magisterio, vos ya tenés una cierta predisposición hacia algo o ciertos valores que te hacen que vos trabajes más en eso que otras cosas de repente, como persona en la totalidad, no solo la formación de magisterio, sino durante toda tu vida la educación que recibiste... CIT 46

M 6 - ...básicamente de la experiencia, con esto que te digo de la experiencia quiero decir que no cuando estudie magisterio alguien me dijo estas cosas que están sucediendo hoy por hoy en nuestra sociedad, lo saque de la experiencia y de un mínimo de sentido común... CIT 47

Por un lado podemos ver la ausencia de la institución formal, por lo menos como referente para la práctica, y por el otro vemos el peso de la experiencia por lo menos al interior de la escuela. Llama la atención como la cultura y la tradición están por encima de la formación profesional. Todos los docentes ven como natural la función de evaluar y la sienten como fundamental para su rol. (Ver cit 11. Pág. 16)

Como síntesis se podría decir que según lo dicho por los docentes la evaluación y la repetición es vivida como algo "natural" y "central" de su rol, que aprendió poco o nada en el instituto sobre cómo desarrollar esta función y que lo guía más que nada la experiencia suya o la aportada por otro colega. Por otro lado, se plantean criterios de repetición algo variados entre los docentes lo que muestra un grado de subjetividad mayor al esperable dado por las características de la evaluación.

Varios docentes admiten consecuencias negativas generadas en el niño, por ejemplo, que se siente inferiores, frustrado, etc. Pese a esto, no todos les adjudican esas sensaciones negativas a los niños más chicos sin percibir que en ese momento se puede iniciar el camino crítico de la extraedad. A lo que sí todos hacen referencia es a la distancia cultural entre los docentes, la institución y la reglamentación con respecto a los niños, su familia y su contexto.

C - La repetición y la circular 441

Como ya se dijo, los criterios de repetición los transmiten las colegas mas experientes, y todos coinciden de forma unánime que cuando tienen dudas consultan a sus colegas y no a las autoridades; a las cuales perciben por fuera del tema, y no son un referentes para ellas.

Para este análisis retomaremos el tema de las funciones del docente, recordando que hay algunas que no son percibidas como las "reales" y "orientadoras" del rol y otras que si.

Tal es el caso de la función de decisor de la repetición. Todos los maestros entrevistados plantearon como natural y fundamental dicha función, pero como se verá en los discursos los grados en los que es "fundamental" varían y se presentan con distintos matices. A continuación y por medio de los discursos se tratará de formar una idea de la evaluación y la repetición y su relación con la circular 441, para los docentes del centro.

I - La repetición su valoración y su función.

a) Valoración de la repetición.

M 2 - ...me parece que es importante que el niño repita cuando tiene una causa justa, no repetirlo por repetir, o pasar por pasar, sino que el niño repita cuando necesite otra vez hacer primero que le faltó alguna cosas que se que lo va a adquirir el año que viene no dejarlo sabiendo que, que hizo tres veces primero... CIT 48

b) Función de la repetición.

M 8 - ...yo en primer año si yo no lo largo a segundo con algo, con alguna base, ese niño en segundo o repite o me lo pasan de nuevo, ese niño va a llegar, como llegan muchas veces a 5º o 6º año sin leer y escribir...Cit 49

c) Costos que asume el docente.

M 8 - ...es horrible, lo sentí como un fracaso, yo me sentí un fracaso el año pasado, mirá, yo me pongo a pensar lógicamente y me digo a no porque, vos fijate que este niño necesita un poco mas de tiempo, mas madurez, les va a servir el año que viene le va a ir mejor y va a hacer un segundo año fantástico, ta?

pero yo como maestra, por mas que no lo quiera, también pienso, ¡pa, no logré llegar a todos esos que dejé repetidores!, yo deje 14 repetidores de 32. cuanto te da?, 50%, mas o menos, porque aparte hay unos que habían desertado, es horrible, entendés?, yo mi idea como maestra cuando recién me recibí yo pense poder lograr que mis niños avanzaran, yo como maestra quiero, poder, pero... CIT 50

A continuación se desarrollarán mas detenidamente para una mejor comprensión.

a) Valoración y percepción de la repetición

Para todos los docentes hablar de evaluación a fin de año significa hablar de si pasa o no un niño a fin de año. No hubo ningún docente que hablara solo de lo que se evalúa a fin de año en términos de conocimientos, todos hablaron el tema unido a la repetición. Algunos mencionaron los criterios de evaluación pero enseguida tematizaban el aspecto de la acreditación transmitiendo como una extensión automática de la evaluación a fin de año. Como ya se dijo cuando desempeñan el rol como "decisor" lo perciben históricamente como constitutivo, e imaginar su transformación (como es el planteamiento de la circular) no despierta a nivel de discurso ninguna sensación positiva en el docente, en ninguno de todos los entrevistados. Por esto, aunque la evaluación y la repetición tampoco es percibida de forma agradable, ni por docentes, ni por los padres y niños; es entendida como necesaria y favorecedoras de ciertos beneficios que otros niños obtienen sin necesidad de sufrirla. Algunos de los discursos sobre los sentimientos que la repetición despierta sobre los diferentes actores nos dibujan lo dicho:

i) Los sentimientos que genera en los docentes.

M 1 - Pero a veces la objetividad es difícil cuando te pones no sé, o te pones en rol de madre, vos decís: que horrible si mi hijo estuviera así entendés? Te da cosa pero tenés que tratar de hacer la evaluación lo más objetiva posible y viendo lo que es mejor porque si al niño le hace bien repetir va a tener que repetir un año... CIT 51

M 2 - .. es difícil, es angustiante porque querés que pase todo el mundo y no pasa...y la mayoría están ahí dudando CIT 52

ii) Los sentimientos en el niño.

Entr: - Le dicen que es burro? M 1...claro eso es lo que vos tenés que tratar de evitar o sea no tenés que ..incentivar el tema de la repetición como un fracaso sino más bien como otra oportunidad... CIT 53

M 8 - sus compañeros le dijeron " vas a repetir" porque no se lo dije a la clase pero la clase... sabés lo que hizo?. se dio la cabeza contra el vidrio rompió el vidrio de la ventana del salón, no se hizo nada porque si no me muero imaginate?, todo porque él iba a repetir, se sentía horrible se sienten frustrados... evidentemente el niño pasa horrible... CIT 54

No todos plantearon que los niños viven de forma negativa la repetición. Algunos plantean que los niños no se dan cuenta y otros como el director piensa que hasta les gusta. A esta contradicción ya se ha hecho referencia, pero la retomamos dada la importancia

que porta este tema en cuanto a que es una de las fundamentaciones del no uso de la repetición hasta 2º año, es la afección que genera en la autoestima del repitiente.

M 2- ... Y me parece que para los niños chicos muy chicos no es que no se den cuenta pero bueno es más llevadera... CIT 55

D 1 - te voy a contar que fulano, que repite por tercera vez primero, se portaba mal y se niega a pasar porque sabe que en primero, como te voy a decir, todos se ocupan de él... CIT 56

iii) Los sentimientos de los padres.

Al parecer, ni los maestros, ni el director piensan en la posibilidad de atender reclamos de padres sobre la repetición de sus hijos y a continuación no encuentran razón de su descontento cuando el hijo repite.

En el caso del director el padre disconforme existe. En el caso del docente casi no existe y cuando se quejan no los consideran con derecho y no lo ven como un problema. Para el director ese derecho no está negado de forma directa pero en definitiva no considera las quejas como válidas dado que no cambia los resultados de las decisiones de los docentes. Un ejemplo muy significativo de lo dicho se encuentra en el discurso de M 4:

M 4 - Pero bueno ta es. a los padres les importa y son los que crean los problemas más grandes, y les importa y no sé por qué. porque realmente no les importan los hijos durante todo el año y cuando le decís que van a repetir... ... Como que no se dan cuenta por qué no conocen a sus propios hijos. como trabajan ni siquiera en la casa haciendo los deberes entonces ese es el problema que nunca les importan los hijos no miran nada, ni los cuadernos le miran entonces se llevan la sorpresa a fin de año de repente que el niño no rindió lo suficiente. CIT 57

Aquí aparece una nueva contradicción entre distintas percepciones, sobre cómo valoran los padres a la figura del maestro; por un lado aparecen los padres que no valoran al trabajo del docente y por el otro se presenta la opinión de M2 en donde al parecer tienen mayor legitimidad para los padres la opinión del maestro que la del CODICEN.

M 6 - ...los padres por lo general no tienen una escolaridad completa, no le dan mucho valor al trabajo del maestro o de la escuela en sí... CIT 58

M 2- y los padres si sabían de la circular muchos, si sabían la habían escuchado en la televisión. Ellos sabían pero estaban de acuerdo con la resolución que tomáramos nosotros. nosotros le decíamos que no que este que no nos parecía coherente, que nos parecía que en las escuelas me parece que no era pasar por pasar a los niños había que trabajarlos. y ellos tomaron muy bien lo que nosotros le decíamos, no hubo problemas, no hubo ningún problema. CIT 59

En definitiva para los docentes existen las dos sensaciones y ellas pueden parecer contradictorias entre sí, lo que queda un poco más claro es que para los padres fue más legítima la decisión del maestro que la de la circular.

b) Costos y funciones de la repetición

Todas estas situaciones y sensaciones negativas se pueden interpretar como un costo que se debe vivir para obtener los beneficios que otorga la herramienta de la repetición.

Según se extrae de las entrevistas, para los maestros del centro seleccionado, la repetición no es rechazada y esta tendencia se da por la amplia mayoría de los entrevistados y las razones que se presentan son las siguientes: porque es una forma de coaccionar a los alumnos para que estudien, una forma de otorgar otra oportunidad, una forma de que la escuela siga en pie, porque es una forma de valorizar al maestro, motivarlo, y mantener una situación que en cierta medida le genera poder.

Y lo expresan así: *M 6 - ...en ocasiones sí, a veces es como un estímulo decir bueno si no hago tal cosa lo más probable es que repita y bueno como te dije antes como suponen que la repetición es un castigo y que es algo muy negativo, prefieren hacer un esfuerzo, si se le puede llamar a eso estímulo, no...* CIT 60

M 6 - Si, la actividad del maestro creo que no, que no cambiaría, cambiaría el valor del maestro, que hoy por hoy esta muy perdido, en nuestra sociedad, ya el maestro no tiene el mismo valor que tenia hace unos años atrás. Eh... sí cambiaría porque ya no estaríamos ni siquiera calificados como para decidir si un niño ha logrado las metas mínimas para pasar de clase por consiguiente creo que... la actividad a lo largo del tiempo también cambiaría porque el maestro estaría desmotivado completamente... CIT 63

M 8- Y perdés tu...tu autoridad tu yo que sé, tu...entr. ¿frente a quién?,... y bueno, frente a.... frente a los padres ni que hablar, ta, no sé ta, y que hay alguien que te mandonea, a mi no me... no sé, me sentiría mal... CIT 61

M 6 - ...van a arrastrar errores que van a perjudicar a lo largo de la etapa escolar a los niños que promuevan, porque van a seguir arrastrando fallas, fallas o desconocimientos literalmente hablando de ciertas cosas que son imprescindibles para poder comprender otras que vienen en otros grados, a no ser que hubiera una reformatión de toda la etapa escolar... CIT 62

D 1 - (La circular) ... no pueden ser el a, b, c, yo creo que cada peculiaridad tiene que tener la suficiente cintura.... yo entre otras cosas no me voy de la escuela, porque en la escuela que estoy soy amo y señor viene un inspector y me dice haga esto y haga lo otro y nadie me dice nada... CIT 63

A esta funcionalidad de la repetición le debemos sumar que existe la sensación por parte de la mayoría de los docentes entrevistados, que la circular fue realizada con fines estratégicos políticos con mala intención, por ejemplo, para enmascarar la repetición o para ocultar la problemática y no solucionarla, solo un docente dijo que "no sabía" por qué la habían emitido.

Entrev: Por qué pensás que se hizo esa circular?, *M 4 - Yo creo que fue una amenaza como para que, tapar realmente los problemas que hay en la sociedad Uruguaya, tapar que hay niños realmente, parte más de media sociedad uruguaya que esta en ese índice de marginalidad total en todo aspecto, entonces este dar datos que son falsos, eh entonces salen a la prensa o a la tele si el índice de repetición en primer año es del 2%, cuando es del 80% entonces vos estas mintiendo a todo el mundo, y las clases altas de la sociedad no saben nada en realidad de lo que esta pasando ahí. Entonces se dan datos falsos y la gente le gusta eso, se lo cree no sé si le gusta, se lo cree y ta. Y es todo mentira no sé...* CIT 64

D) A modo de síntesis

En definitiva y como una primera instancia de reflexión sobre los datos recabados podemos inferir que la circular 441 afecta a los docentes porque intenta reformar el sistema de evaluación a fin de año, este sistema se desarrolla y reproduce históricamente

con el rol docente y es el docente el que se ve amenazado, dado que la circular desestabiliza la ejecución de una función que estructura la profesión.

En la actualidad y como algunos docentes lo plantean, su trabajo es importante pero no cuenta con el prestigio que antes portaba. Es importante porque cumple con muchas funciones definidas por ellos como asistencialistas, que si bien son necesarias no las perciben como portadores de prestigio; prestigio con el que si cuenta la función de juez en el tema de la repetición. Este prestigio esta sustentado en lo tradicional dentro del rol docente y en cierta medida asigna poder al docente.

M 8 – (el pase automático en 1º solo lo utilizaría)...si coaccionada, coaccionada por..., y me afectaría en mi practica porque vos ya no podrías decidir, o sea, como te podría decir, vos como maestra como dueña de tu clase, bueno dueña de tu clase no?...este que vos de alguna manera decís." no, este niño todavía no esta preparado para pasar" pero a vos te obligan que pase...

Esta responsabilidad no es desarrollada en consenso con otros actores (el maestro es el único que decide) y este hecho es aceptado por todos los actores que participan de la educación sin cuestionamientos. Como consecuencia, se reconoce a docentes aferrados a la función de evaluadores y no tan complacidos con otras funciones donde aparentemente se ven distraídos de su actividad "central" de educador.

Por todo esto la circular 441 no es una norma que sea tenida en cuenta por los docentes del centro en cuestión. Y esto también se relaciona con la normativa que es legítima para el docente y la que no.

Si a esto le sumamos que para el docente la función de la repetición como herramienta es la de igualar y otorgar aprendizajes a los niños que no han logrado en un año lo que es necesario, se entienden los resultados de la repetición en el centro elegido.

Los docentes ven como necesario cumplir con la función alfabetizadora de la escuela y evalúan en base a ello, al parecer no fueron claramente formados para evaluar y por lo tanto evalúan según su conocimiento de vida y lo transmitido por sus colegas con mas experiencia. Según sus propias palabras los criterios de evaluación dependen de cada docente. Esto es verdad hasta cierto punto (porque como ya se dijo todos dejan repetidores a los que no saben leer ni escribir), digamos que los criterios de evaluación usados por estos docentes tienen poco de formal en lo cotidiano (son regidos por autoridades con legitimidad otorgada de manera no formal -colegas con más experiencia-) y una marcada lejanía de lo institucional formal (de la norma formal del CODICEN que esta ausente en los discursos).

Pero por otra parte, cualquiera sea la forma en que se eligen los criterios de evaluación, existe uniformidad en las respuestas a la pregunta sobre los criterios de evaluación, en el sentido que ya se ha mencionado; esto demuestra una construcción en el grupo docente, en la inspección y en el director de la escuela que queda clara como se recrea generación tras generación en el sentido de que se transmite por antigüedad más que por aprendizaje sistemático en la enseñanza de la profesión.

Esa construcción histórica es uno de los puntos que la circular 441 se plantea cambiar (otorgar dos años para el aprendizaje de la lectoescritura y no dejar repetidores en 1°) todos los docentes y las autoridades rechazan la circular 441 y el pase automático de 1° a 2° año.

Los docentes creen en los criterios de repetición que plantearon y son capaces de soportar las consecuencias no deseadas de la repetición. Una vez más, podemos observar la valorización que tiene en el cuerpo docente esta herramienta en sí y ser ellos los que la portan. Por esta razón, pocos entrevistados plantearon alternativas y solo uno arriesgó una crítica a la herramienta (M8 pág 4). El resto de los entrevistados advirtieron de consecuencias gravísimas en caso de eliminarse la repetición en primer año (Por ejemplo repetir en 2°) .

Muchas de las consecuencias temidas por los entrevistados son atendidas en la circular lo que sugiere que el plantel docente no la conoce en profundidad, este es un dato brindado directamente por más de un entrevistado y apoyado por el hecho de que una inspectora debió leerla antes de ser entrevistada para familiarizarse con ella.

Otros problemas mencionados por los maestros que se generarían en caso de aplicarse la circular, son de carácter estructural. Se deduce que al parecer de los maestros, la circular no atiende a la problemática de los niños que no logran los niveles requeridos por primer año. Los niños en esta situación son la mitad de la población del centro. Surge entonces aquí la sensación en el grupo docente, de tratar con una población de niños que no está ajustada a la escuela; y para la cual ya se ha dicho, los docentes no sienten que hayan sido preparados. (ver CIT. 51, pág. 36)

La descontextualización, el desfase cultural y las diferencias entre las estructuras de valores de educadores y alumnos son planteamientos recurrentes en los docentes. Los discursos de estos, transmiten la necesidad de un perfil del alumno para lograr los niveles requeridos para el pase, que consta de las siguientes características: niños con familias que proveen cariño y valores, que los apoyen para la escuela estimulándolos en base a sus intereses, pero también generando hábitos y disciplina requeridos para asistir

al centro escolar. Se deduce con facilidad del discurso de los docentes que hay que estar preparado para ir a la escuela.

M 4 - ...los niños no traen escolaridad previa que eso dificulta mucho ya te digo no se saben sentar no tienen una mesa en su casa, ni una silla no pueden, no saben lo que es un lápiz, un cuaderno, tenés que empezar con hábitos desde cero como si fueran niños de un año...

Es factible que estos requerimientos no sean con los que cuente la población de la escuela y esto explica, según los docentes, la altísima tasa de repetición que tienen.

Por otro lado, y esto es muy importante, la norma no contempla factores estructurales que se formaron con una organización pensada sobre la base de la acreditación. Y según los docentes, el solo hecho de dar la oportunidad del pase automático emitiendo la norma, no da "lugar" para el cambio de los contenidos y objetivos por grados y de la acreditación otorgada en base a los logros de estos.

M 6- Sinceramente creo que esas renovaciones parciales sin contemplar la opinión de los maestros y lograr unos consenso creo que es este simplemente por, por... o desconocimiento de la labor de la escuela o por que se quiere crear un descrédito a la labor docente. Por qué?, y porque si cada vez tenemos menos oportunidad de decisión quiere decir que no se nos valora como capaces de decidir con respecto a lo que estudiamos, a los aprendizajes de los niños y a los logros de los niños entonces si el maestro no es el que puede decidir a la larga vamos a desaparecer...

...y bueno en principio no tener ciertos contenidos para cada grado, va a haber que reformular los contenidos y los objetivos porque ese va a ser un nuevo grado diría yo, se le cambiaría la terminología, y si vamos a establecer un nuevo grado, bueno va haber que plantearle nuevos objetivos y nuevos contenidos porque si nos seguimos guiando por un programa que tiene un primero y tiene un segundo, tiene unos objetivos para primero, tiene unos objetivos para segundo...

En definitiva, parecería que la emisión de la circular no se hizo a partir de discusiones y debates sobre la repetición y las modalidades posibles de abordarla. Tampoco se presentaron experiencias de otros países ni se estimuló la reflexión del cuerpo docente sobre el punto. De allí que el objetivo de la circular fue visto más como una liberalización inadecuada y gratuita "impuesta desde arriba" que como una organización diferente de la docencia basada en la fusión de dos años.

Entre los discursos analizadas, se pueden afirmar los siguientes aspectos:

- a) La falta de conocimiento de la fundamentación de la circular
- b) La pérdida de alternativas institucionales para atender a los niños que no aprenden.
- c) La pérdida de herramientas para coaccionar a los niños para que estudien
- d) La falta de legitimidad de las autoridades.
- e) La sensación de amenaza al status provisto por el rol docente.

Como síntesis, estas razones proveen un contexto donde el docente no encuentra razón en la norma 441, para cambiar las conductas cotidianas de evaluación y repetición, que son estructurales para la institución escolar desde siempre y de su rol en particular.

Los maestros del centro seleccionado decidieron apartarse de la propuesta, las razones que dieron los docentes sobre su decisión son sintetizadas, para un mejor análisis, en diez planteamientos los cuales abarcan las principales estructuras y los diferentes planos del sistema educativo. Esto no debe extrañar, dado que según Giddens las actividades humanas no nacen con los actores sino que estos las recrean y las reproducen, así obtienen una vez más las condiciones que las hacen posibles. Según este autor la estructura es constrictiva pero habilitante, y según este concepto, a medida que se analizan las razones de estructura y las razones de acciones, unas y otras se relacionan.

Como primera afirmación frecuente podemos tomar a la que plantean muchos docentes en cuanto a que si la circular se tuviera en cuenta no se les daría otra oportunidad a los niños para aprender.

El docente del centro seleccionado plantea en su discurso a la repetición como una segunda posibilidad, que en algunos casos como ya se ha visto, es una tercera y hasta una cuarta posibilidad de aprender. Más allá que los niños, los padres y hasta los maestros cuando hablan de ese tema hacen referencia al fracaso, es un beneficio que se le da en pos de su buen desarrollo educativo.

Como ya se vio, en el marco teórico del trabajo, García Huidobro hacía referencia a este supuesto, el cual al parecer también tienen los docentes entrevistados, esa idea que la repetición le hace bien al niño. ¿Por qué, pese a los resultados negativos de la repetición se la sigue teniendo en cuenta como algo beneficioso?

Evidentemente algún niño ha salido beneficiado con la repetición porque el imaginario docente debe de sustentarse de alguna forma. Quizás exista un número de niños beneficiados con la reiteración del curso y quizás el docente que continúa actuando con esta lógica pedagógica ¹⁷vea en ese triunfo individual una justificación tangible para la problemática de la repetición. Es por esto que no se observan las consecuencias no deseadas de la repetición, que al volverse recurrente se convierte en una condición inadvertida de actos ulteriores como la baja autoestima o la deserción temprana pero que se observa a largo plazo y en número significativo de individuos. Otra pregunta que podemos hacernos es si: ¿Conocen los docentes los estudios sobre las consecuencias de la repetición o hubo un problema de distribución o de comprensión de la fundamentación de la circular?; no los han mencionado pero si los conocen ¿Por qué no los tienen en cuenta?; quizás y una razón muy importante es que para aceptar

determinadas propuestas que desestructuran y movilizan tanto hay que considerar a los portadores de las nuevas ideas una autoridad. Existe y así lo expresan los docentes una falta de referencia de autoridad formal dentro del sistema y una fuerte duda que se basa en una lógica de conspiración, con intención de desacreditar al docente y a la escuela pública. Esta percepción de los docentes que aparece en las entrevistas no permite la aceptación de las nuevas propuestas y las fundamentaciones de estas. A esto se le debe sumar que la circular presenta una liviandad que no ayuda a generar ningún conflicto cognitivo en el cuerpo docente.

Otra afirmación planteada fue que si la circular se tuviera en cuenta los niños no aprenderían porque el contexto al cual pertenecen no les permite recuperarse por sí solos si así lo necesitaran

En el centro seleccionado se presentó por medio de los discursos de los docentes a la escuela como la institución que otorga las herramientas necesarias para vivir en la sociedad. Ésta, junto a la familia, forman a los hombres del mañana. El problema es que la escuela en estudio, pertenece a un contexto de alumnos proveniente de los sectores más pobres de la sociedad los cuales, según lo perciben los docentes, no cuentan con la posibilidad de brindar a sus hijos las herramientas necesarias para vivir. Esto genera muchos cuestionamientos, muchos de ellos filosóficos, morales, etc. lo que se descarta como discusión en este trabajo. Pero volviendo a la idea de la falta de contexto para una recuperación, en caso de no lograr los saberes necesarios de 1º, ¿es la repetición la recuperación?, ¿es el docente el recuperador otorgando las mismas posibilidades que el año anterior? Si es así, entonces es el niño el problema de no lograr el aprendizaje, es el contexto y la familia del niño la que lo lleva al fracaso. Una constancia que llamó la atención en el análisis de las entrevistas fue la falta de crítica de los docentes a su actividad y la falta de responsabilidad que se adjudican en el fracaso escolar. Se sabe por diferentes estudios¹⁸ que un docente puede variar los resultados de los niños y sin embargo esto no aparece en las entrevistas.

Pero volviendo al tema del contexto, esta afirmación da una idea "maestrocéntrica" y "escuelacéntrica" del docente en cuanto a donde se encuentra la solución a la problemática del no aprender. Para el maestro no es ni él, ni su propuesta, ni el sistema (esto varía) el que presenta los problemas, es el niño; el docente es la solución, "la

¹⁷ En un comienzo a la educación se la veía como una actividad individual y la regía la pedagogía corolario de la psicología, pese a que la ruptura epistemológica la realizó Durkheim viéndola como un hecho social, en la actualidad muchas veces cuesta verla como una construcción social y no natural

¹⁸ G. Rama "Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas Uruguayas" 199

salvación", "lo único que tiene el niño" . Muchos teóricos han hecho referencia al tema de la legitimidad del docente y de la escuela en la sociedad en cuanto a ser la que otorga a los individuos la salvación por medio de la cultura que imparte¹⁹, Bourdieu plantea que así se acepta a la cultura de la escuela como la "buena cultura". Y pese a que muchos niños asisten a ONG que los apoyan y otros tienen a sus familias que los continúan pese a ser muy pobres, los docentes ven a la escuela de estos barrios como la única que puede "recuperar" a sus alumnos de sus carencias. Este mensaje tan vigente no surge de la nada, es el mismo emitido por la escuela Vareliana para que los ciudadanos abandonen sus conductas bárbaras y acepten la modernización como modelo a desarrollar.

Muchos docentes afirmaron que si la circular no se puede tener en cuenta porque los maestros no pueden atender a la diversidad que se generaría si algunos pasan sin saber todo lo de 1º año.

Esto fue planteado pese a que magisterio los prepara para ser docentes de 1º a 6º y pese a que la mayoría, año a año cambian el grado. Cabe preguntarse por qué los docentes sienten que no pueden atender la diversidad que se daría en el caso de que pasaran a 2º niños que no sepan todo lo necesario; sobre todo en nuestro país que tenemos el caso de la educación rural como ejemplo de escuelas de tipo unidocente con los diferentes grados de 1º a 6º conviviendo en una misma aula, como experiencias con una larga trayectoria y que evidencian niveles de repetición más bajos que los de las escuelas urbanas.

Evidentemente no alcanza con la norma escrita para cambiar, los docentes plantean que el número de niños por salón es muy superior al necesario para el trabajo diversificado, de hecho las escuelas rurales tienen la ventaja de tener un número muy bajo de inscriptos, quizás esto dificulte y ayude a no intentar planificar para diferentes niños.

Por otro lado, los docentes, plantean que el programa no contempla esta alternativa de trabajo. Esto es muy, de hecho es del año 1950 y no eran prácticas propias de la época, no se consideraba "flexible" un documento tan importante como un programa.

La circular hace un planteamiento para otorgar libertad de acción pero no reestructura el marco que contiene a la acción, otorga la libertad de acción y no el contexto para la acción. Si la norma se tuviera en cuenta dejaría al docente funcionando en un sistema secuenciado de acreditaciones por grados con una realidad descontextualizada ¿Puede el docente actuar de forma tan indiferente al funcionamiento del sistema?

¹⁹ Weber plantea que la religión otorga la salvación por medio de , y la escuela por medio de la cultura.

Mas adelante cuando se haga referencia al programa se volverá a analizar esta alternativa. Se menciono también que si la circular se tuviera en cuenta, a los niños dejaría de interesarles aprender

Se ha visto en todas las entrevistas que la repetición funciona como una herramienta para los docentes de coacción, para dos cosas como mínimo: presionar para que estudien y obtener respeto. La coacción para que los alumnos estudien funciona bajo la amenaza de la "no obtención de los créditos", esos créditos que la cultura legitimó como necesarios. Por otro lado el respeto se obtiene por medio del poder que el funcionario - docente tiene al poseer la facultad de decisión de la repetición. Weber plantea que el poder se ostenta cuando se posee algo que el otro necesita y no puede conseguir de otra forma (o así creen los que obedecen), esto provoca la obediencia que se da por medio del soborno o el castigo. A su vez el autor señala que la autoridad se define como el poder legitimado. Por lo tanto la posibilidad de dejar repetidor a un niño otorga al docente una autoridad, y como las relaciones de poder se legitiman más y más con el paso del tiempo; es así como se entiende esa aceptación de parte de los padres y otros actores educativos a que esta responsabilidad este centrada solo en el maestro como el único capaz de decidir qué necesita el niño

¿Podrían los docentes generar interés por el estudio y respeto por el docente sin la herramienta de la repetición?; los estudios pedagógicos de la corriente constructivista plantean que el interés del niño se consigue con propuestas motivadoras. Pero para esto se necesitan dos cosas: docentes preparados para pensar propuestas y materiales didácticos más allá del pizarrón y la tiza. Cabe preguntarse si la escuela pública cuenta con estas dos cosas²⁰.

Además, no es muy extendida en el magisterio una concepción de la práctica de enseñanza activa donde los estudiantes más aventajados apoyan a los más rezagados. Pero no se puede atribuir a los maestros estas carencias por cuanto ni el sistema educativo de la enseñanza primaria ha fomentado la reflexión y el debate, ni la propia circular avanza otras medidas complementarias para ayudar a las renuncias que implica el exhorto. Cabría hacerse esta pregunta ¿qué herramienta le quedaría a los maestros para que los niños estudien?, si los intereses no se contemplan por diferencias culturales y los estímulos no aparecen por las carencias económicas.

²⁰ G. Rama plantea que para lograr niños " mutantes" , niños que de bajo nivel económico logran buenos niveles educativos, se necesitaba docentes capacitados y contexto y materiales estimulantes. ver "Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas uruguayas"

Se planteo en varias entrevistas que no se puede atender a la circular porque no aprenderían a leer y escribir.

Este tema es central en las preocupaciones de los docentes, el enseñar a leer y escribir es una función históricamente constitutiva de su rol. Pero como ya se ha dicho todos los docentes de primaria saben enseñar a leer y escribir ¿Por qué los maestros del centro perciben que si hay pase automático de 1° a 2° los niños no van a aprender?

Las respuestas a esta interrogante se pueden encontrar en la función histórica de la escuela y su estructura.

Los docentes no admiten que un niño no sepa leer ni escribir habiendo pasado por los primeros grados de la escuela, porque la escuela siempre fue la alfabetizadora social. Esto generó mucho prestigio porque en las épocas pasadas realmente saber leer y escribir era una herramienta que definía el acceso a mejores puestos de trabajo, hoy con los avances no es lo único necesario tampoco se ve como algo exclusivo, se vulgarizó (cosa que suele sucederle a las cualidades que antes portaban algunos y que ahora se generalizan ampliándose a diferentes sectores incluyendo los más pobres) pero pese a esto se sigue considerando esencial y genera terror en el cuerpo docente imaginar a algunos niños saliendo de la escuela sin saber leer y escribir aún habiendo terminado el ciclo (en la actualidad parece preferirse un procedimiento que conduce al abandono del sistema, precisamente en aquellas poblaciones que debería interesar retener e integrar más) . Como leer y escribir, según el programa se aprende en 1° se relaciona el pase automático de 1° a 2° con la posibilidad de salir de la escuela sin ser alfabetizado.

No vamos a entrar en una discusión pedagógica pero hay corrientes lingüísticas que plantean que los niños que portan las capacidades psicológicas y biológicas necesarias para leer y escribir pueden lograrlo si el medio se lo permite. Esto quiere decir que el niño demorará más o menos para aprender pero en un aula con sus compañeros y un docente interventor podría aprender; y los que no lo hacen presentarían otro tipo de dificultad que no necesariamente se superaría con facilidad.²¹ Estos niños son también los que en la actualidad abandonan la escuela sin saber leer y escribir. Entonces, ¿Por qué los docentes no aceptan esto y otorgan más tiempo a sus niños para leer y escribir como dice la circular? ¿Por qué si no aprende en 1° debe repetir, para aprender?

Así pasamos al punto 6 que tiene más que ver con el sistema y su organización burocrática. Los maestros dijeron que la circular no se puede llevar a cabo porque los

²¹ Guía del maestro, de 1° año para escuelas públicas

programas no dan lugar a la educación diferencial, marca contenidos año por año secuenciados de forma acumulativa.

Los docentes afirman que el programa no permite la atención individual para los niños que no hayan aprendido lo correspondiente a años anteriores. Quiere decir esto que los niños deben encontrarse con niveles de conocimiento similares para que el docente pueda cumplir con los contenidos de ese año lectivo. Esta dificultad se presenta por el tipo de currículo que rige a las escuelas urbanas del Uruguay, el cual es secuenciado, escalonado y acumulativo. Por lo tanto el Programa limita la posibilidad de acción del docente desde dos ángulos: el primero, señalándole qué contenidos a enseñar según los grados; y segundo, planteando contenidos para 2º que dependan casi exclusivamente de la adquisición de los contenidos de 1º año en especial de la adquisición de la lengua escrita. Esto evidencia la institucionalización en la forma de actuar y argumentar del docente que no puede separarse del programa, aunque la circular se lo permite teóricamente; claramente no es simplemente romper con contenidos programáticos, es romper con una cultura escolar que data de años y años de prestigio, legitimándola como buena, frente a la ya mencionada suavidad de la circular. ¿Pueden imaginarse contenidos en primero y segundo como los de pre- primaria?, ¿puede imaginarse para niños de 1º y 2º una dinámica de trabajo más lúdica y menos académica?

Un planteamiento fue el de que la circular no es factible de uso porque los diferentes grados no pueden atender el programa de grados anteriores.

Volvemos al tema del programa de escuelas urbanas, ¿por qué funciona dentro de la lógica de los docentes? Según Bourdieu, un programa único es un instrumento de control que contiene incluso instrucciones pedagógicas que homogeneizan y sistematizan el mensaje escolar. Esto serviría para esconder las diferencias bajo el manto de la igualdad de posibilidades. Se acepta la masificación bajo la falsa ilusión de que a iguales oportunidades iguales logros. Sumado esto, al número de alumnos por salón, en la escuela donde se realizaron las entrevistas, es casi impensable la atención individual. Se infiere de lo planteado por los docentes que el sistema masifica, homogeneiza y neutraliza las diferencias de dos formas: por un lado otorga instrumentos de organización para el docente que asegura que todos los niños reciban lo mismo, y por el otro coloca un número de niños por salón que no se pueden atender de forma real, aun observando diferentes necesidades.

Los maestros También plantearon que la circular cambiaría el rol docente. Como ya se señaló antes, el rol docente se ve afectado socialmente. En la actualidad está expuesto a

múltiples críticas y exigencias, por las cuales su prestigio ha cesado en algunos ámbitos. Como dice Tenti Fanfani, la mala remuneración, la sobrecarga funcional con la ausencia de una preparación adecuada y la masificación del acceso a la escuela primaria, banalizan y vulgarizan el oficio aumentando las críticas a la configuración tradicional del puesto. Por todo esto hay un malestar en el cuerpo docente que se ve atacado desde diferentes ámbitos sociales

Durante las entrevistas se pudo ver como los docentes percibían esa afección y frente a la alternativa del pase automático la función constitutiva de evaluar se vería, a su parecer, desvalorizada (recordar que para los docentes, la evaluación de fin de año es sinónimo de decisión de hacer repetir o no al alumno) y con esto, el prestigio que les adjudica tal función. Toda esta pérdida de valor relativa a la imagen de los docentes y su actividad, según su percepción, difícilmente permitan al maestro desechar funciones tradicionales que le aportan prestigio a su rol. ¿Por qué brinda tanto prestigio esta función?

La cultura escolar es una cultura de acreditaciones. Por eso cuenta con apoyo social, ya que se acepta a la repetición como herramienta de asegurar logros en el futuro. De esa manera surge la cultura de la repetición como corolario de basar una educación en una lógica de créditos. El poder de decidir del docente, le otorga autoridad. Si la obediencia se obtiene cuando se cuenta con algo que el otro necesita o cree que necesita y no puede acceder a eso por sí solo, en el caso al que se hace referencia, la herramienta de la repetición, es un recurso para generar obediencia por el alto valor social que se le da al pase de grado; por otro lado, la acreditación se ha convertido en el fin de la educación formal para muchos, desfigurando el valor de adquirir conocimientos.

El docente es el que tiene legítimamente la potestad (según todos los entrevistados) de decidir una promoción. Esto otorga poder e imaginar una pérdida de potestad tan grande moviliza la sensación de pérdida de status/rol que perciben los docentes hoy en la comunidad.

Un planteamiento muy frecuente es el de que se puede perder la calidad de la escuela. Este supuesto surge a nivel docente (en el centro seleccionado para la investigación), demostrando que existe para ellos una relación entre la calidad de la educación y el número de eliminados.

La escuela que funciona con suma de créditos en un sistema secuenciado y seccionado por logros obtenidos, cumple con la característica de ser selectiva, eliminatoria y expulsora. Según García Huidobro la contracara sería una escuela inclusiva e

integradora. Habría que preguntarse qué tipo de escuela se quiere. Y qué significa calidad.

Otra razón planteada fue, que si se otorga pase automático por medio de la circular, cualquiera tendría la acreditación del ciclo. El tema anterior continua desarrollándose junto a éste, porque la escuela en la actualidad ha tenido que ampliar sus funciones y abarcar las de otras instituciones que no se hacen cargo de las que tradicionalmente les correspondía, especialmente la familia. Los docentes perciben el cambio de la escuela y de sus funciones pero no de forma positiva; quizás por la sobrecarga funcional para la cual no están preparados ya que el sistema no les brinda otros funcionarios para apoyar su labor.

La escuela se transforma sin proponérselo, en un ámbito de funciones asistenciales que desplazan la función original de impartir enseñanza académica. Una de las herramientas que aún demuestra que la escuela cumple con la función de educar niños académicamente, es la repetición: el que no sabe, repite. Pese a las nuevas funciones adquiridas por la escuela, socialmente sigue aceptándose como antes, que quien finalizó el ciclo escolar, logró determinados conocimientos básicos. Esto lo tematiza el Director en la entrevista, haciendo referencia a la anécdota del supermercado del barrio que contrató a niños de 6° año, los cuales no pudieron cumplir con el trabajo por no contar con conocimientos que al parecer debían tener. Más allá de la anécdota, esto demuestra la preocupación docente de otorgar pase a niños que no sepan lo que deben, según el currículo. Bourdieu plantea que la escuela organiza a los niños en la estructura social, reproduciendo esta estructura. Y por ende, se ingresa al mercado de trabajo con los créditos obtenidos según sus posibilidades. Tomando esto en cuenta, se podría inferir que la escuela con pase automático de 1° a 2,° alimentaría la idea de ir perdiendo paulatinamente la función de organizadora social. En el caso de ser así, sería el mercado laboral quien cumpliría la función de organizador, selectivo, y excluyente; y la escuela, cumpliría su función integradora e incluyente, desplazando a un segundo plano objetivos de otros ámbitos. Por otro lado cabe recordar que los niños que llegan a 6° año sin saber leer ni escribir en la actualidad lo hacen con el sistema de repetición vigente, podría entonces pensarse que no es ésta la mejor solución al problema y que esos niños quizás no lo logren, pero que esto no deba significar su exclusión de los centros educativos.

VIII. CONCLUSIONES FINALES

Durante el trabajo se han podido demostrar de forma empírica las hipótesis que guiaron la investigación. El docente de la escuela estudiada no encontró en la circular 441 razón legítima para abandonar sus prácticas de acreditador.

Estas prácticas le son útiles, según lo expuesto, para la estructuración de su rol porque la funcionalidad con la que cumple la repetición, según se pudo observar, se volvió a lo largo de la historia, una herramienta de coacción, para otorgar respeto y status a la figura del docente. Esto sucede por el valor de la escuela en la sociedad aún en la actualidad. El sistema educativo uruguayo tiene arraigada una cultura de repetición, una de las cosas que el trabajo pudo demostrar es que no alcanza con decretos y normas para cambiar hábitos tan arraigados, se ha observado que el cuerpo docente de la escuela expresó una cantidad de miedos y sospechas sobre las propuestas de las autoridades de la enseñanza, demostrando una falta de legitimación de la autoridad. Quizás porque no son docentes y eso le hace perder valor, porque aún en la actualidad, el maestro es el único que trabaja en la escuela y este poder es concentrado y apoyado en una visión de la educación asociada directamente a la pedagogía y no la ven como una construcción cultural donde actúa lo económico, lo político, etc.; volviendo una necesidad una visión más general que solo lo pedagógico.

Las culturas, como dice Giddens, se actualizan y se recrean reproduciéndose las condiciones que la hacen posibles, pero todas ellas reciben una sustentación reflexiva de quienes participan. Los paradigmas con los que se mire la acción educativa hace a la reflexión que se obtenga; el cuerpo docente da como evidente el concepto que se tiene de la repetición porque no tiene en cuenta que ésta y cualquiera de todas las formas que tenga el sistema y su organización, es construida desde una cultura. Los docentes no ven una escuela excluyente y selectiva o algunos atribuyen esto sólo a factores externos a ellos, pese a todo lo que los números muestran.

El por qué de esta situación no queda claro en este estudio de caso, lo que si está claro es que si bien este trabajo no demuestra que un régimen de promoción automática como el planteado en la circular ²² sea mejor que el sistema actual, si demuestra que los maestros tienen concepciones que generan barreras culturales para la experimentación e innovación en esta materia.

Una cosa que se pudo ver en este estudio es que el cuerpo docente se mueve con una lógica y concepciones construidas históricamente, con formas de pensar que reinaban en

épocas donde la escuela no era vista como una construcción cultural y la rodeaba un velo de neutralidad e igualdad. Esto poco se relaciona con algunas investigaciones más modernas. La escuela Uruguay se organiza con la lógica de los créditos, la selección y exclusión pertenece a las características naturales de estos sistemas, para los docentes dejar estas lógicas (como plantea la circular) significa alejarse de la excelencia del que lo logra sin tener en cuenta que bajo el manto de la neutralidad no se percibe el corte por clase de los repitientes volviéndola más inequitativa. Habría que pensar formas de evidenciar invisibilidades construidas en la escuela del Uruguay, que hacen más referencia a un país de otra época que al actual. Para esto se debe investigar en el tema, pero también se debe estimular el debate, difundir lo que se ha acumulado en el tema y fomentar la reflexión crítica por parte del docente y de los otros actores del sistema. Pero aún resta tener en cuenta que si no se legitima una autoridad de corte técnico-científico más que de corte tradicional nunca se podrá avanzar en la materia. Sería interesante revisar la concentración del poder y la escasa diferenciación de profesiones en las instituciones educativas, que lo único que consiguen es una visión empobrecida de una compleja y multifasética construcción como es la educación y que por lo tanto mantiene la visión limitada de diferentes estrategias y sus consecuencias; llegando al punto de no reconocer que la repetición en primaria es la variable que tiene mayor peso en la trayectoria del estudiante y que por su efecto conducente a una mayor probabilidad de deserción según lo muestra uno de los últimos informes de ANEP acerca del abandono escolar en los jóvenes.²³

²² Esto puede ser por el carácter parcial, acotado y sin modificaciones extras complementarias dado que éstas normalmente sí son tenidas en cuenta por regímenes con promoción automática.

²³ Revista TEMS No 22 , Magdalena Furtado, pag. 32 Enero del 2004

BIBLIOGRAFÍA

Germán W. Rama, "Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay"
Los Contextos Sociales e instituciones de Éxitos y Fracasos; CEPAL, Oficina de
Montevideo, 2ª edición junio 1992

Rubén Kaztman, Fernando Filgueira; "Panorama de la infancia y la familia en Uruguay"
IPES; Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social;
Universidad Católica, 2001.

Alberto Nagle, Rubén Tansini; "Resultados académicos de los alumnos de primer año de
escuelas públicas de Montevideo y características socioeconómicas de los hogares."
Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.,
Marzo 2000.

Rubén Kaztman., "Marginalidad e Integración Social en Uruguay", CEPAL, Octubre 1996

Emilio Tenti Fanfani, "Sociología de la Educación"; Universidad Nacional de Quilmes
Ediciones. 2001.

Rafael Feito. "Teorías Sociológicas de la Educación"; Política y Sociología en Internet, La
Biblioteca. 2000, Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM.

Fernando Alvarez – Uria y Julio Varela; "Arqueología de la Escuela", La Pipeta S/f.

Mancebo, "La larga marcha de una reforma ´exitosa´"
ICP – B. Oriental (en prensa), Mdeo. 2002.

J.E. García Huidobro; "La deserción y el fracaso escolar." En: Educación Pobreza y
Deserción Escolar UNICEF, Stgo. Chile- 2000. Pág. 61.

R. Oportí y otros, "El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores". En: TEMS,
capítulo 2 "Evaluación", 2002.

Barrán J. Pedro, "Historia de la sensibilidad en el Uruguay", Tomo 2, "El Disciplinamiento",
Ed. Banda Oriental - Facultad de Humanidades y Ciencias, 1990.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. "La reproducción", Elementos para una teoría
del sistema de enseñanza, Ed. Fontamara. 1996

Giddens, A., "La Constitución de la Sociedad", Bases para una teoría de la Estructuración.
Ed. Bs As – 1995

Beltrán, "Las cinco Vías ...", editorial Alianza, Madrid 1986.