

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

**Comcares y paraísos. Oportunidades educativas para  
niños en situación de pobreza:  
redistribución económica y reconocimiento cultural en las  
Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo.**

**Fernando Matías Ramírez Llorens**

**Tutor: Susana Mallo**

**2009**

Dedicado a mis amigos montevideanos que me apoyaron en un momento difícil.  
Guardo conmigo el recuerdo imperecedero de la amistad de Bernard, Valeria, Mariana,  
Diego, Álvaro, Julia, Enrique, Marina, Sebastián y Lorena.

## **Agradecimientos:**

A todos los maestros, directores, psicólogos, trabajadores sociales, padres y madres que se dedicaron con mucho interés y esmero a ayudarme en la realización de esta tesis. El trabajo de campo ha sido sencillo y placentero gracias a su apoyo.

A Rosario García, que me ayudó a clarificar ideas en momentos muy confusos y estuvo siempre disponible para todo lo que le pedí (que fue bastante). Mucho de lo bueno que pueda tener esta tesis se debe a sus aportes.

A Susana y Miguel. Es para mí un motivo de profundo orgullo haber transitado este camino con ellos.

A todos los que, de una u otra manera, me abrieron las puertas de la Universidad de la República y me brindaron la fantástica posibilidad de crecer como sociólogo y como persona. Espero poder devolver con este trabajo parte de lo que me dieron.

Marzo de 2009.

## **Resumen**

Este trabajo se propone comprender los procesos que, dentro de las Escuelas de Tiempo Completo, facilitan o dificultan el desarrollo de abordajes que se propongan como objetivo la disminución de la desigualdad educativa de los niños que se encuentran en situación de pobreza.

Se parte de concebir a la pobreza como una problemática que tiene una dimensión económica, pero también una dimensión social y simbólica, por lo que se examina la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo como política de redistribución económica tanto como de reconocimiento cultural. El trabajo parte de dos supuestos: que la propuesta de Tiempo Completo tiene un carácter contradictorio, en la medida en que algunos elementos tienden a la redistribución y al reconocimiento, mientras que otros simplemente tienden a la contención social básica, y que existe una brecha de implementación que implica una distancia entre el diseño de la propuesta y su implementación en la práctica.

A partir de esto, el trabajo identifica y analiza varios procesos que en la actualidad dificultan que la propuesta supere los objetivos más básicos de contención social, a la vez que destaca varias enseñanzas y consensos que podrían profundizar el abordaje de las problemáticas vinculadas a la disminución de las desigualdades educativas.

La investigación ha sido realizada en base a entrevistas a directores, docentes, psicólogos, trabajadores sociales, padres y madres que trabajan en Escuelas de Tiempo Completo del departamento de Montevideo.

## **Palabras clave**

Políticas Educativas; Escuelas de Tiempo Completo; desigualdad educativa; pobreza; redistribución económica; reconocimiento cultural; equidad; calidad; políticas focalizadas.

## **Abstract**

*This paper aims to understand the that facilitates or hinder the development of approaches, within the Full Time Schools, that set the objective of reduction of educational inequality of children in poverty.*

*It is to conceive poverty as a problem with an economic dimension, but with a social and symbolic dimension too. It means the research of Full Time School Program as a policy of economic redistribution as well as cultural recognition. The work set off two assumptions: that the proposal for a Full Time has a contradictory nature - while some elements tend to redistribution and recognition, others just tend to basic social relief – and there is a gap in the application that involves a distance between the proposed design and its implementation in practice.*

*Because of this, the paper indentifies and analyzes several processes that currently hinder that the proposal exceeds the most basic social relief, while stand out several lessons that could get deep consensus and addressing issues related to the decrease of educational inequalities.*

*The investigation has been conducted based on interviews with principals, teachers, psychologists, social workers and parents working in Full Time School of the Department of Montevideo.*

## **Keywords**

*Educational Policy, Full-time schools; educational inequality, poverty, economic redistribution, cultural recognition, equity, quality, targeted policies.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
Estructura, actores y brecha de implementación.....	3
Presentación del problema, objetivos y estrategia metodológica.....	9
Estructura de la obra.....	17
<b>Capítulo 1:</b>	
<b>Igualdad y diversidad, redistribución y reconocimiento</b> .....	19
Desigualdad y des-reconocimiento en el debate educativo actual .....	19
Igualdad y reconocimiento en la reforma educativa uruguaya .....	30
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Ocho supuestos implícitos para afirmar que las Escuelas de Tiempo Completo dan buenos resultados y un dilema desconfiado</b> .....	37
Ponderación del proyecto de Escuelas de Tiempo Completo .....	37
Los supuestos .....	41
<b>Capítulo 3: El largo y accidentado camino del Comcar al Paraíso</b>	
La desigualdad del sistema.....	59
Identidad e imagen del Centro Educativo .....	68
El modelo “docente intensivo”.....	77
Rescatables e irrecuperables: la discriminación como discurso y práctica.....	95
Los objetivos de la educación: ¿algo más que enseñar a usar un wáter? .....	112
Comcares y Paraísos.....	122
<b>Capítulo 4: Las fortalezas</b>	
Los consensos básicos.....	132
Las enseñanzas .....	138
<b>Capítulo 5: More time is better?</b>	
¿Qué fue de nuestros supuestos? .....	153
Yo me pregunto <i>for what</i> .....	156
Tolerancia, resiliencia y conflicto .....	160
Una nueva escuela para una nueva ciudadanía .....	163
<b>Bibliografía</b> .....	167
<b>Anexo A</b>	
<b>Aspectos principales de la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo</b> .....	172
<b>Anexo B</b>	
<b>Pauta de entrevista</b> .....	175

## Introducción

En el año 1997 ANEP<sup>1</sup> presentó la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo, estrategia orientada a dar respuesta a las problemáticas educativas del 20 por ciento de la población infantil uruguaya con mayores dificultades socioculturales. En ese entonces ya existían más de cincuenta escuelas de Tiempo Completo, y actualmente superan el centenar en todo el territorio uruguayo.

Las Escuelas de Tiempo Completo poseen, más allá de una extensión del tiempo curricular que se adivina en su propio nombre, similitudes y diferencias importantes con respecto al resto de las escuelas del subsistema primario de educación. La principal semejanza está en el currículum escolar, que es básicamente igual al del resto del sistema, mientras que entre las divergencias encontramos tiempos pedagógicos diferenciados, actividades educativas complementarias al currículum, propuestas de inserción comunitaria, trabajo docente colectivo y capacitación docente en servicio, entre las más destacables.

El debate sobre los desiguales resultados de las políticas igualitarias<sup>2</sup> es fundante de la perspectiva sociológica en educación, y no ha perdido actualidad desde que se publicara el *Informe Coleman* en Estados Unidos en el año 1966. Si bien se ha acumulado una importante cantidad de conocimiento en cuanto a cuáles son los factores que reproducen la desigualdad educativa en condiciones de igualdad formal, poseemos en cambio pocas referencias sobre las medidas concretas a tomar en materia de políticas educativas para equiparar las oportunidades de los niños y adolescentes de contextos socioeconómicos críticos: no parece haber modelos que, a priori, se presenten como exitosos al punto que puedan resultar un punto de referencia ineludible al momento de pensar nuevas políticas educativas.

En este punto surgió mi interés personal en esta temática. En un contexto *desconfiable* (la reforma educativa uruguaya de los 90 se impuso a pesar de la fuerte resistencia por parte de gremios docentes y agrupaciones estudiantiles) surgía una propuesta que parecía buscar

---

<sup>1</sup> Administración Nacional de Educación Pública. Es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público.

<sup>2</sup> Título de un trabajo de Mariano Fernández Enguita (Fernández Enguita, 1999).

abordar con gran ambición y una fuerte convicción política el problema de las desiguales oportunidades educativas de los niños pobres. No parecía un mero parche, una excusa para justificar una sensibilidad hacia el tema, un “cambiar algo para que nada cambie”: se observaba en el texto de la propuesta pedagógica una intención clara de redistribuir una importante cantidad de recursos económicos a favor de los escolares con mayores dificultades. Valía la pena preguntarse qué tensiones podrían surgir en cuanto a esa redistribución, y de qué manera podrían transformar las prácticas educativas en función de mejorar las oportunidades de esos niños. Pero aún más: la propuesta también poseía algunos elementos que no podrían remitirse a un simple reparto de recursos, sino que parecían orientados a estimular el desarrollo de espacios de intercambio y participación entre docentes, entre docentes y alumnos, entre escuela y familias y entre escuela y comunidad. Esta incipiente democratización del sistema educativo remite a una estrategia de desarrollo de un espacio de respeto por la diversidad, de reconocimiento cultural. Cuánto más estimulante resultaba volver sobre las preguntas que surgían, incorporando la dimensión del reconocimiento.

Redistribución y reconocimiento son las dos dimensiones desde las que se interroga a las Escuelas de Tiempo Completo en este trabajo. Fraser (1997) llamó la atención sobre la existencia de comunidades bivalentes, grupos que no solo sufren de una mala distribución económica sino también de falta de respeto cultural. La idea de bivalencia destaca que estos dos problemas –estas dos injusticias-, están íntimamente relacionadas entre sí, al punto de que no se puede subordinar una a la otra: ambas son cooriginarias y coexistentes. La condición de pobreza es vista por lo general solo desde el punto de vista de las carencias económicas (así, superar la pobreza sólo sería cuestión de mejorar la distribución de los recursos materiales), olvidando que la pobreza también está asociada a representaciones negativas tales como la delincuencia, la suciedad, la ignorancia, la vagancia, etc. La pobreza no es solo una definición estadística: es una condición social atravesada por dimensiones materiales y simbólicas, y las estrategias para su superación deben necesariamente tener en cuenta a ambas.

## Estructura, actores y brecha de implementación

El interés por la propuesta de las escuelas de Tiempo Completo derivó, rápidamente, en la pregunta por lo que sucedía en la práctica. Es sabido que los ejecutores de las políticas no son neutros, que inciden sobre la orientación que estas tienen. Se habla de una brecha de implementación para destacar este desajuste entre el supuesto momento “político” de planificación de una política y el momento “técnico” de ejecución (en modelos de planificación rígidos, normativos y verticales como el que siguió la reforma uruguaya). Existen intencionalidades, dificultades y desajustes que influyen en la transformación de la propuesta original. Pero presuponer que existen modificaciones a la propuesta original no nos dice aún nada sobre el sentido o la orientación de esas modificaciones.

La sociología se ha ocupado de analizar en profundidad el carácter reproductivo del sistema educativo, destacando, quizás excesivamente, el peso de la estructura en la función de reproducción de las diferencias. No menos cierto es, como destaca Kaplan (1997), que muchas de las investigaciones que podemos englobar dentro de la corriente “crítico reproductivista” aciertan en poner énfasis en las relaciones de poder que atraviesan a la institución escolar, desnudándola de su aparente neutralidad ideológica. Como plantea Giroux (1983), esta corriente de pensamiento despojó a las escuelas de su inocencia política.

Kaplan destaca tres teorías por su influencia en la comprensión de la reproducción de la desigualdad educativa<sup>3</sup>. La primera es la investigación de Bowles y Gintis sobre escuela y capitalismo industrial, en la cual los autores afirman que la educación moderna debe entenderse como la respuesta a las necesidades económicas del capitalismo. La teoría de la correspondencia, acuñada por estos autores, sostiene que los sistemas de valores, normas y capacitaciones que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de las interacciones de las clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del aula. La escuela colabora suministrando la capacitación técnica que precisa la empresa industrial, y entrena para el

---

<sup>3</sup> Como cualquier selección es, desde ya, arbitraria. Por una cuestión de claridad y brevedad se eligió esta, pero hubiera sido posible elegir otra selección, por ejemplo, la que hace más tempranamente Giroux (2003 [1983]), que distingue entre teorías de la reproducción social (Althusser, Bowles y Gintis), teorías de la reproducción cultural (Bernstein, Bourdieu y Passeron) y teorías de la resistencia (Willis, Apple, Popkewitz y otros).

respeto a las relaciones jerárquicas de autoridad y control, que son similares en la escuela y en el ámbito laboral. Según Bowles y Gintis, la escuela contribuye a motivar a algunos individuos hacia los éxitos mientras que empuja a otros al fracaso.

La segunda teoría es la de la escuela capitalista de Baudelot y Establet. Para estos autores, lejos de la ilusión de una escuela igual para todos, existen dos redes de escolarización opuestas. La escuela explica el rendimiento y la distribución de los estudiantes en cada una de las redes por las diferencias individuales, ocultando la relación existente con el origen social de los niños.

La tercera teoría es la de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron. En este trabajo existe un énfasis en demostrar que la institución escolar, como ámbito de relativa autonomía, posee sus propios instrumentos concretos para imponer la cultura dominante, establecer jerarquías y enmascarar la realidad de las relaciones sociales. En La reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977) los autores rechazan la idea de remitir toda la explicación a la acción de un aparato o estructura central. Las escuelas no están ligadas directamente al poder de una elite dominante, sino que forman parte de un conjunto mayor de instituciones simbólicas que reproducen con sutileza las relaciones de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante. En este texto introducen el concepto de *habitus* como los sistemas de disposiciones predisuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones: estructuras estructuradas que producen estructuras estructurantes. La educación legitima el capital cultural dominante a través de los conocimientos, ordenados en el currículum, recompensando a los estudiantes que usan el estilo lingüístico de la clase dominante.

Uno de los principales aportes de las corrientes crítico reproductivistas probablemente sea, más allá de sus importantes diferencias, el énfasis en la idea de que el Estado no puede garantizar la integración social exclusivamente a partir de la instrumentalización de lo económico, y que se ve obligado, entonces, a asumir explícitamente tareas ideológicas, movilizándolo en el ámbito cultural, convirtiéndolo en espacio estratégico de la contradicción (por ponerlo en los términos en que lo plantea Habermas, 1973). Uno de los escollos más fuertes de estas teorías resulta, justamente, de ensayar explicaciones sobre cómo se procesa esta contradicción y, particularmente, del poco lugar que le conceden al actor para

transformar el acto educativo en algo distinto de una mera reproducción de injusticias. En ellas, el actor parece, por momentos, indisociable de la clase a la cual pertenece. La preocupación es fundada: de la posibilidad de concebir fisuras en una estructura que se presenta como impenetrable dependerá la validez de formular políticas educativas de reforma.

Un principio de sospecha resulta del propio contenido ideológico del sistema educativo. Por supuesto, lo que intentan las teorías crítico-reproductivistas es hacer transparente la relación entre sistema de dominación y sistema educativo. Pero debemos estar advertidos sobre el hecho de que la imposibilidad de pensar un cambio, por modesto que sea, puede devenir de la propia función de la ideología en tanto discurso completo y sin fisuras, incuestionable. Otro hecho del que debemos advertirnos, no menor, es que, si el peso de lo objetivado, de lo estructural, es tan fuerte, su fuerza inercial, y por ende su resistencia al cambio también será grande. Así formuladas las cosas, no parece posible plantear una teoría que omita a las relaciones de poder. Pero no se podrá concebir una posible transformación si no se tiene en cuenta, al menos como una parte de la historia, a los actores: docentes, estudiantes, comunidad.

En este sentido, dice Tenti:

“Aún en los contextos y situaciones más estructuradas el maestro y el alumno tienen una posibilidad de “poner algo de sí mismos” en el cumplimiento de sus respectivos papeles. Por lo tanto, mucho de lo que sucede en la educación se explica a partir de “lo social construido”, que se produce en la escuela”. (Tenti, 1987: 44)

Revisando la teoría crítica se descubren algunos caminos por los que se podría transitar para darle mayor protagonismo a los sujetos. Para Tenti el concepto de *habitus* de Bourdieu logra superar el dualismo entre estructura y práctica permitiendo una mediación entre ambas. Para Bourdieu, las prácticas se desarrollan a partir de la puesta en relación de las condiciones sociales presentes y de las condiciones sociales pasadas (que han producido el *habitus*). Cuando las condiciones que conformaron el *habitus* permanecen incambiadas al efectuar la práctica, el ajuste entre ellas da la ilusión de existencia de un mecanismo autorregulado, sin conflictos. Pero cuando la historia objetivada no corresponde con la historia incorporada, puede darse por caso que la reproducción no se dé de manera perfecta. Por mi parte, considero que esta no deja de ser una manera de intentar “salvar” la teoría:

según este argumento, serán factores estructurales los que podrán poner en crisis la reproducción (estructural) del sistema educativo.

Por su parte, Giroux (1983) destaca el espacio que tiene la oposición de los jóvenes de clase trabajadora a la ideología burguesa en el pensamiento de Baudelot y Establet. Las formaciones sociales de los estudiantes de la clase trabajadora son desarrolladas primariamente en la familia, el barrio y en las culturas jóvenes. La ideología se transforma en el lugar de la conciencia contradictoria, conteniendo a la vez las ideologías dominante y subordinada. Sin embargo, Giroux lamenta que la sobredeterminación de la socialización en este pensamiento le deje poco espacio para el desarrollo de una teoría de la escolarización que le dé un lugar importante a las nociones de cultura, resistencia y mediación.

El caso de Bowles y Gintis no es, tampoco, muy alentador. Los propios autores mencionan la autonomía relativa del sistema educativo en relación a la clase dominante y la capacidad del sistema de funcionar como reproductor de la estructura social o, por el contrario, de constituirse en un espacio de politización donde se produzca la toma de conciencia y la organización de movimientos radicales. Pero no logran dar cuenta de cuáles son las causas que podrían llevar a esta situación.

Por un lado, es necesario evitar la tentación de escapar a las teorías reproductivas por el subjetivismo, poniendo todo el peso en el actor. Pero por el otro es necesario desarrollar un acercamiento al problema que pueda evitar un agobiante reproductorismo que tornaría inconducente cualquier intento de pensar una transformación educativa que tenga en cuenta, como una de sus dimensiones, la racionalidad que los actores le imprimen a sus prácticas.

En principio, resulta inexplicable que muchos estudios que desde la perspectiva subjetivista se han hecho sobre problemáticas educativas han puesto un énfasis extremado en la relación docente-alumno. La teoría del etiquetado (Rist, 1999) sin duda estaría a la cabeza de un listado de este tipo, debido a su fuerte influencia, pero Coulon (1993) hace una exhaustiva mención de investigaciones realizadas desde perspectivas interaccionistas

simbólicas y etnometodológicas que recurren una y otra vez a esta dimensión de análisis<sup>4</sup>. El propio Tenti, en la cita que propusimos más arriba, ejemplifica en la relación docente-alumno su concepto de lo "social construido". Esto no debe llamarnos la atención dado que se corresponde con el imaginario (con el que es posible que los propios docentes estén de acuerdo), según el cual el poder que poseen los docentes está circunscripto al ámbito del aula (como si el docente no pudiera resistirse al sistema educativo más que engañándolo haciendo lo que él quiere al "cerrar la puerta del salón"). Lo "social construido" debe hacer referencia a todo el espacio social de interacción cotidiana, que no se circunscribe a la relación docente-alumno sino que incluye a la relación con los demás docentes, las autoridades educativas, los familiares de los niños, otras instituciones de la zona, etc.

Un primer punto será, entonces, considerar que la construcción de lo social por parte de los docentes es una actividad de realización constante que se da en todos los ámbitos de interacción con otros actores, y de los cuales hay algunos que aparecen como particularmente relevantes: la interacción con los niños, con los pares docentes (incluyendo a los directivos de la escuela), con especialistas (psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, etc.) y con los familiares de los niños. En todos esos ámbitos es posible conquistar autonomía de acción, se generan acuerdos que van a dar sentidos a las prácticas y, en definitiva, se construye la práctica educativa.

Este elemento colocaría a los docentes en un lugar muy importante en relación a la capacidad de "guiar los destinos" de la experiencia escolar de los alumnos a su cargo y, en general, del sistema educativo (responsabilidad, desde ya, compartida con el resto de los actores mencionados). Un segundo elemento que se debe tener en cuenta es, sin embargo, que los propios docentes de primaria pueden ser considerados, ellos mismos, una colectividad bivalente, que sufre de mala distribución económica y de falta de respeto cultural. Rápidamente, debido a que se trata de una carrera fuertemente feminizada,

---

<sup>4</sup> Entre las que menciona la investigación clásica de Waller (*The Sociology of Teaching*, de 1932) sobre el estudio de la relación profesor-alumno como una forma institucionalizada de dominación y subordinación; la investigación de Ball (*Initial encounters in the classroom and the process of establishment*, de 1980) que plantea la relación docente alumno como un enfrentamiento en el que cada uno mide a su contrincante; el trabajo de Woods (*Sociology and the School*, de 1980) que estudia la negociación existente entre docentes y alumnos en el desarrollo de la "tarea escolar"; el trabajo de Mehan (*Learning leassons. Social organization in the Classroom*, 1979), sobre la organización social en el aula; McDermott (*Social relations as contexts for learning in School*, 1977) sobre la relación de confianza entre docentes y alumnos como elemento influyente en el logro de aprendizajes, por mencionar algunas.

heredera de las desigualdades de género que existen en el conjunto de la sociedad. La baja remuneración salarial y la importante cantidad de horas de trabajo no remuneradas son los aspectos principales de la injusticia económica. Otras dificultades tienen que ver con el reconocimiento: el discurso que cada vez con mayor insistencia les exige un desempeño autónomo en el contexto de un sistema que está altamente burocratizado, con una capacitación que no los ha especializado para eso; la contradicción de exigir la profesionalización de la carrera a la vez que se sostiene la representación de la docencia como vocación sacrificada, que debe llevarse adelante más allá de las dificultades materiales del trabajo cotidiano. Reserva moral de las nuevas generaciones, madre sustituta, técnico efectivo, especialista en políticas educativas... pareciera que si los maestros no pudieran cumplir eficazmente con todas y cada una de estas exigencias se tendrían bien ganada la falta de prestigio social que sufren actualmente. Esta es una dimensión que conviene tener en cuenta, a fin de incorporarla al análisis. De otra manera, estaríamos construyendo una analogía inválida al equiparar por omisión a un docente universitario francés de la década del 60 (en quien está pensando Bourdieu al escribir sobre la reproducción) con un maestro primario uruguayo del año 2000. Con esto se quiere advertir de dos oposiciones que, a mi entender, suelen omitirse. La primera: que si bien existe un vínculo entre las relaciones de dominación que atraviesan a la sociedad y el sistema educativo<sup>5</sup>, es necesario tener en cuenta la autonomía relativa de los actores (concreta o potencial) para la transformación del sistema. La segunda, que existe una profunda contradicción entre las tipificaciones que representan a los docentes como los "ideólogos del poder" y las que los muestran como trabajadores proletarizados, y que esta contradicción tiene que tener una fuerte incidencia en las prácticas cotidianas. No es mi intención resolver aquí esta segunda tensión, sino simplemente advertir que no se puede suponer a priori una suerte de complicidad intrínseca entre los objetivos del sistema educativo y los intereses, como clase social, de quienes se dedican a la educación (los docentes, pero en sentido amplio, los directivos –también docentes– y los profesionales que trabajan en las escuelas). Por el contrario, lo esperable sería que existiera una fuerte

---

<sup>5</sup> En términos más neutros, y más cercanos a los conceptos que suelen manejarse en el debate de las políticas educativas (poco afecto a hablar de relaciones de dominación) también podríamos postularlo como el vínculo entre el modelo político y económico y el sistema educativo.

contradicción entre el rol tradicional del docente como transmisor de la cultura oficial y sus condiciones materiales de existencia, que se expresen en sentimientos, ideas, prácticas.

## **Presentación del problema, objetivos y estrategia metodológica**

Varios trabajos han hablado ya sobre los efectos de la reforma educativa uruguaya en general, y de las escuelas de Tiempo Completo en particular, desde el punto de vista de la incidencia sobre los rendimientos educativos, la influencia de las variables que tienden a la desigualdad educativa, la imagen que la propuesta tiene en la opinión pública, entre otras cuestiones. Este trabajo pretende profundizar sobre lo que sucede en las propias escuelas, con la intención de conocer los procesos que, dentro de un centro educativo, facilitan o dificultan el desarrollo de abordajes que se propongan como objetivo la disminución de la desigualdad educativa: cómo se transforma la tarea educativa a partir de esta propuesta, qué rol cumple cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y qué dinámicas se establecen entre ellos, qué contenido poseen las propuestas pedagógicas y comunitarias de las distintas escuelas estudiadas, y de manera más general qué condiciones favorecen o dificultan el desarrollo de estrategias de redistribución y reconocimiento.

La pregunta, en este trabajo, será por las prácticas de los actores: ¿lo que construyen en su interacción cotidiana en la escuela, puede modificar esta situación? Desde este punto de vista, no interesa solo el relato de los maestros, sino de todos los actores que participan de la gestión cotidiana de un centro educativo. En un primer momento se consideró que los más relevantes eran el cuerpo docente (dividido en maestros y directivos), los padres que participan de la Comisión de Fomento y los especialistas (trabajadores sociales y psicólogos) que participan del Programa Vínculo Familia Escuela Comunidad. Sería un error realizar un análisis que se centrara exclusivamente en una relación lineal entre un determinado grupo y otro (por ejemplo, cómo se relacionan los maestros con los niños). Todos los actores se relacionan entre sí en el contexto material de la escuela en que

trabajan, estudian, llevan a sus niños, y en la que se encuentran comprometidos a colaborar para hacerla funcionar día a día, y en un contexto simbólico mayor que podríamos llamar el “espíritu” de la política educativa, la comprensión de los actores sobre la direccionalidad de la política, percibida por la recepción de directivas precisas o por presiones más o menos informales, que también inciden en el sentido que los actores le dan a sus actos (dado que parten del supuesto de que se espera de ellos que trabajen en sintonía con la política diseñada). Tomaremos el desafío de abordar la subjetividad de los actores, tanto desde el sentido que le dan a sus prácticas en el contexto de interacción con el resto de los actores (la dimensión material de la que hablábamos) como desde las representaciones que se forman con respecto a la lógica de la política educativa.

Se supuso a priori que las decisiones de cuño compensatorio en política educativa tienden en la práctica a garantizar una inclusión social precaria a sus beneficiarios, en un contexto mayor en el que las políticas sociales de Estado en educación, salud y alimentación tienen como principal objetivo la contención social, más allá de los objetivos que formalmente se enuncien. Esto implica dejar en segundo plano la preocupación por la disminución de las desigualdades sociales. Sin embargo, a partir del estudio de los documentos sobre las políticas educativas implementadas, y posteriormente del relato de los propios involucrados, conviene matizar esta afirmación para permitir una mejor comprensión de un fenómeno que presenta mayor complejidad. Existen, en la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo, abordajes concretos que se pueden asociar a la redistribución y el reconocimiento. Por supuesto, estos elementos son los que nos habilitan a desarrollar un trabajo a partir de esta orientación teórica (¿qué sentido tendría preguntarle a una política por una orientación que la propia política no se preocupó por tener?). A partir de considerar que la contención social no tiende a la promoción social, sino al contrario a reproducir las relaciones de desigualdad y dominación, es que se considera que contención social y redistribución-reconocimiento se oponen<sup>6</sup>. En este sentido, más que hablar del carácter de

---

<sup>6</sup> Desearía tener más espacio para desarrollar esta idea, pero básicamente se parte de suponer que el asistencialismo y el clientelismo (las formas básicas que toman las estrategias de contención social) fomentan la pasividad y la dependencia, mientras que una estrategia de desarrollo social basada en la redistribución y el reconocimiento debería fomentar la movilización y la autonomía. En el extremo, el clientelismo es una forma de desconocimiento, puntualmente, una discriminación por motivos ideológico-políticos: quien no esté dispuesto a manifestar su apoyo (quien mantenga sus ideas políticas y decida no transformarse en cliente) no recibirá los beneficios que están disponibles para otros.

contención social de las políticas educativas orientadas a los sectores de pobreza, conviene hablar del carácter contradictorio de estas políticas, en un contexto donde el énfasis principal está puesto en la contención social.

Este primer supuesto sobre la falta de énfasis en la reducción de las desigualdades –o su carácter contradictorio- de la política educativa uruguayá es, en principio, contraintuitivo –al menos en lo que refiere a las Escuelas de Tiempo Completo-. Es posible que muchas personas consideren que este proyecto es positivo y los estudios realizados hasta la fecha (las evaluaciones de UMRE<sup>7</sup>, los informes del Banco Mundial<sup>8</sup>, los informes de ANEP y MECAEP<sup>9</sup>, y otros trabajos<sup>10</sup>) tienden a coincidir en una apreciación positiva de la experiencia y probablemente aporten, al menos en parte, a una realimentación de expectativas positivas desde el sentido común.

Pero este primer supuesto se complementa con la idea de que la política implementada efectivamente por los actores no es idéntica a la diseñada desde la cúpula del sistema educativo. Esto se refuerza particularmente en las políticas de tipo “top-down” (o de arriba hacia abajo) en las que existe poca participación de los ejecutores en las etapas de diseño y evaluación de las políticas. En principio, se supuso que la reinterpretación y modificación, por parte de los actores involucrados, de parte o el conjunto de los objetivos de la política en función de intereses propios era el elemento que alimentaba esta brecha de implementación. Durante el desarrollo del análisis, resultó necesario revisar este supuesto, dado que se observaba que las dificultades materiales con las que se encontraban los actores en la implementación de la política (falta de capacitación, de recursos económicos, de coordinación de acciones entre actores, etc.) también alimentaban la brecha de implementación, y sobre todo, eran constructoras de subjetividad, en la medida en que la evidencia de las limitaciones implica para los actores un ejercicio de redefinición parcial de sus objetivos e intereses. Así, la brecha de implementación se produce tanto por la modificación –producto de una reflexión conciente, a veces individual, a veces colectiva- de los objetivos originales de la política, como por las consecuencias materiales y simbólicas de las limitaciones cotidianas de implementación de la política.

---

<sup>7</sup> MECAEP-UMRE, 1999, MECAEP, 2002

<sup>8</sup> Banco Mundial, 2004; Banco Mundial, 2007.

<sup>9</sup> ANEP – MECAEP, 2002; ANEP – MECAEP, 2004; MECAEP – ANEP / BIRF, 2001.

<sup>10</sup> Por ejemplo, Cardoso, 2004; Fernández, J. 2004.

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es conocer los procesos que, dentro de un centro educativo, facilitan o dificultan el desarrollo de abordajes que se propongan como objetivo la disminución de la desigualdad educativa. La idea no es buscar las estrategias particulares que un docente pone en práctica “a puertas cerradas” en su salón con sus alumnos, sino intentar reconstruir la dinámica de trabajo que posibilita o dificulta desde la identificación de problemas, a los eventuales debates y conflictos que derivan en una propuesta para su abordaje. A un nivel más específico se propone:

- Establecer las condiciones materiales y simbólicas que dificultan en la práctica cotidiana la ejecución del proyecto de Escuela de Tiempo Completo como política de redistribución y reconocimiento.
- Comprender cómo se conforma en la práctica el colectivo que solemos llamar Comunidad Educativa, a quiénes incluye y qué roles se consensuan para cada uno de los actores involucrados.
- Entender cómo incide el aumento de la participación de la Comunidad Educativa en el desarrollo de políticas de redistribución y reconocimiento.
- Analizar de qué manera la conformación de una identidad fuerte y una imagen positiva de centro escolar puede influir en el desarrollo de estrategias que tiendan a la disminución de los procesos generadores de desigualdad.
- Comprender de qué manera se transforma la tarea educativa al incorporarse este tipo de propuestas al trabajo cotidiano al interior del establecimiento.

Para realizar el abordaje de la investigación se tomaron preliminarmente dos decisiones de tipo práctico: restringir la investigación al ámbito del departamento de Montevideo y seleccionar solo escuelas que estuvieran trabajando con el Programa Vínculo Escuela Familia Comunidad, en cualquiera de sus modalidades, dado que se privilegiaba la posibilidad de ver en la práctica el desarrollo de propuestas de reconocimiento cultural, bajo el supuesto de que estas serían más intensas en las escuelas que trabajaran con ese programa<sup>11</sup>. Se realizó un muestreo teórico, seleccionando seis escuelas de Montevideo, intentando combinar escuelas “buenas” y “malas” (desde la ponderación que realizaron

---

<sup>11</sup> Por los motivos que se presentan en el Anexo 1.

personas involucradas en Tiempo Completo y que actuaron en la etapa de diseño del muestreo como informantes clave, a partir de tener en cuenta la dinámica institucional de cada centro, el enclave geográfico, los recursos materiales y humanos que recibe del centro del sistema, la proporción de alumnos por docente, etc.). Se seleccionaron 2 escuelas que en principio estuvieran en buena posición con respecto a esta valoración, y 4 que se encontraran en desventaja. Además, se respetó la representación de las secciones administrativas en que se dividen las escuelas de Montevideo, eligiendo dos escuelas pertenecientes a cada sección: Centro, Oeste y Este.

Se tomó, a priori, la decisión de entrevistar en cada escuela a su director, a dos docentes<sup>12</sup>, a un integrante del equipo del Programa Vínculo y al presidente de la Comisión de Fomento. En total, el plan de trabajo implicaba la realización de 30 entrevistas. Ya en el campo, se encontró que una escuela no poseía Comisión de Fomento, mientras que, por coincidencia, un mismo equipo del Programa Vínculo<sup>13</sup> estaba presente en cuatro de las seis escuelas seleccionadas. Se tomó la decisión de no hacer nada con el integrante de Comisión de Fomento faltante (dado que no tenía reemplazo posible, pero además porque por otro lado resultaba de interés relevar una escuela que tenía dificultades para conformar este grupo), mientras que en el caso de las escuelas en las que estaba el mismo equipo, se decidió entrevistar, para compensar, a los dos integrantes del equipo, y a un integrante más de otro equipo de otra escuela de la muestra. Se realizaron entonces, en total, 28 entrevistas, que se desarrollaron durante los meses de setiembre y noviembre del año 2007. En este punto, se dio por satisfecho el criterio de saturación (Bertaux, 1999), dado que se consideró que incorporar nuevas entrevistas ya no aportaría elementos novedosos en relación a los temas que se estaban abordando.

La cuestión del conocimiento que los actores sociales tienen de sus actos es una preocupación clásica de la sociología. Al desarrollar este trabajo a partir de los relatos de los propios actores, puede resultar relevante realizar un breve comentario sobre las nociones que sobre esta cuestión se manejan para el análisis de las entrevistas realizadas. Se parte del supuesto de que los actores sociales son capaces de interpretar sus actos, de

---

<sup>12</sup> Para evitar la autoselección o la selección por parte del director, se estableció como criterio de selección, entrevistar al maestro de 1° y de 4°, reemplazándolos, ante cualquier eventualidad, por los de 3° y 6°.

<sup>13</sup> Que está conformado por dos personas, un trabajador social y un psicólogo, que no se radican en una única escuela sino que trabajan simultáneamente en varias.

reflexionar sobre ellos. En este sentido, el actor tiene un conocimiento “del mundo” del que puede dar cuenta. Estas descripciones de sus actos son constitutivas de las estructuras sociales en relación a las cuales orientan su acción los actores sociales. Es decir que se presentan ante el actor social como realidad objetiva. Es lo que la etnometodología ha denominado *accountability* y es lo que Garfinkel ha definido críticamente en esta frase:

Las actividades mediante las que los miembros de una colectividad producen y controlan situaciones de actividades cotidianas organizadas son idénticas a los procedimientos que dichos miembros utilizan para hacer estos contextos explicables (...). Cuando digo explicables, quiero decir que mis intereses están dirigidos a objetos observables y de los que se puede dar cuenta, i. e. accesibles a los miembros como prácticas situadas susceptibles de ser miradas y contadas (Garfinkel, 1996: 81).

Por un lado, los actores “crean el mundo” al describirlo. Por otro, no hay elementos que no se puedan describir (aunque no todos se describan en la práctica): el objeto de la sociología no es buscar lo oculto (por ejemplo, las funciones latentes de las que hablaba Merton) sino, justamente, comprender lo que aparece como evidente.

La idea de que los actores pueden dar cuenta de la realidad social de la que forman parte dio lugar a una célebre polémica con Bourdieu, que acusó a esta forma de hacer sociología como la descripción lineal de los relatos de los actores. Si el mundo está “ahí”, disponible y evidente, sólo se trataría de que los actores nos lo cuenten, para registrarlo, ordenarlo y publicarlo:

... la ciencia social (...) oscila entre dos puntos de vista aparentemente incompatibles, dos perspectivas aparentemente inconciliables: el objetivismo y el subjetivismo (...). Por un lado, puede “tratar los hechos sociales como cosas”, según la vieja máxima durkheimiana, y dejar así de lado todo lo que deben al hecho de que son objetos de conocimiento —o de desconocimiento— en la existencia social. Por otro lado, puede reducir el mundo social a las representaciones que de él se hacen los agentes, consistiendo entonces la tarea de la ciencia social en producir “un informe de los informes” (*account of the accounts*) producidos por los sujetos sociales (Bourdieu, 1993: 128)

Aquí hay dos elementos que nos invitan a la reflexión. Por un lado, tener en cuenta que un análisis que se apoye en una perspectiva comprensivista deja fuera una parte del análisis (justamente, la de la explicación). En este sentido, es válido sostener que realizar un abordaje que haga énfasis en la información de primera mano de los propios actores involucrados implica hacer un recorte sobre el objeto de estudio. Es decir que es una elección teórico-metodológica con beneficios y perjuicios, al igual que cualquier elección que se tome en este sentido. Desde el punto de vista de Bourdieu pareciera, sin embargo,

que no es válido realizar un abordaje exclusivamente desde una perspectiva subjetivista. Y esto probablemente tenga relación con la ponderación que de esta perspectiva hace Bourdieu. Tomar en cuenta el punto de vista del actor no implica, como afirma Bourdieu, considerar que los *accounts* -es decir las reseñas de los actores- sean la descripción objetiva del mundo social. Los *accounts* hablan del sentido que ese mundo social tiene para el actor, lo que abre las puertas (es el paso previo a) la comprensión del sentido de la acción.

El análisis de estos informes no les es útil más que en la medida en que revela cómo los actores reconstruyen constantemente un orden social frágil y precario con el fin de comprenderse y ser capaces de intercambiar algo. La propiedad de estas descripciones no es que describan el mundo, sino que muestran continuamente su constitución. Este es el sentido que hay que dar en todos los estudios etnometodológicos a la expresión, tan repetida y misteriosa, de *account*: si describo una escena de mi vida cotidiana, no es por «explicar» el mundo por lo que interesaría a un etnometodólogo, sino porque, al realizarse, mi descripción «fabrica» el mundo, lo construye. Hacer visible el mundo es hacer comprensible mi acción al describirla, porque doy a entender su sentido al revelar los procedimientos que empleo para expresarla (Coulon, 2005: 49)

Considero que al consultar el punto de vista de los actores no solo no se registra la realidad objetiva, sino que tampoco se registran exclusivamente (aunque por supuesto que también se incluyen) las representaciones sociales que los actores poseen sobre los eventos de su vida cotidiana. Como plantea la cita anterior, por medio del análisis de los relatos es posible reconstruir la organización y reorganización permanente de la vida cotidiana de los actores, con las normas que la regulan y los valores que la orientan. El recorte, entonces, no se hace en función de preocuparse exclusivamente por las representaciones, dejando de lado las estructuras sociales. El recorte es, en cambio, entre elegir comprender antes que explicar.

Este trabajo se basó en entrevistas que tuvieron por objetivo, entonces, reconstruir ese orden social frágil y precario del que habla la cita de Coulon, en el cual los actores involucrados se mueven todos los días, ponen en juego sus intereses y se vinculan con los demás. En este sentido, es preciso tener en cuenta la advertencia de Bourdieu: que entrevistar no implica poder acceder de manera transparente al objeto de estudio. Suponer esto implicaría, no solo que entrevistador y entrevistado manejan a priori códigos comunes, sino que el entrevistado puede responder a los intereses del investigador (podría trabajar por este “masticándole las ideas”, por decirlo de alguna manera). Por ejemplo, uno de los intereses de la investigación era establecer si la identidad de las escuelas incidía en los procesos de redistribución económica y reconocimiento cultural (puede encontrarse

desarrollado en el capítulo 3). Se estableció teóricamente, a priori, una definición de identidad (es decir, qué entendía el propio investigador por identidad), de manera de preguntar a los entrevistados indirectamente, a partir de los contenidos de la definición (qué propuestas pedagógicas había desarrollado el propio centro educativo, qué propuestas tenía para la comunidad, etc.). Se encontró que los entrevistados también remitían estos criterios a la noción de identidad, pero no había razones para suponerlo de antemano. En cambio, al indagar sobre la manera en que la mala distribución de recursos e irrespeto por la diversidad favorecían el desarrollo de procesos discriminatorios, resultaba evidente que la pregunta por la discriminación en las escuelas resultaba inviable: pocos entrevistados serían capaces de admitir que algo condenado socialmente como la discriminación (¡sobre todo en una escuela!) sucedía delante de sus narices (ni hablar de la posibilidad de asumir que uno mismo fuera discriminador). Y es que, más allá de que honestamente los entrevistados seguramente creen que no discriminan, puede haber una diferencia importante entre lo que investigador y entrevistado entienden por discriminación, que lleve a que, hablando de lo mismo, cada uno concluya cosas diferentes. Por esto, las preguntas debían apuntar a generar insumos para el análisis, y no a trasladar la responsabilidad del análisis al entrevistado

Para el análisis de las entrevistas se ha trabajado bajo los lineamientos generales de la teoría fundamentada en datos (Grounded Theory) según la versión de Strauss y Corbin (1998). En este sentido, han sido muy estimulantes para el análisis de las entrevistas los conceptos de microanálisis (el análisis palabra a palabra, frase a frase de las entrevistas en busca de qué se dice, pero también de cómo se dice) y el concepto de codificación (el proceso de agrupar elementos similares de acuerdo a determinada propiedad). Luego se construyeron categorías de manera de organizar los datos e integrarlos en una estructura y se buscó la relación que existía entre las distintas categorías, identificando las principales.

Por último, se propuso también una estrategia de análisis de contenido restringida exclusivamente al estudio de los documentos conocidos como Proyecto Educativo Institucional o, más coloquialmente, Proyecto de Centro. Se valoró a priori el Proyecto de Centro como el producto concreto de una puesta en común de objetivos y estrategias entre algunos o todos los actores de una escuela particular. Esto nuevamente implicó un problema de ajuste a lo encontrado en el campo, dado que un Proyecto de Centro podía

llegar a ser esto que se esperaba a priori, pero también es una exigencia burocrática con la que es preciso cumplir, por lo cual muchas veces el documento es un texto muerto, en el sentido de que existe simplemente para cumplir con la formalidad, no siendo expresión de un debate ni poniéndose en práctica. En total, se pudo acceder a cuatro Proyectos de Centro, de las seis escuelas relevadas (en un caso se asumió abiertamente que la escuela no tenía proyecto, mientras que en otro simplemente se negó el acceso al documento). Pero en dos de estos cuatro casos los docentes desconocían la existencia del proyecto o denunciaban que había sido realizado exclusivamente por los directivos para cumplir la formalidad, que no se estaba llevando a la práctica y que desconocían su contenido. Se tomó entonces la decisión de tomar en cuenta solo los dos Proyectos de Centro cuyo contenido era conocido por los docentes y era reconocida la participación en su realización, dejando de lado los otros dos por no ajustar al criterio de puesta en común de objetivos y estrategias.

## **Estructura de la obra**

En el capítulo 1 se presenta un desarrollo del problema teórico y la articulación de ese problema con el proceso de reforma educativa uruguaya de la década del 90. El capítulo 2 problematiza algunos consensos y lugares comunes sobre las escuelas de Tiempo Completo como una forma de entrada en cuestión. El capítulo 3 aborda los principales problemas identificados que dificultan el desarrollo de estrategias de redistribución y reconocimiento. El capítulo 4 lo contrapesa, en la medida en que identifica elementos que pueden facilitar el desarrollo de estas estrategias. Por último, el capítulo 5 presenta algunas conclusiones.

En definitiva, el trabajo ensaya respuestas para las preguntas que se plantean más arriba, pero la inquietud fundamental que motivó la realización de este trabajo sigue intacta. Poseo ahora, claro está, muchos más elementos, que son los que comparto con los lectores aquí, para hablar de esta cuestión, advertir sobre dificultades y proponer posibles orientaciones. También sé ahora que lo que me preocupa a mi, también es motivo de preocupación de los docentes, padres, psicólogos y trabajadores sociales que conocí realizando esta

investigación. Pero, decía, la inquietud es la misma: ¿cómo haremos para transformar el sistema educativo para que esté al servicio de una sociedad cada vez más justa?

## **Capítulo 1:**

### **Igualdad y diversidad, redistribución y reconocimiento**

#### **Desigualdad y des-reconocimiento en el debate educativo actual**

##### **La crisis del modelo tradicional**

Las razones del fracaso de la escuela de masas tradicional parecen, al menos en parte, evidentes. La masificación del acceso a la educación no pudo resolver la dificultad de garantizar un acceso universal a la educación formal, manteniendo niveles altos de calidad y homogeneidad (Schiefelbein y Tedesco, 1995). Por supuesto que, además, resultaba un servicio costoso que requería, para ser financiado desde el Estado, de una decisión política que en más de un caso estuvo ausente. Por otro lado, el modelo tradicional de escuela estaba orientado a los grupos dominantes: pequeña y mediana burguesía, varones y de la etnia dominante (Fernández Enguita, 1999). La masificación del acceso a la educación implicó la incorporación de sectores subalternos, anteriormente marginados del sistema educativo, pero sin revisar los contenidos de la educación: los símbolos y significados que transmitía la escuela, asociados a los sectores dominantes, siguieron siendo prácticamente los mismos durante casi un siglo. La inspiración de ofrecer a todos la misma formación (el mismo servicio educativo) encontraba escollos difíciles de salvar en las diferencias entre áreas urbanas y rurales y en grupos social y étnicamente diversos. La igualdad formal, y el derecho a la educación, no implicaron una igualdad sustantiva de oportunidades educativas.

Uruguay experimentó un proceso singular y contradictorio de expansión del sistema educativo durante el siglo XX. A una incipiente masificación del subsistema primario (en la década del 30 ya había alcanzado valores cercanos a la universalidad en matriculaciones y egresos en la escuela primaria, así como en la cantidad de maestros titulados al frente de las clases, lo que lo acercaba a las estadísticas de los países desarrollados a la vez que lo distinguía del resto de la región), el proceso de masificación de la educación media

experimenta su mayor auge durante las décadas de 1960 a 1980, pero sin alcanzar, al día de hoy, valores siquiera cercanos a la universalidad en cobertura ni en docentes titulados (lo que históricamente lo dejó a la zaga de otros países de la región en los que este nivel se ha desarrollado más, como Chile y Argentina) (ANEP, 2005). Más allá de las particularidades de la experiencia uruguaya, los problemas que el sistema educativo experimentaba a fines de la década del 80 pueden considerarse más o menos similares a los del resto de la región. Bajo rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria, segmentación por estratos económicos, deserción y retraso en la educación media, eran algunos de los problemas concretos del sistema educativo uruguayo.

Por supuesto, la explicación de la crisis de los sistemas educativos de la región no puede justificarse exclusivamente por el efecto de la masificación y la restricción presupuestaria. Sin pretender agotar todas las dimensiones de análisis posibles, resulta preciso llamar la atención sobre las transformaciones culturales que experimentó gradualmente la sociedad en la segunda mitad del siglo XX. Durante la primera mitad y parte de la segunda del siglo XX, el Estado de Bienestar concentró una cantidad de servicios en sus manos, los que fueron puestos formalmente al alcance de todos los grupos sociales en nombre de un único modelo de desarrollo social, de una única lógica de progreso –por cierto, individual- y de una ciudadanía pasiva. Hasta entonces, los derechos que se reclamaban resultaban del interés por acceder a lo que estaba al alcance de las elites.

Desde entonces surgen incipientemente nuevos reclamos: optar por una sexualidad diferente, eliminar las diferencias de género, asumir y hacer respetar la diversidad étnica, participar de las decisiones políticas, disfrutar de la juventud... Lo que tienen en común estas nuevas demandas es que no están asociadas a un modelo único de bienestar: en todos los casos, la lucha por alcanzar la estima social implica quebrar con algún aspecto del modelo cultural dominante machista, blanco, católico, adulto, heterosexual.

Estas nuevas demandas no tratan solo de mujeres, homosexuales y aborígenes, aunque por supuesto la organización de grupos reivindicativos de este tipo influyó mucho en el cambio de perspectiva. Esta salvedad es importante porque no se trata solamente de grupos que, por no ajustarse a un patrón determinado reclaman derechos. Y también porque solo así es posible entender que la transformación involucra a grupos mucho más amplios que los

efectivamente movilizados. Por ejemplo, en una carrera altamente feminizada como la docente (y más aún en el subsistema primario)<sup>14</sup> la reivindicación de la profesionalización de la tarea docente y su capacidad de pensar y actuar autónomamente no pueden plantearse de manera aislada de las reivindicaciones de género y en particular de la capacidad de discutir los roles tradicionalmente asignados al sexo femenino.

En muchas áreas, incluso tradicionales o conservadoras –la educación es un buen ejemplo de esto último-, aparecen nuevos reclamos. Por ejemplo, a las preocupaciones clásicas de la escuela de asimilación cultural y transmisión sin fisuras de saberes básicos, se incorporaron con fuerza reclamos de estimulación del juicio crítico en un contexto de libertad de expresión y el desarrollo de una práctica pedagógica que favorezca el desarrollo de estilos de convivencia solidarios y responsables (por mencionar solo dos ideas que suelen estar presentes a la hora de formular nuevas demandas a la educación). Estas exigencias no podían ser satisfechas por esa matriz educativa tradicional, ni por la matriz tradicional de ciudadanía, poco afecta a la participación política de las masas. La noción de lo que resulta “socialmente significativo” aprender en la escuela debe entrar necesariamente en crisis, al emerger modelos contraculturales.

Si el sistema educativo no había podido garantizar la igualdad de oportunidades educativas por medio del “modelo frontal”, la cuestión hasta ahora sistemáticamente omitida del respeto de la diversidad cultural le aporta mayor complejidad a la práctica educativa. Además, esta diversidad aparece nuevamente como constitutiva de nuevas formas de ciudadanía, que requieren ser incorporadas a la concepción tradicional y respetadas como derechos por los estados.

### **Igualdad y equidad**

---

<sup>14</sup> El 93% de los maestros de primaria son mujeres, según datos del Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2007).

Siguiendo a Reimers (2002), existen tres procesos al interior del sistema educativo que generan desigualdad.

- La financiación privada de la educación: los niños de familias más acomodadas pueden acceder a una inversión en educación por parte de sus familias, que se expresa en inversión en materiales educativos, inversión de tiempo, etc.
- La estratificación del estudiantado: la población escolar tiende a organizarse de manera homogénea al interior de los establecimientos educativos, creando tácitamente escuelas de “pobres” y escuelas de “ricos”. Esto afecta puntualmente a la posibilidad de que los niños con menor apoyo de sus familias se vinculen con otros más estimulados.
- La disparidad en el empleo de los recursos educacionales: la diferencia en la calidad de las escuelas expresa una mala utilización de los recursos disponibles. Por ejemplo, resulta un caso típico que los docentes con mayor formación y experiencia suelen preferir desempeñarse en escuelas donde la tarea resulte menos ardua.

Fuera del sistema escolar también se pueden encontrar procesos que agravan la desigualdad de oportunidades educacionales, relacionadas a las condiciones materiales de existencia de los chicos pobres y sus consecuencias físicas y psicológicas (las condiciones de salud del niño, los déficits alimenticios, las tensiones o violencia que el ambiente ejerza sobre ellos, etc.). Por último, encontramos desigualdades generadas en las interacciones entre influencias sociales y educacionales: el capital cultural y social de una comunidad con relación a la capacidad para presionar para la consecución de mayores recursos para la escuela, las expectativas y prácticas de los docentes con relación a las familias de los distintos alumnos, pedagogías utilizadas y procedencia de quienes aprenden.

A partir de esta clasificación, es posible advertir que el problema de la desigualdad tiene al menos tres dimensiones: intrasistémica (problemas generados dentro del sistema educativo), extrasistémica e intersistémica (problemas generados en la interacción entre sistema educativo y sistema social). Intentar depositar la explicación a todos los problemas tomando como referencia un único, o múltiples argumentos, pero basados en una sola dimensión, resulta un reduccionismo.

La preocupación clásica por la igualdad se centraba en la suposición de que brindar el mismo servicio implicaba otorgar las mismas oportunidades, en un contexto donde la diversidad no era considerada una preocupación (más bien su opuesto, la construcción de ciudadanos homogéneos sí era una preocupación). En cambio, la idea de una igualdad sustantiva que se oriente por la equiparación real de oportunidades implica pasar del principio de igualdad negativo, que asegura un acceso formal a la educación igual para todos, a un principio positivo que garantice el logro de determinadas metas por todos. Se asume, en definitiva, un nuevo rol, compensatorio de las desigualdades, para la escuela. Así, el énfasis en la equidad se encuentra en la preocupación por la distribución o la compensación de las desigualdades.

Sin embargo, conviene analizar la idea de compensación con profundidad. Reimers concibe tres grupos de políticas compensatorias según el modo en que se interprete la equiparación de las desigualdades. El primer grupo está conformado por aquellas políticas que pretenden igualar la distribución del gasto público por alumno entre las distintas escuelas (en educación, es el caso, por ejemplo, de los estados que financian la educación privada<sup>15</sup>. Una escuela privada puede sumar al dinero que recibe del Estado el que aportan las familias de los estudiantes en concepto de arancel, mientras que las escuelas públicas solo reciben el subsidio estatal, obteniendo como resultado una financiación menor). Estas políticas están orientadas a disminuir la brecha de gasto por alumno entre entornos escolares pobres y no pobres. Ejemplos de estas políticas son: financiación de las escuelas utilizando formas de distribución del presupuesto más equitativas; incremento del acceso a determinado nivel de educación mediante la construcción de escuelas; y políticas que proporcionen a los niños provenientes de hogares de menores recursos mínimos de instrucción corrientemente accesibles a los no pobres. Ejemplos de esta política son la distribución de textos, organización de bibliotecas, formación del cuerpo de profesores, construcción de escuelas.

El segundo grupo incluye a las políticas que aspiran a reorientar la utilización de recursos públicos para equiparar la distribución de oportunidades educativas entendidas como resultados de aprendizaje, también denominadas como políticas de discriminación positiva. El propósito es equilibrar las oportunidades mayores que algunos niños y niñas reciben de

---

<sup>15</sup> Vale aclarar que este no sería el caso de Uruguay, que no financia la educación privada.

sus hogares, compensando los costos familiares de participación escolar. Como ejemplos de esta forma de intervención el autor cita las becas para alumnos de bajos ingresos y los programas de jornada completa.

El tercer grupo de políticas compensatorias comprende aquellas que respaldan formas diferenciadas de tratamiento para los estudiantes de contexto crítico, en reconocimiento de sus necesidades y características singulares. El objetivo no es conseguir una igualdad en la producción de aprendizajes sino una equiparación de las posibilidades en la vida, partiendo de la base de que el currículo escolar contribuye sólo en una fracción al capital social y cultural que los no pobres adquieren.

Implementar este último tipo de políticas implica mucho más que asignar mayores recursos para solucionar los problemas, ya que no se trata solamente de redistribuir los ingresos. Pero aún la compensación económica debería ser irritante para importantes grupos de la población (no necesariamente en un sentido numérico), ya que para equiparar verdaderamente las diferencias económicas anulando su efecto negativo sobre la educación habría que asignar más recursos para los sectores empobrecidos que para los sectores medios y altos. Así, para Reimers, las políticas de equidad de este tercer tipo son difíciles de implementar. No por lo que le piden a los pobres, sino por lo que le piden a los ricos.

La idea de las políticas universales era brindar igualdad de oportunidades. La de la equidad, igualdad de resultados. El segundo puede parecer un mejor enfoque, pero existen resultados que son muy significativos y otros que lo son muy poco. Una leve mejora en la comprensión lectora de un niño –manteniendo el resto de las condiciones incambiadas– puede no tener impacto en su proyecto de vida. Como plantea Amartya Sen (1987), se debe poner el acento en la calidad de vida. Las oportunidades y los resultados deben orientarse en función de mejorar la capacidad de una persona o un grupo de llevar diferentes tipos de vida, de ser y hacer cosas valiosas. En definitiva: de estar bien nutrido y tener salud, pero también alcanzar la autodignidad y la inclusión social plena.

### **Redistribución y reconocimiento**

El sistema educativo puede ser visto como un proyecto inconcluso, en cuanto el imaginario que lo asocia a la capacidad de generar movilidad social individual no se ha agotado y sigue siendo su principal fuente de legitimidad. La dificultad para brindar a todos una cantidad de años mínimos de formación garantizando un determinado nivel de calidad y la aparente igualdad de oportunidades que favorece en la práctica el rendimiento de sectores medios y altos en detrimento de los sectores bajos aparecen como los más notorios (por básicos) objetivos incumplidos que el sistema se había autoimpuesto.

Por otro lado, el paso del tiempo ha desactualizado algunos de estos objetivos. Los nueve años de escolarización a los que se obliga el Estado uruguayo<sup>16</sup> se saben insuficientes para ser utilizados en provecho de la movilidad personal, estimándose actualmente en más de doce años la formación básica necesaria para evitar con alta probabilidad la situación de pobreza -lo que implica plantearse alcanzar el nivel terciario- (BID, 1999; Vigorito, 1998).

Pero a la actualización de determinados objetivos se suman, además, otros planteos que van logrando consenso hasta transformarse en objetivos nuevos que se suman a los existentes. Son las nuevas demandas a las que ya hicimos referencia. Reimers (2000) propone que, al margen de los logros individuales básicos que se esperan alcanzar en la escuela (aprender a leer y escribir, aprender matemáticas y ciencias) existen otros objetivos de expresión colectiva, que deben aspirarse a cumplir. Más allá de permanecer en la escuela -un gran desafío para los estudiantes de menores recursos- plantea la necesidad de las personas de poder proyectarse a futuro, pudiendo imaginar una realidad diferente de la que los rodea y consecuentemente poder desarrollar una estrategia para forjar ese futuro. Plantea también la necesidad de poder acceder a la información sobre las posibilidades disponibles en términos de trayectoria educacional y opciones profesionales y laborales. Otro punto es la capacidad de acumular capital financiero, cultural y social para poder volcarlo en sus comunidades.

Estas preocupaciones no estaban presentes en la matriz de la escuela tradicional que resultó hegemónica durante prácticamente un siglo y que, más bien al contrario, el modelo de asimilación cultural a imagen de los grupos dominantes fue el objetivo explícito o implícito

---

<sup>16</sup> Al momento de corregir la versión definitiva de esta tesis se votaba en el Congreso la nueva ley de educación que propone, en el texto de su anteproyecto, 14 años de escolaridad obligatoria.

de la escuela. Sin embargo, es necesario remarcar que la crisis del sistema educativo no proviene solo de errores u omisiones de política en una u otra dimensión del sistema educativo, sino también de la falta de respuesta a las transformaciones que experimenta la sociedad. La intención que subyace a esta propuesta parece ser la de superar definitivamente la concepción de la educación como escuelas homogéneas formadoras de ciudadanos heteronomizados que persiguen un único modelo de bienestar.

Fraser (1997) identifica dos reclamos de justicia social. Por un lado, los reclamos redistributivos que buscan un reparto más justo de recursos y bienes. Más actuales son los reclamos de políticas de reconocimiento, en que se plantea la aceptación de las diferencias étnicas, sociales y de género. Para la autora, se debería concebir a estos reclamos, que en principio aparecen como disociados, desde una perspectiva bivalente, que contemple tanto planteos redistributivos como de reconocimiento. En principio brinda el ejemplo de las diferencias de género para mostrar la conformación de colectividades bivalentes que pueden sufrir tanto de una mala distribución socioeconómica como de des-reconocimiento sociocultural, de tal manera que no se trata de que una injusticia genere la otra, sino que ambas son primarias y co-origenarias. Las diferencias de clase —que están en la base de la desigualdad educativa—, por ejemplo, pueden plantearse desde este binomio, debido a que si bien el fundamento de la injusticia social es la estructura económica de la sociedad capitalista, también puede identificarse una “racialización de las relaciones de clase” (en los términos de Margulis y Urresti, 1999), es decir, un origen racista de las diferencias económicas, que se constata en el color de la piel predominante en los sectores más bajos (más oscura) y en los sectores medios y altos (más clara) y que remite a la lejana organización de castas de la época de la colonia.

La idea de reconocimiento sociocultural nos impulsa a reflexionar sobre la identidad y la diversidad. Puede resultar un desafío complejo, desde que el último de los términos suele ser un importante lugar común. Duschatzky (1996) sostiene que se suele partir del supuesto ideológico de que las diferencias implican carencias, con lo cual se realiza una jerarquización con respecto a los valores de los grupos dominantes. Este supuesto, llevado al terreno escolar, da lugar a la idea de déficit cultural para explicar el fracaso escolar y los bajos rendimientos de los chicos de contextos empobrecidos. La idea de privación no permite explicar las capacidades reales de los niños porque ignora el contexto cultural en el

que se inscriben. Desde esta óptica, el reconocimiento sería el punto de partida para brindarle a las minorías<sup>17</sup> los elementos que les “faltan” para poder integrarse en las mayorías. Nuevamente se reproduciría aquí una visión homogeneizadora y asimilacionista de la sociedad, aunque bajo la apariencia del reconocimiento. Queda claro que a las carencias materiales y simbólicas que los sectores populares efectivamente sufren, se suman las características del contexto que no deben solaparse, ni identificarse linealmente con esas carencias. En el mismo sentido plantea Southwell

La “diversidad” es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer (Southwell, 2006: 74)

En el otro extremo, es necesario evitar ciertas versiones relativistas del multiculturalismo, según las cuales no poseeríamos ningún marco de referencia válido para ponderar lo positivo o negativo de las características de otros grupos –ya que hacerlo implicaría de por sí algún tipo de etnocentrismo-. Estamos intentando aquí hacer un análisis conceptual del problema, que pueda dar cuenta de lo que tienen en común situaciones como las que se presentan en las relaciones entre gays y heterosexuales, musulmanes y católicos o escolares de La Teja y Carrasco. El relativismo cultural produce un efecto contradictorio: refuerza las diferencias al punto de hacerlas sustantivas, fundantes, originarias, dándole a distintos grupos una entidad similar a la de una etnia. Desde esta perspectiva, los grupos poseerían diferencias objetivas y no distinciones que se definen en su relación con otros grupos. Así como no existe una única condición homosexual (ni heterosexual, por supuesto) que pueda transformar a la relación homosexual-heterosexual en una dicotomía estática, no existe una única forma de “ser pobre” que se pueda analizar antropológicamente. Existen distintas formas, en lo cotidiano, de vivir la pobreza, y aunque no tenga sentido valorar si una forma es “mejor” o “peor” que otra (nuevamente, sería como intentar establecer cuál es la mejor forma de vivir la sexualidad), rápidamente se advierte que, por ejemplo, la experiencia de un niño pobre de una zona densamente urbanizada será distinta –y por lo tanto podría producir un impacto diferente en su subjetividad- a la de un niño pobre de una zona cercana al ámbito rural. Mientras que un desalajo puede ser una experiencia sufrida reiteradamente

---

<sup>17</sup> Minorías no necesariamente por tamaño, sino en cuanto a la distancia con respecto a los valores y normas de los grupos dominantes (Touraine, 2000).

por un niño que vive en una pensión de la Ciudad Vieja, para un niño que vive en un asentamiento de Colón puede resultar un hecho desconocido.

El desarrollo de una identidad está ligada al presupuesto de determinados actos de reconocimiento por parte de otros (Honneth, 1997). La identidad social opera por diferencia. Todo “nosotros”, se recorta sobre un “ellos” en función del cual resalta lo propio (Margulis y Urresti, 1998). No es posible reconocer las características propias en nosotros mismos, como producto de una especulación individual –una suerte de “diálogo interno” con mi propio yo-, sino que las vemos reflejadas en los otros. De la misma manera, solo es posible reconocer las marcas de la identidad del otro a partir de conocer las propias. Las características identitarias son, por definición, relacionales, es decir, existen porque se constituyen en la interacción<sup>18</sup>.

Ni deficiencia ni esencia, la preocupación por el reconocimiento conlleva la aspiración de que cada uno tenga igual derecho a perseguir el logro de la estima social bajo condiciones justas de igualdad de oportunidades. Según Rivero (1999), en las políticas de equidad se debe partir de reconocer al alumno concreto (y no al alumno promedio, al resultado de la suma abstracta de las características de cada niño dividido por la cantidad de alumnos) como lo medular del sistema educativo, valorando la diversidad entre escuelas y estimulando un rol docente activo.

Esto nos acerca a la concepción de políticas de reconocimiento: si no podemos definir a priori las características de la diversidad cultural, no podremos pensar en un diseño pedagógico que, desde un centro de decisión, se distribuya en el conjunto del sistema educativo. Más bien, parece claro que las condiciones básicas de una política de reconocimiento pasarán, por un lado, por una importante redistribución que logre incidir de manera sustantiva en las condiciones de educabilidad, una de las injusticias primarias de las colectividades bivalentes. Esta redistribución económica, sin ser parte constitutiva del reconocimiento cultural, es, sin embargo, una condición necesaria para romper con la reproducción de la bivalencia de las injusticias que sufre un grupo. Por el otro, desarrollar una política donde los involucrados no sean meros receptores de bienes más o menos simbólicos o materiales, y donde el lugar tradicionalmente otorgado al ejecutor de la

---

<sup>18</sup> Esto ya lo han dicho Mead y Cooley hace casi cien años.

política sea reemplazado por el de un actor político que identifique problemas, tome decisiones, sea capaz de evaluar los resultados de sus acciones y de involucrar a la comunidad en que se inserta en el desarrollo de esa política.

Es necesario insistir aún más en la idea de que no se pueden reconocer características abstractas, idealizadas, de grupos imaginarios, sino que por el contrario es necesaria la interacción concreta con sujetos concretos para posibilitar el surgimiento de una estrategia de reconocimiento. En ese sentido, desde los centros escolares muchas veces se apela a colectivos que, como tales, no existen. Así, se habla de “los padres”, o “la comunidad”, refiriéndose muchas veces a un ente abstracto, que en concreto no es más que un agregado de personas o instituciones sin identidad grupal. Muchas veces, los abordajes comunitarios presuponen la existencia de un colectivo establecido previamente o, al menos, la inexistencia de trabas para conformarlo. Desde este punto de vista, el reconocimiento se mantiene como una idea abstracta, que busca en el otro las diferencias sustantivas, eso que lo hace “desde el inicio de los tiempos” un grupo de padres o una comunidad educativa. Si entendemos que las diferencias surgen de la interacción con el otro, el otro debe estar constituido como tal, o debe poder constituirse como tal para poder entrar en relación con él. Una política de reconocimiento no debe enfocarse solamente a valorar positivamente las diferencias de un grupo, sino a generar las condiciones que permitan alimentar y fortalecer esos rasgos identitarios y la capacidad de comunicación y organización del propio grupo, es decir, eso que los hace diferentes. Por ejemplo, en las escuelas cuya población es muy homogénea, por lo general las familias de los niños son también vecinas entre ellas. Es posible que la relación entre varios de ellos esté deteriorada, y eso explica una parte de los ausentismos que hay en las reuniones y asambleas “de padres”: hay familiares que no van – y no irán, salvo que alguna estrategia permita superar las dificultades que presenta la situación-, simplemente, para no ver la cara de otro padre-vecino. Mientras tanto, los docentes esperan –desean- la concurrencia perfecta, se frustran por no lograrla, y depositan en los padres la “culpa” por no acercarse a la escuela a interesarse por la educación de sus hijos y no comprometerse con el resto de los padres.

Es inevitable asociar esta política de reconocimiento a la construcción de una sociedad más democrática, en la que la participación ciudadana sea garante, pero también constructora de

los derechos de las personas. En ese sentido, es inevitable considerar la gestión del centro y la tarea educativa como una tarea colaborativa.

## **Igualdad y reconocimiento en la reforma educativa uruguaya**

### **La era de las reformas**

La reforma educativa uruguaya se desarrolló en el contexto de un importante proceso de debates y cambios en los sistemas educativos en distintos países del continente: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay y República Dominicana acompañaron al Uruguay en la realización de proyectos de transformaciones globales del sistema educativo en el continente en esa década. Guatemala, Costa Rica, Perú, Honduras, Panamá, Brasil, Nicaragua y Venezuela han realizado reformas puntuales en educación en el mismo período (Rivero, 1999).

Si bien desde la década del 70 comenzaron a hacerse frecuentes las reuniones internacionales sobre educación, la década del 90 fue particularmente prolífica en cuanto al desarrollo de propuestas educativas que pretendían establecer criterios globales o regionales sobre la temática<sup>19</sup>.

Existen acuerdos, de carácter bastante general, entre las distintas posturas de la época. En principio, la aceptación de que el modelo frontal educativo está en crisis, y la búsqueda de nuevas concepciones y nuevos objetivos para la educación que amplíen los tradicionales.

---

<sup>19</sup> Entre los principales aportes que se tradujeron en lineamientos concretos de política educativa se destacan la Conferencia de Jontiem (convocada por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y PNUD en 1990), el PROMEDLAC IV (Reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe promovida por UNESCO, 1991), la propuesta CEPAL/UNESCO (1992) y la propuesta del Banco Mundial (entre 1989 y 1991, según se tome como referencia el informe Lockheed y Lanford o el año en que comienzan a intensificarse los préstamos del Banco Mundial –Rivero, 1999; Coraggio, 1999-). Por supuesto que existen otros aportes, además de los que hemos mencionado. Previo a Jontiem se habían realizado los PROMEDLAC I, II y III (1984, 1987 y 1989), y luego se realizaron el V y VI en 1993 y 1996 (Se realizó un séptimo en el año 2001, pero ya es posterior a la reforma uruguaya). Los resultados de Jontiem se revisaron en Ammán en 1996. Además de las recomendaciones del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo también publicó las propias en 1996.

En segundo lugar, la afirmación, en todos los casos, de que el Estado no es el único responsable por el sistema educativo. Luego las posturas difieren, a veces muy fuertemente, en la medida en que ponen énfasis en determinados aspectos o en otros

No tiene sentido, dados los objetivos de este trabajo, realizar aquí una “radiografía” que pretenda detectar a qué influencia pertenece cada elemento de la reforma. Simplemente se pretende alertar sobre lo equivocado de suponer que la reforma habría tenido un grado de singularidad tal que la haría auténticamente uruguaya, cien por ciento nacional, exenta de la influencia de tendencias foráneas<sup>20</sup>.

Con respecto a los actores involucrados, la reforma educativa uruguaya de la década del noventa se propuso recuperar el protagonismo estatal en la dirección de la política educativa, dentro del contexto de reformas políticas regionales que pretendían que el Estado volviera a tener la iniciativa, definiendo una misión, recuperando la capacidad de anticipación, orientado a resultados y cumpliendo un rol dinamizador como “facilitador” (Ozslak, 1999). Es inevitable apreciar la reivindicación del rol del Estado Nacional, en comparación, por ejemplo, con las reformas chilena y argentina, de un mucho más marcado corte descentralizador y desregulador: en ese sentido, el modelo de Estado que se planteaban defender los impulsores de la reforma estaba más cerca del Estado Liberal tradicional que del Estado mínimo neoliberal<sup>21</sup>. Revisando la tradición política del

---

<sup>20</sup> Como si eso fuera, a priori, un demérito. Este argumento, en el extremo, llega a sostener que la relación es inversa: la reforma uruguaya podría inspirar a los demás procesos de reforma regionales. Decía el entonces Director del Consejo Directivo Central de Educación (CODICEN), Germán Rama, principal impulsor de la reforma: “La Reforma educativa que desarrolló la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el período 1995-2000 lejos de ser la implementación de un modelo o la copia de diversos modelos internacionales es la expresión de los rasgos definitorios de la sociedad democrática uruguaya” (ANEP, 2000: Introducción). Luis Roggi, un especialista en Planeamiento, consultor del Banco Mundial, el BID y UNESCO y que, según su propio curriculum, participó en las reformas educativas de Panamá, Costa Rica, Venezuela, Colombia, El Salvador y Nicaragua dice: “Esta reforma oriental, siguiendo un estilo nacional que revaloriza lo sencillo y profundo, transita caminos diferentes. Ha continuado innovaciones anteriores cuando, evaluándolas, percibió sus logros; ha diseñado sus propuestas y cuantificado sus metas con realismo, libertad intelectual y alejamiento de las modas ‘políticamente correctas’; ha fundamentado su gestión en un sólido apoyo pluripartidario; ha formado equipos técnicos jóvenes, con convicción en su trabajo y lealtad institucional remarcables. Solo hay que esperar que los países hermanos conozcan la Reforma uruguaya, la analicen cuidadosamente y la tengan muy en cuenta al momento de pensar en cambios dentro de sus jurisdicciones. La educación pública oriental, siempre un motivo de orgullo continental, volverá” (Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 2000: 19). Desde el ámbito político, solo se reconoció abiertamente la participación de especialistas en educación argentinos de gran prestigio y asociados a UNESCO, como Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky.

<sup>21</sup> Al menos en el plano discursivo. Esta es una afirmación inevitablemente compleja y conflictiva. Por un lado, los ideólogos de la reforma sostenían que con ella se reivindicaba y recuperaba el rol del Estado

Uruguay, y en particular la profunda resistencia ciudadana, sindical y del principal partido de oposición de la época a cualquier intento desregulador o privatizador en cualquier ámbito de la economía, no es de sorprender la profunda resistencia que hubiera implicado defender principios asociados a la mercantilización del sistema educativo. Más allá de la intencionalidad política que hubiera o no existido, era posible anticipar que una propuesta de este cuño no tendría viabilidad política<sup>22</sup>. En este sentido, la principalidad del Estado en la educación está muy lejos de los postulados del Banco Mundial, pero también de la idea de articulación con diferentes sectores sociales que se plantearon en otras propuestas como Jontiem y PROMEDLAC.

La reforma uruguaya fue desarrollada siguiendo una lógica "top down" o de arriba hacia abajo. Si bien se abrieron algunos espacios (en muchos casos solo formales y, por tanto, de corta vida) de negociación o debate con algunos actores relevantes como sindicatos o especialistas, las políticas fueron diseñadas en las oficinas de los organismos nacionales responsables de la educación (o en estructuras paralelas creadas *ad hoc*), sin articulación con ningún sector de la sociedad ni la participación de los futuros ejecutores de la política (principalmente, los docentes al frente de los cursos). Para el caso uruguayo, Mancebo destaca que al iniciarse la reforma uruguaya, existió lo que denomina una "luna de miel" entre los distintos actores del sistema educativo, que articularon un precario consenso en torno a la visión compartida de la importancia de reformar la educación uruguaya. Ese romance duro muy pocos meses, y fue rápidamente reemplazado por la férrea oposición de distintos actores (su expresión más fuerte la dieron los docentes articulados en los sindicatos) a los contenidos de la reforma<sup>23</sup> y a la forma inconsulta en que se estaba llevando adelante.

Con respecto a los aspectos en los que se hizo énfasis, en el contexto de la reforma uruguaya se implementó durante la década del 90 una importante batería de políticas educativas orientadas a la enseñanza inicial y primaria, media y a la formación docente.

---

integrador, homogeneizador ("Esta reforma educativa está marcando una lucha por el ideal democrático de la igualdad de oportunidades..." Julio María Sanguinetti, *El Observador*, 27/5/97, en Mancebo, op. cit). Esto puede resultar una contradicción con la combinación entre cobertura universal y abordaje focalizado realizada, en vez del predominio de la cobertura universal de la educación moderna tradicional.

<sup>22</sup> Esta cuestión está presentada con meridiana claridad en la obra de Bentancur (2008).

<sup>23</sup> Mancebo distingue entre la conflictividad desatada en torno a la reforma de la educación lineal y el mayor consenso logrado por la reforma de la educación primaria. Según la autora, existía un acuerdo en cuanto a la importancia de la extensión del ciclo inicial de educación y sobre las Escuelas de Tiempo Completo.

Algunas de estas políticas fueron generales pero de discriminación positiva (lo que implica una implementación preferencial en los sectores que se consideran más desfavorecidos) mientras que otras fueron directamente focalizadas a los sectores más empobrecidos. Se formularon cuatro grandes pilares explícitos, que a su vez responden a cuatro conceptos generales o principios rectores:

<b>Pilar</b>	<b>Principio Rector</b>
Mejoramiento de la calidad educativa	Calidad
Avance en la equidad	Equidad
Dignificación de la función y profesión docente	Participación
Modernización de la gestión de la educación	Eficiencia

Elaboración propia en base a Mancebo, op. cit.

Se desarrollaron propuestas para cada pilar que incidían directa o indirectamente en el nivel primario, medio y terciario de formación docente. Por ejemplo, en formación docente, la creación de los CERP<sup>24</sup> remite al pilar de la calidad, mientras que las becas para cursar en esos centros remite a la equidad y la modalidad de gestión de los CERP remite a la modernización de la gestión. Los cursos de formación de formadores que contemplaba la reforma se ubican, por último, en el pilar de la dignificación de la profesión docente. En este sentido, las Escuelas de Tiempo Completo son una propuesta específica que se orienta al pilar de la equidad, y las mejoras edilicias y dotación de recursos didácticos (calidad), los cursos de capacitación docente (dignificación de la profesión docente) y el desarrollo de un sistema de evaluación educativa (modernización de la gestión), se proponen para todo el nivel primario, lo que por supuesto incluye también, pero no exclusivamente, a Tiempo Completo<sup>25</sup>. Observando el conjunto de medidas propuestas es posible observar el fuerte énfasis existente en el subsistema primario, en la calidad y la equidad y, dentro del principio de la eficiencia, el acento en la medición de los resultados educativos.

Estos elementos acercan la reforma educativa uruguaya a la propuesta del Banco Mundial. Más allá de que va de suyo la intervención del Banco Mundial en la reforma uruguaya (de hecho financió y financia proyectos educativos en el Uruguay), el distanciamiento de las propuestas privatistas promovidas por este puede dar la impresión de que las ideas que

<sup>24</sup> Centros Regionales de Profesores.

<sup>25</sup> Una presentación esquemática de las propuestas que integraban la reforma puede verse en Mancebo, op. cit.

defendía el Banco no influyeron en el caso uruguayo. Es un lugar relativamente común entre algunos defensores de la reforma sostener que –de alguna manera casi... inexplicable- se habría “engañado” al Banco Mundial, consiguiendo su financiación pero haciendo con ella algo diferente a lo propuesto por este. Este aparente sinsentido puede aclararse a partir del planteo de Rivero (1999) que advierte que las propuestas del Banco resultaban relativamente flexibles, adaptándose a las características de cada país y tomando en cuenta (o cediendo ante) la opinión de los equipos nacionales. Pero en concreto, los cuatro pilares de la reforma uruguaya están presentes en la propuesta del Banco Mundial<sup>26</sup> (más allá de que sean más o menos comunes o ajenos a las otras posturas).

### **Calidad y equidad en el abordaje de las problemáticas educativas asociadas a pobreza**

El Banco Mundial hizo énfasis en dos cuestiones principales –que son también principales en la reforma uruguaya- con respecto a los sectores sociales más empobrecidos. Por un lado, puso el acento en la educación primaria, al entender que era un servicio social básico, vinculado a la contención social, al nivel de la atención primaria en salud, la planificación familiar y la nutrición. Por el otro, el modo de abordaje privilegiado fue la focalización, estableciendo como criterio de eficiencia el logro de objetivos de corto plazo (Coraggio, 1999). La focalización aparece confusamente asociada al concepto de equidad, como si las políticas de equidad se viabilizaran exclusivamente desde propuestas de focalización, o como si la focalización generara automáticamente equidad.

---

<sup>26</sup> *Excusatio non petita, accusatio manifesta*. Releyendo el párrafo, me veo impulsado a redundar en su explicación, como si sintiera culpa de lo que estoy escribiendo. El hecho de que las políticas educativas uruguayas de la década del 90 no hayan sido “dictadas al oído” por los técnicos del Banco Mundial a los decisores políticos vernáculos, no implica que no haya una fuerte influencia de algunos de sus lineamientos. Poner el énfasis en algunos aspectos implica, de por sí, dejar de lado otros, por lo cual la influencia (ya sea impuesta o libremente aceptada) no resulta neutra en la expresión concreta de las políticas. Creo que la “cola de paja” que me provocan estas afirmaciones tiene que ver con que en algunos casos el debate sobre las influencias internacionales en la política nacional parecen reducirse exclusivamente a un tema de soberanía. En definitiva, lo que quiero decir es que el hecho de que Germán Rama y su equipo hayan tenido “los pantalones bien puestos” ante el Banco Mundial no implica que la reforma educativa uruguaya no tenga claros rasgos neoconservadores, que pueden identificarse al comparar las propuestas de uno y otro.

Estos elementos forman parte de la matriz originaria de la reforma uruguaya. Es necesario tener en cuenta el significado original y actual de estas propuestas. Para Martinis (2006b) la remisión de la escuela primaria en contextos de pobreza al rol de contención social implica prefigurar a los sujetos de contextos críticos en la imposibilidad de aprender: la escuela renuncia a sus objetivos educativos y se concentra en asistir a la pobreza como forma de reducir la conflictividad social. Por otro lado, se opera una discriminación de los sujetos según el contexto sociocultural al que pertenecen, realizando una categorización que tiene poder predictivo, en la medida en que se delinear las posibilidades de aprendizaje de los niños. Visto de esta manera, pierde inocencia la clasificación que hace CEPAL<sup>27</sup> (1992) al llamar “previsibles” a los escolares cuyas madres tienen bajo nivel educativo y que “previsiblemente” presentan bajos rendimientos, y consideran “mutantes” (es decir, que sufren “la alteración de su material hereditario”<sup>28</sup>) a quienes logran romper con la profecía. Este rol otorgado a la escuela implica asumir implícitamente que las causas de los problemas de aprendizaje de los niños están dadas por situaciones sociales, culturales y económicas externas al sistema educativo, el que no es capaz de neutralizar estas influencias y solo puede aceptar linealmente los trayectos preestablecidos.

En cuanto al discurso de la calidad, Gentili (1994) destaca que el propio concepto fue extrapolado de la organización de la producción y el trabajo y está asociado a una estrategia competitiva. Se aspira retóricamente a un sistema educativo de altísima calidad, pero en el contexto de una administración privada o mixta que le de racionalidad al sistema (una racionalidad basada en criterios de economía del gasto y competitividad). La calidad, por ser un concepto mensurable, puede convertirse en un elemento discriminante dentro del sistema. Sencillamente, si la calidad se puede medir, y si alcanzar determinados niveles de calidad requiere de una determinada inversión (es decir, tiene un costo), puede crearse en los hechos un sistema de costos y calidades diferenciados. En un sistema que ya se encuentra estratificado socialmente, no es difícil suponer que una política de este cuño podría tener como efecto la profundización de esta diferenciación.

---

<sup>27</sup> El equipo técnico que dirigió los estudios que realizó CEPAL – Oficina Montevideo sobre el sistema educativo uruguayo fue el que luego llevó adelante la reforma educativa.

<sup>28</sup> Diccionario Larousse, edición 2001. Voz: “mutante”.

Estos dos mecanismos, funcionando juntos, podrían provocar un sistema fuertemente segmentado, donde se reconocerían rápidamente dos grandes circuitos: uno donde los rendimientos educativos sean altos, y otro donde el único objetivo sea reducir la potencial peligrosidad de los sectores más bajos.

El énfasis sostenido en la reforma uruguaya en la calidad y en la equidad simultáneamente, presenta una preocupación por el nivel de la educación que puede resultar legítima. Así, se formula la necesidad de que el servicio educativo se ofrezca con un mínimo de calidad que debe poder ser redistribuida progresivamente en todos los estratos sociales. Existen gestos políticos claros, en la reforma uruguaya, en torno a no segmentar ni mercantilizar el sistema educativo<sup>29</sup>. Sin embargo, redistribuir la calidad puede ser un acto de equidad, pero no necesariamente hará efectiva la equidad por sí misma. A esto debemos agregarle la tensión que presenta el término equidad, que no es un concepto que se limite al interior del sistema educativo. Para Hopenhayn, la homogeneidad de la calidad educativa entre distintos establecimientos es solo uno de los conceptos de equidad –intrasistémica-, que se complementa con el extrasistémico –la homogeneidad en la capacidad de aprovechar la oferta educativa- y el metasistémico –la distribución de capacidades para la inserción productiva y el desarrollo social y cultural-<sup>30</sup>.

Desde el momento en que fue postulada, la propuesta de las Escuelas de Tiempo Completo no puede abandonar el riesgo de colaborar en la segmentación del sistema educativo en estos dos circuitos definitivamente diferenciados, con trayectorias educativas y caminos de salida del sistema diversificados. No es necesariamente un sino de estas escuelas, pero sí es un riesgo permanente, una tensión presente. ¿Puede la escuela, en sectores altamente vulnerables, ser algo más que un lugar de contención social?

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, la construcción de Escuelas de Tiempo Completo en zonas geográficas con poca incidencia de pobreza, para evitar la estigmatización de las escuelas como “escuelas de pobres”, o la prohibición de discriminar los resultados de las evaluaciones de calidad por escuelas, de modo de impedir la construcción de *rankings*.

<sup>30</sup> Además, como vimos en el capítulo anterior, para Reimers, con equidad se puede hacer referencia desde la equiparación del gasto entre escuelas hasta una política de reconocimiento cultural y redistribución económica que apunte a la equiparación de las oportunidades de vida, lo cual torna al concepto fuertemente polisémico, dado que podemos decir cosas muy distintas con el mismo término. Sumado a esto, resulta necesario reconocer que muchas veces los términos de calidad y equidad se utilizan como clisés o lugares comunes sin demasiada precisión sobre su sentido.

## Capítulo 2

### Ocho supuestos implícitos para afirmar que las Escuelas de Tiempo Completo dan buenos resultados y un dilema desconfiado

#### Ponderación del proyecto de Escuelas de Tiempo Completo<sup>31</sup>

Existe un moderado pero amplio consenso en cuanto a que el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo puede dar respuesta –al menos parcialmente- a distintos elementos que hemos identificado como conflictivos en el capítulo anterior.

El principal énfasis para destacar el éxito de la propuesta de Tiempo Completo probablemente esté dado a partir de la observación de la mejora en el rendimiento en matemática y lengua, los principales contenidos de la currícula en primaria. En este sentido, las mediciones<sup>32</sup> parecerían indicar (Cardoso, 2004; Banco Mundial, 2007) una satisfactoria mejoría dentro de una tendencia generalizada al alza en los rendimientos en todo el subsistema primario. Como contrapartida, Fernández Aguerre (2003) plantea, para el conjunto del subsistema primario, que la mejora en el rendimiento no está asociada a variables relacionadas con la desigualdad educativa, lo que implica poner en duda que la mejoría en los rendimientos signifique una mejora en la igualdad educativa. No hay información sobre medición de otras variables de rendimiento que no sean Lenguaje y Matemática para las Escuelas de Tiempo Completo, ni para el conjunto del subsistema. Cardozo (2008) destaca que, mientras la tasa de repetición de 1° a 6° año era del 7 por ciento en las escuelas comunes en el año 2007, en las escuelas de Tiempo Completo esa tasa es del 5,8 por ciento (solo superados por las escuelas de práctica, cuya repetición es del

---

<sup>31</sup> Una presentación de los principales aspectos de la propuesta pedagógica de las escuelas de Tiempo Completo puede encontrarse en el Anexo 1.

<sup>32</sup> “Censo de aprendizaje”, realizados por UMRE-MECAEP, en 1996, 1999 y 2002.

5,3 por ciento). Dado que se supone que el contexto sociocultural de las Escuelas de Tiempo Completo es más desfavorable (en comparación, las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico -otra modalidad de intervención focalizada en sectores vulnerables- tenían en 2007 una tasa de repetición del 11,3 por ciento), este guarismo se hace más relevante y permitiría concluir que en las Escuelas de Tiempo Completo el efecto del contexto en los resultados es menor que en otros tipos de escuelas.

En el año 2001 la consultora Equipos Mori (Equipos Mori – MECAEP , 2001) realizó a pedido de MECAEP un estudio cualitativo en escuelas de Tiempo Completo y un muestreo de opinión pública, donde se concluye que la valoración de la propuesta de Tiempo Completo era positiva y ampliamente extendida tanto en docentes y padres como en público en general. Del primer estudio surgió que lo que más valoran docentes y padres son algunos de los lineamientos principales de la propuesta: la mayor posibilidad de aprendizaje, la contención social que brinda estar en un lugar seguro como es la escuela, las facilidades que otorgan a los padres al permitirles dedicar más horas al trabajo y ser un espacio diferencial y satisfactorio para el trabajo docente. Por el lado de las cuentas pendientes, se destacan cuestiones que están relacionadas, principalmente, a la falta de recursos materiales o humanos, desde condiciones edilicias inapropiadas, hasta la ausencia de docentes especiales o auxiliares no docentes. En cuanto al segundo estudio, se destaca el relativo desconocimiento de la propuesta, a la vez que el absoluto consenso entre quienes opinan en relación a que este modelo es una buena propuesta<sup>33</sup>.

Por otro lado se realizó también en 2001 un estudio realizado por CIESU para MECAEP (MECAEP – ANEP / BIRF, 2001) donde se estudiaba la opinión de los docentes en torno a los cursos de capacitación en servicio. Se presenta en este estudio una muy alta aceptación de los maestros por esta propuesta en la medida en que estos consideraban que les resultaba de relevancia para la actualización de conocimientos, la modificación de las prácticas pedagógicas y un impacto positivo en cuanto al entusiasmo y rendimiento de los alumnos a partir de implementar lo aprendido en estos cursos. También destacan algunas dificultades, básicamente en relación a la infraestructura vinculada al dictado de cursos y a las

---

<sup>33</sup> Ante una breve presentación de la propuesta de Tiempo Completo, el 12% de los entrevistados prefiere no contestar, el 26% manifiesta que es una idea muy buena, el 59% que es buena, el 2% la considera regular, el 1% mala y el 0% muy mala (Equipos Mori – MECAEP , 2001).

dificultades para abastecer la demanda de cursos, junto al interrogante de si los cursos podrían derivar en la sistematización de las prácticas que en ellos se proponen y si podrían provocar un “efecto contagio” que no se circunscriba a la experiencia individual del docente que cursó sino que logre transformaciones en todo el centro educativo.

Un poco más cerca en el tiempo, Marrero y Toledo (2006) analizan la visión de los docentes sobre diversos aspectos de la reforma educativa, a diez años de su implementación, donde destacan, específicamente en lo que refiere a Tiempo Completo, la visión positiva de los docentes en cuanto a la extensión horaria de la jornada educativa, la función integradora de la escuela (al “sacar a los chicos de la calle”) y el aporte que reciben los docentes por medio de la capacitación y la intervención del equipo interdisciplinario. Por otro lado, destacan varios aspectos, muchos de los cuales remiten a falta de recursos y sus consecuencias, que se identifican como problemáticas: sobrecarga de trabajos, falta de equipos interdisciplinarios, problemas edilicios, superpoblación y la atención en Tiempo Completo de niños con problemáticas que los docentes asocian a Educación Especial.

En principio, como se ve, parece existir una imagen positiva por parte de la opinión pública, y un consenso de los actores involucrados con respecto a la relevancia de la propuesta. Los problemas que se identifican, como se ha mencionado, se asocian fuertemente a carencias de recursos (que la propuesta pedagógica promete pero no cumple). Desde este punto de vista, faltarían materiales y personal, carencias que, de resolverse, aportarían a un correcto funcionamiento del proyecto. Así ponderado, el consenso sobre la propuesta toma aún mayor dimensión, dado que se podría interpretar que los actores involucrados no cuestionan la propuesta sino algunos aspectos vinculados a la relación entre el centro del sistema y los centros educativos, puntualmente a lo que hace a la asignación de recursos. En este sentido, el último punto destacado por Marrero y Toledo –la atención a niños con problemáticas que corresponderían al área de Educación Especial– aparece como una excepción, aunque la opinión de los docentes en este caso también estaría “salvando” a Tiempo Completo y cuestionando, en realidad, a Educación Especial<sup>34</sup>.

En cuanto a los logros concretos medidos como rendimiento, existen afirmaciones de mayor relatividad, pero todo llevaría a pensar que no sería extraño que una propuesta de

---

<sup>34</sup> No nos adelantaremos, pero veremos en siguientes capítulos que este punto, en realidad, encierra una alta conflictividad.

estas características –que tiene como una dimensión el aumento del tiempo de escolarización- impulse al alza los indicadores de lenguaje y matemática.

La propuesta no se ha modificado de manera sustantiva en los diez años que ya lleva. Los lineamientos básicos son los mismos, y las modificaciones realizadas son puntuales (aunque no necesariamente menores). Por caso, en 2001 se comenzó a implementar un programa de Educación Bilingüe por la metodología de la inmersión -lo que implica el dictado de clases en lengua extranjera (por lo general en inglés, pero también hay algunas experiencias en portugués)-. Se trata de programas con una fuerte carga horaria de idioma, que está presente en 31 escuelas de Tiempo Completo (24 de inglés, desde el año 2002 no se han incorporado nuevas escuelas al programa, y 7 de portugués en los departamentos fronterizos de Cerro Largo, Rivera y Artigas).

Por otro lado, al principio del proyecto las capacitaciones en servicio para docentes eran remuneradas, mientras que ahora son simplemente gratuitas. Los equipos interdisciplinarios del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad, trabajaban al principio con dos integrantes que estaban presentes todos los días –en jornadas de cuatro horas- en una única escuela. Actualmente coexisten dos modalidades de participación, una de las cuales implica la rotación de esos dos integrantes por cinco escuelas diferentes (es decir, están medio día por semana en cada escuela) y otra por la cual esos dos integrantes poseen 14 escuelas a su cargo, distribuyendo su atención en función de la demanda de las propias escuelas. Más allá de los argumentos por los cuales se han realizado estas transformaciones, en los dos casos implican objetivamente una reducción de los recursos destinados a cada centro educativo o directamente a cada docente<sup>35</sup>. Por otro lado, estos elementos, que eran exclusivos de Tiempo Completo, han trascendido fronteras y comienzan a extenderse al resto del subsistema primario. El ya mencionado Programa Vínculo Escuela Familia Comunidad está actualmente disponible, además de para Tiempo Completo, para las escuelas catalogadas como de Contexto Sociocultural Crítico. Desde el año 2007, el mismo equipo que realiza capacitación en servicio para Tiempo Completo se

---

<sup>35</sup> Esto no es contradictorio con la posibilidad de que haya habido, o haya en el futuro, un aumento en los gastos o en la cobertura. Por ejemplo, se puede capacitar a un número mayor de docentes, a la vez que se les quita la remuneración por la participación en los cursos. De esta manera, independientemente de los montos que invierta el sistema, la transferencia a los centros y a los docentes puede ser menor (bajo el supuesto de que el Programa Vínculo y la capacitación docente “ya estaban disponibles” anteriormente a los Centros –en el primer caso- y a los docentes –en el segundo- que desearan aprovecharlos).

encarga también de la oferta de capacitación para docentes de Contexto Crítico, sin un aumento sensible de recursos. Además, los comedores escolares, que antiguamente se asociaban a –aunque no eran exclusivos de- Tiempo Completo, ahora se encuentran mucho más difundidos en otras escuelas de media jornada. Esto puede ser visto como algo positivo, en la medida en que se difunden al resto del sistema estrategias de abordaje de problemáticas consideradas valiosas. Como contrapartida, siguen siendo concebidas como políticas focalizadas y no necesariamente los recursos para financiarlas aumentaron en la proporción en que aumentó su cobertura.

Como novedad, en los últimos años se han desarrollado algunas propuestas puntuales, que implican un abordaje focalizado, de los que Tiempo Completo no participa. Es, por caso, la experiencia de los maestros comunitarios, que está disponible para las escuelas de Contexto Crítico pero no para las escuelas de Tiempo Completo. Todos estos hechos, en conjunto, pueden verse como una tibia desinversión o reducción de recursos para las escuelas de Tiempo Completo, en favor del conjunto del subsistema o de otra política de focalización. Si bien no hay importantes modificaciones a la propuesta original, una forma no tan optimista de ver la misma cuestión sería notar que en tantos años no se han implementado novedades importantes, y que más bien la tendencia parece ser a una tibia disminución del brillo de Tiempo Completo en el firmamento de las propuestas focalizadas.

## Los supuestos

*“The program lengthened the school day from a half day to a full day, and provided additional inputs to schools to make this possible, such as additional teachers and construction of classrooms. The program was not randomly placed, but targeted poor urban schools. Using propensity score matching, we construct a comparable group of schools, and show that students in very disadvantaged schools improved in their test scores by 0.07 of a Standard deviation per year of participation in the full-time program in mathematics, and 0.04 in language. While the program is expensive, it may, if well targeted, help address inequalities in education in Uruguay, at an increase in cost per student not larger than the current deficit in spending between Uruguay and the rest of the region” (Banco Mundial, 2007).<sup>36</sup>*

<sup>36</sup> “El Programa extendió la jornada escolar de medio día a jornada completa, y proveyó recursos adicionales a las escuelas para hacer esto posible, tales como profesores adicionales y construcción de aulas. El programa

Hemos visto que existe un relativo consenso en torno a la idea de que las Escuelas de Tiempo Completo están bien, que son algo bueno, una buena idea, una propuesta interesante, defendida en principio por los propios docentes que forman parte de ella y los padres que envían allí a sus hijos (desarrollaremos este tema en toda su complejidad en el capítulo 3). Por otro lado, no se escuchan voces críticas sobre las escuelas de tiempo completo en el conjunto de la sociedad: parece que la propuesta no generara mayores desacuerdos. No necesariamente la buena imagen de la propuesta esté asociada a argumentos concretos, pero cuando estos aparecen se hace énfasis en la mejora de rendimiento de los niños de las escuelas de Tiempo Completo en Lenguaje y Matemáticas (ANEP – MECAEP, 2002; ANEP – MECAEP, 2002b; Cardoso, 2004; Banco Mundial, 2007), o, alternativamente, en el grado de consenso que la política logra, lo cual es un elemento que se destaca dado que la reforma de los 90 se hizo con la oposición de muchos actores educativos y aún hoy divide aguas.

No es la intención evaluar o valorar las afirmaciones que contienen estos trabajos. Sin embargo, es interesante destacar que todas estas evaluaciones e investigaciones parten de supuestos más o menos compartidos, muchas veces implícitos, que por tanto no se cuestionan, y que sin embargo no son necesariamente puntos de partida válidos para asumir como cuestión saldada. En cambio, en las entrevistas realizadas para este trabajo se hacen visibles muchas veces estos supuestos, y a veces se cuestiona su validez. Por tanto, aprovecharemos para desarrollarlos y hacerlos explícitos.

#### **Supuesto 1: La focalización es efectiva.**

El proyecto de Escuelas de Tiempo Completo se propone como una política focalizada orientada al 20% de los niños en edad escolar de menor nivel económico, de menor nivel

---

no fue ubicado de manera aleatoria, sino focalizado hacia escuelas pobres urbanas. Utilizando la técnica de emparejamiento (PSM), construimos un grupo comparable de escuelas y mostramos que los estudiantes en escuelas con grandes desventajas incrementaron el puntaje de sus exámenes en un 0,07 de desviación Standard por año de participación en el Programa de Tiempo Completo en matemáticas, y 0,04 en lenguaje. Si bien el programa es costoso, puede, si está bien focalizado, colaborar en identificar desigualdades en la educación en Uruguay, con un incremento en el costo por estudiante no mayor que el déficit en gastos existentes entre Uruguay y el resto de la región". (Traducción propia).

socioeducativo o ambas cosas, según la fuente –siempre oficial- que se consulte<sup>37</sup>. Un problema conceptual, conocido, de la focalización es el proceso de selección de la población que va a ser la beneficiaria de una política focalizada. Para algunos casos no complejos, de intervención muy específica y orientado hacia un público objetivo muy concreto, es posible que esto sea sencillo. Pero seleccionar al 20% de los niños de menor nivel socioeconómico implica, en términos estadísticos, establecer un punto de corte dentro de la pobreza, dado que, según datos del año 2007, el 46,3% de los niños en edad de escuela primaria (de 6 a 12 años) estaban en situación de pobreza<sup>38</sup>. ¿Qué criterio utilizar para establecer cuáles pobres son beneficiarios de esta política y cuáles no? El único criterio de selección que se defiende es la ubicación de las escuelas en zonas que presentan población con indicadores socioeconómicos muy desfavorables, partiendo del supuesto, razonable en principio, pero que es necesario contrastar en la práctica, de que serán los vecinos más cercanos los que concurrirán a la escuela. En realidad existen dos criterios de selección formales: priorizar a los niños cuyos hermanos ya sean alumnos de la escuela y priorizar a los niños cuyas madres trabajan<sup>39</sup>. El primer criterio tiende a reproducir la extracción social de los niños (si los niños que van son de hogares pobres, sus hermanos que ingresen también serán pobres, pero lo contrario también es posible, que concurren niños de hogares no pobres que luego faciliten el ingreso de hermanos no pobres). El segundo criterio no parece otorgarle un sesgo marcado a la selección de la extracción social de los niños, ni a favor de privilegiar a los pobres ni en contra. Pero, en realidad, si se

---

<sup>37</sup> Por ejemplo, la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo (ANEP, 1997) dice “se tiene presente la aspiración de atender al 20% más pobre de la población escolar uruguaya”, mientras que el documento Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1995-1999 de ANEP se refiere al 20% de la matrícula “con mayores déficits culturales”. Los proyectos de 2000-2004 y 2005-2009 insisten en los déficits culturales, así como el informe del BID sobre el sistema educativo uruguayo (BID, 2005), coordinado por Gustavo Cuadra y redactado por María Ester Mancebo y Mariella Torello plantea que la meta del CODICEN era que “el 20% de la matrícula de educación común correspondiente a los hogares de mayores déficits socioculturales recibiera una educación de tiempo completo”. El documento del Banco Mundial citado al comienzo de este apartado, habla de escuelas pobres. Se supone que el criterio para focalizar, lejos de ser estricto, resultó bastante flexible. Lo contrario implicaría suponer que quienes plantearon esta focalización pretenden la existencia de una correlación lineal entre nivel económico y nivel sociocultural.

<sup>38</sup> INE, 2008. Si tomamos la metodología del 2002, porque según la metodología de 1996, el valor asciende a 54,1. Y, en realidad, dado que este estudio se restringe a Montevideo, deberíamos tomar solo los datos de esta ciudad, que son 51,1 (met. 2002) y 58,3 (met 1996).

<sup>39</sup> Con el criterio de que la escuela colabore con el bienestar económico del hogar, alentando la posibilidad de que la madre salga a trabajar.

asocia trabajo a trabajo formal (en blanco o en negro)<sup>40</sup> sí se está introduciendo un sesgo a favor de niños en relativa mejor condición económica, dado que se puede suponer a priori que cuanto más informal el trabajo peor remuneración. Como sea, esto pone en cuestión la utilización de una metodología precisa para establecer cuánto mejoran los chicos que concurren a esta escuela, dado que es posible que no estén concurriendo quienes se supone que lo hagan.

Por supuesto, además es posible poner en duda la correcta elección de la zona en que se ubica una escuela para que la orientación a este sector sea efectiva o la posibilidad de que en el tiempo se modifique la composición social del barrio donde está enclavada la escuela. En el primer caso se podría tratar de un simple error en la focalización (lo que se llama un falso positivo), y el segundo podría ser consecuencia de un factor exógeno, ausente en el momento de crear una escuela, o incluso podría suponerse teóricamente la posibilidad de que fuera una consecuencia positiva de la intervención de la política educativa. El primer caso parece poder resolverse de manera más o menos sencilla, al menos si suponemos que es posible hacer luego una selección de los niños de ese barrio que estén en el 20% inferior de la escala socioeconómica, o que sepamos que existen barrios enteros donde la población es lo suficientemente homogénea como para estar, en términos generales, dentro del 20% más bajo. El segundo caso, en cambio, no sería un problema a tener en cuenta al inicio, pero sí en el transcurso del tiempo: ¿qué hacer si un barrio se transformase al punto de no ser más considerado, en términos generales, de extrema pobreza? ¿Se saca a la escuela del programa de tiempo completo, incorporando a otra en otra zona que se necesite? ¿Se lleva gente de otra zona, que lo necesite, a esa escuela? A simple vista, puede suponerse la resistencia de los vecinos, que podrían no querer perder su escuela.

Estos dos casos hipotéticos probablemente no son los más importantes para cuestionar si la focalización es efectiva, pero sirven para llamar la atención sobre el hecho de que no se tienen en cuenta, al momento de proponer la focalización, a los actores involucrados en la política: tanto a aquellos que la van a implementar (los docentes, que se supone están al frente de la selección de los beneficiarios del proyecto) como a aquellos que van a ser sus

---

<sup>40</sup> Quienes, en definitiva, van a poner en práctica los criterios de selección son los propios docentes y, en última instancia, los directivos del centro educativo. De las entrevistas surge que, en general, se asocia trabajo a trabajo formal, considerando, por ejemplo, que alguien que pide por la calle, cuida coches o cartonea no está trabajando.

destinatarios (los potenciales alumnos y sus familias, que se supone que tienen una actitud pasiva ante la decisión de si les tocará o no una vacante en la escuela).

No hay nada que permita suponer a priori que no existen procesos de selección o autoreclutamiento del alumnado que vayan en contra de la lógica de la focalización: ya sea que los docentes implementen mecanismos de discriminación para elevar el nivel socioeconómico de su alumnado y así tener alumnos menos "conflictivos", o que quienes no han sido elegidos como beneficiarios por estar encima del 20% presionen por ingresar en una escuela que tiene más recursos y prestigio que una escuela común, o una convergencia de ambos fenómenos. Por último, en vista de las tasas de cobertura ya presentadas, aún cuando la focalización fuera perfecta estarían todavía afuera de las escuelas de Tiempo Completo el 12,7 del 20 por ciento en situación más desfavorable (es decir, el 63,5 por ciento de la población objetivo), debido a que la cobertura actual en relación al conjunto del nivel es del 7,3 por ciento.

Parecen existir, entonces, dificultades para establecer un correcto criterio de selección de la población objetivo, a lo que deben sumarse las dificultades para que ese criterio, confuso o claro, no sufra modificaciones por parte de los actores involucrados. En cualquiera de los dos casos, deberíamos poner en duda la efectividad de la política y la idoneidad de la focalización, que es el segundo supuesto.

**Supuesto 2: La tensión entre lo ideal y lo posible se resuelve por la ecuación de que Tiempo Completo es la inversión más efectiva dados los recursos disponibles.**

Desde el punto de vista económico, la idea de focalización se basa en el esfuerzo por lograr el mayor impacto con los recursos con que se cuenta, concentrando la ayuda en quienes más la necesitan. Se parte alternativamente de dos supuestos: que existe una restricción presupuestaria para encarar una política de carácter universal, o que concentrando recursos en el sector más necesitado es posible destinar mayores esfuerzos para conseguir mejores resultados. Se busca invertir lo que efectivamente se precisaría en términos de recursos económicos para realizar una intervención que se supone eficaz. Es decir, cada unidad monetaria que se invierta por encima de ese monto para el desarrollo de una política.

debería generar un impacto menor sobre la intervención pretendida, y por lo tanto puede ser considerado un uso superfluo, marginal o no racional del presupuesto.

Sin embargo, es necesario advertir que las problemáticas sociales son muy complejas y en general existe una gran cantidad de variables que inciden en una situación social determinada. La focalización, inevitablemente, requiere reducir las variables sobre las que se realizará el abordaje para, justamente, poder optimizar los recursos. En el caso de los rendimientos escolares, por ejemplo, la extensión de la jornada escolar es solo una variable, y no se puede suponer que con esa sola modificación se podrán revertir los bajos rendimientos asociados a los contextos de pobreza. El comedor escolar que poseen las escuelas de Tiempo Completo (y muchas otras que no lo son), por ejemplo, implica intervenir en una segunda variable: nutrición. La capacitación, el trabajo interdisciplinar con psicólogos y trabajadores sociales, los profesores especiales, van completando un abordaje más complejo, aunque aún acotado, dado que no se pretende intervenir en las condiciones que hacen a la situación de pobreza de la familia como ser el ingreso, la vivienda, etc. y que afectan al niño tanto en lo material (por ejemplo, en lo que hace a materiales de estudio y condiciones mínimas para estudiar, como ser tener luz, tener un espacio en la casa para hacer la tarea, etc., como a la oportunidad de quedarse estudiando en vez de salir a trabajar) como en lo simbólico (dado que la situación de pobreza tiene un impacto en la subjetividad que puede interferir fuertemente en la capacidad para estudiar). Se parte del supuesto, entonces, de que el abordaje, en las condiciones en que está diseñado, podrá revertir la influencia inercial de las variables sobre las que no se interviene, lo cual resulta un supuesto, de tan poderoso, digno de ser demostrado. Por otra parte, esto implica que lo que se ha propuesto es lo que efectivamente se está llevando adelante. Y ese es otro supuesto.

**Supuesto 3: El proyecto se lleva adelante tal cual se ha formulado (al menos, por supuesto, en sus lineamientos principales).**

Este supuesto se cae por su propio peso. Simplemente, si no fuera así, aunque la experiencia se evaluara como exitosa desde algún punto de vista, no sería el resultado de la política, sino de una serie de factores diversos y más o menos aleatorios. Por supuesto, esto

implica sostener que los recursos que se proyectaron girar efectivamente han sido destinados: que las aulas están, los profesores especiales también, los comedores escolares funcionan correctamente, la capacitación específica llega a todos los docentes, etc. Pero, al igual que en el supuesto 1, el mayor riesgo es omitir la racionalidad de los actores involucrados.

Se considera la ejecución como un momento fundamental del proceso de desarrollo de una política, dado que los actores involucrados no permanecen pasivos o neutros a la letra del proyecto. Mancebo (2002) advierte la existencia, en cualquier política, de una “brecha de implementación” que expresa la distancia entre la política diseñada y la efectivamente ejecutada. Esta brecha se magnificaría en los casos de las políticas “top down”, es decir, planificadas de arriba hacia abajo, donde las etapas están claramente diferenciadas y donde los ejecutores no participan en el diseño sino que simplemente son “informados” (capacitados) sobre lo que deben hacer. Es el caso de la reforma educativa uruguaya y, en particular, del proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, lo que implicó la preexistencia de la política a la ejecución y el supuesto de que luego de la planificación se realizaría su ejecución estricta. En este sentido, la reforma es poco flexible a la participación de los actores involucrados y es poco el espacio para la retroalimentación en la ejecución, a pesar de que la participación de los docentes es uno de sus ejes.

Las brechas de implementación pueden darse por una resistencia activa (podríamos decir consciente) a la política, mediante la cual el ejecutor es capaz de verse a sí mismo como actor político (toma conciencia del poder de transformación que posee su rol) y puede definir sus propios intereses y guiar sus acciones en ese sentido. Si este fuera el caso, resultaría muy interesante establecer cuáles son los sentidos de lo político y las estrategias desarrolladas por estos docentes. Pero también pueden generarse brechas de implementación cuando el ejecutor es incapaz de hacer lo que se le solicita, ya sea porque no termina de comprender qué se espera de él (no está capacitado para hacer lo que se le ha encargado) o porque su propia noción subjetiva del rol no ajusta a lo que se le solicita (considera que lo que le piden no corresponde a su rol). En este caso, podría suceder que maestros formados para un determinado desempeño y el logro de determinados objetivos se vean en la necesidad de modificar sus prácticas sin tener los recursos necesarios y sin ser capaces de ajustar la percepción subjetiva de su propio rol a lo que se pretende

concretamente de ellos. Tenti (2001) llama a este fenómeno “puestos renovados ocupados por individuos tradicionales”.

Este tipo de desajuste ha sido muy frecuente en América Latina, dada la preferencia por la realización de reformas legales, institucionales y reglamentarias. Nueva legislación educativa, nuevas definiciones de funciones de la institución y del puesto de maestro, nuevos sistemas de asignación de recursos, nuevos escalafones docentes, generalmente se encuentran con una masa de individuos sociológicamente inadaptados vis á vis de estas nuevas configuraciones y exigencias estructurales. El resultado es conocido: las tradiciones que sobreviven bajo la forma incorporada en la subjetividad de los maestros (esquemas de percepción, de apreciación y de acción) terminan neutralizando lo que está escrito en las leyes, los reglamentos, los planes y contenidos, etc. El resultado es que la historia depositada en el interior de los individuos sigue imponiendo su determinación sobre el presente a través de su impacto sobre los modos de hacer las cosas en el aula y la institución escolar. (Tenti, 2001: 115).

La falta de participación de los docentes en el diseño de la política también da lugar a otro supuesto asociado a este.

#### **Supuesto 4: La propuesta no precisa de ajustes de importancia.**

Es decir: el proyecto es bueno, y si hay cosas que no están funcionando bien, u objetivos que no se están logrando, es parte de errores o desajustes menores (básicamente coyunturales: una partida presupuestaria que no salió a tiempo, una organización demasiado burocratizada que enlentece el abordaje de una situación imprevista, un funcionario en particular que por ineptitud o corrupción complica lo que debería ser fácil, etc.) en la implementación de la propuesta. Pero el supuesto hace referencia, en realidad, a algo más profundo, y es la medida en que no se plantea, desde dentro del sistema, la necesidad o el interés por proponer innovaciones. Es decir, si una propuesta funciona bien y es efectiva (supuestos 1 a 3), no es necesario hacerle cambios, tal cual sucede con un equipo que está puntero en el campeonato. El componente de innovación se encuentra restringido al ámbito de cada centro educativo como unidad aislada, sin espacios de intercambio de experiencias que sirvan como “retroalimentación” y sobre todo sin espacios de reflexión sobre el conjunto de la propuesta de Tiempo Completo. En ese sentido, la propia propuesta de Tiempo Completo no se concibe como de cambio e innovación permanente, sino que se concibe según la idea tradicional del planeamiento normativo o por etapas (típico de un

diseño "top down") donde los distintos momentos de la planificación se consideran momentos estáticos y secuenciales, algunos de los cuales son "políticos", y otros "técnicos", y donde el desarrollo de objetivos, la planificación, la implementación y la evaluación son momentos claramente diferenciados entre sí y no son desarrollados por los mismos actores.

Tiempo Completo es una suerte de híbrido, en la medida en que coexiste cierta autonomía institucional de cada centro junto con una notable invariabilidad de los lineamientos centrales de la propuesta, solo dispuestos a ser revisados en el momento histórico marcado por la próxima reforma educativa, donde se reunirán nuevamente especialistas para resolver las decisiones "políticas" de la política. Esto plantea una tensión importante entre la autonomía y las limitaciones del rol docente y, en general, en términos de la apertura a la participación y sus límites de todos los involucrados.

**Supuesto 5: Los conocimientos socialmente significativos para un estudiante en situación desfavorable son lengua y matemática.**

Este supuesto se sostiene en la medida en que lo único que se evalúa en concreto y periódicamente (en el conjunto del subsistema primario, no solo en las Escuelas de Tiempo Completo) es el rendimiento en lenguaje y matemática, lo que equivale a decir que existe una fuerte preocupación por los rendimientos, de la cual Tiempo Completo no es ajena. Pero por otro lado, cabe destacar que no parece haber preocupaciones específicas que refieran a logros que deben alcanzar los chicos que concurren a Tiempo Completo, es decir, que no se espera ningún logro diferencial o distintivo en relación a estos alumnos.

La evaluación de los rendimientos está intrínsecamente vinculada al concepto de calidad, el cual comenzó a tener influencia en el debate educativo en la década del 80, haciéndose fuerte durante los 90. La calidad, concepto extrapolado del campo de la producción, hace referencia a la posibilidad de medir procesos y resultados, pero por alguna razón<sup>41</sup>, en educación en general se orientó exclusivamente a la medición de resultados, y puntualmente al rendimiento en matemáticas y lengua. La preocupación por estas dos materias parece evidente: sencillamente nadie se atrevería a sostener que una persona podrá

---

<sup>41</sup> Que no será abordada aquí, pero que está desarrollada con claridad en Gentili (1994).

defenderse en la sociedad actual sin conocimientos básicos en estos dos ámbitos. Sin embargo, también es seguro que nadie sería tan temerario de afirmar que estos sean los únicos conocimientos necesarios para asegurarse contra el riesgo de quedar excluido de la sociedad.

Medir el rendimiento en matemática y lengua como parámetro para evaluar el alcance de los conocimientos de los alumnos remite simbólicamente a los orígenes del sistema educativo, cuando se postulaba la necesidad de institucionalizar una escuela que sirviera para enseñar a leer, escribir y hacer cuentas. No deberíamos perder de vista que vivimos en una sociedad harto más compleja que la que vio nacer la Ley de Educación Común en 1877. Tampoco, que la idea de comparar rendimientos remite a la lógica de la igualdad formal, o como mucho a una lógica estrecha del concepto de equidad, que presupone que alcanza con equiparar rendimientos entre niños de distinta extracción socioeconómica.

Insistiendo en lo desarrollado en el capítulo 1, sobre la necesidad de que los logros alcanzados puedan traducirse en una mejora de la calidad de vida, se desprende rápidamente que se precisan alcanzar distintas y variadas capacidades para poder aspirar a ser y hacer cosas valiosas, a llevar un tipo de vida diferente (y elegido por uno mismo) al que, a priori, los chicos pobres parecen “predestinados”.

A continuación, surge la duda de si los conocimientos valiosos para la vida social son necesariamente los mismos para quienes sufren una situación de pobreza que para quienes viven alejados del riesgo de exclusión, y a quienes otros agentes (comenzando por las familias) pueden brindarles un capital cultural, social y económico con el que los pobres no cuentan. Y planteado esto, es necesario preguntarse quién debe establecer qué es lo que deben aprender los chicos pobres, y dónde —en qué ámbito— debe establecerse esto. El énfasis puesto por algunos autores en sostener que los resultados de las políticas compensatorias deben ser significativos rompe con la idea de una lógica única de progreso social (por ejemplo, la imagen asociada al Estado de Bienestar del trabajo entendido estrictamente como empleo asalariado como forma de alcanzar la estima social y la movilidad económica ascendente). Pero cabe plantear una condición: la definición de cuáles son los logros significativos no pueden ser establecidos sin la participación de los beneficiarios de la política. El punto de partida de un modelo de sociedad que acepta y

fomenta la diversidad debe ser un modelo político participativo que acepte la movilización de la ciudadanía para la toma de decisiones.

No es posible concebir una participación real en el poder político si este se mantiene centralizado, concentrado. Una condición básica para avanzar hacia un modelo de democracia participativa es multiplicar los espacios de participación, abriendo no solo las altas esferas de gobierno sino también los pequeños espacios (Laclau y Mouffe, 2004). Esto nos lleva a la necesidad de repensar lo público. Hillert (Feldfeber, 2003) plantea la necesidad de resignificar el sentido de lo público, para pasar de la definición actual que asocia lo público a un ámbito absolutamente absorbido por el Estado (por ejemplo, cuando hablamos de escuela pública, siendo que en realidad nos estamos refiriendo estrictamente a una escuela estatal), a otro donde el carácter de público sea alcanzado en la medida en que las instituciones puedan funcionar de manera deliberativa y participativa. En este sentido, la autora plantea la necesidad de pasar del modelo actual de “escuela pública” a una escuela de soberanía popular.

La idea de Proyecto Educativo Institucional (o “Proyecto de Centro”, como se llama coloquialmente) como un ámbito de reflexión, identificación de necesidades y planificación es sin duda un avance en este sentido, dado que se trata de un espacio con la suficiente autonomía como para fijarse objetivos de la educación y estrategias para alcanzarlos. Por otra parte, si bien es habitual que sea el equipo docente de las escuelas el que desarrolle el Proyecto de Centro, nada les impide darle participación en su diseño a los estudiantes y a la comunidad. Es claro que de la concepción de lo que debe ser la tarea docente y de la representación que los propios docentes tengan sobre lo que debe ser la función social de la educación (elementos asociados a la formación docente —es decir, a la construcción social del docente-) surgirá el grado de apertura a la comunidad y la capacidad para pensar nuevos objetivos asociados al contexto social.

La omisión de evaluar procesos implica ignorar los aspectos que hacen a la gestión, elemento que tiene un lugar central en la evaluación de la calidad en empresas, y que en el ámbito educativo ha sido ignorado por completo. La evaluación de la calidad podría tener en cuenta, y generar información, sobre estos procesos de gestión del centro educativo, y sobre la evaluación de logros en función de los objetivos planteados por el propio centro,

dando lugar al desarrollo de nuevos objetivos, capacidades y conocimientos como socialmente significativos.

**Supuesto 6: Cualquier mejora puede ser evaluada como un logro.**

Este supuesto aparece, a priori, como el más duro de poner en cuestión. Implica cuestionar la posible validez del impacto de una política, y esto es contraintuitivo, dado que estamos acostumbrados a suponer (y en muchos casos decididos a defender la idea de) que “peor es nada”. De hecho, en un sentido (desde el punto de vista de la sensibilidad social, por ejemplo) esto es completamente cierto: es mejor que un niño tenga tres comidas durante cinco días a la semana, a que tenga menos. Ahora, desde el punto de vista de la definición de las políticas, si lo que importa es alcanzar el correcto desarrollo físico e intelectual de un niño, no basta con que el niño coma más de lo que comía hasta ahora, sino que es necesario alcanzar determinados niveles de nutrición, por debajo de los cuales no puede considerarse cumplido el objetivo.

Desde este punto de vista, valores como los mencionados al inicio de este capítulo, sobre un incremento anual del 0,04 del desvío Standard en lenguaje solo pueden cobrar sentido si se contrastan con objetivos concretos. Es decir que los logros interesan por lo que tienen de relativos. Si no, simplemente, significa que estamos, objetivamente, mejor que antes, aunque eso signifique que para lograr un cambio significativo se necesiten 100, 200 o 500 años de mejora continua. La distancia entre obtener una mejora o alcanzar un objetivo es, en términos de esta política, la misma que existe entre “hacer algo” y modificar una realidad social. Los objetivos que se persigan no necesariamente deben ser de tipo cuantitativo, y deben ser vistos desde una perspectiva de conjunto, entendiendo la relación que existe entre ellos. ¿De qué sirve una leve mejora en los rendimientos de matemática y lenguaje, si se mantiene constante el abandono en los primeros años del ciclo medio?

Esta reflexión puede parecer, por obvia, un tanto banal. Sin embargo es necesario dar cuenta de una dimensión adicional, vinculada a esto. Es necesario que exista una coherencia entre la dimensión del cambio y los logros conseguidos por esa transformación. Por dar un ejemplo: quizás, para lograr una pequeña mejora en lengua, baste simplemente con invertir en algunos materiales didácticos: cuadernillos, libros, juegos educativos, etc.

Se puede suponer, en principio, que si un Estado apuesta a la inversión en edificios, capacitación y salarios docentes, trabajo interdisciplinar, evaluación de rendimientos, alimentación de niños, materiales didácticos y un buen número de etcéteras, es porque se espera un impacto mucho mayor. Si al momento de referirse a la efectividad de las políticas no se hace referencia a la relación entre lo alcanzado y lo esperado, no existe sustento para plantear que determinado abordaje ha sido más efectivo que otro posible (lo cual nos remite nuevamente al supuesto 2).

Por otro lado, existe la posibilidad de que no se esté haciendo la utilización más eficiente de los recursos humanos y materiales, o, por decirlo de una forma menos técnica, es posible que se pueda hacer más con lo mismo. Pero nunca lo sabremos si nuestro único criterio de satisfacción es “avance y no retroceso”. Es necesario remitir aquí, nuevamente, a la subjetividad de los actores. ¿Qué esperan los maestros de sus alumnos?, ¿de qué los creen capaces?, ¿qué objetivos persiguen al educarlos? De esta percepción dependerá en buena medida la forma en que puedan aprovechar las ventajas diferenciales –suponiendo que existen- del Tiempo Completo, la utilización que hagan de los tiempos pedagógicos más extensos, la forma en que utilicen los espacios de planificación con otros docentes, todo lo cual repercutirá en los logros de los estudiantes. De esto, nuevamente, sin dudas depende mucho la propia formación de los docentes, pero también las expectativas que tengan en relación al trabajo en Tiempo Completo. ¿Son las escuelas de Tiempo Completo un entorno estimulante, que favorece el desarrollo de dinámicas institucionales progresivas, fomentando la innovación constante y un ambiente de trabajo colaborativo? ¿O son vividas como un ámbito desgastante, desmovilizador y que tiende a generar dinámicas institucionales regresivas, y por tanto a desaprovechar los recursos existentes?

**Supuesto 7: Los logros que pueda alcanzar un estudiante en situación desfavorable en la escuela primaria repercutirán en una mejor experiencia educativa en los niveles siguientes.**

Uruguay alcanzó en forma muy temprana la universalidad de la cobertura en educación primaria, en comparación con el resto de la región. En cambio, nunca alcanzó la cobertura

universal en educación media<sup>42</sup>. Además, sin dejar de advertir importantes dificultades en el nivel primario, se advierten muchas más dificultades en el nivel medio. Dice un documento oficial:

Uruguay presenta a mediados de la década del noventa dos inconsistencias que deben ser señaladas: una cobertura universal en primaria combinada con una muy baja cobertura en el ciclo medio, y una cobertura en el ciclo medio más asimilable a los países de mediano a bajo desarrollo socioeconómico en América Latina, que a los países del cono sur, que constituyen nuestro tradicional parámetro de comparación. En otras palabras, Uruguay no transfiere sus logros educativos de primaria al nivel medio. Al mismo tiempo, es posible constatar que los niveles que efectivamente logra en el ciclo medio se encuentran muy por debajo de los niveles esperados dado su desarrollo social y económico (...). El incremento en la asistencia al ciclo básico ha sido importante en los adolescentes y jóvenes de todos los quintiles. Ha sido más marcado en los quintiles intermedios (2, 3 y 4) y menos marcado en los quintiles extremos (más pobre y más rico) (...). En el caso del quintil más pobre, y más allá de los logros innegables de la segunda mitad de la década de los noventa e inicios de la del 2000, el incremento no es suficiente para cerrar una importante brecha de asistencia entre este quintil y todos los restantes (ANEP, 2005: 121 y 122)

Se advierte que, más allá de todas las dificultades que puedan identificarse en relación a la interacción entre pobreza y educación primaria, no hay, a priori, ninguna razón por la que optar por hacer un abordaje focalizado en el nivel primario en vez de hacerlo, por ejemplo, en el ciclo básico de la educación media. Es decir, considerando que finalizar la escuela primaria no debería ser valorado como un fin en sí mismo (por un montón de razones, entre las cuales se destaca, en cuanto a la pobreza, el hecho de que la finalización de la primaria no incide significativamente en el nivel de ingresos de una persona), se parte de establecer como deseable que los niños del 20% más pobre continúen con el nivel medio una vez que terminen la escuela básica. Se eligió concentrar los esfuerzos en la escuela primaria en vez de hacerlo, con otros criterios, otras estrategias y, seguramente, otros resultados, en el nivel secundario, o a nivel de la educación no formal, como una propuesta que atravesase distintos niveles educativos, etc. No se discutirá la validez de esa elección aquí. Pero cabe mencionar un supuesto que esta elección, y la afirmación de que las escuelas de Tiempo Completo puedan ser efectivas, llevan implícitas.

Dice Reimers (2000):

---

<sup>42</sup> Las tasas netas de escolarización al año 2004 son del 69,6% para el Ciclo Básico y del 48,9% para el Ciclo Superior (ANEP, 2005), con una importante diferencia por quintiles, lo que implica que los chicos pobres concurren mucho menos al liceo que los de relativa mejor posición económica.

Las oportunidades educacionales han sido entendidas como un proceso probabilístico en donde las probabilidades iniciales condicionan el impacto neto de las probabilidades futuras. El resultado de tal idea consiste en insistir en las intervenciones tempranas y, llegando a un extremo, en concentrarse en las intervenciones en la sanidad, la alimentación, la nutrición y la estimulación previas a la matriculación de los chicos en las escuelas. Una manera alternativa de concebir las oportunidades es como un proceso acumulativo, en donde cobran importancia las oportunidades en cada etapa de desarrollo del que aprende. Desde esta perspectiva revisten importancia las oportunidades previas a la matriculación y en los primeros cursos, pero también sucede otro tanto con las posteriores de los cursos superiores de la escolarización básica y la instrucción secundaria. Una visión acumulativa de las oportunidades concibe a las posteriores como capaces de incidir en el impacto de las previas (y viceversa), mientras que una concepción probabilística conduce a minimizar el papel de las oportunidades ulteriores. No existe una base de investigación para preferir un modelo sobre otro; la elección entre estas perspectivas es pragmática. Una visión acumulativa de las oportunidades presenta el mayor potencial para expandir las posibilidades educacionales de los chicos pobres hasta los niveles que corrientemente importan más para la movilidad social (conclusión de la escolarización básica y acceso a la instrucción secundaria y terciaria).

El abordaje, tal como se propone en Tiempo Completo, supone (debería suponer) que uno de los objetivos de Tiempo Completo es que los niños se mantengan en el sistema educativo una vez egresados de primaria y que los seis años de educación en estas escuelas bastan para dejarlos en condiciones de tener una trayectoria exitosa —o al menos en relativa igualdad de condiciones—, aunque la hagan ya sin el apoyo de una política específicamente orientada hacia ellos. De no ser así, habría que preguntarse si un enfoque acumulativo no podría ser más efectivo que uno probabilístico. Y, en caso de que Tiempo Completo no se proponga como meta que los niños sigan en el sistema una vez que terminan la educación básica, no hay razones para considerar, bajo ningún punto de vista, que esta política pueda estar brindando aportes positivos.

**Supuesto 8: A pesar de ser una política focalizada, los aciertos del proyecto de Tiempo Completo pueden servir de referencia para implementar mejoras en el conjunto del sistema**

¿Pueden las escuelas de Tiempo Completo transformar la experiencia educativa de los niños en contexto de pobreza que no acceden a ella? ¿Qué experiencias, conocimientos y

aprendizajes puede aportar al resto del sistema y, especialmente, al nivel primario? ¿Cómo se difunden y promueven, se comparten y debaten estas experiencias?

Estas preguntas toman relevancia en la medida que la experiencia de Tiempo Completo lleva establecida ya diez años con sus características actuales, y más de quince si se tiene en cuenta los inicios como experiencia piloto. Son muchos años para una política: durante ese período se han sucedido gobiernos de los tres principales partidos políticos, que han sostenido la política (si bien la inauguración de escuelas de Tiempo Completo es un proceso muy lento, nunca se dejaron de crear nuevas), por lo cual podemos considerarla una política de Estado pero, dado que justamente el hecho de ser una política focalizada implica que ni siquiera se ofrece a todos los niños en condiciones de pobreza, cabe preguntarse si las experiencias que allí se han sacado en limpio puede ayudar a otras escuelas de contextos críticos, y, en ese caso, mediante qué mecanismos es posible alimentar el sistema con los aspectos positivos de esta política. En principio, en ese sentido, el hecho de que haya experiencias que trasciendan las fronteras de Tiempo Completo resulta algo estimulante<sup>43</sup>. Por otro lado, el hecho de que no haya una acumulación de la experiencia de Tiempo Completo en la forma de publicaciones, que no se organicen debates ni encuentros, etc., que no se establezca un rumbo decidido (¿qué nos dicen estos 15 años de experiencia?, ¿hay que masificar Tiempo Completo, hay que tomar algunos elementos aislados para llevarlos a todo el sistema, hay que cambiar de estrategia?) parece un motivo de preocupación. Y es, justamente, el motivo que genera el dilema.

### **El dilema: ¿Qué hacer con Tiempo Completo?**

¿Es deseable extender las jornadas escolares? ¿Cuánto? ¿Hasta que abarquen a todos los niños pobres? ¿Hasta que todo el subsistema educativo primario sea de Tiempo Completo? Y sobre todo, ¿para qué?, es decir, ¿priorizando qué objetivos? ¿O, por el contrario, deberían difundirse los logros de Tiempo Completo dejando en un segundo plano la

---

<sup>43</sup> Me refiero exclusivamente al Programa Vínculo Escuela Familia Comunidad y a la capacitación docente en servicio. Como contrapartida, esto implicó una disminución de recursos al nivel de las escuelas de Tiempo Completo, como ya se mencionó en el apartado anterior.

extensión horaria? Si seguimos la lógica de extender la jornada escolar, la idea ya no sería alimentar al resto de las escuelas con los aciertos del Tiempo Completo, sino que lisa y llanamente se sostendría lo oportuno de convertir al resto de las escuelas de jornada simple en escuelas de Tiempo Completo. Olvidando por un momento los aspectos concretos que hacen a los recursos que se deberían invertir –a nadie escapa que es una política onerosa-, sostener esto implicaría concebir el aumento del tiempo escolar como la variable principal de cara a resolver los problemas educativos actuales. El aumento de la escolarización aparecería como una forma de aportar a los niños el capital cultural (los conocimientos formales, pero también la adquisición de disciplinas artísticas y expresivas, el aprendizaje y enriquecimiento personal y grupal a través del juego, etc.) que actualmente están disponibles potencialmente para chicos de otro origen social. No hay a priori ninguna razón para defender esta idea, para preferir una escuela en vez de, por caso, un club de niños como espacio para completar la jornada. La contradicción entre contención social y desarrollo social (entre una escuela que “aleje a los niños de los peligros de la calle” y otra que fomente la igualdad de oportunidades sustantivas en el marco del respeto por la diversidad cultural) repercute aquí en el dilema entre aumentar la institucionalización de los niños o difundir los logros que tienen que ver con la redistribución y el reconocimiento. En este sentido, no parece haber avances sustanciales en la expansión de las experiencias de Tiempo Completo hacia otras escuelas, más allá de la creación, lenta pero constante, de nuevos establecimientos de doble jornada.

Así las cosas, el dilema (de opciones falsas, como todo dilema) parece centrarse en aumentar la escolarización o no hacer nada (no necesariamente en términos educativos, pero sí en la idea concreta de sumar capital cultural a niños desfavorecidos, y en términos más generales, de trabajar con las características propias del contexto y en la equiparación de las oportunidades de vida).

Pero antes de intentar ensayar una respuesta a este dilema, podemos preguntarnos si la propuesta de Tiempo Completo y los actores que la llevan adelante están trabajando en el sentido que nuestros supuestos sostienen.

## Capítulo 3:

### El largo y accidentado camino del Comcar<sup>44</sup> al Paraíso

En este apartado se abordarán los problemas asociados a la redistribución económica y al reconocimiento cultural que pueden identificarse en la propuesta de Tiempo Completo. En principio, será útil volver a hacer manifiesta la mirada desde donde nos estamos posicionando, la que ha sido desarrollada con mayor profundidad en el capítulo 1. El estructuralismo, en cualquiera de sus versiones, ha presentado dificultades para dar cuenta de la capacidad de los actores sociales para presentarse como individuos idóneos que pueden, a partir de las relaciones que establecen entre sí, producir un cambio. Como contrapartida, su gran aporte fue sin dudas llamar la atención sobre el peso que las estructuras sociales, que el “sistema”, ejerce sobre los individuos. Por otro lado, las teorías subjetivistas que tienden a poner énfasis en la habilidad o la racionalidad del actor social han sido reinterpretadas desde la sociología de la educación estrictamente en función de la relación docente-alumno, como si no existieran más actores sociales que ejercieran influencias sobre la relación pedagógica. Así, tenemos la idea equivocada de que es “en el aula” donde los docentes y los alumnos pueden dar “algo de sí mismos” para transformar las prácticas educativas. Es posible que esta noción esté alimentada en parte por el propio sentido común de los maestros, que muchas veces consideran que su ámbito propio, en el que pueden moverse con autonomía, es el aula, mientras que la escuela sigue siendo considerada un lugar dominado por directores e inspectores que actuarían como meros embajadores del sistema educativo. “La escuela” sigue siendo, desde este punto de vista, un territorio dominado por el sistema (y por tanto, abordable solo desde categorías de análisis estructuralistas). En esta concepción tampoco queda mucho lugar para las instituciones y actores que forman parte de la comunidad educativa, una palabra que en la historia de nuestros sistemas educativos ha sido más bien un lugar común que un espacio concreto de relacionamiento entre actores.

---

<sup>44</sup> El Comcar es un establecimiento penal del departamento de Montevideo.

Lo primero que se hará a continuación es intentar identificar problemas asociados a la redistribución y el reconocimiento en las escuelas de Tiempo Completo. Un primer riesgo que se hace evidente es el de buscar alguien o algo, a quien echarle la culpa de las dificultades que pudieran existir. Es usual, desde el sentido común, reducir el análisis de los problemas a una única dimensión. Así, la culpa de "todo" la tendrían o los maestros, o las familias de los niños, o el Estado, o el capitalismo, etc... Es necesario realizar un abordaje que tenga en cuenta distintas dimensiones de análisis, desde los problemas al nivel del sistema educativo, al nivel de los centros educativos, al nivel de los docentes y al nivel de los niños que concurren a Tiempo Completo. Será posible ver distintas problemáticas, imbricadas entre sí y donde siempre aparecen, a veces con una disociación más clara, a veces más confundidas, las influencias de la estructura y de la lógica de los actores. A continuación, se desarrollará una explicación de por qué se generan estos problemas, intentando dar cuenta de los distintos actores involucrados, las relaciones que establecen entre sí y con la estructura social.

## **La desigualdad del sistema**

### **Algún día nos irá mejor**

Arrancamos el año con el pizarrón y la tiza. Por lo menos teníamos tiza, gracias a Dios todavía hay bastante. Pero bueno, es mucho así, tipo rompecabezas los recursos (*Entrevista 1, Directora*).

En ciencias tenemos un proyecto de MECAEP que se inició en 2004, "hay un reino bajo el agua", entonces, como ya se trabajó toda esa parte -porque viste que hay peceras en la escuela, en todos los salones hay una pecera, y hay una acá en la entrada-, y este año se le da... después de la partida del 2004 se le siguió dando continuidad para cerrar ese proyecto, para evaluarlo, y se siguió trabajando, haciendo mucho hincapié en el área de las ciencias naturales, y toda la parte de los componentes de la naturaleza, y cada clase profundiza los contenidos, o jerarquiza contenidos para su clase (*Entrevista 6, Maestra*).

El problema que más velozmente surge en las entrevistas realizadas a familiares, docentes y directores está asociado a la asignación de recursos materiales y humanos para el desarrollo efectivo de la propuesta de Tiempo Completo. Los reclamos de carencias son variados: falta de aulas, problemas edilicios en general (vidrios rotos, problemas eléctricos, problemas sanitarios), falta de auxiliares (de limpieza, de cocina), de profesores especiales, de computadoras, de productos de limpieza... En principio, puede resultar una visión un tanto contradictoria para quien haya observado los edificios nuevos que se han construido especialmente para escuelas de Tiempo Completo, o para quien haya escuchado sobre la enseñanza bilingüe o las materias especiales que se dictan en el horario de la tarde en este tipo de escuelas.

En primer lugar, parece evidente que los recursos son escasos: muchas escuelas no cuentan, o cuentan en cantidad insuficiente, con todos los recursos a los que aspiran docentes, directivos y familiares. En muchos casos, estos recursos parecen básicos para tareas tales como mantener higienizado el edificio o dar clases con una mínima comodidad. En todos los casos, los recursos exigidos surgen de lo planteado en la Propuesta Pedagógica de Tiempo Completo. Por otro lado, la escasez salta a la vista por la desigualdad que genera: muchos recursos que no están disponibles en una escuela, sí lo están en otra. Es decir, que a la escasez de recursos se agrega una importante desigualdad en su distribución. Este parece ser uno de los mayores motivos de malestar docente, en la medida en que se asocia la disponibilidad de recursos con una tarea más relajada, más amena y más sencilla. A esta dimensión material se le suma una dimensión simbólica: los que tienen recursos sienten que están apoyados por el sistema, los que no, se ven abandonados a su suerte. A la significación material y simbólica de tener recursos se agrega la generación de una dinámica institucional que rápidamente podemos llamar de "círculo virtuoso": los docentes se ven más motivados para trabajar, es posible concentrarse más en lo específicamente pedagógico, los niños aparecen como menos conflictivos... del otro lado, trabajar resulta una gran complicación por las dificultades que genera andar cubriendo con el propio esfuerzo la falta de profesores, la falta de limpieza, etc.

La distribución de recursos entre escuelas, claramente, no es aleatoria. Hay una importante diferencia entre escuelas que tienen mucho y otras que tienen muy poco. Las realidades van desde escuelas que reciben profesores especiales, idioma a la tarde, maestros de apoyo, un

edificio en buen estado y recursos didácticos adicionales (libros, juegos didácticos), y escuelas en que los familiares deben encargarse de tareas tales como la limpieza del edificio y la reposición de los vidrios rotos, con pocos docentes especiales y con escasos recursos didácticos adicionales. En este sentido, se percibe rápidamente una diferenciación entre escuelas “beneficiadas” y escuelas “perjudicadas”.

- Hay una maestra de apoyo, especializada en dificultades de aprendizaje...
- Esa está permanente...
- Sí, efectiva. Hay una maestra ortofonista, después están las profesoras de plástica y de manualidades, que se turnan las clases, hay un profesor de danza, un profesor de educación física, profesores de música, y una maestra de italiano, que le da clase a 6°, el inglés por inmersión no llegó a 6° todavía, entonces ahí tienen italiano. Y después están los maestros de inglés en el contraturno, que es inglés por inmersión, es un apoyo, no enseñan el idioma, enseñan lo mismo curricular pero en inglés (*Entrevista 7, Maestra*).

- Se supone, según el acta 90 que decía que el primer módulo, que seguía hasta el mediodía, sería toda la parte de... teórica y con talleres, y después sería extracurricular que tendríamos: educación física, música, computación, danza... no lo tenemos.
- ¿No tienen profesores especiales?
- Tenemos educación física, y manualidades que va una vez cada quince días a dar clase, cuarenta minutos. (*Entrevista 20, Maestra*).

Cada escuela de tiempo completo es un mundo, porque si vas al Prado tienen inglés toda la tarde, profesores de cocina, de danza, de música, de todo, todo tenés, muy apoyados. Otras que estamos solos (*Entrevista 14, Maestro*)

Pero, ¿a qué se debe que algunas escuelas tengan tanto y otras tan poco? Es llamativa la imposibilidad de explicarse, de parte de los involucrados, el por qué de esas fallas de funcionamiento.

Acá no hay canto. Es fundamental el canto. Hay un piano electrónico, no hay canto. Gimnasia no había, (ahora) hay un dinero que vino y un profesor que viene un rato y hace algo. Hay piano porque se decidió comprar el piano, porque venía profesora, elegía profesora de música, después no eligió más nadie... no sé cual es el problema, si es que no hay cargos o no eligen. No debe haber cargos. Entonces estamos sin música como hace tres años, o cuatro, tres años o cuatro. (*Entrevista 14, Maestro*).

- ¿En qué creés que va la mala distribución de recursos?
- (piensa). No sé, no sé exactamente en qué va (se ríe). No sé cómo llegan los recursos, si tienen que ver con las demandas que se hacen de la propia escuela, no sé que lleguen a... Es como que nunca queda claro cómo, porque a veces cambian las direcciones, como que a veces... no sé si tiene que ver con el director o la directora, porque a veces

cambian los directores y no llegan los recursos tampoco... no sé si tiene que ver... si es un estudio de mercado... no sé cómo es... (*Entrevista 4, Programa Vínculo*).

La escuela dispone de muy buen material. Que ha venido de MECAEP, y una muy buena biblioteca docente, didáctica... las últimas didácticas de las distintas áreas, hay un muy buen plantel de libros y una buena biblioteca de niños. Hay libros de cuentos para niños de los autores más jóvenes, de los autores más modernos, y bueno, se compró material para ciencias, para trabajar ciencias naturales, se compraron bandas, que son como guías históricas, que son... todas impresas con fotos, láminas, es decir: Uruguay, Europa, qué pasaba acá, del año 1950 al 2006. Son doce bandas... no, diez bandas. Vino un... tenemos microscopio, vinieron tubos de ensayo, todo todo de MECAEP, que es muchísimo material que dispone la escuela, y que otras escuelas no sé por qué no los tienen o no les llegan, no sé...

- ¿Las comunes o las de Tiempo Completo?

- No, en general a las de Tiempo Completo les llega el material, pero por ejemplo el material que hay acá yo no lo tenía en (*otra escuela en la que también fue director*). No sé por qué, te estoy hablando del material bibliográfico, no había mucho material... (*Entrevista 15, Director*).

Otras escuelas tienen jardinería, tienen alguna otra cosa, nosotros nada. Y la mayoría no tiene nada, no es solamente nosotros, la mayoría no tiene profesores especiales. Y otra cosa, hay otros que tienen tantos profesores especiales que están deseando tener uno menos para poder trabajar un poquito más lo curricular. Esas son las cosas que no entendés, yo no puedo creer que no se sepa que haya algunas escuelas que tienen tantos profesores especiales que no alcanza el tiempo para trabajar y que otros no tienen prácticamente nada (*Entrevista 19, Maestra*).

Esta escuela tiene un problemita que es bueno... no es un problema, es una virtud en parte. Claro, ¿por qué qué pasa?, esta escuela se fue transformando de lo que era una escuela tipo de Tiempo Completo, se fue cambiando y cambiando y se transformó en una escuela bilingüe<sup>45</sup>. Las maestras de español trabajamos de mañana y las maestras de inglés trabajan de tarde. Pero además tenemos profesores de plástica, de manualidades, de música, de danza, de educación física, italiano -que tienen los de sexto-. Es un montón de actividades, y a pesar de lo que pareciera que tenemos mucho tiempo, tenemos poquito tiempo. Porque tenemos poco tiempo para lo curricular (*Entrevista 7, Maestra*).

Las dificultades para explicar los problemas existentes parecen tener variados efectos sobre los actores. En principio, implica que, si bien parece posible explicar los problemas en concreto, cuesta establecer qué es lo que está sucediendo exactamente. Se sabe que algunas cosas fallan, se conocen dificultades recurrentes, pero no se termina de tener una visión de conjunto del problema. Por otro lado, es imposible encontrar soluciones. Esto a su vez implica dos dimensiones diferentes: por un lado, impide articular reclamos, en la medida en

<sup>45</sup> Se refiere a que se incorporó el inglés por inmersión.

que los actores parecen no saber concretamente a quién deberían demandar. Por otro lado, impide al actor posicionarse él mismo en el conflicto, dado que no queda claro qué rol cumple o qué rol podría cumplir. Por último, se generan expectativas precarias en torno a la resolución del conflicto, que por lo general son funcionales al sostenimiento de ese conflicto en el tiempo. Dado que no se sabe bien por qué sucede lo que sucede, se supone que en algún momento alguien se dará cuenta y solucionará los problemas existentes.

Es difícil comprender que en un sistema altamente centralizado como el educativo, las demandas, justamente, no confluyan hacia el centro del sistema. ¿Por qué los padres, los docentes, los directores, no acusan a ANEP<sup>46</sup>, a CEP<sup>47</sup>, a MECAEP<sup>48</sup>, por las dificultades que encuentran? Parecería lo obvio, sobre todo teniendo en cuenta que los docentes y directores suelen tener un conocimiento muy amplio de todo el subsistema primario: conocen a muchos compañeros docentes, han pasado ellos mismos por lo general por varias escuelas, los directores se conocen todos entre ellos... y sin embargo, no parecen ser capaces de explicar, concretamente, por qué pasa lo que pasa, por qué anda mal lo que anda mal. Y es porque, justamente, existe una brecha con el centro del sistema. Desde el centro bajan inspectores y directivas, pero no sube nada. No hay diálogo, y menos toma de decisiones compartidas.

La ATD<sup>49</sup> es para otra cosa, para ver como funciona la escuela y como funciona el sistema, y qué cosas nosotros vamos a pedir que se hagan... pero siempre (vamos) de muy mala gana porque como nunca nos han dado bolilla... tampoco hay ahora una... nos sentamos con mucho esfuerzo en las ATD, con mucho esfuerzo. Porque siempre estamos diciendo las mismas cosas (*Entrevista 25, Directora*).

Se identifica de donde "viene" cada cosa, con las expresiones "este profesor viene de Primaria" o "esta partida presupuestaria viene de MECAEP". Pero el centro del sistema se parece a la vida después de la muerte, nadie que haya estado allí ha vuelto para contarlo. En este sentido, vale una percepción personal: mi presencia en las escuelas, realizando entrevistas para esta investigación, les resultaba a los docentes una experiencia inédita: alguien venía a preguntarles algo, alguien estaba interesado en escucharlos, alguien parecía querer "llevarse" su punto de vista.

<sup>46</sup> Administración Nacional de Educación Pública.

<sup>47</sup> Consejo de Educación Primaria.

<sup>48</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria.

<sup>49</sup> Asamblea Técnico Docente.

Para docentes y directivos, el conocimiento de la forma en que se toman las decisiones al centro del sistema es un misterio, que en el mejor de los casos puede tomar la forma de una teoría conspirativa.

(Sobre los cursos de capacitación en servicio) sirven para que los de MECAEP ganen plata y no les saquen los cargos, porque no te dan mucha cosa que vos ya no sepas en tantos años. (*Entrevista 13, Maestra*)

La participación en la toma de decisiones en el centro del sistema es, por supuesto, prácticamente nula. No es que los actores no sepan lo que sucede, pero en cambio es claro que no comprenden cuál es la racionalidad de la política, con que lógica se mueve la toma de decisiones, de la que no participan salvo en lo que hace a los límites de la escuela en la que trabajan. Ese desconocimiento puede llenarse con la suposición de irracionalidad, que explicaría lo que sucede simplemente debido a que no habría lineamientos concretos que seguir en el centro del sistema (es, en el extremo, lo que propone la teoría conspirativa, al suponer que los funcionarios no siguen directivas, sino sus propios intereses, lo que desata una guerra de todos contra todos marcada por la irracionalidad del conjunto). También puede suponerse una racionalidad, que puede reconstruirse sólo parcialmente en base a hipótesis, que podrían seguir la fórmula de la afirmación "una posibilidad es que... (se basen en un estudio de mercado, tenga un rol importante la capacidad de presión del director, falten profesores, etc.). Estas hipótesis pueden servir como orientación, pero su precariedad es tal que se desmoronan ante la primera evidencia en contrario, lo cual se hace particularmente insostenible ante una realidad tan compleja y contradictoria como la que actualmente presentan las escuelas de Tiempo Completo. Esto tiene consecuencias en cuanto a la incapacidad de tener una visión de conjunto sobre el problema y a comprender cuál es su propio rol en este contexto, lo que nos permitiría explicar por qué los distintos involucrados están tan informados sobre el funcionamiento del sistema (sobre todo considerando que en el caso de los docentes y los integrantes de los equipos multidisciplinares se trata de expertos), puedan identificar núcleos problemáticos, y sin embargo no tengan la misma habilidad para hacer una enumeración exhaustiva de problemas, explicar qué sucede y proponer(se) soluciones.

La dimensión material de la mala distribución de recursos implica la generación de dos tipos de Escuela de Tiempo Completo: aquellas en las que los recursos están en relación a

lo que la propuesta plantea, y aquellas que están muy lejos de lo que dice el papel. Este primer problema genera otro: la sobrecarga de trabajo asociada a la falta de recursos. Sin suficientes profesores especiales, sin inglés, sin maestros de apoyo, los maestros deben estar casi todas las horas del día al frente de sus cursos, cansándose de los niños y cansando a los niños de ellos mismos. La falta de recursos se realimenta a si misma: por ejemplo, el tener una suficiente cantidad de profesores especiales les permite a los docentes hacer abordajes individuales de dificultades puntuales, dado que en la medida en que el grupo está ocupado en otra tarea tienen tiempos libres para abordar a un niño en particular. Al no haber profesores en cantidad suficiente, los niños se pierden de adquirir capacidades en música, danza o lo que fuera, pero pierden también la posibilidad del apoyo escolar individual.

La dimensión simbólica de la mala distribución de recursos implica la representación del abandono: los docentes, familiares y directivos tienen la sensación de que Tiempo Completo ya no es un proyecto privilegiado por la política oficial, y que se los está abandonando, en contraste con un tiempo pasado idealizado, en el que sí habrían sido favorecidos. A esto se suma la percepción de que hoy las prioridades están en otro lado, en las escuelas de Contexto Crítico, que reciben al Programa Vínculo, que tienen el programa de Maestros Comunitarios, que aparecen en boca del presidente o los ministros. Esto viene a alimentar el complejo de abandono, lo que produce un importante desaliento.

No nos mandan maestros de apoyo como a las escuelas comunes y somos de Tiempo Completo. No tenemos maestro comunitario porque somos de Tiempo Completo. Y funcionamos como una escuela de cuatro horas sin profesores (de materias especiales)... y arreglate como puedas (*Entrevista 13, Maestra*).

Las escuelas de Contexto (Crítico), por ejemplo, tienen como muchas más herramientas de aprendizaje, para apoyar a los gurises. Tienen maestra de apoyo, tienen maestras comunitarias, que las de (Tiempo) Completo (no)... (*Entrevista 23, Psicóloga*).

A estas dimensiones simbólica y material se agrega la perplejidad como dinámica institucional. No parece haber reacciones, demandas, movilizaciones: hay un desconcierto en cuanto al sentido de lo que pretende el sistema: no es posible reconocer los lineamientos, en la práctica, de la política. Se complica llevar a los hechos la letra del proyecto, la "teoría", y simplemente se espera sentado que algún día las cosas cambien.

A mi me gusta el proyecto, me parece que está bien que sea así. Pienso que arreglándolo, y si se cumple todo va a ser mejor. Es algo que nació hace mucho, bueno, tendrá... algún día nos irá mejor (*Entrevista 14, Maestro*).

Tal vez se venga un problema para Tiempo Completo, se viene un problema para Tiempo Completo, si realmente se da esto de la desaparición del área<sup>50</sup>. Si realmente se concreta tal vez sí se venga un problema para Tiempo Completo, para la propuesta. Esto de... va a haber de nuevo, la dificultad va a estar de nuevo en los colectivos, en la circulación de la gente... está medio "guetto" Tiempo Completo, porque la gente se ha ido especializando, se ha ido formando, entonces están por encima de los otros maestros para elegir los cargos, (en comparación a) los que no son efectivos. Ahora, con el tema... si desaparece el área como tal, se mezclan, entonces resulta que a todas (las escuelas de Tiempo Completo) va a poder (ir) el maestro que siga en la lista, que puede ser uno con historia y con formación en Tiempo Completo o uno que no. Ahí va a haber como una sacudida grande (*Entrevista 2, Psicóloga*).

Hoy Tiempo Completo está en eso de decir "¿qué va a pasar?", en ese equilibrio que estamos y no estamos y están como queriendo modificar determinadas cosas y eso genera como ciertas incertidumbres, de qué va a pasar con tiempo completo. Quizás eso también juegue en el momento de poder pensarse la escuela, no sé... (*Entrevista 4, Trabajadora Social*).

## La presión del sistema

¿Por qué no todas las escuelas tienen los mismos recursos? En principio, no parece haber criterio alguno de distribución. Pero analizado más de cerca, se puede advertir que no existen las mismas dificultades de financiamiento en distintas áreas. La falta de recursos —donde faltan— no se limita a los profesores especiales. En una de las escuelas entrevistadas, una madre, ad honorem, hacía las tareas correspondientes al auxiliar de limpieza. En varias, se hacía mención a la dificultad para conseguir o sostener estos auxiliares. Los insumos de limpieza, el estado —en términos de infraestructura— de los baños, la reparación de vidrios rotos, son problemáticas que aparecen mencionadas recurrentemente, sobre todo por los integrantes de Comisión Fomento, que son quienes se movilizan para conseguir recursos para colaborar con estas falencias. Varias direcciones tienen un cartelito en la puerta,

---

<sup>50</sup> Tiempo Completo es un área diferenciada dentro de Primaria, con sus propios inspectores. Los maestros, por su parte, deben hacer los cursos de MECAEP para Tiempo Completo, o presentar un puntaje equivalente para poder ingresar. La continuidad de esta área estaba en discusión en el momento de realizar el trabajo de campo.

advirtiendo que el teléfono no se presta, o cosas por el estilo, relacionadas a que el costo del teléfono –fijo, móvil, o los dos- lo cubre la propia escuela. Como contrapartida, no se relevó ningún tipo de dificultades con respecto al comedor. Todas las escuelas destacan lo adecuado del presupuesto para comedor y de la falta de dificultades en ese sentido (más allá de la obvia complejidad de su administración, que puede ser en sí misma conflictiva). Para libros y profesores, puede haber. Para limpieza, no hay. Para comida, seguro. ¿Cómo no suponer que hay una lógica de prioridades? Es posible argumentar que esto se debe a que diferentes áreas se cubren con diferentes líneas de financiamiento: las habrá más holgadas mientras que otras resultan más ajustadas. Pero esto no deja de ser, también, una decisión política.

Es notable que, mientras que los factores asociados a contención social (de manera principalísima, la alimentación y la extensión horaria en sí misma) son decididamente sostenidos desde la política, la propuesta pedagógica en sí misma parece tener una centralidad menor. En este sentido, la desigual distribución de recursos es una pauta concreta para los actores sobre las prioridades de la política. No solo se trata de lineamientos escritos que se traduzcan linealmente en acciones concretas por parte de los docentes, maestros y padres<sup>51</sup>. La presión del sistema, si no disciplina, al menos orienta las prioridades. Existen muchos elementos que hacen a la política en los que no se hace énfasis, en parte, porque el sistema no presiona sobre ellos –o, en rigor, por que la presión es menor en comparación a la que se ejerce en otros ámbitos-, más allá de que tenga los recursos para hacerlo. Por ejemplo, los directores parecen temer a los inspectores de comedor (son distintos de los otros) quienes resultan mucho más estrictos en su control<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Sin embargo, hay algunos lineamientos escritos. Por ejemplo, en un documento del Banco Mundial sobre calidad de la educación básica en Uruguay se plantea: (se refiere específicamente a las escuelas de Tiempo Completo) *The budget for maintenance was negatively affected by the economic crisis and the Borrower sought the involvement of the "Comisiones de Fomento Escolares" to complement central government efforts to support these efforts*" (Banco Mundial, 2004: 16). Algo así como: *"El presupuesto para mantenimiento fue afectado negativamente por la crisis –se refiere a la crisis económica del año 2002- y el prestamista –se refiere al propio Banco Mundial- propuso el involucramiento de las Comisiones de Fomento Escolares para complementar los esfuerzos del gobierno central de manera de sostener esos esfuerzos* (Traducción propia). En efecto, las Comisiones de Fomento que se entrevistaron suelen hacerse cargo de los gastos de mantenimiento de los edificios, desde arreglos menores o mejoras en el caso de edificios nuevos, pasando por gastos en reparaciones menores y cotidianas como rotura de vidrios, hasta reparaciones importantes como arreglos de tanques de agua, cañerías e instalaciones eléctricas, techos, etc.

<sup>52</sup> Tuve oportunidad de observar trabajar a un inspector de comedor: pesó todos los alimentos, entrevistó a la cocinera, controló que todo lo que fuera para frío estuviera en heladera, anotó todos los sobrantes de comida y

La presión sobre los directores, con relación al comedor, es altísima, mientras que se les permite trabajar con muchísimo menos control en otras áreas, ya sea porque desde el centro del sistema no se considera que sea tan estratégico, ya sea porque se confía en la autonomía de los docentes para llevar adelante esas tareas<sup>53</sup>. Por su parte, los inspectores de Tiempo Completo hacen énfasis, según los propios maestros, en el control de las planificaciones de aula, e identifican este control con las tareas más rutinarias y tradicionales del magisterio, sin prestar tanto interés a los elementos asociados a la propuesta de Tiempo Completo: el trabajo en talleres, la educación por el juego, los espacios de convivencia.

El sistema no deja necesariamente claro cuales son sus prioridades, pero de todas maneras los actores sienten que existen pautas, que trazan una línea entre las omisiones “tolerables” (por ejemplo, la ausencia de un proyecto de centro) y las “intolerables” (una mala administración del comedor). Los docentes y directivos saben a qué atenerse, qué tareas cubrir para no ser cuestionados por el propio sistema. Así, el sistema posee una coherencia práctica que estructura el trabajo docente. A su vez es necesario llamar la atención por el hecho de que, por otro lado, no clausura lo que controla de manera más relajada. La lógica de relajar la presión sobre algunas áreas puede ser funcional a cumplir determinados objetivos, pero como contrapartida deja amplios márgenes de autonomía para el trabajo en esas mismas áreas.

## **Identidad e imagen del Centro Educativo**

Enviar a los niños a la escuela básica es una obligación y un derecho, pero también puede ser vivido como una fortuna o un castigo. Las escuelas se eligen. Las eligen los padres para sus hijos, y también las eligen los docentes para trabajar en ellas. La elección es, de por sí, un proceso que puede realizarse en etapas: ante la imposibilidad de ingresar (como alumno

---

luego le dio un sermón lleno de amenazas a la directora (que básicamente rondaban en torno a que le iba a disminuir los volúmenes de mercadería si seguía “desperdiciando” comida) y de indicaciones técnicas sobre nutrición.

<sup>53</sup> En este capítulo veremos la falta de presión del sistema, por ejemplo, en que las escuelas tengan un Proyecto Educativo Institucional propio.

o como maestro) en una escuela, se va optando por otras hasta que se encuentra lugar en alguna. ¿Pero cuales son los mecanismos que influyen en la elección de una escuela? En principio, se podría suponer que se elige una escuela por su cercanía física. Si bien esto no agota los criterios de selección, puede resultar un factor muy relevante. Pero dos elementos aparecen como motivo central de análisis de familiares y docentes en la interacción entre la escuela y “el afuera”: la identidad y la imagen del Centro Educativo. En la imagen y la identidad que la escuela pueda transmitir está su capacidad de ser elegible por padres y docentes. Y esto puede llegar a tener implicancias muy fuertes para su propia dinámica de funcionamiento.

Identidad refiere a todo lo que forma la propuesta de la escuela, eso que la hace distinguible de otras. Las escuelas de Tiempo Completo, en la medida en que comparten la extensión horaria y una didáctica (trabajo en talleres y educación a través del juego), comparten rasgos de una misma identidad. El hecho de que tengan una propuesta amplia o restringida de materias especiales hace también a la cuestión, lo que nos vincula al punto anterior: una mala distribución de recursos afecta, por si misma, a la identidad de una escuela. Otro rasgo definitorio está dado por el Proyecto Educativo Institucional, donde se plasman acuerdos básicos –por lo común, entre los docentes, aunque a veces participan también otros actores– sobre las prioridades que, en materia de pedagogía –y eventualmente, también en cuestiones comunitarias– se fija el centro, así como las estrategias para abordarlas. Los abordajes, prioridades y dinámicas de trabajo que no están formalizadas, pero que forman parte de la cultura institucional también forman parte de la identidad.

La imagen estará, por supuesto, vinculada a la identidad, pero es por definición un concepto más esquivo. La imagen estará formada por las representaciones compartidas acerca de las características de la escuela. Es lo que hace que socialmente una escuela determinada sea considerada “violenta”, “de calidad”, “para pobres”, etc. En la identidad, lo sustancial parece ser la profundidad –el grado de desarrollo– de la propuesta, por lo que la valoración, en estos términos, se dará a través del continuo fuerte-débil. La imagen parece tener implícita una valoración que es socialmente compartida, que no está fundada exclusivamente en las características de la propuesta sino también en la historia de la institución y que lleva a rotular a las escuelas en el continuo buena-mala. La combinación entre identidad e imagen da lugar, a su vez, al continuo deseable-evitable. Del tipo de

propuesta y de la idea que las personas tengan de una escuela surgirá el interés por enviar a los hijos o trabajar allí. De aquí surgen dos preocupaciones: cómo se construyen la identidad y la imagen de un centro y cómo inciden en el funcionamiento del propio centro. Eventualmente, de estas dos preguntas puede surgir un conocimiento que permita plantear propuestas para revertir la débil identidad o la imagen negativa de un centro.

¿Qué es un Proyecto de Centro?, vos sabés muy bien lo que es un Proyecto de Centro, es un conjunto de metas que vos tenés para darle una identidad a la institución, en cuanto a lo organizativo, lo administrativo, en cuanto a lo pedagógico, en cuanto a lo comunitario, lo sociocomunitario. Y si vos no tenés ninguna meta de nada, y venís a ver cómo se acomodan los zapatos en la carreta... y bue... (Entrevista 13, Maestra).

No es difícil entender cómo se construye la identidad de una escuela, y ya ha sido mencionado: es el conjunto de estrategias de abordaje que forman la propuesta educativa de la escuela. Algunas de estas características son dispuestas desde el propio sistema. Otras se generan desde el espacio de gestión del centro y otras se generan a partir de la interacción interinstitucional o surgen de la comunidad. Tal cual sostiene la cita, para los docentes el proyecto de centro aparece como un elemento central en la conformación de su identidad, porque es, por un lado, la institucionalización de los acuerdos básicos que regirán la vida del centro. Le brinda al docente sentido de pertenencia en la institución, lo incluye en un equipo de trabajo, lo integra como parte de una propuesta que debatió y que le otorga respuestas a los problemas con que se encuentra.

Es que lo hago (*trabajar de acuerdo al Proyecto de Centro*) porque estoy comprometida con eso. Adquirí un compromiso, fui partícipe, fui discuidora, entonces cómo no lo voy a... además también era parte de mi realidad, de mi aula. (Entrevista 16, Maestra).

Por el otro, porque es el organizador del trabajo cotidiano, le da sistematicidad a las prácticas docentes, consolida formas de trabajo, permite preservar y difundir abordajes virtuosos:

Por determinadas problemáticas que surgieron en principio de año, llegó a mitad de año sin que tuviéramos un proyecto de centro, cosa que a mi me parece que es un grave error. Porque el proyecto es importante, es como el eje de nuestro trabajo, en el que debemos participar todos, y bueno, y no se hizo, y cuando tú no tenés directamente hacia donde vamos todos, creo que eso es una gran falla (Entrevista 9, Maestra).

Todos los maestros reconocen la importancia del Proyecto Educativo Institucional en este sentido, y son conscientes de que, al margen de su importancia, es un requisito formal que el sistema les impone y que deben cumplir. En ese sentido, es notable que solo 2 de las 6 escuelas donde se realizaron entrevistas poseían Proyecto Educativo<sup>54</sup>. Por lo que parece, la dificultad para concretar un Proyecto de Centro no es exclusiva de Tiempo Completo:

En el curso de directores que estoy haciendo yo, somos, ponele, 400 maestros, y la gente que está dando el curso dijo "a ver muchachas, quiénes saben cuál es el proyecto de centro de su escuela, están en contacto con él, lo tienen fotocopiado, lo han visto"... nadie... nadie... nadie... (*Entrevista 7, Maestra*).

Conviene aclarar que el Proyecto de Centro, por si solo, no debería ser valorado como indicador de nada. La puesta en común de propuestas y objetivos tiene, por decirlo de alguna manera, su "moño" en un Proyecto de Centro sólido. Una de las escuelas estudiadas, por ejemplo, poseía sólidas propuestas hacia los familiares de los niños, una cantidad de actividades para el barrio, un proyecto de Ciencias transversal a toda la escuela y objetivos de salida consensuados entre docentes para cada año. Le faltaba, sin dudas, poner todo ese esfuerzo en el marco de un único proyecto. Pero estaba muy lejos de ser una escuela que no tuviera "nada". Otras, en cambio, flaqueaban bastante en cuanto a propuestas que salieran del ámbito del aula, y resultaba mucho más notable el trabajo aislado de cada docente. En síntesis, la falta de Proyecto de Centro es un indicador, pero de ninguna manera el único, de la fortaleza de la identidad de una escuela. Lo que vale destacar es que mientras algunas escuelas muestran intentos por diferenciar su propuesta y adaptarla al contexto en que se inserta la escuela, en otras la lógica del trabajo docente aislado ocupa ese lugar.

Es difícil explicar qué es lo que lleva a que algunas escuelas puedan desarrollar propuestas y otras no. En principio, ni la abundancia de recursos materiales y humanos (que implicarían una tarea más fácil y un alivio de responsabilidades que se podrían volcar en mayor concentración en estos aspectos "importantes pero no urgentes"), ni la estabilidad de sus planteles docentes y directivos parecen ser causas suficientes para explicarlo, aunque

---

<sup>54</sup> Al preguntárseles a los docentes si la escuela tenía Proyecto de Centro, en muchos casos decían que sí, y cuando se les preguntaba en qué consistía, no sabían explicarlo. Parte del relevamiento incluía hacerse de una copia del texto del proyecto. Coincidentemente, solo en las escuelas donde los maestros sabían en qué consistía el Proyecto Educativo, fue posible acceder rápidamente a una copia escrita del mismo. En otros casos la ausencia del proyecto de centro se admitía abiertamente.

por supuesto que es razonable que todos estos elementos funcionen como facilitadores. Pero las dos escuelas que poseían Proyecto de Centro se encontraban idealmente en los extremos con respecto a estas características.

La falta de una propuesta educativa propia afecta a la identidad del centro en la medida en que no puede construir lo propio, aquello que lo resalta como diferente y particular con respecto a las demás escuelas. Por otro lado, impide el desarrollo de propuestas que permitan trabajar con las características y necesidades de la población concreta. En las dos escuelas en que existía proyecto, fue posible apreciar que los docentes compartían una visión de los problemas de la escuela. Al preguntárseles por las problemáticas educativas o sociales de los niños, solían prologar sus palabras con frases del estilo "esto lo estuvimos discutiendo", "nosotros lo trabajamos en el proyecto", etc. En las otras escuelas, no existía una mirada tan global.

El proceso de construcción de la imagen aparece, en comparación con la identidad, como algo un tanto más enigmático. En principio, la imagen de una institución viaja de boca en boca por dos circuitos diferenciados, el del sistema educativo y el del barrio (eventualmente, la ciudad). El segundo puede alimentar al primero, pero es más improbable que el primero tenga efectos concretos sobre el segundo.

En cuanto al sistema educativo, los docentes y especialistas entrevistados habían circulado a través de los años por varias escuelas. Además del conocimiento directo de distintos centros educativos, los vínculos personales generados en el paso por otros establecimientos o en diversas capacitaciones hacen que luego de unos años de experiencia docente tengan un panorama muy abarcativo de lo que sucede en distintos lugares. Esto parece ser común entre los docentes, y produce un efecto de comparación por el que el docente adopta una actitud muy concreta al momento de evaluar sus condiciones de trabajo presentes o potenciales en relación a lo que sabe sobre lo que sucede en otras escuelas. Por este mecanismo es consciente de si una escuela es elegible o indeseable, y por lo general la racionalidad que pueden poner en práctica llega al punto de desarrollar estrategias para intentar evitar elegir las escuelas indeseables:

En esa escuela... A ver, es una escuela que tiene una historia de escuela maltratadora de gurises. Yo en un momento dije, "yo esa escuela no la piso", mirame ahora laburando ahí (*Entrevista 23, Psicóloga*).

No quieren venir profesores, estamos... es una escuela mal vista, muy mal vista, acá no vienen suplentes, nadie quiere agarrar un cargo de suplencia. Acá falta una maestra dos meses y dos meses están los chiquilines repartidos en las clases, porque no quieren venir suplentes, no quieren venir profesores... y si algún profesor, el último allá de la lista no tiene más remedio que agarrar, es un profesor que tiene poca capacidad creativa, que vive faltando, esa es la realidad de la escuela, no se puede mentir (*Entrevista 13, Maestra*).

La primera vez que entré a la escuela [número] fue antes de que empezaran las clases. A un colectivo docente en esos días de semana administrativa. Y que además (yo recién) entraba al Programa Vínculo, yo no sabía nada de nada de esto. Me desayuno ahí, primer colectivo "acuerdos del año". Año 2002. Entonces, en ese espacio donde lo que se iba a generar eran los acuerdos de trabajo para el año, lo que sucede es que las maestras, una a una, empiezan a decir por qué están ahí, en esa escuela. ¿Y por qué están en esa escuela?, porque no tuvieron posibilidad de estar en otra. Y cuentan también todo lo que se dice en la elección de cargos sobre esa escuela, y todo lo que les dicen después que la eligen: "¡A dónde te vas!. ¡No sabés dónde te metiste!". Y que pun que pan, es una escuela donde todos los años hay un grupo que tiene una rotación de cuatro, cinco, seis maestros hasta Turismo<sup>55</sup>. Viste que la educación de este país es un mes de "como sí", Turismo y después empieza el año de verdad... bueno, hasta Turismo, 4, 5, 6 maestros... Que vienen un día, no aguantan, se van, no aguantan, se van, no aguantan (*Entrevista 2, Psicóloga*).

Este es un grupo (de niños) que viene con una historia muy fuerte, porque el año pasado tuvieron ocho maestras en el correr del año... no sé por qué motivo la titular del cargo estaba con licencia y bueno, y fueron circulando, durante el año por el grupo, distintas suplentes. Y... bueno, y básicamente hubo maestras que no aguantaron al grupo y renunciaron. Y ellos (*los niños*) eran concientes de eso, en la medida en que empezaron a tomar un poco más de confianza conmigo empezaron como... "no, porque Fulanita vino, y tal día no sé quién hizo tal cosa, y se fue llorando y no vino nunca más" (*Entrevista 4, Maestra*).

El circuito por el que se genera un conocimiento barrial o territorial de la imagen de la escuela parece más complejo, y quizás por eso mismo, poco tangible. La mala imagen de una escuela tiene la forma de marcas, muy difíciles de borrar. Un suceso negativo que ocurre en una escuela deja marcas sobre ella, visibles pero difíciles de nombrar, dado que por lo general tienen una carga vergonzante.

También se trató en todo momento de revertir la imagen que había de esta escuela, porque esta escuela estuvo con las relaciones interrumpidas con la comunidad por una serie de situaciones que se dieron previo al año 2005, que yo viniera, por temas... no sé, tengo entendido que eran robos en el comedor, después una situación de un niño

---

<sup>55</sup> Se refiere a la Semana de Turismo o Semana Santa.

con un revolver que quiso venir a matar a la directora... la escuela estaba etiquetada  
(Entrevista 18, Directora)

Los hechos que “marcan” pueden ser variados. De las 6 escuelas relevadas, en dos de ellas hubo situaciones de niños que llevaron un arma de fuego para amenazar a docentes, en una se acusó a los directivos de quedarse con dinero de la escuela y de la Comisión de Fomento, en otra, los alumnos rompieron vidrios de casas del barrio y del auto de un docente.

Estos hechos son excepcionales –al menos en el sentido de puntuales, en cuanto no se reiteran cotidianamente- pero tienen la suficiente fuerza para quedar inscriptos en la memoria colectiva. Conviven con otras situaciones igual o menos excepcionales, más o menos compartidas por todas estas escuelas, que pueden ser valoradas como igual o menos importantes, pero que no son de ninguna manera situaciones diferentes en cuanto a su origen. No es la intención minimizar los hechos, sino destacar que lo que marca no es la situación en sí sino la dimensión que toma. Una posible explicación podría ser que en la medida en que la situación no produzca un quiebre en la confianza entre docentes y padres, entre la escuela como institución y los vecinos, entre docentes y alumnos o entre los propios docentes, los problemas pueden resolverse “puertas adentro” y no dejan huella. Confianza funciona aquí como un concepto necesariamente precario. En principio, parece remitir puntualmente a la seguridad física: los maestros hacen mucho hincapié en el logro que significa que los padres dejen a los niños a la mañana con la tranquilidad de que no correrán riesgos durante el día. En ese sentido, se espera que la escuela funcione como frontera ante las amenazas que supone el mundo exterior, simbolizado en “la calle” (sobre todo en Tiempo Completo, que al tener mayor extensión horaria aleja “de la calle” a los niños durante el día). Se supone que en una escuela no se roba, no se agrede, no se abusa, no se enferma, no se mata; se supone que esos peligros pertenecen al mundo exterior. En la medida en que las amenazas del mundo exterior entran en la escuela, o que la escuela se vincula con el mundo exterior en sus mismos códigos, en la medida en que se desconfía de la capacidad para sostener invulnerable esa frontera, parece perderse la confianza de unos en otros. Esa confianza aparece como la complicidad básica, sobre la cual se pueden construir otras complicidades: en cuanto a los objetivos de la educación, en cuanto al rol de

la escuela en la comunidad. Esta confianza da lugar a la resolución de conflictos como parte de la dinámica de trabajo cotidiana:

(Los padres) tienen dentro de sí la seguridad de que el maestro cuida a los chicos como si fueran sus hijos. Porque claro, son una gran responsabilidad los hijos ajenos. Y nosotros tenemos... una función del maestro es la responsabilidad de ese chiquilín, está bajo tu responsabilidad y lo tenés que asumir. En todo momento. Por algo nosotros, en las horas de manualidades, que el profesor de manualidades está trabajando con ellos, vos tenés que estar presente. El profesor de Educación Física, que se formó como nosotros, que está preparado para trabajar con una clase, pero tenés que tener una presencia ahí cuando está el profesor. Es decir que el maestro es responsable en todo momento del chico. Y eso los padres lo tienen muy claro, que el niño va a estar bien cuidado. Yo creo que aún si tuvieran la posibilidad de mandarlo de mañana a la escuela y de tarde a un club, así fuera gratis, prefieren la escuela. Porque ellos están seguros. *(Entrevista 19, Maestra)*.

Los padres ahora cuando ven que hay un problema o están en desacuerdo ellos vienen y lo plantean, que antes el mecanismo era llamar a la prensa *(Entrevista 18, Directora)*.

Y son marcas, ¿no? En esta escuela específicamente es como que tiene una marca de lo no hecho, de lo que no se hace o de lo que no se puede. Es una escuela donde han pasado determinados hechos que la han marcado. Clarísimo, la marca... determinados hechos, que no está lejos de lo que pasa en otras escuelas, donde también se han dado sucesos de violencia, o institucional, pero en esta escuela es como que... se reproduce, como que se van reproduciendo año a año esas marcas más negativas de esa escuela. Es como que las cosas buenas, lo positivo que la escuela tiene, yo qué se, actividades de niños que sí tienen una potencialidad importante o... es como que eso no se transmite cuando se habla de la escuela, como que las cosas positivas a veces quedan de lado porque lo que marca a esa escuela son las cosas negativas, o las cosas no tan buenas que han pasado. Y de los años que hace que el programa (Vínculo Escuela Familia Comunidad) está -creo que todos los años ha estado-, siempre ha pasado algo, que sigue marcando... *(Entrevista 4, Trabajadora Social)*.

¿Son las escuelas de Tiempo Completo “escuelas para pobres”? ¿Qué es lo que evita que una escuela sea catalogada –marcada- de esa manera? La propuesta original de Tiempo Completo proponía insertar algunas escuelas en contextos no críticos, de manera de evitar la asociación de Tiempo Completo con pobreza. Pero el análisis a partir de las ideas de identidad e imagen, a partir de comprender que los padres no votan a los directores y a los maestros de sus hijos, pero hacen fuerza por insertarlos en escuelas catalogadas como deseables, lleva a plantear que la valoración no se hace solo por la política apreciada globalmente sino también, y más profunda, por escuela individual (es decir, que no se elige enviar a un niño a una escuela de Tiempo Completo, sino a determinada escuela de Tiempo

Completo). Existen escuelas de Tiempo Completo que se intentan evitar, a las que los padres llevan a sus hijos, en general, solo en los casos en que no pueden ubicarlos o llevarlos a otro lado. Como contrapartida existen escuelas que son fuertemente demandadas, donde es difícil conseguir matrícula. Es un fenómeno que precisa ser evaluado, en otra oportunidad, en mayor profundidad. Por otro lado, parece atravesar a Tiempo Completo, siendo común a toda la educación pública, al menos de nivel primario. Lo que interesa destacar aquí es que debe romperse con la idea de que Tiempo Completo es un circuito diferencial “para pobres”, o, su contrapartida, que es un modelo de escuela valorado social y educativamente. Cada escuela posee su propia valoración, su propio imaginario que habla de ella, que fragmenta la ponderación del conjunto hasta hacerla imposible. Algunas escuelas efectivamente funcionan simbólicamente como el lugar de donde escapar en cuanto sea posible, mientras que otras poseen un alto prestigio. El salto se da no solo entre escuelas públicas y privadas, sino también entre públicas y públicas:

Fijate que antiguamente, no quiero darte números, pero a la mañana ponele que hubiesen doscientos y pico (de alumnos en la escuela) y en la tarde otro tanto<sup>56</sup>. Yo creo que hoy por hoy no llega a cien (*Entrevista 8, Madre*).

Yo creo que muchos padres, si pudieran mandarlos a otro lugar no los mandaban ocho horas a las escuelas, porque nos pasa que los papás muchas veces vienen buscando informática, buscando inglés y... y no hay, nosotros no tenemos. Nosotros ahora tenemos tres computadoras, pero de informática... lo que sabe cada maestro, o lo que pueda hacer cada maestro... de inglés tampoco (*Entrevista 22, Directora*).

Cuando vos ves los pases que vinieron, los niños que llegaron y los que se fueron, ves que son más los que se van. Eso nosotros tenemos hecho todo el estudio, de lo que llamamos el monitor educativo. Que son los datos oficiales de las escuelas (*Entrevista 1, Directora*).

Revertir las marcas de la imagen parece ser un proceso bastante complejo y arduo. Una imagen dañada impone un claro sesgo reproductivista o retroalimentador: nuevos sucesos, quizás vividos como menores y por tanto negociables en otras escuelas, vienen a dar nuevo impulso a la marca original. En este sentido, hay pistas claras de que el fortalecimiento de la identidad del Centro puede influir fuertemente en un mejoramiento de la imagen, que permita trazar simbólicamente una línea y fundar una nueva etapa en la historia

---

<sup>56</sup> Se trata de una escuela que fue transformada recientemente en Tiempo Completo. Por eso el “antes” hace referencia a dos turnos.

institucional de la escuela. Los docentes tienen mucho para aportar en este sentido, dado que la propuesta les da espacio para diseñar propuestas que le den identidad al Centro. Algunas pueden ser ambiciosas, como la realización de festivales de envergadura. Otras pueden ser mucho más acotadas, pero de todas maneras pueden generar un alto impacto, como recibir a los niños en la puerta para aprovechar a generar un espacio de diálogo diario con los padres.

- ¿Y qué te moviliza a insistir tanto con un proyecto?
- Cambiar la identidad. Quiero que la escuela tenga una identidad, que no la tiene. Que se nos conozca por... no sé, por lo que hicieron en la muestra aquella, por lo que hicieron... por lo que hicieron los niños en la clase abierta, porque... no existe eso.
- ¿Y por qué creés que se conoce a la escuela actualmente?
- Actualmente, por problemas. Por problemas nada más (*Entrevista 20, Maestra*).

Veremos luego que existen importantes dificultades que hacen a la capacidad de los docentes para desarrollar y llevar adelante propuestas. Desde el punto de vista del sistema, se planteaba que también es mucho lo que se puede aportar a la identidad de las escuelas de Tiempo Completo, dado que el proyecto de estas escuelas las diferencia en mucho de las escuelas denominadas comunes. Sin embargo, la dispar distribución de los recursos al interior de cada escuela afecta mucho a la identidad de las que menos reciben, agravando aún más las diferencias entre ellas.

Con el edificio nuevo, todo el mundo quería mandar a sus chiquilines acá. Cuando estaba cayéndose a pedazos no. Y ahora como hay maestra de inglés, y como esto... la gente... es muy bien vista la escuela y las maestras son maestras... (los padres) tienen confianza en el equipo docente y todo... (*Entrevista 7, Maestra*).

La escuela [número] es una escuela que es muy linda, muy linda escuela, que tiene profesores especiales, que tiene un colectivo docente que hace muchísimo que está... tiene un montón de factores que, de pronto, en una mirada, de nuevo, superficial, de lo más explícito, seguramente haya un montón de cosas que favorece a que lo que se vea sean los efectos positivos y los logros de la escuela (*Entrevista 2, Psicóloga*).

## El modelo "docente intensivo"

Hay días que yo llego a mi casa y estoy incómoda, o me siento mal, "claro, si no fui al baño en todo el día". Tiempo Completo tiene esas cosas, de que está demasiado

centrado en la figura del maestro todo el tiempo, y yo creo que estaría bueno poder prever que el maestro es persona y va al baño. (*Entrevista 5, Maestra*)

Hemos visto que la falta de recursos humanos incide directamente en una mayor carga de trabajo para el docente. La ausencia de otros profesores o maestros con los que compartir la tarea provoca que el maestro de grado esté al frente del curso durante buena parte de las siete horas y media de la jornada escolar. La tarea se torna desgastante, en parte por la complejidad que supone desarrollar todos los días un abanico de propuestas que tenga el suficiente atractivo para sostener el interés de los niños durante toda la jornada, en parte por la responsabilidad que implica cuidar de un grupo más o menos numeroso de niños durante tantas horas seguidas.

Por supuesto que en algunas escuelas la carencia de recursos humanos no es un problema, o al menos no resulta tan grave. Esto colabora con el alivio de la tarea del maestro. Sin embargo, el modelo de Tiempo Completo supone que los maestros desarrollen actividades intensas y variadas durante toda la jornada. Aunque la posibilidad de interactuar con otros profesores o de cambiar de tarea durante el día haga el trabajo más liviano, dadas las responsabilidades que se supone que asume un maestro, aún en condiciones ideales, implica que la tarea siga siendo exigente. Resulta prácticamente imposible aislarse de los niños durante la jornada y encontrar un momento de descanso, dado que tanto en los recreos como en los horarios de comedor los maestros no se desentienden por completo de los niños, que siguen demandando atención<sup>57</sup>.

A la hora del recreo tenés que estar cuidando y a la hora de comer estás comiendo allá (en el comedor con los niños) y aunque no quieras... estás tragando y estás "Fulano, no tires la milanesa" (*Entrevista 22, Directora*).

Más allá de la responsabilidad por el trabajo de aula, se supone que el maestro no se desentiende del grupo mientras este está con un profesor especial, con los maestros de idioma o simplemente en los tiempos denominados actividades colectivas, como las comidas o los recreos. En algunos casos colaboran con los profesores especiales, en otros el maestro aprovecha para realizar apoyo individual con algunos niños del grupo, o

---

<sup>57</sup> Es notable que, durante las siete horas y media de jornada laboral, el sonido de las voces de los niños no se interrumpe en ningún momento. Ese solo hecho tiene que implicar un cansancio físico y psicológico importante para el maestro.

eventualmente, aunque pretenda descansar (o planificar, o corregir cuadernos, o lo que fuera), muchas veces queda involucrado con algún niño por problemas de indisciplina o por alguna otra eventualidad<sup>58</sup>. Por otro lado, los maestros cumplen algunas funciones adicionales dentro de la escuela que les demandan más o menos tiempo (organización de actos escolares, organización y mantenimiento de roperos infantiles, realización de talleres para otros grupos, reuniones con padres, etc.). Como sea, parece realmente excepcional que el maestro quede haciendo "nada" aún cuando no está con sus alumnos, dada la dinámica con la que se organizan los tiempos del día.

Pero la intensidad del trabajo docente no está dada solo por la exigente carga de trabajo, sino también por la alta responsabilidad y complejidad de algunas tareas: la responsabilidad en la gestión del Centro Educativo, el trabajo con situaciones de riesgo, el desarrollo de propuestas comunitarias, el trabajo interdisciplinario, etc. El modelo de docente profesional, autónomo, actualizado y responsable por sus iniciativas está propuesto con mucha fuerza en Tiempo Completo. La alta complejidad de la tarea y la gran carga de trabajo a la que se ven expuestos los maestros precisa ser ponderada correctamente, en cuanto a sus dimensiones, y también por las consecuencias que provoca. Las responsabilidades con las que la política educativa carga a los docentes no tiene un correlato similar en las responsabilidades que la propia política asume como contrapartida. Autonomía y actualización permanente son dos elementos asociados al rol profesional del docente, reconocimiento material y simbólico también lo son. En este sentido, se exige de los docentes que se comporten como profesionales, a la vez que se los remunera y reconoce como proletarios.

A mi me ha sorprendido que me digan eso: "no, porque yo no soy profesional" y lo hemos comentado con (una compañera) incluso, para mi es una profesional, no habrá hecho una carrera universitaria pero... y a veces ellas mismas se ubican como en una condición de inferioridad, entonces te dicen "no no, porque yo de esto no sé".  
(Entrevista 12, Psicóloga).

Me parece que se ha desestimulado mucho... profesionalmente, y el tema económico te digo que también... si a vos no te valoran tu trabajo, vos no lo valorás. Y el trabajo,

---

<sup>58</sup> Si bien esta última situación no ocurre necesariamente de manera sistemática, de las entrevistas a docentes surgió reiteradas veces la mención a las dificultades que tienen los profesores especiales, muchas veces no capacitados para el trabajo con niños de Tiempo Completo, o directamente no especializados en el trabajo con niños, para contener a los grupos.

para que esté valorado, no te tienen que decir que sos una universitaria, te tienen que pagar como valorado socialmente... y no nos pagan como eso, nos pagan como empleados públicos. Así que mucha gente ha hecho ese razonamiento y dice "bueno, trabajo por lo que me pagan"... es una cosa muy embromada, "pero bueno, me pagan esto, seré esto..." (*Entrevista 25, Directora*).

En definitiva, decir que nadie les ha preguntado a los maestros si quieren ser profesionales es una obviedad. Pero la política tampoco parece mostrarles los supuestos beneficios de una profesionalización. Profesionalizar, desde este punto de vista, es sinónimo de más trabajo por el mismo sueldo. Suponer que los docentes se entusiasmarán con esta idea implica volver a la noción del maestro como apóstol, del magisterio como vocación, donde el docente se sacrificaría en trabajar más arduo en aras del "bien de los niños". Y esa es una visión contradictoria con el modelo del docente como profesional.

Los maestros no necesariamente se sienten identificados con este modelo. Aquí convergen al menos dos problemas: uno, de índole generacional. Muchos maestros eligen Tiempo Completo hacia el final de sus carreras, ya sea porque para ingresar en Tiempo Completo se requiere de una capacitación determinada (los cursos específicos del área) o un puntaje equivalente que no está disponible para los recién egresados, ya sea por la estrategia de percibir una mayor remuneración en los últimos años de carrera que incida en el monto de las jubilaciones futuras. De los 12 maestros entrevistados para este trabajo, los más jóvenes fueron dos maestras de 39 años. Seis de los doce superaban los 50 años<sup>59</sup>. Muchos de ellos destacan, en las entrevistas, que cursaron magisterio durante la dictadura, o que el golpe de estado los encontró realizando la carrera y que desempeñaron sus primeros años de trabajo durante el régimen militar. Los docentes perciben haber sido formados en otro "clima", no solo porque el modelo tradicional de maestro normal todavía tenía vigencia, sino por el clima de opresión, el control extremo de las tareas más rutinarias y la baja calidad general de su propia formación durante la dictadura..

Yo hay una parte de lo que debo (hacer) que no hago. Que es el tema de los papeles. Me hartaron los papeles, en la dictadura. Yo me recibí en la dictadura, en el año 76. En el 71 empecé la carrera, perdimos un año y después empezó de vuelta. Nos mandaron de primaria unas planillas, que nosotros teníamos que poner acá, de qué hora a qué hora del lunes íbamos a trabajar matemáticas... en el lunes vos tenías que poner: de 8 a 8.30 aritmética. De 8.30 a... (*Entrevista 17, Maestra*).

<sup>59</sup> Recordemos que fueron elegidos al azar. Este cálculo excluye a los directores, dado que se da por supuesto que estos tengan mayor edad.

El problema generacional no remite, desde ya, a la edad del docente. Pero está claro que el docente se forma, y es en este sentido, que el propio docente es como tal, en parte, una construcción social que remite a una época determinada. La pregunta que surge es en qué medida las experiencias de trabajo y las capacitaciones posteriores pueden modificar esa construcción social del docente, para transformarlo en un maestro nuevo.

Por otro lado, el modelo de docente profesional no necesariamente fue puesto en debate lo suficiente como para asumir que se ha generado un consenso entre los docentes de manera de representarse ese modelo como el deseable, a lo que se suma lo ya mencionado de que algunos elementos asimilados a ese modelo profesional brillan por su ausencia. Esto provoca que el maestro perciba que el modelo profesional solo "pide" del maestro, pero que la política no le ofrece nada a cambio. Así, el puesto de maestro profesional es ocupado por docentes que no se sienten profesionales. Parece importante ser cuidadoso el momento de transferirles a los docentes la "culpa" por no asumirse como profesionales. Ellos tienen evidencias concretas de que no lo son: no cobran como profesionales, no están necesariamente capacitados para asumir nuevos roles, y, lo que parece generarles mayor impacto, son vulnerables a recibir agresiones del medio en el que se mueven, lo que les muestra que no poseen el prestigio económico ni simbólico que está asociado a una profesión:

A mí el año pasado me pasó de una madre que me amenazó y yo me le paré muy firme, y le dije que antes que maestra era ciudadana, y que si ella tenía sus derechos yo tenía los míos, así que íbamos a ir a conversarlo a la [número de una comisaría] (*Entrevista 13, Maestra*).

Hay gente muy conflictiva, muy conflictuada, también en la docencia somos personas que no escapamos a los problemas sociales, este... padres muy complejos, hay escuelas en las que los padres viven permanentemente denunciando al director, denunciando a la maestra (*Entrevista 15, Director*).

Las dimensiones que no están asociadas directamente al trabajo áulico, y por tanto se alejan de la concepción tradicional del docente restringido al ámbito de su salón, parecen ser las que generan los mayores conflictos.

### *La relación con los niños y el trabajo con situaciones de riesgo:*

Las situaciones vinculadas a las condiciones de vulnerabilidad en que viven muchos niños –previsibles debido al contexto socioeconómico crítico con el que pretende actuar el modelo de Tiempo Completo- implican que el docente asuma responsabilidades que van más allá de lo estrictamente pedagógico, que no necesariamente está capacitado para abordar y que no siempre es capaz de “dejar en el trabajo”, como un tema laboral que no invada su vida personal. Cuidar que los niños estén bien abrigados, observar que se alimenten bien en la escuela, desarrollar estrategias para controlar la agresividad con la que algunos niños se expresan son algunas de las responsabilidades cotidianas que se asumen en la escuela de Tiempo Completo. También se espera del docente que sea capaz de detectar situaciones problemáticas más complejas, articulando posibles abordajes y realizando seguimientos. Este parece ser un punto particularmente conflictivo y provocador de un importante desgaste. Provocan diferentes reacciones en los docentes: algunos niegan lo que sucede, o simplemente se paralizan y no son capaces de hacer nada, otros no son capaces de tomar la distancia suficiente y terminan involucrados personalmente. En la mayoría de los casos los maestros viven estas responsabilidades como ajenas a su tarea específica y sienten que no tienen la capacitación para asumirla. En todo caso, su apreciación subjetiva de lo que debe ser un maestro (aún uno de Tiempo Completo, dado que muchas veces realizan distinciones con respecto a un maestro “común”) no coincide con las exigencias con las que se encuentra en el trabajo cotidiano, lo que le genera mayor malestar y desgaste.

Ayer recibí una llamada a las diez de la noche: "la asistente social consiguió un hogar para [nombre del niño]". Ese maestro estaba en su casa, en su hora de descanso. Entonces tu ves... cosa linda, ¿no?, pero vos ves cómo está invadida la vida personal, porque la psicóloga logra la noticia y llama... ¿a quién llamó?, a la maestra del nene. Es el referente de ese nene. ¿Y la maestra del nene? ¿Dice "ah, bueno, ta"? No. Quedó encantadísima. ¿Y a quién llamó? A la Directora. O sea como referente de ella, ¿no? Y no sé cuántos mensajes: "hay qué lindo, qué divino", nos mandábamos. Un niño que sufría abuso físico y psicológico, que habíamos logrado separarlo de esa situación. Y ya eran las 10 de la noche y seguíamos: "ah bueno, pero ahora vamos a tener que apuntalarlo porque bueno sí, que no cambie de escuela, al menos este año no... sí pero el año...". O sea, tomando una serie de decisiones que no deberíamos tomarlas nosotros. Pero que en definitiva sabemos que pesan. Porque cuando ya nos paramos frente a la asistente social, y decimos "no, este año lo quiero en la escuela", la asistente social nos escucha. Y cuando le decimos: "no pero mirá, el año que viene, a una escuela a 20 kilómetros de acá, que no vea más a la hermanastra, que se refa de él cuando sostenía los bidones cinco horas, que no vea más a la madrastra, que va a

seguir viniendo a la escuela, y (él) le tiene pánico...". Son decisiones en las cuales nosotras pesamos. Entonces nos juega en contra, porque cargamos con la responsabilidad de que se nos consulte de cosas que van más allá de cómo enseñar la multiplicación. (*Entrevista 1, Directora*).

Ese vínculo que el docente tiene con el niño es muy especial, porque son muchas horas que están ahí, es como que el niño... el referente es la maestra o el maestro ahí adentro, y los chiquilines devuelven lo que les pasa en la casa, lo que les pasa en el barrio, lo traen permanentemente. Entonces, ¿qué hacer con lo que el niño trae?, ¿qué respuestas le podemos dar? Que son muchas de las preguntas que a veces los docentes se hacen, las que nos hacen a nosotros, ¿cómo intervenir con un niño que me dice "en casa me están pegando"? ¿Qué hacer? La primera intervención la tiene el docente, y es la capacidad de escucha, de mirada o de apertura a recepcionar eso que se le está planteando, y después la búsqueda de apoyo, de ayuda, qué hacer con eso (*Entrevista 4, Trabajadora Social*).

### ***La responsabilidad en la gestión:***

La propuesta de Tiempo Completo incluye un espacio de coordinación entre docentes y directivos llamado sala docente. Se trata de un segmento semanal de dos horas y media, luego del horario escolar. A pesar de que a alguien inadvertido podría resultarle algo cotidiano, lo cierto es que esta dinámica de trabajo en las escuelas es muy novedosa. Si bien siempre existieron las reuniones de colectivos docentes, como dice una maestra entrevistada: "antes eran dos días al año. Ahora una vez a la semana"<sup>60</sup>. Esta dinámica de trabajo tiende a un compromiso mayor de los maestros con la gestión del centro educativo y particularmente del involucramiento en la toma de decisiones. En la sala docente se pretende que se aborden tres ejes temáticos: organizativo, pedagógico y comunitario, lo que implica que en el desarrollo cotidiano de las salas pueda debatirse desde el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, hasta la decisión sobre el destino que se dará a una partida de dinero disponible.

Si bien los docentes destacan su buena disposición al trabajo en salas, y en general queda claro que prefieren un modelo deliberativo y horizontal que los tenga en cuenta a uno autoritario y vertical que les imponga formas de trabajo, la complejidad adicional que

---

<sup>60</sup> Las escuelas de Tiempo Completo son las únicas que tienen esta dinámica de trabajo. Las escuelas de Contexto Crítico tienen salas docentes, pero una vez al mes. Y las escuelas comunes solo cuentan con las Asambleas Técnico Docentes, que son jornadas de reflexión comunes a todos los niveles educativos sobre temas de educación general que se realizan por establecimiento. En el año 2007 se realizaron tres ATD. La maestra parece referirse a las ATD cuando menciona que antes eran dos días al año.

implica esta modalidad se observa recurrentemente en al menos dos elementos: por un lado, la dificultad para hacer que la participación se convierta en algo sustantivo, y no meramente formal. Por el otro, la dificultad para lograr que el diálogo dé lugar a contratos institucionales, y el riesgo asociado de que esto derive en una dinámica de conflicto permanente entre los compañeros. Todos estos elementos provocan que la dinámica institucional de estas escuelas sea muy compleja, y que un elemento que a priori puede aparecer como positivo, deseable y generador de una dinámica progresiva se convierta en un punto de clivaje, una zona de fractura potencial que puede generar obstáculos, convertirse en una fuente informal de poder y dar lugar a dinámicas institucionales regresivas:

No es tan abierto que sea tan democrático que todas las decisiones sean compartidas. Algunas son verticales. A veces. Porque (el director) es, ante todo, el responsable... de todo, entonces, a veces pasa por eso. Pero siempre se trata, de que sea algo compartido y en consenso con el docente, pero no es totalmente así. No es estrictamente democrático (*Entrevista 11, Directora*).

Los lunes son las salas. Los martes y los miércoles vas a ver un grupo por acá y otro por allá y los mirás así: si las miradas tuvieran cuchillo ya habría alguno clavado contra la pared... (*Entrevista 13, Maestra*).

Lo que es difícil ahí son las relaciones personales, 16 personas totalmente distintas, lo normal, pero ahí aparece un gran problema. Pienso que no nos ponemos de acuerdo con muchas cosas, tenemos criterios distintos, nunca llegamos a votación por unanimidad, nunca llegamos a acuerdos institucionales y después arranca la incoherencia institucional, la falta de coherencia institucional (*Entrevista 20, Maestra*).

No sé qué es lo que pasa que hay determinadas cosas que después no se llevan a cabo. No sé, de pronto, creo que es multicausal el por qué pasó eso (se refiere a un conflicto muy fuerte que hubo en la última sala), pero sí, es una realidad que de pronto frente a determinada situación nos proponemos hacer algo y después nos cuesta mucho llevarlo a cabo. Pero... de pronto a nivel organización, de cosas simples. Bueno, te nombro algo cotidiano, importante, el recreo. Bueno, el recreo podría ser mejor, de pronto es un local muy amplio -que eso es positivo, es precioso, un lugar muy amplio, arbolado- y de pronto, al ser tan grande, puede pasar cualquier cosa, en el sentido de que (los niños) están por varios lugares, entonces necesitás una presencia más cercana. Y de pronto, bueno, para evitar problemas de violencia, de agresividad, nos hemos planteado sectores, no dieron resultados; nos hemos planteado rotar, tampoco hemos tenido resultados; y a veces esto va creando alguna fricción, entonces bueno, si acordamos tal cosa, y no se cumplió... De pronto no se cumplió, o de pronto interiormente no estuvimos tan de acuerdo en que se hiciera así, y entonces como no estuve muy de

acuerdo, no pongo todo mi esfuerzo para que salga bien, un poco eso. (*Entrevista 9, Maestra*)

Creo que hasta los niños perciben. Hablamos de solidaridad, hablamos de colaboración, hablamos de ser buenos compañeros y todo lo demás pero me parece que no es la imagen que estamos dando como colectivo a los niños (*Entrevista 28, Maestra*).

### ***El trabajo interdisciplinario:***

El trabajo con problemáticas complejas como las que se encuentran en la población de Tiempo Completo implican la necesidad de buscar apoyos y trabajar a la par de otros especialistas. Nuevamente sucede que, si bien los docentes de Tiempo Completo admiten la importancia y valoran positivamente el trabajo interdisciplinario, esta buena disposición no alcanza por sí sola para suponer que la tarea se realizará sin dificultades. Por un lado, es necesario advertir que la propia carrera docente es fuertemente autoreferencial (se trata de docentes formados por docentes que trabajan a la par con otros docentes y cuyos “jefes” – directores, inspectores- son también docentes). En este sentido, ser maestro es “un mundo aparte”, con una fuerte lógica propia, que implica, entre otras cosas, una altísima valoración del propio rol en comparación con la realización de otras tareas<sup>61</sup>. Por otro lado, el trabajo interdisciplinario se constituye en la práctica de una manera muy compleja, dado que implica la interacción con especialistas de distintas disciplinas, que a su vez trabajan en instituciones con culturas y dinámicas institucionales muy diversas.

En principio, existen al menos tres puntos de partida para el trabajo interdisciplinario: por un lado, los especialistas que ofrece el propio sistema, por el otro, en la interacción con instituciones que están afuera del sistema, se puede diferenciar en aquellas a las que la escuela les propone un vínculo y las que le proponen vínculos a la escuela. Con respecto a los primeros, los más cercanos a las escuelas son los trabajadores sociales y psicólogos del Programa Vínculo Escuela Familia Comunidad. Estos equipos fomentan el desarrollo de

---

<sup>61</sup> En un trabajo de ANEP (ANEP – UNESCO/IPE: 2002) se presenta una encuesta donde, entre otras cosas, se consulta la confianza que tienen los docentes en distintos actores sociales, desde policías hasta jubilados (son once opciones en total, entre las que, lamentablemente, no se encuentran los especialistas con los que potencialmente pueden interactuar los docentes). El primer puesto fue para los propios docentes, que le generan confianza al 93,5% de los docentes, seguidos muy de lejos por los sacerdotes, con el 52,2% de votos de confianza. La frase “para un docente no hay nada mejor que otro docente” cabría aquí a la perfección, invitando a reflexionar sobre las implicancias que puede tener, a priori, el trabajo con personas provenientes de otras disciplinas.

proyectos en función de la demanda de los propios docentes, privilegiando los abordajes colectivos por sobre los individuales (es decir, intentan en lo posible no atender casos puntuales, sino estimular abordajes grupales bajo la concepción de que las problemáticas con las que se enfrentan los docentes son problemáticas sociales y no de un niño en particular). Por otro lado, fomentan el establecimiento de redes comunitarias con otras instituciones para reforzar el trabajo interdisciplinario, dar curso a la atención de los casos individuales que lo requieran, y tratar de que su intervención no genere dependencia, sino al contrario, que fomente rutinas de trabajo que institucionalicen la lógica interdisciplinaria y generen autonomía en las prácticas. En segundo lugar están las instituciones a las que la escuela se acerca, por motivaciones propias o como resultado del desarrollo de las redes comunitarias. El trabajo con estas instituciones contradice fuertemente a la lógica de trabajo del Programa Vínculo: en general se privilegian los abordajes individuales (porque es la parte que queda sin atender por el sistema, pero además porque suele ser la forma de abordaje de esas instituciones: centros de salud, de educación no formal, oficinas del Estado, ONGs, etc.). En general no se trabaja la autonomía, sino que se establecen vínculos sin término, y no trabajan sobre la demanda de los docentes sino que las instituciones ofrecen una canasta de servicios estandarizados que la escuela puede tomar o dejar. Otra característica es que hay una relación entre la zona en que se encuentra la escuela y los servicios disponibles. Algunas organizaciones tienen una estructura importante y están presentes en muchos barrios, pero otras tienen arraigo zonal (es el caso de los hospitales, pero también de ONGs y fundaciones pequeñas) y dependiendo de la zona en que esté la escuela, los servicios a los que se pueda acceder. Esto se observa todavía más en los casos en que las propias instituciones se acercan a la escuela a ofrecer una propuesta. En este caso, la norma es que la escuela abre las puertas a todo el que se acerca, sin evaluar en profundidad la propuesta que se presenta ni la modalidad de trabajo que se le propone, la que puede ser de muy diversos tipos. Pero en algunas zonas se acercan muchas instituciones, y en otras muy pocas.

El impacto de esta diversidad de formas de trabajo interinstitucional impacta sobre las lógicas del trabajo interdisciplinario, dificultando el aprendizaje institucional de una forma de intervención sobre otras. Existen muchos ejes que resultan fuertemente conflictivos en la relación especialista-docente:

- Trabajo colaborativo versus derivación: ya sea que el docente y el especialista trabajen a la par, o que el docente le traspase el caso al especialista y espere los resultados de su intervención.
- Horizontalidad versus superioridad del especialista: según que la interacción estimule que el docente se pueda representar subjetivamente como un igual frente al profesional universitario, o refuerce la idea de que él es menos y que ignora sobre el tema de la intervención.
- Dinámica interinstitucional formal versus dinámica interpersonal informal: A veces se desarrolla una modalidad de trabajo que involucra a la escuela y a la otra institución como tales, mientras que otras veces se privilegian vínculos directos entre un maestro –o director- y un especialista.

A las que se suman las ya mencionadas:

- Abordajes colectivos versus abordajes individuales: Se parte del supuesto de que los problemas que puedan presentar los alumnos están relacionados a sus condiciones materiales de vida, y por lo tanto tienen un origen social, o por el contrario se parte de suponer que los problemas son del niño en particular.
- Trabajo sobre la demanda y trabajo sobre la oferta: El trabajo se origina en una reflexión sobre las necesidades de la escuela, o de aceptar lo que otra institución tiene para ofrecer.

Una de las consecuencias de la falta de tradición para el trabajo interinstitucional, es la posible percepción de la intervención profesional como una amenaza o un cuestionamiento al trabajo docente.

Yo no tengo experiencia de trabajar con equipo interdisciplinario, como director nunca la tuve, porque uno no tiene esta posibilidad, y las referencias que tengo de los equipos no son nada buenas. "No hablo de ustedes -les dije (a las integrantes del Programa Vínculo)-, porque no las conozco, pero no son buenas". Porque el equipo no va a ir a observar al docente. Yo maestro soy el que mando en la clase, el psicólogo es el psicólogo. Pero para que venga a mi clase a ver cómo yo trato a los niños, a ver cómo me dirijo a los niños, eso no lo hace. Eso depende de cada uno, entonces ha habido escuelas en las que ha habido problemas, y entonces el equipo no ha sido nada acertado en la intervención. (*Entrevista 15, Director*).

Muchas veces cuando estás laburando con un grupo conflictivo, hay muchos docentes que tienden a perseguirse, "es conflictivo porque yo no puedo y vos me vas a venir a observar" (*Entrevista 23, Psicóloga*).

Sobre esta sensación de amenaza se apoya la dificultad de distinguir qué práctica es la más apropiada (o en todo caso, qué práctica para qué momento o para qué necesidad), y cual puede no ser adecuada o, incluso, tener consecuencias negativas. Por ejemplo, las prácticas discriminatorias no son exclusividad de los maestros, sino que atraviesan todo el tejido social. Los especialistas no son ajenos a esto, pero debido, justamente, a su carácter de especialistas, pueden tener una fuerte influencia sobre los maestros (lo que la teoría del etiquetado llamaría poder de imposición) al momento de depositar expectativas sobre los niños. Sin llegar a ese extremo, el hecho de que los maestros se vinculen con especialistas que no adaptan sus prácticas a las necesidades de la escuela y a las particularidades de los docentes, puede dar lugar a dificultades de comprensión que terminen complicando el abordaje de una situación concreta:

Cuando la psiquiatra [apellido de la psiquiatra] -tenemos también muy buen vínculo, ella viene también a la escuela a veces y reúne a todos los maestros que tienen niños que ella tuvo- me dice "este niño no hay nada que hacer, es un disocial". ¿Yo que hago como maestro de clases? Algunos (maestros) se ponen realmente malos, porque creen realmente que todos los niños tienen que ser igualmente socializados, ciudadanos, y la expectativa es tan alta, que no resisten que le digan que ese no lo va a hacer (*Entrevista 1, Directora*).

Un resultado imprevisto del trabajo con instituciones de la comunidad es que se diluye el impacto de los equipos interdisciplinarios que aporta el propio sistema. Hay docentes o escuelas que, acostumbrados a utilizar determinados canales de intervención interinstitucional, no recurren a lo que les propone el sistema. Muchas veces subyace a esto la frustración por considerar que una intervención anterior no ha dado resultados, otras porque no terminan de acostumbrarse a la dinámica de trabajo que propone el Programa Vínculo. Como contrapartida, el Programa Vínculo ha reformulado su intervención en variadas oportunidades, pasando de estar permanentemente en la escuela, a estar algunos días por semana, hasta la actualidad, en que las dos modalidades de intervención corriente son un solo día por semana en la escuela, u otra modalidad en que el equipo se reúne solo con el director, y está "a disposición" de demandas puntuales de la escuela. Esta necesidad, de

parte de los docentes, de readaptarse permanentemente y comprender la nueva lógica de trabajo del Programa, hace la interacción mucho más compleja de lo que ya es para docentes que no siempre se sienten capacitados para esta lógica de trabajo.

- Y el Programa Vínculo?

- No, pero el que estuvo no sirvió para nada. A mi entender no sirvió absolutamente para nada.

- Pero se supone que están en la escuela, porque la escuela está en fase 4, si no me equivoco...

- No sé qué es fase 4, la escuela está en fase 0. (*Entrevista 13, Maestra*).

A la complejidad del abordaje de las situaciones problemáticas, centrado en el docente, se suma la dificultad de desarrollo de estrategias interdisciplinarias para dar respuesta a estas problemáticas, que también está centrada en el docente o en el equipo docente (con las dificultades que, vimos, existen muchas veces para trabajar en equipo). A la falta de capacitación para el trabajo interdisciplinario, los docentes suman la falta de una lógica de trabajo que pueda ser capitalizado como aprendizaje.

### ***El trabajo con la comunidad:***

Más allá del desarrollo de redes para el trabajo interdisciplinario, el trabajo en la escuela de Tiempo Completo supone una importante inserción comunitaria, sobre todo, de cara a la relación de las familias con la escuela. En principio, es sabido que el apoyo en el hogar incide positivamente en los aprendizajes, y uno de los elementos que destacan muchos docentes es, justamente, la falta de compromiso de las familias con la tarea educativa. En ese sentido, el fortalecimiento del vínculo con los padres puede dar lugar a una tarea donde familia y escuela compartan objetivos. Por otro lado, se pretende que el trabajo de las escuelas de Tiempo Completo se base en el trabajo con las características y la respuesta a las necesidades del contexto. En este sentido, es deseable que la comunidad se involucre con el trabajo del centro educativo, colaborando y aportando propuestas para el desarrollo de la identidad y de los objetivos de la escuela.

Esta exigencia del desarrollo de una dimensión comunitaria implica una importante carga adicional de trabajo, dado que supone planificar y desarrollar actividades con los padres (que, a la vez, se supone que trabajan, y que por eso envían a sus hijos a Tiempo Completo,

lo concreto es que algunos, o muchos, lo hacen) y también supone un trabajo que no necesariamente se va a desarrollar en el ámbito de la escuela. Esto, nuevamente, se vincula con el modelo del docente como profesional, y se contradice con el modelo del docente como trabajador (que implicaría defender el respeto por un horario de trabajo relativamente estricto –“no nos pagan más”, en las palabras de más de un docente- y por un espacio físico de trabajo).

La propuesta de trabajo comunitario es altamente compleja, porque implica, por un lado, construir el diálogo con las familias, que muchas veces incluye organizar el propio grupo de familias para poder comenzar a trabajar en conjunto. Es decir, “los padres” no es un colectivo ya organizado, ni necesariamente con las condiciones dadas para organizarlo, sino que por lo general se deben superar ciertas dificultades iniciales, y tener la capacidad para sostener al grupo en el tiempo (por ejemplo, en la relación entre los propios padres entre sí, o en la relación de algunos padres con la escuela):

Las familias que se acercan son aquellas con las que la escuela ya tiene un buen vínculo en términos generales. Y no logramos convocar a aquellas familias de chiquilines más problemáticos, sobre todo además se habla siempre como de dos o tres familias, cuatro, más o menos, este... que son esas familias que tienen muchos hermanos, que están desde inicial hasta sexto, y que hacen agua por todos lados, por decirlo de alguna manera (*Entrevista 12, Psicóloga*).

Es claro que, por lo general, tampoco existen demandas concretas, organizadas, por parte de los familiares. El trabajo que se pretende realizar implica facilitar la construcción de una demanda por parte de los padres. Los docentes no parecen muchas veces capaces de ver eso, y simplemente consideran que los padres no participan:

Ellos en venir así a colaborar, si tu no les pides estrictamente algo no son de aportar. La mayoría...siempre hay alguien que... “le coloco una cocina”, “quiere que le pinte el salón”, o algo así... pero además, padres que vengan así... que muestren interés, no, eso no (*Entrevista 11, Directora*).

La falta de capacitación de los docentes en esta temática se intenta suplir con el trabajo del Programa Vínculo, como una suerte de “aprender haciendo”, de desarrollar una forma de trabajo comunitaria que se vaya construyendo en base a la experiencia. Pero esto también puede ser factor de conflicto. Los integrantes del programa manifiestan reiteradamente que muchos docentes no son capaces de verlos como facilitadores, sino como quienes deberían

hacer el trabajo. Por otro lado, el Programa Vínculo trabaja también con situaciones conflictivas, como vimos recién. Esto los identifica como un grupo que trabaja con “problemáticas”, no con características, con déficits y no con diversidad. Resulta muy fácil, así, que el reconocimiento de las particularidades del contexto se confunda bajo el manto de los problemas, asociando diversidad con necesidad. No se trabajaría, desde este punto de vista, con las “particularidades” del contexto, sino con los problemas del contexto, no con temas importantes, sino con urgencias, donde las familias serían, no uno de los interlocutores de un diálogo, sino los depositarios de los problemas. De esta manera se echa por tierra la propia naturaleza del trabajo comunitario.

También resulta compleja la situación de psicólogos y trabajadores sociales, quienes tienen que proponerles trabajos en la temática a personas que ya están saturadas de obligaciones:

Nosotros a veces les llevamos propuestas y sentís que les llevás un problema, porque claro, a todo lo que tienen que pensar, los directores -que están no sólo con lo curricular, con lo docente, con lo del comedor y lo de la alimentación, son tantas cosas- que a su vez si vos un día le decís "ah... porque estaría bueno armar una jornada de"... no sé qué, y capaz que está buenísimo, una jornada de no sé qué con las familias, y que además venga el CAIF<sup>62</sup>, no sé, está divina. “¿Pero quién la arma?” Todos... “bueno claro, ¿pero en qué momento?” te dicen.... es cierto, ¡en qué momento!. O sea, nosotros también damos muy poco tiempo... (*Entrevista 10, Trabajadora Social*).

En los casos en que se observa una intención de abordar lo comunitario, surge de manera importante la dificultad para darle continuidad a las propuestas:

Claro, porque ahí (en las asambleas de padres) a los padres... no tratamos un tema y lo exponemos sino que todos juntos tratamos las inquietudes de los padres, lo que ellos opinan, se los deja hablar, intervenir, qué es lo que pretenden ellos de la escuela, qué esperan de la escuela, y después nosotras les decimos qué esperamos de los padres, y se da como lugar a... a conversar. Sería lindo hacerla más seguido, este año se hizo a principio de año y después no se hizo más (*Entrevista 7, Maestra*).

### ***La voluntad y la lucha por el portero eléctrico:***

Maestros, directores y familiares manifiestan que, año a año, las dificultades y las trabas con las que se encuentran -esas que no entienden por qué suceden- son las mismas. Desde la recomposición simbólica y material del puesto de docente, hasta un rubro mínimo para insumos, los actores consideran que el diálogo para la recepción de las demandas por parte

---

<sup>62</sup> Centros De Atención Integral a la Infancia y la Familia.

del sistema se encuentra bloqueado. Frases como la siguiente se han escuchado habitualmente en las entrevistas:

(El portón) está siempre abierto, no tenemos ni... estamos luchando ahora por un portero eléctrico, que es más bien por la cantidad de situaciones que hay de... cantidad no, pero hemos tenido dos o tres, de estos padres que no se pueden acercar a los hijos, por problemas de familia, más bien... (*Entrevista 22, Directora*).

Está claro que un portero eléctrico no es probablemente tan barato como puede parecer, pero se supondría que todas las escuelas los tienen (¡la clase media lo tiene en sus casas!). Y es que, parece quedar claro, la política apunta a extraer lo más posible de los recursos humanos con los que cuenta. En este sentido es que se habla de un modelo “docente intensivo”. Una vez que se hacen observables las responsabilidades de la tarea docente, las fallas de la política derivan en responsabilidades de los docentes: si las propuestas no funcionan, eso podrá ser causa de un director que no se mueve hábilmente para conseguir profesores especiales, de un maestro que no sale a caminar el barrio para conocer la realidad del contexto, etc. Estas disposiciones de la política seguramente construyen sentido común, alimentando la percepción de que los maestros no tienen ganas de hacer su trabajo o que simplemente no sirven para mucho. Pero es preciso advertir que las responsabilidades que pueda asumir un docente de Tiempo Completo no son una cuestión de voluntad sino de capacidad. No se trata de cuánta “onda” le pueda poner a su trabajo, sino de los conocimientos y experiencias que tenga para realizarlo. Se trata, de una dimensión objetiva, vinculada a la formación –a la construcción del- docente, asociada a una dimensión subjetiva, que tiene que ver con la medida en que su capacidad y experiencia, sumadas a la posibilidad material de desarrollar la tarea, lo hagan representarse a él mismo como alguien idóneo para el puesto, un docente nuevo capaz de ocupar un puesto nuevo (en los términos de Tenti, 2001). Esta percepción de que Tiempo Completo no es para cualquier docente está presente en los propios docentes, pero en muchos casos asumiendo el punto de vista según el cual la aptitud para la tarea la da la fuerza de voluntad, resumida en la imagen de que, para ser un buen maestro de Tiempo Completo, “te tiene que gustar”.

- Cuando me hablas de un perfil de docente.... no entiendo si te referís a características de la personalidad o de la formación
- Personales. De la formación no, de la personalidad. Porque la formación después la adquirís, eso se adquiere, porque yo te puedo orientar en este libro o este libro, hacer

un curso como tenemos cursos los maestros de Tiempo Completo... pero aquello que te es innato, eso no lo podés cambiar tan fácilmente. (*Entrevista 18, Directora*).

Creo que el compromiso corre... y lo ves en cualquiera de las dos. En las escuelas de Contexto Crítico, en las escuelas de Tiempo Completo es un compromiso muy personal del docente. No está en las escuelas de Tiempo Completo la persona más competitiva (*parece querer decir competente*), para nada (*Entrevista 9, Maestra*)

Cada día que te levantas decís "estoy re entusiasmado, voy a hacer un montón de cosas". A mi me pasa eso, uno piensa una cantidad de cosas y después me encuentro con la realidad que no, que hice mucho menos, hice lo que pude y no logré esos objetivos que yo traía, y eso te frustra un poquito. Y ta, hago lo que puedo. Vos decís, "hago lo que puedo y me tranquilizo". Al otro día volvéis a llenarte de ánimo y decís "no, pero voy a lograr esto" y otra vez... (*Entrevista 14, Maestro*)

Lo concreto es que la capacitación específica para Tiempo Completo hace énfasis, básicamente, en adquirir formación para el trabajo con didácticas relativamente novedosas: la educación a través del juego y el trabajo en talleres, y la planificación a través de proyectos. En ese sentido, la capacitación vuelve, nuevamente, sobre lo áulico, es decir, sobre las propuestas de trabajo con el grupo de niños.

Son esos tres cursos de MECAEP, -que no son tres, digo son tres formales pero que la mayoría hemos hecho en cinco, en seis<sup>63</sup>, hemos repetido cursos-, porque realmente sentimos que nos estaban proporcionando una fuerte base de formación, que después si no seguís leyendo, no seguís estudiando... pero para seguir estudiando, para apropiarte de material, apropiarte de un paradigma nuevo para nosotros -que la gente de educación común, no ha tenido la posibilidad de ni siquiera de pensar que podría haber nuevos paradigmas para nuevas situaciones sociales, medio que no se lo han podido plantear-, en cambio la gente de Tiempo Completo tenemos la posibilidad de enfrentarnos a nuevas teorías, a nuevas cuestiones metodológicas a nivel de la educación. (...) Son la proyección en la clase de la formación... porque nosotros tenemos un gran curso que se llama Curso 1, que es general, y después esa formación

---

<sup>63</sup> Si bien los cursos están numerados del 1 al 3, se llama curso 2 a tres opciones distintas que son, en concreto, tres cursos diferentes. Lo que hace que en realidad se trate de 5 cursos, tal como se describe en el capítulo 2. Habría que relativizar un poco la visión de esta directora: de los 12 maestros entrevistados, solo uno había realizado más de tres cursos, tres realizaron hasta el nivel 3, seis estaban realizando o habían abandonado el curso 2, mientras que dos estaban haciendo el curso 1. De esto se puede desprender que lo realmente compartido es el curso 1, el que, por otro lado, es el que realmente importa para poder acceder a Tiempo Completo (es decir que, sin ser obligatorio, existe un impulso que lleva a vivirlo como tal). Comentario al margen, el curso 1 parece tener fama de accesible: "Si querés inscribirte para Tiempo Completo te preguntan si tenés curso, si tenés curso tenés que llevar la constancia de que lo hiciste. Entonces si no tenés curso vas por allí abajo. Con el curso 1, vas bárbaro, ahora, si tenés el curso 1 y el 2, ya vas en el primer... te suben en la lista, para elegir primero, cuanto más hacés vos. (...) Yo hice el curso 1, ta... a veces lo perdés, pero es muy raro, todo el mundo lo aprueba. De 300 que se presentan, ponele 250... 2 pierden, tenes que ser muy... o estar muy mal, si no no" (*Entrevista 17, Maestra*).

en talleres es lo que aterriza de alguna manera el paradigma actual a las asignaturas... y eso te permite trabajar la metodología de taller. Pero toda la parte de formación teórica no es para taller solamente.... si bien en el taller de repente es donde se expresa mejor esa formación.... porque es para lo que está hecha (*Entrevista 25, Directora*).

Se observa que los docentes se manejan con mucha solidez con respecto a estos elementos: manejan un lenguaje común, tienen entrenamiento para el trabajo en taller y las propuestas de abordaje a través del juego, son por lo general capaces de trabajar en conjunto (por ejemplo, en parejas de docentes), y son capaces de ir perfeccionándose a través de la experiencia de trabajo y del intercambio con otros docentes.

- Los docentes que están en esta escuela, ¿en general hicieron los cursos de MECAEP?  
- Sí, todas. Todas tenemos. Esa es la gran diferencia con las escuelas comunes, y se nota cuando uno va a las reuniones en general... ¡no sabés!, el otro día estuvimos en una reunión donde fueron todas las escuelas de común y se nota la diferencia. No es porque yo sea sabionda, porque yo... no soy de esas, pero se nota, que uno está... además estamos más acostumbradas a reunirnos, a compartir cosas, a socializar cosas (*Entrevista 22, Directora*).

Pero son notables las dificultades en cuanto a lo que tiene que ver con el trabajo interdisciplinario, la dimensión comunitaria, el abordaje de situaciones de riesgo y la gestión colectiva del centro. Por supuesto, se supone que algunos docentes pueden tener una capacidad –difícil de rastrear, pero lograda en algún momento de su historia personal– que les permita desarrollar con éxito estas responsabilidades, como si se tratara de las habilidades “innatas” de las que habla la directora en la cita. Esta ficción habilita a pensar que en Tiempo Completo no está el más capaz, sino el más guapo. Es posible que no sea una idea tan contradictoria como parece, puede tratarse de un mecanismo de justificación desarrollado por los propios docentes para darle sentido a los esfuerzos que deben realizar a diario, ocultando la frustración que provoca el no poder (como le sucede al maestro de la cita de más arriba). Pero la reflexión que cabe plantear es en qué medida puede tener sustento una política que apueste, como dimensión principal, a la fortaleza física y mental de sus ejecutores.

Por otro lado es importante retomar el planteo hecho en cuanto a que, aún en condiciones ideales, la carga de trabajo del docente es muy alta, lo que implica trabajar en un ambiente de saturación. Resulta difícil, en ese contexto, que se genere un clima institucional positivo.

¿Qué tiempos hay para la incorporación, para la innovación, para la reflexión, para la evaluación, para la experimentación? Parecen estar remitidos al espacio semanal de las salas docentes, o al tiempo que los maestros decidan individualmente (por guapos) dedicarle. ¿Qué tiempos hay para el trabajo con las características propias del contexto: recabar información, organizar la demanda, desarrollar propuestas, implementarlas?

En las escuelas de Tiempo Completo, una diferencia clara es que las maestras están saturadas. Mucho más saturadas que en las escuelas de tiempo común. Y yo creo que eso, en términos generales termina haciendo a la escuela. Genera... el tema de Tiempo Completo, sobre todo en los años relativamente inmediatos al pasaje, genera toda una pesadez que es difícil llevar (*Entrevista 12, Psicóloga*).

El problema del binomio redistribución-reconocimiento encuentra aquí, ya, un primer escollo desde la dimensión de los propios docentes. Si bien existen algunas escuelas de Tiempo Completo que funcionan en edificios nuevos, si bien hay profesores especiales, si bien hay formación docente en servicio (y es considerada provechosa), el principal recurso que distribuye la política es las energías de los docentes. Y en cuanto al reconocimiento, existen, desde esta perspectiva, limitantes importantes (climas institucionales adversos y docentes sin preparación suficiente) para el desarrollo de una propuesta de trabajo en este sentido.

Yo diría que los problemas más fuertes (de Tiempo Completo) son: la cuestión de los equipos de trabajo, la cuestión de los colectivos docentes como colectivos de trabajo, eso es todo un tema, la posibilidad de constituirse en un equipo de trabajo, todos los matices y el proceso de eso, y lo otro son las situaciones de crisis de los gurises, algunas situaciones de niños que realmente impactan a la escuela, pero no por... porque los "síntomas" entre comillas, o los efectos de la situación del niño, en la escuela generen un problema, sino por la implicación de la escuela, de la maestra, de la directora, de la secretaria, en la situación de vida del niño. Más por ese lado que por el otro. Que al principio era más cómo impactaban en el grupo, en sus compañeros, cómo era un rompehuevos, cómo era un gurí peligroso, cómo caminaba por los pretilos, cómo ponía en riesgo a la escuela... ahora es más como la escuela impotente frente a una situación de mucha vulneración de un niño... (*Entrevista 2, Psicóloga*).

## **Rescatables e irrecuperables: la discriminación como discurso y práctica**

Decir que existe discriminación en las escuelas puede resultar una afirmación incómoda. En principio, porque la escuela representa aún, para muchos, la confianza en el conocimiento como el elemento organizador de nuestra vida social; la apuesta, reeditada en cada día nuevo de clases, en que será la razón la que gobierne a la sociedad. Y es que las ideas de la modernidad probablemente no se preserven tan intactas en otro lado como en la escuela. En este sentido, la idea de igualdad (de igualdad de todas las personas, de creer que todos pueden aprender y ocupar su lugar en la sociedad) es uno de los fundamentos principales de la modernidad. Como vimos en el capítulo 1, el discurso político, durante el siglo XX, fue incorporando a la ciudadanía a distintos grupos sociales excluidos hasta entonces, hasta sostener, entre otras cosas, la necesidad de escolarizarlos a todos bajo la idea de que todos podían y debían estar en la escuela. Desde este punto de vista, intentar sostener que las escuelas discriminan resulta incómodo, porque contradice un discurso político pero también un imaginario fuertemente arraigado en la sociedad.

Por otro lado, tan amarga afirmación puede adquirir relevancia solo en la medida que pase de una estética de la denuncia, que simplemente se base en alarmar sobre lo que sucede, a un análisis que intente brindar pistas sobre cuáles son los procesos que generan discriminación. En este sentido, antes que nada es preciso identificar la discriminación como un fenómeno social que atraviesa todas las relaciones sociales. Desde este punto de vista, podemos invertir la lógica y romper con el imaginario modernista: por qué no habría de existir discriminación en las escuelas, si existe discriminación en la sociedad. Sin embargo, tampoco debemos caer en la tentación de ser tan simplistas. No hay razones para pensar que la discriminación es un fenómeno que circula con tanta libertad por toda la sociedad: las conductas de los actores sociales pueden transformar un ámbito concreto en un espacio donde se resistan las prácticas discriminatorias.

En este sentido cabe plantear un primer alerta al nivel del sistema educativo: el hecho de construir un proyecto de escuelas para el 20 por ciento más pobre de la población, puede provocar (de hecho, debería provocar, en la medida en que no suceda será por fallas en la propia implementación de la política) una fuerte homogeneización del estudiantado. En pocas palabras, escuelas a donde solo concurren niños pobres. El proyecto de Tiempo Completo se preocupó explícitamente porque las escuelas no fueran estigmatizadas, que no quedaran “marcadas” como escuelas para pobres. Pero no necesariamente se plantearon los

efectos que podría provocar el acumular en el aula niños en la misma situación social (con las mismas carencias materiales y simbólicas, con similares problemáticas psicosociales derivadas de esas carencias). Pero además, cabe reflexionar sobre una cuestión previa: no es lo mismo trabajar cuatro horas con un grupo heterogéneo, con algunos niños que presentan dificultades, que trabajar ocho horas con un grupo donde casi todos los niños presentan dificultades similares.

Nunca pensé que nuestro primero hoy fuera tan difícil como es. Un grupo muy difícil, muy difícil en todo sentido. Nunca he tenido un primero con niños tan difíciles. A pesar que son 16 nada más, es muy difícil (*Entrevista 3, Maestra*).

Los otros días decíamos con la directora que, al revés de otras escuelas, acá el diferente es el que tendría que ser común en la sociedad. El diferente es el que tiene una familia medianamente constituida, que viene todos los días a la escuela limpio, que hace los deberes, y que puede aprender los requisitos mínimos de cada grado sin demasiadas dificultades. No te estoy hablando de brillante, de... no no no. El común, ¿ta?, que quizás en otra época, en la tuya o en la mía, fuera un niño de nivel medio bajo. Acá resalta el diferente. Entonces, como antes vos hacías un cuaderno para los niños con dificultad, acá vos tenés que hacer un plan paralelo con los niños que no tienen dificultades, que son dos o tres en cada grado (*Entrevista 13, Maestra*).

Capaz que en el censo docente ya tendrán el perfil nuestro... pero también hay etapas de cada uno... que pueden en este momento hacer frente a la gran demanda emocional de Tiempo Completo y en otra etapa, o porque teníamos los nenes chicos u otras cosas que solucionar no se podía. Hay maestras que me han dicho: "yo renuncié porque entonces tenía la bebé"... y uno dice, pero la bebé no venía a la escuela. Pero tiene que tener cierta... estabilidad, o tema solucionado como para venir a ocuparse (*Entrevista 1, Directora*).

El trabajar tanto tiempo en Tiempo Completo nos produce un umbral de aguante cada vez menor... un cansancio también... (*Entrevista 16, Maestra*)

Otro problema es el tiempo completo en sí mismo, en el sentido de que los chiquilines, ha aparecido mucho el tema de los medios horarios. Esos chiquilines que no resisten el Tiempo Completo -no sabemos si son las maestras las que no resisten a los chiquilines durante las ocho horas-... (*Entrevista 12, Psicóloga*).

El abordaje de esas situaciones tiene que ser, necesariamente, más dificultoso que en el caso de que hubiera menos niños con dificultades, o niños con diferentes tipos de

dificultades, o menos tiempo de interacción con niños con esas dificultades. Algunos docentes son capaces de comprender que no están “aguantando” la exigencia que implica tantas horas con grupos tan demandantes. Pero no es extraño que otros —o ellos mismos— responsabilicen solo a algunos niños —que quizás se destaquen, que sean más agresivos o revoltosos que el resto— por esa situación.

En otro sentido, conviene reflexionar sobre qué entendemos por discriminación. Discriminación es, sin dudas, un concepto transitado, que en principio parece no dejar mucho lugar para la polisemia: es el acto de negar a unos los derechos que están disponibles para otros. Muchas veces lo que vemos —es decir, lo evidente— en los maestros, más que actitudes discriminatorias, son manifestaciones prejuiciosas. Sin embargo, esto debe llevarnos a la reflexión sobre los límites entre discurso y acción. ¿Discrimina una persona que se expresa de manera prejuiciosa? Si lo planteamos en términos estrictos, no (o, al menos, no por sí mismo). Pero ya Garfinkel planteó con claridad la indistinguibilidad de discurso y acción, la reflexividad del discurso en la acción (Giddens, 2001), la importancia de concebir a los discursos como prácticas. No es posible, en la práctica, establecer en qué punto termina el discurso y en qué punto comienza la acción. Discursos y hechos forman un continuo que los hace indistinguibles. Al analizar discursos, estamos diciendo cosas sobre las acciones. Y analizamos las acciones a través del discurso de los actores. No deberíamos buscar los actos discriminatorios en las entrelíneas del discurso de los actores, dando por supuesto que nos querrán ocultar cualquier información que los pudiera “autoincriminar”. Al contrario, debemos intentar el ejercicio de buscar las actitudes discriminatorias en lo más cotidiano, en lo más evidente, en lo más manifiesto.

En este sentido, lo primero que salta a la vista es la diversidad de concepciones y de prácticas. Es notable la existencia de expresiones prejuiciosas en la mayoría de los docentes entrevistados. Pero la intensidad con la que se manifiestan es muy cambiante. Y las prácticas en las que derivan también. Por lo tanto, cabe destacar que no todas las prácticas discriminatorias de las que hablaremos a continuación se observan de la misma manera y con la misma intensidad en todas las escuelas. En este sentido, es notable la existencia de una cultura institucional, que hace que las prácticas discriminatorias tomen matices diferentes en distintas escuelas.

Cabe destacar, como elemento organizador de los discursos prejuiciosos, la centralidad que posee la idea de *normalidad*. El sentido de normalidad está asociado a la ausencia de problemas, de conflictos, de dificultades. El niño que aprende sin dificultades y tiene buena conducta es el niño normal. No parece, necesariamente, tratarse de una noción abstracta, sino que se encuentran efectivamente en las aulas niños con estas características. La propia idea de normalidad puede llegar a funcionar como un limitante, dado que no hay aliento para que los niños superen el límite de la normalidad (de rendimiento, o de lo que fuera). En alguna medida, la normalidad parece ser vista como un techo, como el límite superior. Pero además, en función de los normales se construye la desviación. Quienes no son como ellos, no son normales. Por supuesto, esto rápidamente se transmite, por transición, a sus familias (los niños que nos son normales provienen de familias que tampoco lo son), que comienzan a quedar marcadas, al igual que el resto de sus hijos (que más tarde concurrirán a la misma escuela).

Hay gente que pasó una niñez que no están aprendiendo, digo, bloqueos, o mala alimentación, quizás hubo mala alimentación de las madres, por eso el niño, el chico, por más que coma, pienso que toman mucho mate y ese tipo de cosas, que esos chiquilines no usan su cerebro normalmente como para aprender (*Entrevista 14, Maestro*).

Los chicos normales que comen bien en la casa, que están bien atendidos, van a la escuela cuatro horas, pero sin embargo los que van a Tiempo Completo son justamente los más carenciados ¿verdad?, los más carenciados... (*Entrevista 17, Maestra*).

Yo tenía tres NB (*por Necesidades Básicas Insatisfechas*) medio bajo. Una nena pesaba como que... tiene un nivel muy descendido. Y los otros dos, uno ha bajado mucho, ha logrado el proceso necesario, para... los demás son todos buenísimos (*Entrevista 19, Maestra*).

(Los padres) depositan a los hijos acá y se terminó. Y los citamos, y hacemos reuniones, y hacemos talleres y no... y vienen de aquellos casos sin problemas, o sea niños normales (*se ríe*). De aquellos que está la familia bien constituida... pero son los pocos acá (*Entrevista 3, Maestra*).

¿Cuál es el planteo de ellos (de los maestros)? Que en realidad no vienen... que en esos talleres que nosotros hacemos .que sí, te evaluaron muy positivamente el trabajo con las familias, fue evaluado positivamente- pero claro, no vienen las "familias problemas" (*Entrevista 12, Psicóloga*)

La asociación entre mala alimentación y normalidad tiene sentido en la medida en que se asocia malnutrición a bajos rendimientos escolares. Lo destacable es que, consultados luego si en sus grupos hay niños que presentan problemas de alimentación, los docentes lo niegan (salvo en el caso de la entrevista que menciona los "NB"). Por lo que la fantasía parece girar en torno a que quien es pobre no come correctamente por una cuestión más cultural que económica ("toman mucho mate") y luego vienen los problemas de aprendizaje y conducta. En principio, parece que la extracción social sí es apreciada, aunque indirectamente, como un factor que genera prejuicios.

Si decimos que los discursos se reflejan en acciones, ¿cuál es la incidencia de estos prejuicios en la práctica educativa? La diferenciación, entre los desviados, entre "rescatables" e "irrecuperables", aquellos sobre los que todavía se abriga alguna esperanza, y aquellos a quienes se decide soltar su mano:

Los maestros ya hicieron la lista de probables repetidores, y estamos trabajando ahí, a esos chiquilines, a ver cuál puede ser rescatable, decimos nosotros (*Entrevista 1, Directora*).

Tienen esa otra lógica. A los irrecuperables, como les dicen, no les damos pelota. También, en esa lógica del apoyo. Y la maestra de apoyo también te lo dice, a los irrecuperables yo no agarro. Irrecuperable es el que vos decís que no aprende nada. El que va a ser excluido totalmente, totalmente. Agarran a los que, ponele, con el empujoncito, pueden avanzar más. El que no aprende nada... (*Entrevista 23, Psicóloga*).

La marca parece asignarse, muchas veces, en términos prácticos, con aquellos niños que repiten primer año. Con la intención de que no se retrasen demasiado con respecto a las grupos con los que por edad les correspondería estar, suele permitírseles, a quienes están por repetir por segunda vez primer año, que pasen a segundo. Si el rendimiento del niño sigue siendo deficiente, se lo continúa de todas maneras promoviendo hasta que egresa. La discriminación, en estos casos, puede llegar a ser muy sutil, dado que al niño no se le dan oportunidades de aprendizaje reales (las cuales, muchas veces, no están al alcance de un maestro que posee pocos recursos y que está agobiado en su trabajo cotidiano por la demanda de otros niños que también presentan dificultades), pero eventualmente egresa, permitiendo que la situación no se transforme nunca en un conflicto manifiesto.

Es uno de esos hijos que te digo que empezó primero y no aprendió a leer y escribir. Ella, la madre no sabe escribir tampoco, lo llevó un tiempito ahí a la escuela [número de una escuela especial], después no lo llevó más. Entonces, el niño va pasando, pasó a segundo porque ya había repetido primero. Pasó a segundo, repitió segundo, pasó a tercero... (*Entrevista 22, Directora*).

Hay gente que es para escuela especial, como no hay lugar, porque están muy llenas las escuelas especiales, están acá, porque tienen que cumplir el ciclo escolar... y hacen una cosita, un dibujo, una letrita... otra cosa no (*Entrevista 14, Maestro*).

- Hay niños con determinadas dificultades, determinadas discapacidades, determinadas problemáticas importantes, psicológicas, que yo pienso que no es para ellos. Lo he comprobado en lo cotidiano.

- Te pasó este año.

- Sí, me pasó este año. Niños con determinadas características, con determinada medicación, que veo que es demasiado para ellos, demasiadas horas de contención que no son para ellos.

- ¿Y en ese caso qué se hace?

- Nada. En ese caso se tolera, nada más. Se trata de pasar lo mejor posible (*Entrevista 9, Maestra*).

El principal argumento para sostener que los irrecuperables son tales (es decir, que la responsabilidad por los bajos rendimientos es exclusivamente suya) es que tienen problemas cognitivos o psiquiátricos que le impiden aprender, por lo que el niño precisaría otro tipo de abordaje, como los que ofrecen las Escuelas Especiales.

Yo estoy pensando ahora en gurises que realmente tienen un nivel muy, muy muy pero muy bajo y que no te toleran ni media hora. Y otros gurises que no, que en realidad tienen dificultades de aprendizaje, que si vos, bueno, le adaptás la propuesta, van a lograr algo, que quizás no sea lo esperado, pero van a lograr algo, lo que pasa es que ahí está la flexibilidad de la docente de pensar cinco propuestas en vez de una. No es lo mismo... (*Entrevista 23, Psicóloga*).

- Llega un momento en que uno se pregunta, uno dice, "ta, debe haber casos en los que sí, efectivamente este chiquilín debería estar inserto en otro tipo de institución, no en esta escuela que no puede dar respuesta a sus necesidades". Pero por otro lado uno ve que es la primera carta, "¡ah no!, lo que pasa es que este chiquilín no es para esta escuela". Esto se repite, y se repite, y se repite, y se repite. Entonces claro, uno que con tres horas en cada escuela<sup>64</sup> no puede ver a cada chiquilín, no puede tampoco determinar quiénes serían sí y quiénes no. Pero a veces uno sospecha que ya es en demasía que te lo terminan pidiendo. Una de las cosas claras, por ejemplo, una de las dificultades claras que hemos tenido en las escuelas que son nuevas es hacer entender cuál es la modalidad del programa (Vínculo Escuela Familia Comunidad), que no

---

<sup>64</sup> Se refiere al tiempo semanal que trabaja esta psicóloga en cada escuela.

apunta a tratar esos casos de esos chiquilines, y que vamos más hacia el otro encare (el abordaje grupal de las problemáticas). Sobre todo porque es lo primero que te plantean. Porque te ven psicóloga y lo primero que te dicen es eso: "necesitamos que Fulano, Zutano y Mengano necesitan: psicodiagnóstico, atención, tratamiento"... digo... sacarlos de la clase necesitan.

- ¿Funciona una lógica de selección progresiva, de ir intentando dejar a los mejores, intentando derivar o desalentar a los que resultan más conflictivos?

- Sí, es... sí, sí... sin lugar a dudas las maestras al menos... -estoy pensando en la [número de escuela] específicamente- tienen como una tendencia a... claro, que evidentemente (el niño que) muestra fracasos y fracasos y fracasos y fracasos será porque no está en condiciones de estar en una escuela normal, por decirlo de alguna manera. Sí, eso aparece mucho en el discurso. En la [número de escuela] más que el tema del rendimiento, lo que se escucha es el tema de la conducta. La cuestión de la incapacidad de determinados chiquilines de insertarse en forma más o menos armónica en un grupo, y en una institución con determinadas normas. Es eso lo que más aparece.

- ¿Y eso tiene que ver con el medio, con las características de esa población escolar? ¿O tiene que ver más con una cuestión institucional de una cultura institucional que se fue desarrollando así?

- ¡Ah no!, sí. Sin dudas que tiene que ver con lo institucional. A ver, obviamente es un medio en el que los chiquilines crecen de tal manera que favorece respuestas "desadaptativas", entre comillas, por decirlo de alguna manera. Son chiquilines que viven una exclusión tremenda y que sí, van a la escuela y actúan un montón de cosas. Eso sin dudas. Ahora en escuelas con poblaciones muy similares - por eso yo te decía lo de la [otra escuela], que queda a 15 cuadras y que tiene gurises de los mismos asentamientos, y no ves lo mismo. (*Entrevista 12, Psicóloga*).

No se cuestiona que existan niños con determinadas problemáticas, al punto que precisen una propuesta diferente a la que significa Tiempo Completo. Se cuestiona que se solapen las problemáticas vinculadas a la pobreza, más o menos generales de la población (en los casos de maestros que hacen énfasis en el "diagnóstico", por lo general se solicita abordaje para entre un 25 y un 50 por ciento del curso) identificándolas como problemáticas exógenas y sobre las que Tiempo Completo no tiene nada para ofrecer. Pero conceptualmente se incorpora, aquí, una dificultad adicional para sostener este cuestionamiento. Porque este discurso, que insiste en que existen patologías individuales que impedirían a determinados niños compartir el proceso de aprendizaje con otros niños "normales", no puede sostenerse por sí mismo. El docente no tiene la autoridad simbólica suficiente para defender (ante los inspectores, ante los padres, incluso ante sus compañeros docentes) que un niño posee una problemática determinada que le impide aprender. Precisa de un diagnóstico realizado por un especialista que torne incuestionable la patología de ese niño. Aquí es donde parece entrar en juego el diagnóstico médico, psiquiátrico o psicológico:

Al haber estado trabajando muchos años en discapacitados intelectuales (*se trata de una docente con capacitación específica en la temática*), ya tengo la formación de que cuando detectás problemas en un niño hacés inmediatamente un informe pedagógico, y lo mandás a un pediatra, a un neuropediatra, lo que sea, pedís que te respondan y seguís el caso. Por lo tanto yo lo hago. Yo el año pasado hice como doce informes, y este año llevo ocho informes hechos<sup>65</sup> (*Entrevista 13, Maestra*).

Nosotros tratamos de decirle a los papás "mirá, consideramos que necesita una atención psicológica, por qué no lo llevás acá... digo, yo soy mucho de dar, como sé la red que funciona, los mando "mirá, en tal policlínica está tal psicóloga, en tal está otra, por qué no los llevás. A ver, charlalo, hablalo, porque yo..." desde lo mío es una cosa, porque la psicóloga es la que te va a dar, te va a ayudar, te va a orientar. Porque de repente puede ser algo o puede no ser nada, pero por lo menos te sacás la duda. Y de repente vemos que van y no surge, o no lo llevan... entonces nosotros... yo he hecho la conexión "mirá, te conseguí la fecha, la hora...". Hay mucha resistencia en llevarlos al psicólogo (*Entrevista 20, Maestra*).

En algunos casos se estimula la realización de un tratamiento psicológico. Pero las dificultades materiales para la atención (la escasez de sitios gratuitos donde se brinde atención, los costos indirectos que puede acarrear, la inversión de tiempo) pueden atentar fuertemente contra este tipo de abordaje. En otros casos, se estimula el trabajo a medio tiempo en una Escuela Especial, pero las dificultades que surgen son similares. Las atenciones, en la mayoría de los casos, parecen ser puntuales, consistentes en una sola entrevista o en un tratamiento acotado en el tiempo, teniendo como único resultado concreto un informe que certifica los problemas del niño. Otra posibilidad es "tratar" al niño por medio de la medicación.

- ¿Y qué trabajo hacen en la policlínica estos chicos que tienen problemas de rendimiento?
- No, ellos van y... y con la... con... la asistente lo que nos manda es la medicación, están medicados. Y los que van con la psicóloga hacen sesiones, algunos van un mes.
- Digamos que hacen tratamiento psicológico, o psiquiátrico
- Sí, pero no, no... no van a recuperación a ningún... (*Entrevista 11, Directora*).

Cuando tenés que derivar, porque un gurí realmente necesita, estás en pelotas - traducime después eso-. Realmente estás en pelotas. No tenés muchos recursos (*Entrevista 23, Psicóloga*).

---

<sup>65</sup> Sobre un total de 24 alumnos, es decir, el 33% de la clase.

Si vos me decís qué ganamos nosotros con tener un diagnóstico, no sé bien qué ganamos, pero el hecho es saber que no estamos tan errados de lo que pensamos (*Entrevista 22, Directora*).

En este punto las prácticas comienzan a generar una dinámica regresiva. Muchos docentes confían sinceramente en que médicos y psicólogos pueden brindarles a los niños una solución que no está a su alcance. Al menos, confían en que participar a un especialista para que brinde su opinión puede ser más positivo que quedarse de brazos cruzados. En última instancia, aunque no poseyeran esta confianza, aparece como el comportamiento correcto desde su rol. Al fin y al cabo, desde la propuesta se pretende que detecten situaciones conflictivas y que definan estrategias para su abordaje. Pero se pierde el énfasis en el abordaje colectivo de las problemáticas, que se estimula desde el Programa Vínculo. Y ante la evidencia de las dificultades para brindarle una atención individual viable –tanto por la capacidad para encontrar un centro que asista regularmente a los niños como para hacer que los padres compartan la necesidad de esa intervención- los maestros quedan sosteniendo el diagnóstico como el producto final de la intervención profesional (y no el tratamiento, que brilla por su ausencia) o insistiendo en la medicación como tratamiento, aún, en algunos casos, contra la voluntad de los padres.

Hay varios que toman, sí... y viste, toman este tipo de... ¿cómo es que se llama ahora?.. no sé, porque el nombre comercial... pero hace poquito tiempo, una niña de primero, no había quién la controlara. Uno dice "mala conducta", es... descontrolada totalmente, hiperactiva diríamos. Yo no se si... soy una atrevida al decir eso. Le dieron una medicación, tanto es así que la tuvimos que comprar nosotros porque la madre no tenía, y es un gasto también, llamar a la farmacia y que te la den, porque si no... conseguimos... había conseguido fecha para el psiquiatra para diciembre, y nosotros le dijimos "hasta diciembre no podemos esperar". Conseguimos el diagnóstico, que la viera una psiquiatra, pero como ella (*parece referirse a la madre*) no le daba medicamentos, tuvimos que dárselo nosotros. No sé bien cómo se llama, miento si te digo, pero son esas cosas que les dan a casi todos los niños que andan... Son como un regulador, un regulador, toma cuarta de noche y cuarta de mañana (*Entrevista 22, Directora*).

El diagnóstico no resuelve problemas sino que, al contrario, etiqueta con muchísima fuerza al niño (ya que se trata de un dictamen experto). La medicación, en el centro de la polémica, parece ser más funcional al interés de los docentes de que los niños tengan buena conducta que a un beneficio concreto para esos niños. Desde la lógica del trabajo en contextos de pobreza, se supone a priori que las condiciones materiales de vida repercuten

en problemas psicosociales. Desde este punto de vista, llevar a un niño en situación de pobreza a psicodiagnóstico es como apostar al caballo del comisario, dado que es alta la posibilidad de que le encuentren “algo”. A esto se suma un debate en absoluto menor, pero que no puede ser saldado aquí: sobre la relación entre la manifestación del síntoma (la agresividad, la hiperactividad, el mutismo, etc.) y el cuadro psicopatológico. Dice Beatriz Janin:

La diferencia se da entre pensar que a) una manifestación implica un cuadro psicopatológico y una causa orgánica y que de ahí se deriva un tratamiento; o que: b) una manifestación puede ser efecto de múltiples y complejas causas y que hay que descubrir cuáles son y, por consiguiente, cuál es el tratamiento más adecuado (Janin, 2004: 14).

Desde la primera perspectiva, cualquier derivación implica de por sí un cuadro, ya que se detecta un síntoma, una manifestación, que tiene una relación lineal con una causa. No existiría aquí la posibilidad de un diagnóstico negativo (en breve: si el niño *es* hiperactivo – o lo que fuera- *tiene* un problema psicopatológico, el docente certifica la manifestación, el especialista define el cuadro). Janin critica esta primera perspectiva, y sostiene que corresponde a la práctica de la medicación como única estrategia de abordaje<sup>66</sup>. Pero además, en la medida en que el diagnóstico clínico se base solo en la sintomatología expresada por el paciente, solo importa lo que los padres narren al especialista. En la medida en que los padres concurren a la consulta convencidos de que el niño tiene “algo”, y que el estudio no sea lo suficientemente profundo, la relación entre manifestación y causa es absolutamente lineal. Queda pendiente estudiar en qué medida la derivación del docente no implica, de por sí, depositar expectativas en que el niño tiene un problema, que pueden pesar en el momento en que el especialista debe emitir su diagnóstico. No parece una cuestión menor: de las entrevistas surge que los docentes siempre aciertan en cuanto a su

---

<sup>66</sup> A esto habría que agregar aún la sospecha de que existe un auge de la diagnosticación de la problemática llamada ADD y ADHD (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad). “Aunque la enfermedad es de origen genético, los casos de pseudo déficit atencional –es decir, aquellos que no corresponden a ningún problema neurológico- son cada vez más comunes (...) Así las cosas, el riesgo de diagnosticar equivocadamente como ADD a cualquier niño que molesta en clase, se muestra demasiado inquieto o no presta mucha atención, también va en aumento.” La cita es de la modesta revista femenina Paula de Agosto de 2002, que no necesariamente es una referencia en la materia, pero vale como ejemplo en tanto refiere a la sensación de sobrediagnóstico que estamos mencionando. No hay estadísticas de niños diagnosticados por ADD en Uruguay, por lo que no se puede estudiar la evolución del diagnóstico de la enfermedad. En el año 2007 se desarrolló en Buenos Aires un Simposio Internacional auspiciado por los Ministerios de Salud y Educación de la Nación, bajo el nombre de “La patologización de la infancia” que se preocupó por llamar la atención sobre esta situación.

“olfato” para detectar niños con problemas, y por lo general la derivación se realiza por una negociación o acuerdo previo con los familiares para que lo lleven, -quienes al final quedan también convencidos de que el niño tiene “algo”- y con el especialista, que está “esperando” al niño, sabiendo que proviene de determinada escuela y de determinado maestro, con el que él o su institución tienen un vínculo previo. Los docentes ponen a veces mucha presión en padres y especialistas, pudiendo generar un clima donde no haya espacio para otra cosa que un diagnóstico positivo:

Nosotros la acompañamos (a la madre) hasta ahí (el hospital) y largamos, y allá lo están esperando así (*se refiere a “con los brazos abiertos”, al niño*), porque ya saben que ese caso va para ahí (*Entrevista 5, Maestra*)

Yo le agarraba la mano (a una madre) y le decía "escuchame, tenés que hacerlo, tenés que llevarlo, ¿sabés qué divino, qué bueno cuando él vea que puede hacer eso" así le hablás, es un desgaste, entonces, y terminó (diciendo la mujer) "ta bien, yo lo voy a llevar, pero porque usted me dice". Y yo las abrazo, es así, no te miento, preguntale a la maestra [nombre de la maestra] de jardinera, es todo un show. Y al otro día, cuando (la maestra) me dice "Bueno, vos mandale la carta" (*una carta para recordarle que tiene que concurrir al turno*). Entonces empiezo: "Cómo estás fulanita. Qué suerte que andás bien...". Viste, todo como si fuera y con la letra... por si alguien la tiene que leer, si alguien... viste, es todo un trámite, esas cosas desgastan terriblemente. Yo pidiéndole por favor a la madre y pidiéndole que lleve el hijo, siendo que... (*Entrevista 22, Directora*).

Aquí aparece un conflicto muy marcado. ¿Qué hacer con los padres que se oponen a llevar al especialista a su hijo? Algunas escuelas llegan a utilizar la suspensión como estrategia de presión. Se alcanza así la segunda práctica discriminatoria concreta: el niño con problemas no puede concurrir a la escuela, salvo que los familiares acepten que sea observado por un especialista. La escuela se enfrenta, así, a un dilema terrible: por un lado, está claro que no es una opción viable no hacer nada con el niño. La solución, parece, sería derivar para que se atienda el problema. Pero la atención, muchas veces, toma la forma del simple diagnóstico o la simple medicación, con lo cual se transforma en otra opción inviable, dado que no soluciona nada -al menos, desde el punto de vista del niño-, transformando la elección en una opción entre términos inválidos. En busca de la solución mágica, a veces los maestros terminan pasando por encima de los criterios de los padres y de los derechos de los niños.

Hay momentos en que llegamos al ultimátum con los padres: si no lo lleva, no puede concurrir el niño hasta que no lo lleva. Por lo menos mínimo al pediatra, que es una fecha que vos le conseguís de forma inmediata. La parte de salud mental está muy desbordada, pasa a veces que al padre, estamos en octubre, (en el hospital) le dan (turno) para marzo del año que viene, cosa que ni al padre ni a nosotros nos sirve. Entonces, lo mínimo que pedimos, si vemos que el padre está muy duro y no hay manera, hemos llegado a eso: "no puede concurrir hasta que usted no lo lleve al pediatra, y el pediatra vea qué otra derivación podemos hacer". Pero eso en casos extremos. Si no, buscamos el apoyo del padre que lo lleve al médico, que lo lleve al pediatra, nosotros acá nos vamos turnando en estas pequeñas estrategias, trabajar acá... (Entrevista 14, Maestro).

Muchos niños toman medicamento acá, muchísimos, recomendados por el psiquiatra (Entrevista 22, Directora).

Ahora cuando llegué a la escuela<sup>67</sup> el grupo era bastante difícil, ahora están mucho mejor. Sí tengo problemas con casos especiales, no solo referidos a la violencia, estamos hablando con problemas especiales. Yo... me llama la atención algo de esta escuela, que hay un... no sé, tal vez un 50% de niños con medicación. Con tratamiento con psicólogo y con psiquiatra. Eso me llama la atención. Tremendamente (Entrevista 26, Maestra).

Pareciera que, en la medida en que los padres se resistieran a estos abordajes, serían cómplices de la situación de sus hijos y, por tanto, el problema (la culpa) sería de ellos. En la medida en que acompañen el criterio de la escuela, tendrán del especialista un diagnóstico positivo, por lo cual el problema (la culpa) será de los propios niños. Como sea, la responsabilidad por los niños que no aprenden nunca sería de la escuela. Cuando se alcanza este punto, en que se puede identificar con certeza "científica" el origen de las problemáticas educativas fuera del sistema educativo (el problema son las familias y los niños anormales) se habilita la posibilidad de plantear que esos niños no son para esta escuela. Esto permite plantear la necesidad de realizar pases hacia otras escuelas para las que, se sostiene, sí son estos chicos, o al menos donde, se supone, tendrán mayores oportunidades o al menos serán mejor atendidos. Los fundamentos de este supuesto no son necesariamente sólidos, pero los pases son una estrategia ya conocida, previa a Tiempo Completo, y avalada dentro del sistema educativo. El estudio de Equipos Mori (Equipos Mori-MECAEP, 2001) llamaba la atención sobre la imagen de la escuela de Tiempo Completo como escuela para niños conflictivos, y la presión que ejercían las escuelas

---

<sup>67</sup> Se trata de una maestra que hace solo tres meses que estaba en esa escuela.

comunes por transferir allí a los niños con problemas. En las entrevistas realizadas para este trabajo surge este fenómeno, pero como relato del pasado de estas escuelas, formando parte de una historia parcialmente revertida. Ahora habría quedado claro que las escuelas de Tiempo Completo NO son para niños de mala conducta o con problemas de aprendizaje, y comienza el fenómeno inverso: el pase a escuelas de jornada simple con el argumento de que hay niños que "no son para ocho horas", niños que no se adaptan a tanto tiempo curricular. En este sentido, es notable el relato de una directora de una escuela recientemente transformada en Tiempo Completo. Antes, cuando era una escuela de 4 horas, recibía los pases de los niños conflictivos de una escuela cercana de Tiempo Completo. Pero ahora se encuentran con que ellos son de Tiempo Completo, con lo cual observan que están llenos de niños que "no son para Tiempo Completo", y que lo lógico sería que fueran ahora hacia otra escuela.

Algunos niños con problemas de conducta de esta escuela, en algunos casos, eran de niños que iban a escuelas de Tiempo Completo, (la que) está en la calle [nombre de calle], y como no se adaptaban a Tiempo Completo los mandaban para esta porque esta era de cuatro horas. Pero qué pasa, que ahora (esta) se transformó en escuela de Tiempo Completo... (Entrevista 11, Directora).

Los pases, si bien están avalados (o al menos no están cuestionados) por el sistema, son de difícil concreción. La lógica de las escuelas es compartida, y en general todas parecen resistir la recepción de niños etiquetados como conflictivos. Entonces comienza el juego del Gran Bonete, ¿quién recibe a los niños con problemas? ¿Yo señor?, ¡sí señor!, ¡no señor!, ¿y entonces quién?: las Escuelas Especiales. Pero como esta lógica también es compartida (más allá del hecho de que seguramente falten escuelas especiales) la presión sobre estas escuelas hace que se saturen, y es también muy difícil que reciban a los niños<sup>68</sup>. Esto, por supuesto, también puede generar conflictos con los familiares de los niños, que se sienten violentados por una escuela que los rechaza:

Hablábamos de mandarlos- porque hay otra escuela de discapacitados, así como la [número de escuela especial], la [otro número de escuela especial] que está por allá por [nombre de calle], pero ellos aceptan niños grandes. Entonces yo le dije (a la madre): "justamente, vamos a hablar con aquella escuela para ver si [nombre del niño] puede ir". (La madre) Se enojó... "vamos (*le dijo a su hijo*), que acá nadie te quiere" y se fue. Nos dejó hablando solas. Entonces yo digo que esas señoras, ellas, se ponen como una

<sup>68</sup> Aquí el diagnóstico se hace notablemente funcional, dado que para poder realizar un pase a una escuela especial es requisito tener un diagnóstico del niño

coraza, y se defienden de quien no las está atacando. Porque justamente, nosotros, lo que tratamos, es de solucionar eso. Porque a nosotros, con [nombre del niño], lo tenemos hace tantos años, que bueno, un año más... (Entrevista 22, Directora).

El pase es la tercer práctica discriminatoria, y la imposibilidad del pase habilita a la cuarta. Dado que hay niños que por sus problemáticas “no son para Tiempo Completo”, pero que no pueden pasar a otra escuela, entonces no estarán todo el tiempo en la escuela. Se establecen entonces los medios turnos, sugiriéndoles a algunos familiares que retiren a sus hijos al mediodía, dado que no tolerarían la doble jornada. Por supuesto, esto también puede ser factor de conflicto con los padres, que muchas veces resisten la medida:

(A) algunos (niños), se (les) había dicho que vinieran menos horas, que vinieran al mediodía (los padres a retirarlos). Pero los padres dicen que sí, que aceptan, pero... un día lo vienen a buscar al mediodía y otro día no, según como puedan... (Entrevista 11, Directora).

Desde ya, esta práctica termina por desnaturalizar a Tiempo Completo. Los niños para los que supuestamente fue planificado el proyecto, son los niños que la escuela tiende a expulsar al mediodía, son los niños que van a Tiempo Completo como quien va a una escuela común. Por supuesto, en algunos testimonios la línea termina de dar la vuelta y el círculo cierra por completo, terminando por defender que Tiempo Completo no es para niños pobres:

Es feo lo que voy a decir, pero si fuera otro tipo de chiquilín que tuviéramos, en ocho horas haríamos mil cosas más, muchos más avances. En definitiva quizás la gente piensa que esta propuesta es para chicos de barrio, chicos de un nivel social más bajo, pero tampoco resultó (Entrevista 14, Maestro).

Decíamos al principio de este apartado que había que buscar la discriminación en lo manifiesto, y no en lo oculto. Si bien algunas cosas son mencionadas con vergüenza (la medicación de los niños es algo difícil de asumir para algunos maestros, se habla de los *rescatables* sin pudor, no así de los *irrecuperables*), casi nada de lo testimoniado por los docentes fue dicho en tono confidencial, ni como denuncia. Lo que lleva a preguntarse si eso implica que esto que sucede les parece bien. La respuesta es clara. Más allá de lo que les parezca –en general les parece terrible, pero dentro de un contexto en el que no encuentran alternativas y por lo tanto no se rebelan contra ello- se plantea que estas

prácticas –que nosotros llamamos discriminatorias- son *conocidas* y *avaladas* por el sistema. En el caso de los diagnósticos y los pases, además, son de vieja data, *tradicionales* y *comunes* a toda primaria. En el caso de cursar media jornada, que es propio de Tiempo Completo y que surge como posibilidad, justamente, a partir de la existencia de escuelas de jornada completa, los actores destacan el aval que reciben del sistema. Por otro lado, todos saben que eso sucede, el hecho de que se trate de algo conocido por todos es, justamente, lo que le da legitimidad. Se puede hacer, no porque se haga en las sombras, sino justamente porque se hace público. Así, las madres de los niños “normales”, también conocen y avalan estas prácticas:

- Terminás suspendiendo (a los niños con mala conducta), o poniendo medio horario. No a uno o dos, a varios, son muy incontrolables.
- ¿Y en esos casos qué estrategias se abordan?
- Aparte de eso... y... hay un equipo multidisciplinario, por ahí que funciona, pero que no funciona mucho, entonces, la asistente va a la casa, cita al padre, entonces va a la casa, primero cita a los padres, si no vienen va a la casa, se lo trae a la escuela, se lo conversa, y se le dice que si no cambia la actitud el chiquilín o la chiquilina... porque las niñas tampoco se quedan atrás... eso está avalado por la mayoría de los inspectores de Tiempo Completo. Porque el niño... no ajusta, no controlan... (Entrevista 17, Maestra)

Otra de las cosas que me parece que ayudó (fue) el hecho de hacerles saber que el lugar en la escuela de Tiempo Completo se lo tenían que ganar. Que un chiquilín que no podía estar las ocho horas conviviendo armoniosamente con los compañeros, bueno, no estaba preparado para estar en escuela de Tiempo Completo. Y de hecho se hicieron, porque en ese sentido la Directora, fue como una premisa de escuela... y se dieron algunos pases para escuelas de cuatro horas. (Entrevista 5, Maestra).

Sé que han tomado actitudes, si hay niños con dificultades tratar de ir a hacerles unos tests, mismo si hay niños con dificultades bueno, tratar de entretenerlos en otra cosa, o sacarlos, suspenderlos, o... (Entrevista 8, Madre).

El aval habilita las prácticas, y las prácticas colaboran en la construcción de las culturas institucionales. A partir del aval originario, se construye toda una estructura. Los actores actúan según esa estructura que los constriñe, pero que en buena medida han contribuido a crear, y que tienen capacidad de transformar (sean concientes de ello o no), pero que tiende a la reproducción de las prácticas:

De hecho ha habido conflictos por discrepancias de posturas con respectò a este tema (de los medios horarios). ¿Quién da el visto bueno para...?, que además esta escuela

tiene -que este no es un problema de Tiempo Completo (*se refiere a que es un problema de toda primaria*), que es un problema que yo entiendo, en esto que te decía de las horas, de los maestros, de la efectividad, que se van para allá, que se van para no sé dónde- nunca tenés un colectivo que se mantenga estable durante dos años consecutivos. La [número de escuela] es una escuela que la dirección no es efectiva, entonces cada dos o tres años cambia. Y eso hace que se generen prácticas en una dirección que funcionó de determinada manera y viene otra... es un tema, que por ejemplo en esto de los medio horarios, cada directora nueva que viene, se enfrenta con que de repente hay chiquilines que "ah, están en medio horario". Porque "ah, el año pasado venía medio horario". Y así... (*Entrevista 12, Psicóloga*).

Si recapitulamos, veremos que se ha afirmado que la discriminación atraviesa a toda la sociedad, por lo cual no deberíamos esperar una suerte de distribución aleatoria entre gente que discrimina mucho y gente que discrimina poco. En todo caso, la variación puede estar provocada por todo aquello que condiciona o enmarca las prácticas de las personas: su formación, su origen social y el ambiente en que se mueve. Partiendo del hecho de que la formación de los docentes es muy similar (todos han estudiado magisterio, y han hecho más o menos los mismos cursos de actualización), y que existe un origen social más o menos común (no hay personas obscenamente ricas ni brutalmente pobres ejerciendo magisterio, y todos comparten un capital cultural heredado y adquirido similar a grandes rasgos), debemos pensar que el ambiente tiene que tener una importante influencia en las prácticas discriminantes y, en general, en la percepción del otro como una amenaza. Siguiendo esa línea, algo que se observa claramente es que los sentidos de las prácticas son compartidos: hacia adentro de una escuela, no existen demasiadas fisuras en cuanto a lo que está considerado como "aceptable" o "inaceptable", incluso en el caso de colectivos deteriorados donde los docentes se relacionan mal entre ellos, como si no tuvieran nada en común. Reine la armonía o el malestar, hay consensos básicos, que tienen la marca de la institución, sobre los que se apoyan las prácticas. No todas las escuelas discriminan con la misma intensidad, no todas ponen en funcionamiento las mismas estrategias, en diferentes escuelas los docentes no comparten los mismos prejuicios. Todo lo que se ha dicho en este apartado existe, pero se manifiesta con características diversas en distintas escuelas.

Tenemos también algunas pistas de por qué se produce la discriminación. El clima institucional incide en la percepción del otro como irrecuperable que hay que intentar desplazar o como una persona con los mismos derechos que las demás. En este sentido, parece haber mucho trabajo por delante en cuanto a la posibilidad de percibir que no

existen soluciones mágicas —es decir, instantáneas— para resolver una situación problemática. En este sentido, resulta necesario introducir la lógica del trabajo a largo plazo como parte de la cultura institucional. Refiriéndose a los abordajes de casos individuales, una psicóloga del Programa Vínculo plantea.

Hay veces que ves mínimos cambios después de un año. Con ese tipo de abordajes, que estás a la par, donde es codo a codo con la familia, con el gurí, con el adolescente. ¿Qué vamos a hacer en cuatro entrevistas? O sea, hay cosas que vos podés modificar, y hay otras que no, y a veces se espera ¡guau!... (*Entrevista 23, Psicóloga*).

En este sentido, la fantasía de la solución inmediata genera frustración. La lógica del trabajo a largo plazo, por su parte, requiere ser complementada con los recursos necesarios, a riesgo de que esto también genere frustración.

### **Los objetivos de la educación: ¿algo más que enseñar a usar un wáter?**

Ya nosotros no pensamos en el niño que vaya a la facultad, creo que el maestro de Tiempo Completo no piensa que va a tener éxito si su alumno llegó a la facultad y se recibió. Pensamos que vamos a tener éxito si lo vemos contento, feliz, pudiendo mantener su familia... en ese sentido... en ese sentido creo que las expectativas acá no son muy altas... académicas. Académicas no, pensamos en ciudadanos, que no terminen... que puedan educar a sus hijos, porque nosotros los vemos salir de acá con catorce, quince años, y sabemos que en poco tiempo van a venir los hijos de ellos. (*Entrevista 1, Directora*)

Queda por analizar una dimensión silenciosa, pero que también es parte de la propuesta de Tiempo Completo: los objetivos de la educación. ¿Para qué deben aprender los niños pobres? Esta pregunta puede generar incomodidad porque parece llevar implícita la cuestión sobre si los niños pobres deben aprender lo mismo que el resto. Y esto es irritante al menos por dos razones. En principio, porque parece un debate que se puede saldar rápidamente, en la medida en que existen competencias básicas que, en este momento histórico, parece inevitable adquirir. El desarrollo de las macrohabilidades en lengua y el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas serán sin dudas necesarias para

todos. Por otro lado, si las diferencias entre grupos no son esenciales sino relacionales (es decir, no forman parte de un “ser” pobre como algo estático y definitivo, sino que se construyen las diferencias en la relación con otros grupos distintos), la idea de que “deberían” aprender cosas distintas a los demás resulta incómoda, al menos en la medida en que no hay nada que diga que “no deban” aprender lo mismo que los demás. Esta pregunta parece, entonces, mal formulada. Sin embargo, se quiere llamar la atención aquí sobre el concepto de calidad de vida desarrollado en el capítulo 1. Al planteo de para qué deben aprender los niños pobres, para qué los debe capacitar la escuela, podríamos ensayar como respuesta: para mejorar su calidad de vida, entendida como la mejora en la capacidad de una persona de llevar diferentes tipos de vida, de ser y hacer cosas valiosas. Es decir, la posibilidad de elegir qué ser, qué hacer, y ser capaz de obtener prestigio social por eso. Y en este sentido volvemos a preguntarnos: ¿y qué deben aprender para poder hacer y ser cosas valiosas, para poder mejorar su calidad de vida? Nótese que la idea de mejorar la calidad de vida implica el interés por salir de la pobreza (estrictamente entendida como privación económica), pero no implica necesariamente incorporar los valores y formas de vida de clases sociales más altas, de manera de mimetizarse con ellas. Es decir, no deberíamos imponer como algo deseable salir de una clase para entrar en otra (por supuesto, porque esto implicaría que hay una clase “mejor” que otra, y que sería por lo tanto deseable ser de esa clase). Si hiciéramos eso, estaríamos construyendo un modelo de bienestar asociado a un modelo cultural dominante. La intención no es caer en un relativismo absoluto, sino llamar la atención sobre cómo la propia idea de calidad de vida puede, si no es correctamente ponderada, derivar en un avasallamiento cultural.

En definitiva, la intención es preguntar cuáles son los objetivos de la educación que se formulan en las escuelas de Tiempo Completo, y a qué responden –en el doble supuesto de que puede identificarse un sentido compartido en distintas escuelas y que responden o pueden asociarse a una lógica determinada-. En principio, existen contenidos diferenciales en la propuesta de Tiempo Completo, algunos de los cuales se desarrollan en el propio centro educativo. Se trata de las materias especiales, el tiempo de juego y convivencia y la realización de talleres. Hemos visto que la falta de profesores especiales y de Proyectos Educativos de Centro debilitan sustancialmente esta parte del currículum (al menos en las escuelas donde estos problemas se expresan, que suelen ser las más aisladas físicamente y a

las que concurre la población más empobrecida) que se diferencia del de la escuela común. El resto de la propuesta curricular (la mayor parte del tiempo escolar) es idéntica a la del conjunto de la escuela primaria. Decíamos que es un aspecto silencioso, dado que es algo en lo que no se diferencia del resto del subsistema primario, pero sin embargo es parte constitutiva de la propuesta. Esto habla en parte de los objetivos de la educación, por lo que rápidamente se puede concluir que no son demasiado diferentes a los del resto de las escuelas, y que lo que los hace diferente está bastante devaluado. Pero no interesa hacer aquí una hermenéutica de la currícula escolar, sino introducir la subjetividad de los actores. ¿Cuáles consideran ellos que son los objetivos de la educación en una escuela de Tiempo Completo? ¿Para qué enseñan estas escuelas, qué tipo de adulto se pretende formar? ¿Existe un esfuerzo por mejorar la calidad de vida de los niños pobres? Y en ese caso, ¿a partir de qué estrategias?

Analizar la cita que abre este apartado puede resultar útil para ejemplificar algunos de los conceptos que acabamos de desarrollar. En principio, la idea de que el final de la educación es la universidad implica reforzar la idea de una trayectoria única válida para todos, como meta para alcanzar “la felicidad”, o como se prefiera llamar al éxito económico y el prestigio social. El criterio de éxito de un maestro debería ser, según la cita, que los niños sigan dentro del sistema educativo hasta salir por la parte de arriba. Simbólicamente, está asociado al circuito superior del sistema educativo tradicional (superior no en términos de subsistema educativo, sino en cuanto es el circuito de las elites). Por supuesto, cuando nos referimos a oportunidades de llevar distintos modos de vida estamos haciendo referencia a que un niño pobre pueda iniciar estudios universitarios y finalizarlos con éxito (e insertarse en el ámbito profesional, etc., es decir, acceder a lo que está disponible para clases sociales más encumbradas), pero también a que pueda acceder a otras posibilidades: ser futbolista, artista, político, etc. Dado que –según esta cita- el sistema educativo tiene una puerta para cada uno de nosotros que se abrirá o no según el niño –al estilo de la Ley en el cuento de Kafka-, determinando la trayectoria educativa que podrá realizar, queda resignarse a poder formar buenos ciudadanos. La oposición entre universitario y ciudadano, claramente, es engañosa, pero la apuesta no es menor. Ese formar ciudadanos no tiene por que ser un objetivo desdeñable para el sistema educativo. A poco que lo pensemos, en la medida en que el sistema educativo estuvo asociado a un modelo político, formó para algún tipo de

ciudadanía. Pero, ¿queda claro qué estamos considerando ciudadano? Antes que nada, la frase inconclusa (“*que no terminen...*” ¿presos?, ¿muertos?) es sugestiva. Pero aparecen asociados a la ciudadanía “educar a los hijos” (seguramente se quiso referir a socializar a los hijos, en todo caso, por como sigue la frase, la idea parece plantear hacerse cargo de los hijos, ser responsable por ellos, cuidarlos –“*porque nosotros los vemos salir de acá con catorce, quince años, y sabemos que en poco tiempo van a venir los hijos de ellos*”-). Ser feliz parece otro objetivo que cumplir para poder ser un buen ciudadano. Esto nos lleva al problema de la indexicalidad<sup>69</sup> de las palabras: ¿qué significa ser feliz? Los niños deben poder ser felices, ser buenas personas. Así formuladas, son ideas con las que es imposible estar en desacuerdo. ¿Pero qué sentido adquiere en este contexto, “ser feliz”, “ser buena persona”?:

Ante todo que sean buenas personas. Lo primero. Que tengan buenos valores, que sean buenas personas. Después bueno, ta, todo lo que puedan aprender de conocimiento, que se puedan forjar un futuro... pero, primero que aprendan a ser buenas personas. (*Entrevista 11, Directora*).

Ante el temor de que los entrevistados no pudieran contestar una repregunta (podría resultar árido para el entrevistado contestar a preguntas del tipo “¿a qué te referís cuando decís buenas personas?”) la pregunta por los objetivos de la educación (- “¿*cuáles son para vos los objetivos básicos de la educación?*”- de cuyas respuestas se extraen estas citas) se repreguntaba con “*al encontrarte el día de mañana con un ex alumno ya adulto, ¿qué cosas que vieras en él te harían pensar ‘tarea cumplida’?*”). Una repregunta formulada así los obligaba a proyectarse a futuro, pensando en términos un poco más concretos. Allí aparecieron pistas para entender el sentido de estos términos:

Que sean unas personas honestas, que hayan logrado cosas en la vida, un trabajo, que tengan una familia, un trabajo, no sé... Si tiene una profesión, divino, que decís "hay pero mirá, un médico, un abogado"... que sean buenas personas. También está la contrapartida, que después saliste delincuente, qué horrible... te deprime... (*Entrevista 7, Maestra*).

---

<sup>69</sup> Desde la lingüística, el concepto de indexicalidad llama la atención a que hay términos que cambian de significado dependiendo del contexto. Por ejemplo, la palabra “hoy” significará cosas distintas en distintos momentos del tiempo. Garfinkel plantea que en realidad todo el lenguaje es indexical, que en todos los casos los términos solo adquieren significado según el contexto en el que se enuncian. La idea de felicidad que puede tener usted, yo y la directora de la cita pueden ser muy diferentes.

Tener trabajo, formar una familia, no robar. Desde el sentido común, la mayoría de nosotros querríamos esto para nuestros hijos (que no sean desempleados, que no queden solos, que no vayan presos). ¿Pero solo esto? Y la escuela, ¿se conforma con educar para que haya menos ladrones, más padres responsables y que cada tanto salga uno que tenga un título de las carreras "doctas"? ¿Es legítimo que todos los esfuerzos que se realizan en nombre de la equidad se reduzcan en la práctica a bajar la tasa de delitos y aumentar la mano de obra disponible?

En principio, vemos que se trata de objetivos conservadores, en cuanto tienden a preservar un modelo de sociedad y a no cuestionar el orden social impuesto –en la medida en que se supone que una persona que forme una familia y tenga un trabajo alcanzará sus objetivos en la vida-. Esto no debería alarmarnos, dado que el sistema educativo, lejos de ser la vanguardia de la cultura, es uno de los espacios en los que se la pretende preservar, por tanto es razonable que sea una institución intrínsecamente conservadora. Pero por otro lado, y vinculado a lo que se planteaba al inicio del capítulo, predomina en los docentes la valorización de un modo de vida que está asociado al imaginario social de las clases medias, al reforzar la idea de que con esfuerzo y sacrificio se puede formar una familia, tener una casa y un auto y hasta cumplir el sueño de alcanzar un título de abogado o médico.

Mirá que yo me he encontrado con ex alumnos y... viste, por suerte siempre ha sido un encuentro lindo porque además ellos te recuerdan y cuando uno les dice que se acuerda hasta el nombre, "¡ay!, se acuerda cómo me llamaba", y eso, pero... no me he llevado desilusiones

- ¿Qué cosas son las que te confirman que no te desilusionás?

- Por ejemplo, yo qué se... te puedo decir desde una chica que ya madre, ya con su familia, a pesar de ser joven... otro, bueno, que han seguido carreras, y otros que están trabajando, que están por el buen camino. (*Entrevista 11, Directora*).

Iba caminando y de repente siento un grito: "¡maestra!". Yo... me veo al lado mío un moreno, una cosa así, era una vara larga. "¿Usted se acuerda de mí?". "Ay!, la verdad que no". "Usted no se acuerda de la escuela [nombre de la escuela], de Ismael, ¿se acuerda el que le sacaba canas verdes?". "Me acuerdo". Me dice "yo iba en el ómnibus, y me tiré del ómnibus para saludarla a usted". Le digo "bueno, entonces tan mal recuerdo mío no tenés". "¡No, no!, pero yo me bajé por otra cosa". Y le digo "¿y para qué?". "Para decirle que no me volví un delincuente, que no hice ninguna carrera, como usted dijo, pero que estoy trabajando de vendedor y voy bien". Me quería morir, fue una gran alegría, una gran alegría, porque era de terror, ese terminaba atrás de las rejas. Se ve que le llegó lo que yo le dije. Porque después tuvo otros maestros, le llegó

lo que yo le dije, se tiró del ómnibus a decirme que estaba de vendedor y que no había agarrado por el mal camino. (*Entrevista 13, Maestra*).

En estos ejemplos, la idea de ciudadano y la de socializado se superponen. La imagen del ciudadano predominante es la del "buen vecino". Es buen ciudadano quien ha comprendido las normas del derecho positivo y las normas sociales de la sociedad y puede interiorizar como propios los valores "legítimos" —es decir, dominantes— de una cultura. No habría que descartar la posibilidad de que el énfasis por enseñar en particular la idea de que trabajar está bien, que robar está mal, tenga vínculo con el contexto, en tanto las representaciones de los maestros sobre las familias de los alumnos a veces dejan a un grupo de estos en el lugar de haraganes o ladrones:

Acá hubo madres que, sentadas (en la dirección), me dijeron "yo nunca trabajé". "¿Y de qué vivís?". "Y yo cobro como 7 mil y pico de pesos por mes". "Y de qué?". "Y sí, la pensión de Juan, de Pedro, lo que me pasa..." Yo sé que sacaba un sueldón y nunca trabajó. Entonces vos decís, bueno, qué puede pasar por dentro de la cabeza de esa persona y qué le puede llegar a transmitir a sus hijos, qué modelo está siendo. Es igual que aquel que ve que el padre roba. ¿Cómo le hacés entender al niño que está mal, que robar está mal? (*Entrevista 18, Directora*).

Este principio de ciudadanía, así formulado —como transmisión de los valores de la cultura de un grupo dominante—, no está demasiado lejos de los objetivos de la educación popular a fines del siglo XIX. La intención parece seguir siendo, desde este punto de vista, modificar hábitos a través de la moralización. La clave es que no se llega a la modificación de hábitos por el aprendizaje de contenidos educativos sino por la incorporación de valores morales. No se trata de aprender a discernir a partir de desarrollar el pensamiento crítico, sino aprender que robar está mal. De hecho, los objetivos vinculados a lo educativo están relegados a un segundo plano. Lo primero es el rol moralizador de la escuela.

Es preciso aclarar que estas posiciones no son monolíticas, que estas representaciones están en debate, en disputa con otras, que no forman parte de un discurso homogéneo. Incluso, como regla general, una misma persona presenta ideas en tensión o contradictorias. También se habla de otras cuestiones, existen otras ideas que también construyen sentido en cuanto a los objetivos de la educación:

La educación nunca apuntó a que nos quisiéramos y nos respetáramos a nosotros mismos. Siempre nos marcaron reglas para "respetá a los mayores, respetá esto, respetá esa regla" ¿y a vos mismo? (*Entrevista 13, Maestra*).

Yo pienso que no es que se logre en un año, pero si tu objetivo y tu meta es que ellos sean niños críticos, reflexivos, autocríticos, llegás a esa altura del año, y los ves que lograste -un poquitito, no es mucho, pero es un eslabón de una cadena que va a continuar para todo ese proceso de ellos-. Si vos lográs esas pequeñas cosas, con pequeñas cosas todos los días, o en esta primera etapa, lográs, en secundaria se irá logrando... pienso que sí. (*Entrevista 20, Maestra*).

Lo que a mi me despierta las ganas de ser maestra y de estar trabajando con ellos es de crear tipos, tipos cuestionadores, a mi me parece que... gente que en el futuro esté en una situación de hacer preguntas inteligentes... de despertar su inteligencia. Desde luego también, la parte de que sean buena gente. De encontrar un tipo que esté afiliado al trabajo... (*piensa*). Aunque esto te parezca un poco estructurado y vos digas: "sí claro, las maestras quieren que los niños sean buenos trabajadores, buenas personas, que estén alineados"... No sé si eso, o todo lo contrario, que sí se afilien al trabajo pero no como forma de obtener dinero, sino como una inserción que les permita ser críticos y actuar sobre la sociedad para cambiarla. Tipos... en definitiva, gente inteligente pero no adaptada, un poco desadaptada me gustaría que fuera esta generación (la) que rompiera códigos... (*Entrevista 25, Directora*).

Aquí aparecen tres elementos novedosos. Uno es el discurso de formar personas críticas, estimular el desarrollo de una forma propia de percibir el mundo. Profundizar en qué medida esto forma parte de una retórica vacía o se expresa en prácticas determinadas sería tema de un trabajo que estudie específicamente la cuestión de la articulación de esas dos dimensiones. Pero rápidamente se observa cómo este planteo se desafilia -al menos en el plano del discurso- de la idea de un niño socializado en función de un modelo cultural dominante. El segundo, la relevancia que se le otorga a la autoestima como condición necesaria para imponerse metas y poder alcanzarlas, la construcción de una imagen fuerte de uno mismo como base fundamental para logros posteriores. Esto también se corre de la idea del respeto a un modelo cultural dominante: como dice la maestra de la cita, nos enseñaron tradicionalmente a respetar a "los adultos" (a los valores de los adultos, a las normas de los adultos, que no son de cualquier adulto sino que nuevamente remitimos a modelos legítimos). En la idea de respetarse a uno mismo está implícita la propuesta de aceptar distintos modelos culturales. La última cita contiene un elemento singular, que se basa en la propuesta de poder tener las herramientas para vincularse con un modelo cultural dominante, no para apropiárselo, sino como paso previo a una transformación social. Esto

puede sonar tan "New Age" como las ideas anteriores (insisto en que se debería plantear una investigación más profunda para ver qué relación existe entre estos objetivos idealizados y su puesta en práctica concreta) pero bien vista, problematiza los distintos aspectos que estamos tratando aquí. En principio, una afirmación de este estilo parte necesariamente de la idea de que la educación es una imposición y que implica, por esto mismo, un ejercicio de violencia simbólica, en los términos de Bourdieu. No podríamos dejar de educar a los niños para que estén "alineados" con el sistema, no podríamos educar para que un niño sea antisistémico (¿desde qué lugar el sistema educativo podría predicar algo así, qué política educativa avalaría esto, y cuántos docentes estarían interesados en hacerlo?). Pero, según esta directora, incorporar el capital cultural de las clases dominantes es un elemento necesario para poder disputar con efectividad en distintos campos de manera de poder producir transformaciones sociales. Esto es, con otras palabras, exactamente lo que plantea Tenti en su texto "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron" (Tenti, 1981). Lo que interesa es que en estos ejemplos -más allá de la posibilidad de acordar o no con lo que se afirma-, es que se problematiza el sentido y los objetivos de la educación, que ya no son los de mera reproducción de los sociedad, aceptando pasivamente el destino de cada uno según su origen social. Al contrario, se observa la preocupación por pensar alternativas para lograr una superación de la situación actual que no implique saltar de una clase a otra, sino de poder encontrar y defender un espacio propio en la sociedad. Por último, se defiende el supuesto de que esto provocaría cambios en el conjunto de la sociedad.

En este punto deberíamos estar advertidos de, al menos, dos situaciones que pueden estar colaborando con el despliegue de objetivos contradictorios o directamente reproductivistas. Una es el ya mentado contexto de Tiempo Completo, que en general es visto como una traba que impide plantearse objetivos más ambiciosos. El docente se ve constreñido por las dificultades cotidianas que funcionan como autoevidencias de que, con los recursos disponibles, no es posible hacer mucho más. Podría parecer que el docente se desliga haciendo cargo al afuera por las dificultades, pero es notable que cuando las escuelas entran dentro del "círculo virtuoso" (escuelas donde se cumple la letra del proyecto de Tiempo Completo y cuya población es de un nivel socioeconómico más alto) el entorno es visto como habilitante, como facilitador.

Viste que los logros, también dependen del lugar y del contexto, porque yo por ejemplo trabajé en (escuelas de) contexto crítico, que sé que... yo un año tuve sexto año y eran chiquilines de quince años, yo sé que algunas de ellas son mamás, que no siguieron, que se quedaron en esto, y que es un logro puente: tener conformada su familia y estar en un lugar. Se trata... generalmente... de lograr algo más. (*Entrevista 6, Maestra*).

Hay muchas posibilidades, hay muchas horas de trabajo individual, más todo lo demás, más que el niño que tiene dificultades por ejemplo en la escritura, en la lectura, está trabajando en español, en inglés que es una forma de decodificar, de comprender que el idioma es una cantidad de códigos que él tiene que decodificar pero además él tiene que entender lo que dice. Está estimulado por dos lados, pero además tiene ese maestro durante muchas horas en el año, muchas horas, trabajando con él individualmente, dándole apoyo, haciendo que él aborde sus problemas desde la atención inmediata y personalizada. O sea que es mucha... y si no, ese niño además de todo eso tiene el taller donde tiene una modalidad distinta de trabajo que de repente un niño que pierde la atención en una clase se engancha en una modalidad de taller, porque es diversidad, porque hay materiales, porque... entonces hay muchos frentes, por eso nosotros el año pasado tuvimos seis repetidores en el colegio, este año va a haber menos, creo que va a haber uno o dos repetidores, porque el abordaje es muy... digamos teniendo en cuenta que el niño tiene... no solamente el abordar un conocimiento con la mente, tiene toda una cuestión afectiva del maestro que está atendiéndolo individualmente, creo que se trabaja con muchísimo de su inteligencia emocional, muchísimo con el vínculo, porque tal vez en la escuela no te vinculaste bien con tu maestra... marchás... sin embargo tenés una maestra de inglés de tarde que te va a permitir abrir ese vínculo... un maestro de danza o un maestro de música, con todo ese estímulo, ese niño no podría marchar mal, y de hecho creo que los resultados de esta escuela ... no sé de repente con otro tipo de niños, con niños con carencias, pero da la impresión de que sí, de que también funcionaría porque el niño tiene atendida todas sus necesidades, más la alimentación que no es poco, porque desayunan, almuerzan y meriendan en la escuela. Un niño comido, con sus inteligencias múltiples trabajadas da la impresión de que tendría que aprender. (*Entrevista 25, Directora*).

La segunda situación que merece la pena destacar es que los objetivos por los cuales los padres envían a sus hijos a la escuela pueden estar en relación con los de sus maestros. En este sentido es importante plantear que no puede decirse nada concluyente, dado que solo se ha entrevistado a los padres que poseen un mayor vínculo con la escuela, por participar de la Comisión de Fomento. Pero resulta interesante destacar que, en principio, estos padres tienen una visión positiva de la escuela (lo cual resulta comprensible, dado que están involucrados en ella, ya sea que se hayan comprometido por su visión positiva o que su propio compromiso les genere una visión positiva) y sienten que la escuela les brinda cosas importantes a sus hijos. Pero en aquellas escuelas donde los objetivos educativos quedan relegados a un segundo plano, y se observa con mayor claridad la lógica de la reproducción

social, los padres entrevistados también tienden a destacar objetivos similares. En los casos en que la escuela tiende a poder destacar objetivos educativos, los padres también los destacan.

¿Sabés lo que les dio la escuela? Que ellas (sus hijas) no hacen diferencia con nadie. Saben... puede ser contradictorio. Si saben diferenciar ciertas cosas, no hacen diferencias de la persona. Considero que el que está acostumbrado a tratar con cierta gente "difícil" (*pone énfasis en la palabra difícil*), vos tratás a la gente difícil, y a la no (difícil) bien. Digo, ellos aprendieron a tratar bien a todo el mundo, son... es feo hablar de tus hijos, pero son sencillas, se llevan bien con todos, esta... la que ves acá (*se refiere a su hija mayor, ya egresada de esta misma escuela*) trabaja en la parte de eventos con gente muy importante, sin embargo ella es la misma chica humilde... y eso se lo dio la escuela. (*Entrevista 8, Madre*).

- El día de mañana, cuando tus hijos sean adultos, qué cosas que verías en ellos te harían decir "la verdad es que esto se los dió la escuela, la escuela trabajó bien".

- M: Y, la enseñanza que tengan, porque por ejemplo acá esta escuela es bilingüe, tiene inglés, que mis hijos... el grande, por ejemplo, el entró en 3° acá en la escuela. Y está al nivel de los niños que vienen desde jardín. Imaginate que si le habrán enseñado que está al nivel de sus compañeros. Bueno, a mi me gratifica pila la enseñanza que le dan acá en la escuela. Digo "bueno, en la escuela aprendió tal cosa, en la escuela aprendió tal otra cosa". Eso es lo que a mi me.... bueno, ta, cuando lo vea (grande)... (*Entrevista 24, Madre*).

Los objetivos no necesariamente se formulan en función de una mejora de la calidad de vida. Pero cuando se pueden sostener objetivos educativos (y no meramente moralizadores o socializadores), existe la posibilidad de pensar en este sentido. Cuando pasan a un segundo plano por la necesidad de hacer énfasis en una tarea socializadora más básica, la escuela termina de transformarse en una agencia de asistencia social cuyo único objetivo es contener en una inclusión precaria a los sectores más marginados de la sociedad.

Acá cada vez es peor. Acá hasta tenés que enseñarles a los nenes cómo limpiarse la cola. Que eso es función de la familia, pero no se está cumpliendo. La socialización primaria no la traen, no la traen los chiquilines. Entonces la escuela tiene que hacerse un tiempo para realizar esa socialización, y además impartir toda la otra parte curricular. (*Entrevista 18, Directora*)

Hay contenidos que son herramientas para la vida y en los que me parece importantísimo ahondar. El tema de la oralidad, que puedan expresarse oralmente, el tema de la lectura, que es la puerta para la mayoría de los otros saberes, y... capaz que sí asociado a la matemática, pero básicamente el tema del razonamiento, de poder inferir, deducir, hipotetizar, concluir. Eso de... esas actividades que vos los mirás y ves las rueditas del cerebro funcionando... (*Entrevista 5, Maestra*).

## Comcares y Paraísos

Yo a veces le digo a mi compañera "esto es el semillero del Comcar". Pero es que es verdad. Yo lo siento así. (*Entrevista 13, Maestra*).

Ahora estoy en el paraíso, porque acá es una escuela divina, tenés material, los chiquilines son bastante bien... (*Entrevista 7, Maestra*).

A esta altura, el título del trabajo resulta explícito. Tiempo Completo tiene problemas que, con mayor o menor intensidad, son relativamente comunes a las escuelas en las que se entrevistó: la dificultad para comprender una lógica de la política que se traduzca en orientaciones para la acción, la complejidad y falta de capacitación para el desarrollo de determinadas tareas docentes, el arraigo de las prácticas discriminatorias y la dificultad para establecer y sostener objetivos educativos sustantivos. Sin embargo, y esto es notable, las escuelas de Tiempo Completo se encuentran diferenciadas en dos circuitos, que las distinguen en casi todo, y las definen claramente entre las que pueden (las que se trazan objetivos —educativos, comunitarios— con la expectativa de alcanzarlos), y las que no pueden. En este segundo grupo, los problemas mencionados se profundizan, aparecen como más evidentes, pero es interesante destacar algo que podría escapársenos: que en las primeras también están presentes, y sin embargo no afectan de manera tan profunda a la dinámica institucional. Por un lado, entonces, queda pendiente intentar plantear qué caminos se pueden transitar para superar estos problemas comunes a las distintas escuelas, para profundizar una política que tienda a mejorar los aprendizajes y las oportunidades de vida de los niños en situación de pobreza. Pero por el otro, y de manera más urgente, precisamos reflexionar con mayor profundidad sobre qué es lo que hace que existan comcares y paraísos.

La primera pista la aporta la observación de que la actitud de los docentes, directores, especialistas y padres comprometidos en la gestión de la escuela no sea siempre negativa, de insatisfacción permanente y de transferencia de responsabilidades hacia otro. Por el

contrario, en los casos en que las escuelas aparecen relativamente más apoyadas por el centro del sistema, los docentes evalúan de manera positiva las condiciones para el desarrollo de su tarea. Este es un consenso básico que la experiencia de Tiempo Completo puede lograr. En este sentido, las consecuencias de un fuerte apoyo financiero a las escuelas (expresado en edificios nuevos y más o menos funcionales, docentes capacitados en pedagogías novedosas, enseñanza de idioma y de disciplinas no tradicionales en la escuela) son vistas con beneplácito por los integrantes de la comunidad educativa. Esto no elimina el resto de las dificultades, pero parece un buen punto de partida. Existe una dimensión material que responde a la disponibilidad de recursos. En este sentido, seguramente es más fácil “hacer más” con más recursos (por ejemplo, ya vimos que aquellos docentes que tenían tiempos liberados del grupo quedaban posibilitados para desarrollar mayores estrategias de apoyo escolar a niños con dificultades). Pero también existe una dimensión simbólica, que es la comparación con el resto de las escuelas del proyecto. En este sentido, probablemente importe tanto cuánto se distribuye en una escuela como cuánto implican esos recursos en comparación con otras escuelas. El primer elemento da lugar a lo que llamaremos la urgencia como lógica, mientras que el segundo será identificado como la lógica individual como criterio regulador.

### **La urgencia como lógica**

Las escuelas con mayores dificultades llevan la marca de lo urgente, y dentro de ellas se desdibuja tanto el rol del director como la persona que podría dinamizar la actuación de un colectivo que genere sus propias propuestas de trabajo o que identifique sus prioridades, como del colectivo docente como posible grupo que se articule para la demanda de espacios de participación y toma de decisiones.. Por otro lado, aquí termina de cerrar la efectividad de la presión del sistema en establecer las prioridades: solo hay tiempo para atender lo urgente, es decir, las exigencias del sistema. De esa manera, lo demás queda, en la práctica, relegado:

Esta es una escuela muy grande, tenemos quinientos niños. Son todas clases dobles. Y... muchas veces lo organizacional supera a lo que pueda ser técnica. ¿Por qué?... porque si nos vamos a conversar y nos ponemos a hablar se rompió aquí, se rompió allá, viste que a la hora del recreo, que estuvieron, que rompieron, que el comedor, que las cáscaras... muchas veces no se puede ir a esa temática o también con casos puntuales de niños que no sabemos como resolverlos o por lo menos hay maestras que plantean el no poder resolver la situación. (*Entrevista 18, Maestra*)

Tenemos una nena en quinto con una suerte de mutismo selectivo. Pero claro, no se porta mal, no viene golpeada... entonces frente al otro que estuvo toda la tarde con dos bidones, sosteniendo dos bidones en castigo... aquella va quedando para atrás, los tiempos son tiranos. Y no es que sea poco grave (*Entrevista 1, Directora*).

Uno hay días que quiere salir corriendo, te puedo asegurar. Hay días que me dan ganas de sentarme abajo de un árbol allá y que me busquen. Porque he huido a todo eso... todo lo que tiene que ver... ahora me veías en el comedor porque hay que andar en el comedor, porque hay que ver si las milanesas alcanzan, si la crema no quedó quemada, esas cosas, (uno) tiene que andar en todo eso: pesando las cosas, viendo lo que se gasta de aceite, lo que se gasta de todo. Y la plata, con el monedero acá... (se toca y no lo encuentra) ¡no!... (lo encuentra) ¡me asusté! (se ríe). Viste, porque todo es plata ajena, nada de lo que hay acá adentro es mío (*Entrevista 22, Directora*)

La lógica de la urgencia también se aplica a los familiares de los alumnos. Mientras las Comisiones de Fomento de las escuelas *virtuosas* recaudan recursos para realizar mejoras en el edificio, para aumentar el equipamiento, para facilitar las tareas docentes, las Comisiones de Fomento de escuelas *viciosas* juntan recursos para cubrir lo que en otras escuelas financia el Estado: arreglar baños, tanques de agua y caños, instalaciones eléctricas, o pagar los profesores especiales que no llegan desde el sistema.

Los objetivos fueron divinos... en comparación al año pasado, porque por ejemplo yo el año pasado trabajé el triple de lo que trabajé este año, y no se vieron tanto los hechos como este año. Este año mandamos a hacer un mueble para arriba, que es tipo biblioteca, se hizo un recital y compramos todo el equipo de música: los amplificadores, compramos los parlantes, los micrófonos... todo eso lo hace la Comisión Fomento (*Entrevista 24, Madre*).

Hubo que arreglar vidrios, los baños de los niños... que se llovía el tanque del agua, que estaba... hacía tantos años -porque nos quedamos sin agua siempre en la escuela, tenemos que estar llamando a OSE- pero se arregló el tanque que estaba sucio, estaba oxidado y no nos habíamos dado cuenta, se arregló el tanque del agua... y bueno, están pintando los salones... están pintando ellos (se refiere a la institución que hizo la donación), y ellos mismos trajeron los obreros y los pagan ellos (*Entrevista 27, Abuela*).

Esta falta de intervención de la política tiene como efecto concreto que la propia condición de pobreza sea un limitante, en cuanto los padres no tienen herramientas para conseguir recursos (dado que pueden recaudar muy poco si se proponen poner ellos mismos un dinero), y no tienen los “contactos” –a veces la propia noción de cómo intentar generarlos está ausente- para atraer donaciones. En grupos vulnerables, la propia idea de delegar en esos grupos parte de la responsabilidad por la financiación de la escuela es una broma cruel. Se les da de comer a los niños, intentando prevenirse de la probabilidad de que los padres no puedan hacerlo, pero se les exige, como contrapartida, que se hagan cargo del mantenimiento de un edificio. De esta manera, la lógica tiende a invertirse: en vez de que la familia se ocupe de la asistencia de los niños, y el Estado de la educación, el Estado se encarga de la asistencia social, delegando parcialmente la responsabilidad por la financiación del sistema educativo a sus padres. Aquellos padres que pueden garantizar la alimentación a sus hijos, probablemente también puedan aportar algo para sostener un edificio escolar. Pero a aquellos que son más vulnerables les queda, como mucho, ofrecer sus propias manos, lo único que tienen para dar:

- Me contaba (la directora) que ahora estabas dando una mano en...
- Una mano en la limpieza, todos los días.
- Porque se quedaron sin...
- Todos los días, de siete (de la mañana) a dos de la tarde. Venía... (la directora) me había pedido este año, de dos a cuatro a ayudar a servir la leche y lavar los vasos. Ahora que hago de siete a dos, no puedo porque yo trabajo de cuatro a ocho y media de la noche, entonces esas horas no puedo, y acá estoy... (*Entrevista 26, madre*).

### **La individualidad como criterio regulador de la propuesta**

¿Cómo incide en los actores la comparación entre escuelas que tienen “mucho” y escuelas que tienen “poco”? Educar es un trabajo. Esta verdad de Perogrullo puede sonar irritante a quienes insistan con la idea de vincular educación a vocación, a sacerdocio, a renunciamientos, a sacrificios. Los docentes no se mueven principalmente por vocación sino por lógicas materiales concretas, al igual que cualquier otro trabajador o profesional.

Esto simplemente, implica que, al momento de tomar decisiones, los cálculos prácticos tienen en cuenta el interés personal, y no algún tipo de “bien común”, no necesariamente bien esclarecido. Por ejemplo, a los 12 maestros entrevistados se les consultó por qué eligieron Tiempo Completo y a los 6 directores por qué pensaban que los docentes eligieron Tiempo Completo. 17 de las 18 respuestas coincidieron: por la remuneración económica. Y en las 18 estuvo presente algún comentario sobre el hecho de que no debería ser ese (idealmente) el criterio por el cual elegir trabajar en Tiempo Completo.

- ¿Por qué elegiste trabajar en Tiempo Completo?
- Vocación... no sé si es... tengo vocación, sí. Me gusta Tiempo Completo, te soy sincera, pero estoy más por situación económica. La verdad es que... y para mi jubilación, me queda poco para irme (*Entrevista 3, Maestra*).

Muchos en el curso decían "sí, porque yo tengo la camiseta puesta de Tiempo Completo y amo Tiempo Completo". Sí, a mi me gusta la propuesta. Pero también admito... eso nos chocaba mucho, admitir que vas por la parte económica. ¿Sabés la gente que busca trabajo? Que le guste pero que también les paguen bien. Les da vergüenza admitir, está llena de mitos... (la práctica docente) (*Entrevista 14, Maestro*).

- ¿Por qué elegiste trabajar en Tiempo Completo?
- Motivos económicos. Necesitaba mejorar el ingreso.
- ¿Y esta escuela en particular?
- Y esta escuela en particular, bueno, fui a la elección de cargos y... nada, de las escuelas que había en el momento en que me tocó elegir, me servía la locomoción y la distancia... en principio es todo muy...
- Muy concreto. Está bien, elegirlo por lo económico...
- Y, es mi trabajo, y tengo que buscar organizar todo. Después como que bueno, estás instalado y le vas encontrando el gustito, decís: "ah, mirá, porqué vine a caer acá, ¿no?". Pero sí, en principio es eso (*Entrevista 4, Maestra*).

En este sentido, la abnegación como representación colectiva está muy presente pero no tiene efectividad en la práctica. Lo que termina primando es una lógica de tipo individual. El docente elige lo que más le conviene (en cuanto a que su trabajo no sea tan arduo, en cuanto a que le convenga a su presente y su futuro económico, en cuanto a que no le complique el resto de su día, etc.). Por supuesto que un mayor puntaje docente permite elegir antes que a otros (de hecho, los docentes con más cursos de Tiempo Completo eligen primero). Esto se superpone con otro imaginario, el de que en el sistema público no se elige, que la homogeneidad es tal que los maestros trabajan en las escuelas “que les tocan”, que los padres envían a sus hijos a la escuela “del barrio”, etc. Hemos visto que los

maestros se sienten desafortunados cuando les tocan escuelas de mala imagen, y que los padres presionan por entrar en escuelas de buena imagen, dejando de lado las otras. A esto se suma que los profesores especiales también eligen las escuelas en base a criterios individuales como cercanía o movilidad (dado que ello les permite, por ejemplo, tomar más de una escuela por día, o simplemente les queda más cómodo para ir desde sus casas), “facilidad” de la población (ellos también eligen las escuelas con buena imagen), etc. A falta de una regulación, la suma de las lógicas individuales de los actores termina ocupando su lugar. Las escalas de valores por las que las personas orientan sus actos pueden variar mucho, pero las lógicas prácticas cotidianas son necesariamente más rígidas. Por decirlo en una imagen recurrida, el día tiene 24 horas para todos. Esto explica por qué puede haber tanta diversidad entre los seres humanos, y a la vez tanta coincidencia en cuanto a, por ejemplo, el hecho de elegir Tiempo Completo por la remuneración económica. Existen rutinas cotidianas que estructuran el día a día: a qué hora se entra a trabajar, por dónde pasa el ómnibus y cuánto tarda en venir y en llegar, a qué escuela concurren los hijos propios, etc. son cuestiones que orientan las decisiones cotidianas, de manera más o menos general. En este sentido, los barrios de la periferia solo están cerca para quienes viven en esos barrios. Los demás intentarán, por lo general, evitar trasladarse tan lejos a trabajar, si consideran que es más conveniente otra opción. La remuneración económica, la sencillez de la tarea, la reducción de “tiempos muertos” están en el cálculo de casi todos los involucrados en cualquier tarea laboral, y no se contradice con la lógica profesional. Así, la posibilidad de elegir una escuela en contra de la lógica práctica individual solo se podría dar por un fuerte sentimiento de abnegación vocacional (antiprofesional) o por motivos más firmemente ideológicos (en tanto estén relacionados con una representación de sí mismo como una persona con poder para luchar por modificar la realidad). Resulta absurdo que una política apueste al éxito por vía de las convicciones vocacionales o políticas de sus ejecutores. Se transfiere a los actores la responsabilidad por elegir las escuelas más relegadas, las que más necesitan, las que peor funcionan, etc.

Esto termina provocando un círculo virtuoso entre escuelas deseables y un círculo vicioso en aquellas consideradas indeseables. A esto se agrega una relación, no lineal pero de peso, entre escuelas del centro y escuelas periféricas. Así, las escuelas que tienen mala fama, a donde concurren mayormente los niños cuyos padres no pudieron ubicar en otro lado,

cuyos maestros se lamentan por lo que les “tocó”, a donde no llegan más que con cuentagotas los profesores especiales, que además están físicamente más lejos, tienen todo en contra para mejorar. Las escuelas de buena fama, donde los padres compiten por inscribir a sus hijos, cuyos docentes compiten por trabajar allí, donde los profesores especiales disputan los cargos hasta ocuparlos todos, y además se suelen encontrar cerca del centro o en zonas accesibles de la ciudad, resultan increíblemente más beneficiadas.

Aquí convendría llamar la atención sobre un fenómeno adicional. Las escuelas “deseables”, no solo resultan seductoras para los sectores más empobrecidos. Rápidamente, familias de sectores sociales más altos podrían comenzar a presionar por entrar. Esto derivaría, necesariamente, en una mejora de la composición social del estudiantado. En otras palabras, en el desplazamiento de los más pobres y la apropiación de la escuela por parte de grupos más acomodados. Por una parte, porque si no hay ningún tipo de regulación, se da paso a una lógica institucional en la que la mejora del nivel socioeconómico de los alumnos da lugar a un trabajo más sencillo, ya que junto con los más pobres se alejan también las problemáticas asociadas a la pobreza. En rigor, no es posible demostrar esto en el contexto de este trabajo, pero sí lo contrario: que sin ningún tipo de regulación-presión por parte del sistema, queda –nuevamente- librado a la decisión de los docentes beneficiar a los niños más carenciados. Sin embargo, es posible prever que si existen mecanismos de selección, como los descritos en el apartado sobre discriminación, estos estarán operando. Aún cuando se aplicaran criterios estrictos –formulados por los propios actores del Centro Educativo, ante la ausencia de decisiones del sistema- que tiendan a evitar la discriminación, no necesariamente serán los mismos que los que formula la política. Esta escuela, por ejemplo, manifiesta su pretensión de favorecer la heterogeneidad del estudiantado, en contra de la homogeneidad que pretende el proyecto:

El ingreso se hace en tres tramos. El primer tramo, los niños que ya tienen hermanos en la escuela, esos entran todos. El segundo tramo, niños que vienen de CAIF<sup>70</sup> que nosotros los ingresamos. No ingresamos a todos los que vienen de CAIF, porque si no, se nos va de las manos, y no queremos. Porque para mantener el nivel de la escuela, que haya niños con problemas como son los de CAIF -que tienen graves problemas, algunos viviendo en hogares por acá, las madres con problemas de violencia doméstica-, y tercer tramo, gente que es de la zona que es trabajadora, y que bueno, tienen un cupo en esta escuela porque viven en este barrio y tienen derecho... entonces

---

<sup>70</sup> Sigla de Centro de Atención a la Infancia y a la Familia.

## Capítulo 4: Las fortalezas

En este punto, cuando el sueño (para muchos, sin dudas, lo es) de una política que incorpore por primera vez a los niños en condiciones de pobreza con el objetivo concreto de que adquieran aprendizajes sustantivos que les permitan tener mayores oportunidades en su vida parece estallar por los aires, es necesario plantear qué es lo que ha dejado, a diez años de su comienzo, el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, como insumo para pensar en estrategias educativas orientadas a la superación de la desigualdad. Un primer elemento, muy llamativo, es el poderoso consenso que tiene Tiempo Completo entre quienes lo “sufren” a diario: docentes y padres. Se mencionaba al inicio del capítulo 3 el desconcierto que para los integrantes de una comunidad educativa implicaban los desajustes entre la letra del proyecto y el despliegue concreto de la propuesta, a la vez que se observa que hay una fuerte expectativa, llamativamente generalizada, en que si la propuesta se llevara adelante tal cual está planteada, los resultados serían positivos. Es decir que la política (en cuanto propuesta), posee un fortísimo consenso, lo que habla de la existencia de acuerdos básicos, más o menos explícitos, sobre las problemáticas educativas actuales y los abordajes que se requieren para superarlas entre los actores que conforman el sistema educativo. Eso no es poco para un proyecto que presenta tantas dificultades en su implementación práctica, y debería dar lugar a la reflexión: este consenso es un insumo imprescindible para la viabilidad de la propuesta, y es posible que no dure por siempre. Los responsables de las decisiones en materia de Política Educativa deberían ser capaces de tomar nota de que Tiempo Completo es, hoy por hoy, una política viable, y que no necesariamente lo será en otro momento. Por el otro lado, Tiempo Completo no ha dejado enseñanzas por el simple hecho de que no se ha sistematizado su experiencia<sup>71</sup>, pero eso no quiere decir, en absoluto, que no pueda sacarse ninguna. Consensos y enseñanzas serán, entonces, los temas de este capítulo.

---

<sup>71</sup> El Programa Vínculo Escuela Familia Comunidad elaboró un trabajo (ANEP-MECAEP, 2004) que puede ser considerado un balance puntual de la experiencia de ese programa, pero ha sido el único intento –parcial– de sistematización.

de alguna manera no se ha permitido que la población sea toda súper marginada...  
(Entrevista 25, Directora).

Hubo una época donde solo venían a la escuela los niños de la zona de la escuela, que tenían determinadas características. Después hubo prioridad, y se le dio lugar a los padres que trabajan, y ahí entró cantidad de chiquilines que son los míos ahora. Los padres trabajan en oficinas, así en la zona, y ellos viven en otros barrios (Entrevista 7, Maestra).

Pero es necesario volver a hacer énfasis en que, si la propia dinámica de la vida escolar genera discriminación que el sistema avala, y si sectores socioeconómicos fuera de la pobreza presionan por entrar ante la indiferencia del sistema, lo más probable es que se tienda a desarrollar un proceso de selección del alumnado que tienda a modificar su composición social. Por otro lado, en algunas entrevistas surgió como un comentario un tanto secreto la presión del propio sistema (o de actores particulares que se desempeñan en el centro del sistema) por colocar a determinados niños en esas escuelas de "buena imagen". Así, se habla de "llamados" desde ANEP u otros organismos para presionar por el ingreso de determinados niños. De ser cierto, es un indicador de la fuerte presión por introducirse en la escuela —por parte de grupos que tienen mayor capital social como para poder presionar en este sentido— desplazando a la población original para quien estaba destinada la propuesta, y de una lógica compartida entre las escuelas y el centro del sistema de seleccionar a su población. Si es exagerado, habla del imaginario de los propios integrantes de la comunidad educativa de estas escuelas (de quienes pudieron "entrar"), que se sienten diferentes, al punto de resultar creíble que haya gente que entra "por acomodo". En este sentido, la imagen de una escuela de Tiempo Completo que funcione con todos los recursos es contundente, ya que no se distingue, simbólicamente, de una escuela privada, y por lo tanto, la única diferencia sería que las familias que envían a sus hijos allí "ahorran plata":

Acá aprenden de todo porque más allá del inglés aprenden los hábitos de limpieza, les enseñan a levantar la mesa, hay días que les enseñan a cocinar. Tienen de todo, educación física, plástica, coro, danza. Tienen de todo, salidas para todos lados, una escuela que la viven invitando de todos lados. Entonces, ta, es muy bueno eso, no cualquier escuela. Porque por ejemplo mi hermana, que el nene va al Sagrado Corazón de Jesús, mi hermana para que hagan inglés tiene que pagar aparte, para que haga computación tiene que pagar aparte... y es una cosa que yo digo "¡pa!". Cuando le dije a mi hermana -porque mi hermana vino a esta escuela también, y la maestra de sexto de mi hermana, que fue maestra de ella también está acá en esta escuela- y me dice

"ay, sabiendo cómo es la maestra esa, yo lo mandaría a esa escuela, me ahorraría no sé cuánta plata y lo mandaría a esa escuela" (*Entrevista 24, Madre*).

Esto nos habla de que la redistribución económica puede tener una dimensión simbólica –y no solo material- de igualación, en cuanto a considerar que un niño tiene acceso, por derecho propio (es decir, sin pagar) a lo mismo que disfrutaban los niños de privada. Pero también nos advierte sobre que, a partir de un determinado momento, podría haber un desplazamiento concreto de niños de nivel económico medio o incluso alto hacia escuelas de fuerte prestigio comunitario. En este sentido, cabe preguntarse si una política focalizada, como es el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, que se basa en concentrar esfuerzos en un sector concreto tiene alguna viabilidad. Parece que no –o al menos no sin un rigurosísimo (y por eso mismo, cabe preguntarse en qué medida viable) control-, dado que otros sectores pueden considerar deseable la propuesta y presionar para ser incluidos en ella, desplazando a los beneficiarios originales.

Este es, sin dudas, un mal final de capítulo, pero quizás el panorama no sea tan desalentador como parece. Podemos ver que los problemas a los que se enfrenta Tiempo Completo son muchos. Pero trabajaremos en el próximo capítulo sobre los acuerdos de la política, sobre los puntos que generan consenso. Esto puede servir como insumo para pensar hacia dónde se podría reorientar el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo.

## Los consensos básicos

### Las nuevas pedagogías y los tiempos pedagógicos diferenciados

O las bodas entre la educación formal y la educación no formal. Dicho así suena muy exagerado –y probablemente lo sea-, pero no debería resultarnos tan natural la idea de que esté bien visto que en una escuela se enseñe matemáticas, danza, cultivo en huerta y se juegue junto a la maestra. Desde un siglo a esta parte, desde la idea de que la maestra normal debía enseñar los rudimentos básicos de la lectoescritura y los cálculos, hasta el modo en que se manejan las propuestas didácticas en las escuelas de Tiempo Completo se puede afirmar que existe un cambio de paradigma, o que al menos hay consenso en que se trata de una transformación que se debe profundizar.

Ya sea como lugar común, o como teoría sólidamente incorporada, existe una fuerte retórica basada en la idea de inteligencias múltiples, a partir de la cual los docentes acuerdan, de manera generalizada, que las habilidades básicas en lenguaje y matemáticas no son los únicos conocimientos importantes que debe ofrecer la escuela. Como contrapartida, vimos que, justamente, la pregunta de cuáles son los conocimientos importantes que los niños deben adquirir es un punto conflictivo. De todas maneras existe una ruptura histórica fuerte con la tradición pedagógica al plantear el pasaje del rol tradicional del docente de imponer conocimientos a los niños, a la concepción del trabajo a partir de las sensibilidades del niño.

Te quiero contar que las metas (de la educación) no fueron siempre las mismas, conforme... estas metas más te puedo decir que puede hacer (*que se las propuso*) en los últimos diez años. Al principio cuando recién me recibí<sup>72</sup> mi meta era formarte, darte, llenarte de contenidos y de cosas. Llenarte de objetivos y cumplirlos. ¡Claro!, cuando vos te recibís sentís el peso y la obligación moral del contenido, del enseñar y darte y leer y leer y leer... y después vas viendo que hay un montón de cosas que quedan por el camino y que te determinan como personas en este mundo tan

---

<sup>72</sup> Cumplía 20 años como docente en la época de la realización de la entrevista.

competitivo, en este posmodernismo donde se forman cerebros y no almas. Entonces, creo que yo empecé a hacer una mirada más hacia el interior, al interior del ser de cada uno de ellos y bueno... no grito, les hablo hablo, como te atomizo a vos, les hablo muchísimo a ellos. Hay algunos que se quedan callados, te escuchan, te escriben cartas, te piden disculpas, ven la forma de disculparse, no trabajo la ironía, no me interesa, soy muy frontal, creo en la confianza. Me encantaría encontrarme con esa persona, con ese chico o esa chica y (*que le diga*) bueno "yo llegué a ser una excelente peluquera"... la peluquera... la mejor, porque después, te repito, después que vos lo nivelás (al niño con su autoestima), le decís "lo importante que sos", los aprendizajes van a surgir, ahora capaz que no, bueno, la educación es un proceso, el tema es que vos comprendas que estás en ese proceso y que no salgas, que sigas. Ir esperando esos ritmos, esa diversidad, encontrarme con ese adulto "mirá, llegué a ser el mejor carpintero" o "hasta acá llegué maestra, gracias", yo sería re feliz... (*Entrevista 16, Maestra*).

- ¿Por qué se propone la huerta para los chicos?

- Empezando por todo el terreno que tenemos (en la escuela), que es hermoso. Además, yo creo que hay muchos chiquilines acá que tienen muchísimas dificultades de aprendizaje, de aprendizaje de lo que deberían aprender –de lo que se considera que el niño tiene que aprender-, y saben hacer muchísimas cosas con sus manos, saben hacer una cantidad de cosas. Y plantar, es una de las cosas que lo ponen en contacto con la naturaleza, que les enseña a cultivar su propio alimento. Para mí es fundamental el trabajo de taller, pero en ese tipo de talleres (*Entrevista 22, Directora*).

Tres ideas se encuentran fuertemente instaladas: que existen otros conocimientos, al margen de los asociados tradicionalmente a la escuela, que también son importantes; que los niños aprenden a distintos ritmos y que la fortaleza emocional –la autoestima- es fundamental para poder adquirir aprendizajes.

En este sentido, se puede afirmar que existe un proceso de transformación doble en la percepción que los propios docentes tienen de sí mismos en cuanto a lo que debe ser un agente de la educación: tanto en lo que significa educar como en cuanto a lo que representa actuar como educador. Las ideas de que existen otros conocimientos válidos y que los niños aprenden a diferentes ritmos se complementan con un proceso incipiente de desinstitucionalización de la práctica educativa (por ejemplo, en la medida en que hay espacios de trabajo que no poseen evaluación) y de desjerarquización y democratización (el incentivo al diálogo y la toma de decisiones compartida que se da en las asambleas de clase y de escuela<sup>73</sup>).

---

<sup>73</sup> En varias escuelas no se realizan estas asambleas, pero no parece menor el número en las cuales estas experiencias son relativamente comunes. A veces los docentes organizan verdaderas asambleas, y a veces se trabaja en espacios más desestructurados, pero donde importa la invitación a la reflexión colectiva y al desarrollo de propuestas grupales.

En Tiempo Completo tenemos un espacio que se llama la convivencia y mediante asambleas de clase. Las asambleas de clase son muy buenas porque es un espacio que no es curricular y justamente esa es la palabra, convivencia: vivir con el otro. Es un espacio semanal o quincenal en el programa, con elecciones de delegados, que no solo se postulan, dirigen ese encuentro mediante un sistema... lo básico es elegir delegados, que son los que orientan, organizan. El maestro baja una propuesta, que puede bajar de dirección, de sala de maestros... "hay que mejorar el recreo, muchachos": ese es el tema. Mejoramiento de recreos, o disminuir la violencia en el recreo, pongamos un ejemplo. Y bueno, mediante los delegados, que son los que articulan, un momento donde no hay cuadernos, donde no hay lápices, un lugar, una esquina, están así sentados, los compañeros... un secretario toma la lista, los compañeros, que están en un orden y bueno, el presidente es el que va guiando y existe un compañero que anota las propuestas. Hay un momento de discusión, un momento de propuestas y un momento de buscar soluciones. Las soluciones es lo más difícil, porque siempre el tiempo se va en las discusiones... a veces hay jornadas... "bueno chicos, se acabó el espacio", se nos fue en la discusión, en el análisis y no en la búsqueda de soluciones, pero creo que eso además es muy... si vos vas al parlamento, gente grande, pasa lo mismo, ¿no?.. Acá por lo menos son chicos, me parece una muy buena formación cívica porque la toma de la responsabilidad, de la conciencia, de escucharse, de respetar al otro... y por ahí va la diversidad (*Entrevista 16, Maestra*).

Los docentes se apropian de manera dispar de estas estrategias. Algunos manifiestan tener muy buenos resultados, otros se justifican planteando que no las necesitan –lo que podría ocultar cierta dificultad para implementarlas- pero todo parece tender a estimular estas modalidades de trabajo: el curso 1 de Tiempo Completo, el trabajo del Programa Vínculo, un “estado del debate” que hace que predominen las estrategias basadas en el diálogo y el trabajo colaborativo, y hasta, en términos más prácticos, la propia extensión del tiempo curricular, que implica cierto ejercicio de ampliar el repertorio de estrategias para hacer llevadera la jornada.

### **La capacitación**

Es posible que no haya mucho para agregar aquí a lo que ya se ha dicho. El trabajo de MECAEP – ANEP / BIRF del año 2001 ya planteaba el alto grado de acuerdo entre los docentes sobre la importancia y el interés en la capacitación. Asimismo, los docentes destacan la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

Este es un punto clave en cuanto a la viabilidad de la transformación del rol docente, y que debería ser bien ponderado por los responsables de la política educativa. La simpatía por la capacitación no es algo dado para siempre, ni es necesariamente un interés “natural” del docente: resulta un acierto de la política que debe ser bien aprovechado. Como muestra basta mencionar una situación: si bien es comprensible el hecho de que las capacitaciones resulten onerosas para el Estado, el hecho de que hasta hace unos años los maestros recibieran un incentivo monetario por las capacitaciones y que ahora estas sean simplemente gratuitas puede haber provocado un fuerte efecto de desaliento sobre la capacitación (que, por supuesto, podría ser demostrado a partir de estudiar las inscripciones o los egresos de los cursos). La sospecha de esto está dada porque, mientras el estudio citado identifica como uno de los problemas “inmediatos” de la capacitación la masificación de los cursos por la vía de la reiteración (por ejemplo, el hacer el curso 2 correspondiente a cada una de las áreas) hemos visto que de los 18 maestros y directores entrevistados, solo uno manifestó haber hecho “cinco o seis cursos”, mientras que lo que era realmente común a todos, por haberlo realizado o estar cursándolo, era el primero de todos los cursos, el que resulta más necesario para poder tomar horas en Tiempo Completo. Cabe dudar de la incidencia concreta de los cursos 2 y 3 en la transformación de las prácticas docentes. Es muy posible que el incentivo monetario fuera un móvil muy importante para la participación en los cursos. Un posible escenario de eliminación de apoyos o alivio de presiones (el puntaje que dan los cursos para ingresar como docente al área de Tiempo Completo sigue siendo un móvil que estimula el estudio) podría ser un desincentivo importante. Los docentes manifiestan que aprecian mucho lo aprendido en los cursos, pero no parece que esa valoración fuera el móvil principal para realizarlos.

Los cursos les brindan a los maestros ciertas herramientas concretas que son muy valoradas por ellos, en la medida en que les otorga seguridad en lo que hacen. Pero también les brinda cierto capital social, cierta pertenencia, que los identifica como “maestros de Tiempo Completo” y los hace sentir que se encuentran en un nivel diferente en relación a otros docentes. Como contrapartida, se observan las dificultades para trabajar en aspectos para los cuales no se ha recibido capacitación o se evidencia la necesidad de una capacitación mayor o distinta. Ya hemos hablado de la relativa facilidad que tienen los docentes para incorporar nuevos enfoques pedagógicos y, en cambio, las dificultades que experimentan,

por ejemplo, al ocupar su lugar en la toma de decisiones relacionada a la gestión del centro educativo. Pero se destaca aquí la sensación de bienestar que genera, por lo general, la propia idea de capacitación en servicio, y el potencial que posee en la implementación de una política.

### **El trabajo interdisciplinario**

En rigor, este es un consenso solo en cuanto a que el discurso sobre la interdisciplinariedad se encuentra muy arraigado. Pero conviene tomar nota de que no siempre refiere a lo mismo. Todos los maestros estarían de acuerdo en aceptar la intervención de un especialista, pero no todos estarían de acuerdo en involucrarse en este abordaje de manera que exista una interacción tal que pueda ser considerado una interdisciplina. Se impone un corte entre los docentes que aceptan y los que no:

Yo creo que tiene que ver también con que las maestras que se sienten más seguras, por su formación, que se ubican más claramente en un rol profesional son las que tienen menos temor a tu intervención. Y las que lo favorecen y procuran el diálogo y entienden que estás en términos de igualdad, y entonces apelan a la interdisciplina, y están re afín a planificar contigo, y planificar contigo... aquellas que ya de hecho no se consideran profesionales, y te dicen "no, porque yo no soy profesional" te ponen a otra distancia, se sienten más incómodos a veces y no favorecen tanto este tipo de intervenciones (*Entrevista 12, Psicóloga*).

Ellas [se refiere a las maestras de una escuela en particular]... están dicotomizadas, y cada una representa un modelo, pero así. La maestra comprensiva, la maestra rígida, la maestra que promueve la participación, que escucha, yo qué sé, y la maestra que los juzga, que los prejuiza... no no, imponente, imponente... (*Entrevista 2, Psicóloga*).

Desde un punto de vista quizás un poco optimista, puede considerarse que este es un buen comienzo. Sobre todo a partir de poder evaluar –algo que excede a las intenciones de este trabajo– que estos docentes que “se sienten más seguros por su formación”, son aquellos docentes que mejor se adaptan a la propuesta de Tiempo Completo, ya por una cuestión generacional, ya por una cuestión de actualización en la formación –como propone la psicóloga de la cita–, ya por haberse iniciado en la cultura institucional de Tiempo

Completo y del trabajo interdisciplinario en particular. Más allá de los elementos que incidan en la apertura al trabajo interdisciplinario, vemos que existen docentes abiertos a esta modalidad de trabajo. Esto implica, partiendo del supuesto de que en ningún caso la apertura depende de la “buena onda” –es decir, de la personalidad- del docente, sino de su formación y experiencia como docente, que se puede trabajar la apertura del docente al trabajo interdisciplinario diseñando estrategias para profundizarlo.

### **Otros consensos**

Los consensos de maestros y directivos no son los únicos. También los familiares tienen su percepción formada de Tiempo Completo, un grado de acuerdo con la propuesta que aporta a la viabilidad del proyecto. Es poco lo que puede plantearse a este nivel, dado que, por un lado, para este trabajo no se ha entrevistado a familiares en general, sino solo a aquellos que colaboran activamente con la escuela y que por eso mismo, desde ya, tienen seguramente una percepción particular de las cosas. Pero a modo de avance, pueden plantearse tres consensos que un trabajo que se enfoque en los familiares de los niños que asisten a Tiempo Completo podría profundizar. Un primer consenso parecería ser la extensión de la jornada, el principal punto por el que los padres entrevistados manifiestan haber enviado a sus hijos a Tiempo Completo. En segundo lugar, por la amplitud de la propuesta, es decir, por los tiempos pedagógicos diferenciados. Los padres parecen tener una percepción diferente de la experiencia con las materias especiales: aunque la escuela no posea muchas materias especiales (en comparación con otras escuelas), los padres valoran que existan esas propuestas. Para los padres que pueden plantearse la opción de enviar a sus hijos a escuelas privadas, la posibilidad de que haya escuelas con una identidad similar a aquellas (al menos en estos dos aspectos: duración de la jornada y materias especiales) aparece como un elemento que se valora profundamente. Esto tiene que ver con el fuerte arraigo de la educación pública en el imaginario social –y la reivindicación que supone estar al nivel de la privada en cuanto a recursos- , y la idea de que en la educación privada los valores

sociales que se transmiten son distintos, y que no ajustan al tipo de persona que va a la pública.

El nene más chico de mi trabajo va a una escuela privada y es como que está... es él, es sus problemas, sus cosas, y acá no, se trata de que no. Tenés tus problemas pero tenés que ver que está el resto. Tenés tus derechos, la Gorda está en nivel 5 y ya "los derechos de ella, los de los demás" y es como que esas cosas... no en todas las escuelas te lo dan, es como que eso te decís "bueno...". La gorda mía va por la calle y la otra vez sale con que quiere comprar una casa grande para poder llevar a toda la gente que no tiene casa, y eso, más allá de que en casa lo hablamos, es como que de la escuela sale eso también, es como que siempre están pensando en la sociedad y eso... (*Entrevista 24, Madre*).

Yo saco a Sofía y la mando a un colegio privado. Hago un esfuerzo sobrehumano y la mando a un colegio privado. Y no va sólo en plata. Vos la estás criando en un ambiente que no es el tuyo. Porque ahí un cumpleaños, si no llevás una Barbie no sos nadie. Y no... a Sofía le regalás una caja de colores y queda fascinada de la vida (*Entrevista 8, Madre*).

## **Las enseñanzas**

Pero además de consensos sobre los que se puede trabajar para profundizar la propuesta de Tiempo Completo, podemos identificar algunos elementos que pueden colaborar con el abordaje de problemáticas educativas en contextos de pobreza. En este sentido, nuevamente interesa abordar la cuestión de la redistribución económica y del reconocimiento cultural. Sobre la redistribución económica hemos hablado suficiente en el capítulo anterior. Resulta de interés concentrarse aquí en las enseñanzas que hacen al trabajo a partir de la diversidad cultural. En este sentido, pueden mencionarse las principales experiencias, con sus dificultades y sus logros, realizadas en Tiempo Completo.

## **El vínculo entre la escuela y las familias**

Nos "quejamos" entre comillas que (los padres) no se acercan, pero nosotros también llamamos casi siempre por lo negativo. Llamamos para reclamarle que (el niño) no se está portando bien, que su comportamiento no es bueno... a la inversa llamamos muy

pocas veces. Para darle un voto de confianza, "está progresando"... por lo general llamamos mucho si necesitamos que nos den una mano para que nos pinten el salón, un poco por ahí. Pero creo que es poca la convocatoria para darles un espacio donde realmente ellos puedan expresarse. (*Entrevista 9, Maestra*)

El punto de partida de la relación escuela-familias parece estar dado por la acusación mutua. Los docentes responsabilizan a los padres de los niños por las dificultades de aprendizaje o comportamiento de estos, a la vez que perciben que los padres depositan la responsabilidad por las dificultades de los niños, muchas veces, en la escuela o en el conjunto del sistema educativo. En un contexto donde las representaciones colectivas acerca de lo que debería ser una familia y lo que debería ser una escuela parecen pesar mucho más que el interés por pensarse integrando un colectivo de trabajo, circulan entre la escuela y las familias demandas mutuas que resultan funcionales a depositar en otro la "culpa" por las dificultades educativas y que pueden producir en la escuela una dinámica regresiva de cierre institucional.

Siento que los maestros cada vez más nos encerramos en función de preservar cierta... de preservarse de cierta invasión, yo creo que la cuestión es como medio invasiva. Igual creo que se pueden tender puentes. Pero me parece que sí que es... que es necesaria como esa visión honesta que no siempre está presente, de decir, "a ver, estos padres están peleados con la escuela, pero también la escuela se está cerrando... cerrando un poco la puerta..." (*Entrevista 5, Maestra*).

Los cierres rigidizan las posiciones entre (la representación de lo que deberían ser) las tareas de la escuela y las tareas de las familias. Quien no cumple con lo exigido por los modelos idealizados tiene la culpa por lo que sucede. Así, la familia ideal (y la escuela ideal) se construyen en base a una racionalidad externa: los maestros "dicen" lo que las familias deberían hacer, las familias también parecen "decir" lo que debe ser una escuela. Por otro lado, se simplifica el trabajo, ya que al asumir un conjunto estricto de tareas, todo lo que esté por fuera deja de ser responsabilidad de uno para pasar a ser, automáticamente, responsabilidad del otro. Por último, se impide la participación en las decisiones que competen a las tareas propias.

- ¿Y cómo te parece que es la visión, no te voy a decir predominante, pero tradicional, del vínculo entre escuela y familia?
- Cada uno en su lugar. La visión tradicional es que las familias tienen una participación de colaboración a través de la Comisión Fomento, o a través del festival, o a través de una donación... esa es como una concepción muy tradicional del rol de las

familias en la escuela. Como "los papás, las mamás de esos niños", pero esa es la idea, de poder ir cambiando cuál es el vínculo. Porque hoy tenemos que considerar otro vínculo entre la escuela y la familia porque la familia necesita más a la escuela, la escuela necesita a las familias para poder relacionarse. Y hay escuelas que han podido mantener ese vínculo desde otro lugar, desde un lugar de aceptación de las familias dentro de la escuela, desde un rol distinto, de escuchar la opinión de las familias frente a lo que pasa en la escuela, de visualizar desde lo positivo la familia (*Entrevista 4, Trabajadora Social*)

La apertura al diálogo y la puesta en común de las expectativas mutuas puede dar lugar a un trabajo colaborativo con objetivos compartidos. En este sentido resulta muy interesante el recurso, relativamente poco utilizado, de las asambleas de padres. Se trata de una actividad en la que el objetivo es debatir con los familiares de los niños y escuchar sus demandas e intereses. Podría ser un paso importante de cara a intentar desarrollar junto con los padres la identidad de cada escuela.

Ahí (en la asamblea) a los padres... no tratamos un tema y lo exponemos sino que todos juntos tratamos las inquietudes de los padres, lo que ellos opinan, se los deja hablar, intervenir, qué es lo que pretenden ellos de la escuela, qué esperan de la escuela, y después nosotras les decimos qué esperamos de los padres, y se da como lugar a... a conversar. (*Entrevista 7, Maestra*)

A la falta de experiencia en esta modalidad tan participativa (y a las dificultades para implementar esta lógica de trabajo ante tanta carga de responsabilidades de los docentes) hay que agregarle algo que ya se ha insinuado en capítulos anteriores: que los padres de los niños no son necesariamente especialistas en educación, y que es razonable que no tengan sus intereses tan elaborados como para poder expresarlos si se les brinda un espacio que no están acostumbrados a ocupar. En una palabra, no se trata de desarrollar una propuesta basada en "bueno, los escuchamos". Lo primero sería reflexionar sobre el hecho de que nunca la escuela pública le había preguntado a un padre qué educación quiere para su hijo – antes, la determinación de los objetivos de la educación están intrínsecamente vinculados a un modelo político y/o económico-. Poder articular ideas concretas y traducirlas en propuestas tangibles es un proceso largo. En segundo lugar, hay una diferencia entre no poder expresar de manera estructurada los propios intereses, y no tenerlos. Y, sobre todo, resulta importante destacar el carácter necesariamente conflictivo de un proceso que abra la participación a las familias de los niños, dado que no hay nada que nos permita suponer que los padres comparten los mismos intereses entre sí. Los acuerdos se construyen, así como

también se construye la demanda y hasta el interés por participar. Vuelvo a leer lo que acabo de escribir y me parece una idea muy básica, pero que sin embargo no está arraigada en muchos docentes:

Ellos en venir así a colaborar, si tu no les pides estrictamente algo no son de aportar. La mayoría...siempre hay alguien que... "le coloco una cocina, quiere que le pinte el salón", o algo así... pero además, padres que vengan así... que muestren interés no, eso no (*Entrevista 11, Directora*).

La participación es vista tradicionalmente como un proceso automático que no requiere interacción: los padres tienen un espacio específico para organizarse y trabajar en pro de la escuela. Por otro lado, la escuela queda en el lugar del receptor pasivo, espera de los padres que "vayan" a colaborar, que se movilicen por la escuela, y no que puedan poner sus intereses en común.

Son padres que colaboran, pero les cuesta, no son de venir y de estar (*Entrevista 22, Directora*).

Las asambleas son un recurso conocido pero no suficientemente explotado, y por lo general surgió de las entrevistas que se trata solo de experiencias aisladas, que no se han afirmado dentro de la cultura institucional de las escuelas. Más suerte tienen, en cambio, los talleres participativos con padres y niños, donde se elaboran temáticas de interés común, o simplemente se les muestra a los padres los logros de sus niños, como estrategia para compenetrarlos en los objetivos de la escuela.

Las familias que se acercan y con las que uno tiene contacto porque llegaron a la actividad que vos les propusiste, en términos generales vos te das cuenta que se van contentas. Se nota que tienen como necesidad muchas veces de que se abran esos espacios para que hablen, para que cuenten qué cosas les preocupan de sus hijos o... incluso muchas veces quedan muy satisfechas de poder hablar entre ellos en un ambiente diferente, por ejemplo, que no es el barrio. Encuentran, en ese tipo de actividades que nosotros les proponemos, un espacio donde los vecinos discuten sobre temas de la educación de sus hijos, por ejemplo, en otros términos, "sin agarrarse a piñas", dijo una madre claramente un día (*Entrevista 12, Psicóloga*).

Esta puede ser, sin dudas, una interesante estrategia de construcción de una comunidad y del inicio de un debate, donde los familiares dejen de ser vistos como "colaboradores", para pasar a ser tenidos en cuenta como "participantes", donde la intención no sea asumir el punto de vista de la escuela, sino que se pueda construir un punto de vista compartido.

Como dificultad principal se presenta la poca centralidad de esta experiencia en el conjunto de la propuesta de Tiempo Completo. Por otro lado, son conocidas las dificultades para acercar a algunas familias a la escuela, sea porque no comparten las mismas expectativas con respecto a la educación de los hijos que otras familias, sea por dificultades materiales, o por lo que fuera. Se destaca en las entrevistas que, por lo general, las familias que menos se acercan a la escuela son aquellas cuyos hijos presentan mayores dificultades. Son las famosas “familias problema” de las que hablamos en el capítulo 3. No deberíamos minimizar el efecto de la situación de la familia en las condiciones de educabilidad de sus hijos: ha sido bien estudiado cómo las expectativas que los padres depositan en relación al éxito escolar de sus hijos influyen sobre ese éxito. También sabemos que las propias expectativas del docente influyen sobre el rendimiento del niño, y que en estos casos opera la información “de segunda mano” (brindada por un maestro de un año anterior, o por el hecho de ser hermano menor de otro niño ya marcado como conflictivo) sobre las expectativas de éxito. En principio, existen expectativas de parte de los docentes de que estas estrategias podrán dar resultado, las que se ven burladas al ver que estas familias siguen sin aparecer. La falta de vínculo entre las familias “problema” y la escuela se evidencia como el elemento más conflictivo para el desarrollo de una propuesta que tenga en cuenta a las familias de los estudiantes:

Las familias que se acercan son aquellas con las que la escuela ya tiene un buen vínculo en términos generales. Y no logramos convocar a aquellas familias de chiquilines más problemáticos, sobre todo además se habla siempre como de dos o tres familias, cuatro, más o menos... que son esas familias que tienen muchos hermanos, que están desde inicial hasta sexto, y que hacen agua por todos lados, por decirlo de alguna manera. Son chiquilines que en sus respectivos grupos generan conflictos. Bueno, esas familias son las que no van. Entonces por ese lado... ta, cuesta a veces mostrar todos los otros logros que se tienen en términos generales. (*Entrevista 12, Psicóloga*)

Las estrategias de vínculo con las familias parecen, en este sentido, un tanto tentativas y superficiales: son muchas veces experiencias aisladas, estáticas y circunscriptas al grupo de familias más cercanas a la escuela. No se observan estrategias para sistematizar la participación, profundizarla, ni para abordar la situación específica de las familias que no se suman a la propuesta. Eso, en las escuelas que se trabaja alguna propuesta relacionada a esta dimensión, en el contexto de un proyecto (el Programa Vínculo) que cada vez está

menos presente en las escuelas con la idea –mayormente falsa- de que los maestros habrían aprendido e incorporado la modalidad de trabajo comunitario (trabajo que nunca terminó de institucionalizarse, ni abordó nunca como problema concreto el “núcleo duro” de las familias que menos se relacionan con la escuela).

El vínculo con las familias aparece como la clave para transformar la identidad del propio centro educativo hacia una identidad compartida que exprese los intereses concretos de la comunidad educativa. Esta sería una gran estrategia para poder desarrollar propuestas que tiendan al reconocimiento de la diversidad. Entre lo que falta realizar se encuentra la profundización de estos intentos, pero en el haber queda la muestra de que se puede desarrollar una propuesta y que los propios docentes y familiares son capaces de ver que sus resultados pueden ser provechosos.

### **El vínculo con la comunidad y la escuela como espacio público**

Existen una gran cantidad de funciones más allá de lo educativo que la escuela cumple, en general, de manera informal. No tiene sentido enumerarlas: en su conjunto, están vinculadas en muchos casos con las necesidades puntuales que no pueda resolver una familia en un momento determinado. Los docentes hablan desde que les dan dinero a los padres para el boleto de ómnibus hasta que actúan de “psicólogos”, escuchas, consejeros o amigos de los padres. Por supuesto, esta lógica de funciones informales agregadas a lo educativo se integra dentro de la lógica mayor de la escuela como espacio formal de contención social, cuyo comedor y extensión horaria no se han formulado dentro del proyecto solo en función de lo educativo sino también –y, en los hechos, como vimos, principalmente- de la asistencia social.

Cuando mi hijo estuvo grave en el CTI<sup>74</sup>, no era [nombre de la directora actual], era otra directora, y sin embargo ella estuvo conmigo, me acompañó... siempre estuvieron... los maestros, todo. Mirá que perder a tu esposo, y al año tener a tu hijo en el CTI es fuerte, y sin embargo la escuela... parecía que la escuela siempre estaba ahí. Y cuando lo traje acá (*parece referirse a cuando lo llevó de vuelta a su casa*) ellos

---

<sup>74</sup> Terapia intensiva.

mismos me llevaban la comida, me llevaban todo, me dejaban... al menos para el niño siempre tuvieron. (*Entrevista 26, Madre*)

El rol extraeducativo de la escuela es origen de profundos malestares: más allá de las opiniones sobre si la escuela debe abordarlos o no -fuerte debate entre los docentes-, en la práctica se torna un elemento conflictivo, dado que en la medida en que lo educativo queda relegado por las urgencias de lo social esto genera una fuerte disconformidad en los docentes (que consideran muchas veces que las familias deben ocuparse de esto) y en la medida en que se niegue una asistencia existe el temor de que ello dañe el vínculo de la escuela con esa familia. Si bien está medianamente asumido que la escuela cumple objetivos más allá de lo educativo, no está claro para muchos (familiares y docentes) cuál es el límite de lo extraeducativo:

Me parece que se ha fomentado también desde ahí, de parte de la escuela, que la escuela le da la plata para los boletos para que saquen la cédula, le da la plata para que lo lleven al médico, le da... entonces se vuelven demandantes, saben que eso se brinda en la escuela. Estoy de acuerdo que en algunos casos muy muy muy importantes se brinde eso. Pero no que siempre los padres te agarren como "la escuela me da, si yo no tengo la escuela me da". No sé, la responsabilidad... (*Entrevista 20, Maestra*).

La demanda genera malestar en los docentes, que consideran que ya hacen suficiente por los hijos de esos padres, y consideran que muchas veces las situaciones que se generan están relacionadas con una actitud de desidia por parte de esos padres:

Nosotros decimos acá que sentimos que los papás depositan a los nenes. Entonces el nene está enfermo, lo llamás "¡Ah, bueno!, pero estoy trabajando". "Y bueno pero el nene está...". "¡Ah, bueno!, pero yo ahora no puedo, yo no voy a perder el trabajo, empecé hoy, empecé ayer...". Y entonces tú tenés un niño enfermo desde las nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde (*Entrevista 1, Directora*).

Se genera así una situación compleja: por un lado, la escuela no puede negarse a brindar una contención que ya es parte de su rol. Esa imposibilidad, sumada a que la imagen esperada de los familiares no ajusta a sus características concretas deriva en que desde el Centro Educativo se los vea como irresponsables. Por otro lado, la escuela transmite una imagen que se le vuelve en contra -dado que implica dejar de ser valorada por lo estrictamente educativo- pero que, en parte, está basada en evidencias concretas: tiene más capacidad para resolver problemas que la que tienen por lo general los propios padres. En este sentido, cuanto menor nivel socioeconómico tenga una población, es más evidente que

la escuela se transforma en una referencia, en el primer lugar al que recurrir, el lugar del estado en donde las puertas todavía están abiertas. Algunas escuelas transforman la carga en estrategia y se proponen trabajar con esta imagen. El Programa Vínculo propone también el desarrollo de redes entre distintas instituciones, entre ellas la escuela, para que se vinculen entre sí, de manera de poder movilizar recursos en función de dar respuesta a una problemática:

Te hablo de la policlínica [nombre], que está viniendo todos los miércoles, nos están dando (*se refiere a que les están dando a los niños*) charlas de primeros auxilios y las enfermedades más frecuentes en los niños, después están trabajando otras muchachas de fisioterapia en diferentes grupos, con lo que tiene que ver con las enfermedades respiratorias, están haciendo todo lo que es la prevención. También trabajamos con el SOCAT acá de la zona... ¿Con quién más estamos?.. bueno, el club [nombre del club] está siempre acá a las órdenes, con el Club de Leones, por el tema de los lentes, pesquisamiento visual, con [nombre de un programa] también, con INVE 18, con las derivaciones que se hacen también por el tema de apoyo psicológico, estamos muy conectados. (*Entrevista 18, Directora*).

Como apuesta resulta muy interesante. La escuela podría convertirse o profundizar su rol de referente barrial (ganando seguramente confianza y mejorando su imagen con ello), convirtiéndose en un espacio de expresión y demanda –ya no al centro del sistema educativo, sino directamente al sistema político- con mucha mayor capacidad para hacerse escuchar y, en definitiva, con capacidad de movilizar recursos a favor de la comunidad. Para poder lograrlo, se precisa acordar sobre algunas cuestiones que no necesariamente están dadas a priori. En primer lugar, que los vínculos a establecer no deben ser exclusivamente los que les sirvan a los maestros para facilitar su tarea sino aquellos que la comunidad demande (lo cual nos vuelve al punto de la necesidad de organizar un espacio de debate y no esperar que las demandas comunitarias surjan espontáneamente). En segundo lugar, pero en realidad previo, que los maestros deben tener interés por desarrollar estas redes, percibir que es parte de su rol trabajar en su concreción y mantenimiento. Es decir, darle sentido a esta tarea:

El tema, concretamente en la escuela de Tiempo Completo, por ejemplo en la [número] que este año terminamos (*se refiere a que el Programa Vínculo tiene planeado dejar de trabajar en esa escuela*), nosotros estamos desesperados porque nos vamos, y las maestras no tienen... hay una guía de recursos en la escuela, y no tienen la iniciativa de pegar una llamada al Centro Juvenil, que está a un kilómetro, para que sus chiquilines que están por salir sepan que pueden ir ahí. (*Entrevista 12, Psicóloga*).

Yo creo que una de las áreas más flojas dentro del programa (Vínculo) ha sido lo de comunidad, y también como institución educativa incorporarse a una red comunitaria. Creo que es un aprendizaje que hay que empezar a realizar, y también además del aprendizaje, de poder generar desde las autoridades, o desde las inspecciones, o desde las direcciones, poder permitirse eso, permitirse el participar en la red, con objetivos claros, de poder entender para qué, y no solamente para satisfacer sus propias necesidades. Porque nos ha pasado de tener escuelas, directoras o algunas maestras que han participado en las redes comunitarias y que no... van hacia ese espacio y se sienten como que están por fuera, se sienten como no tenidas en cuenta, entonces nos dicen "bueno, pero para qué vamos a ir, si ahí hablan de crear un... no sé, de prestarle sillas al club deportivo, o de comprar sillas para el club deportivo, qué vamos a ir a hacer ahí, a perder tiempo". (*Entrevista 4, Trabajadora Social*).

En principio, aparece como un desafío que podría correr a la escuela, al menos parcialmente, de ese lugar de contención social tan repudiado por muchos docentes. Por supuesto que eso no implicaría que se volviera a remitir a lo estrictamente educativo, pero sí que se podría evitar caer en un rol asistencialista, para desarrollar otro donde la escuela participe de una estrategia de desarrollo comunitario. Por supuesto, de la generación de un tejido social más inclusivo se beneficiaría la propia escuela, al mejorar las condiciones materiales y simbólicas de vida de los propios habitantes del barrio, incluidos sus niños. La escuela podría funcionar como un espacio público, público no en el sentido del destinatario (que es como solemos pensar la escuela estatal cuando afirmamos que es pública porque es idealmente el lugar de la "túnica blanca": de pobres y ricos, de mujeres y hombres, de inmigrantes y nativos) sino en el sentido de soberano: el ámbito de organización local para debatir sobre los recursos, las ideas y propuestas y la búsqueda de respuestas a las necesidades e intereses del propio barrio.

Es una posibilidad que, mal que bien, ha ensayado la experiencia de Tiempo Completo. No deberían escaparse las dificultades que implicaría intentar un proyecto que avance en esa dirección, pero no debería minimizarse el potencial de esta estrategia en una propuesta de escuela que pretenda tener en cuenta las características de la zona en que se inserta.

### **Pensar la institución**

Hemos mencionado al pasar, en el capítulo 3, que existe un acuerdo básico en relación a la gestión del centro: los docentes prefieren claramente un modelo en el que tengan espacio para expresarse a otro verticalista donde no tengan posibilidad de participar. En este sentido, podríamos agregar en la lista de consensos la gestión participativa del centro.

La transferencia por la responsabilidad de la gestión a un colectivo pone en cuestión las resistencias individuales. Los docentes tienen un espacio de poder informal (representado en la imagen de “adentro del aula”) en el que pueden resistir mandatos con cierta efectividad.

- ¿Vos considerás que la gestión (de la escuela) es democrática?
- (piensa un rato largo). Pienso que sí porque el maestro es muy reaccionario (se refiere a que reacciona muy rápido), es muy difícil que le pongas la pata arriba. Entonces tal vez... hemos pasado por varias direcciones, pero los maestros son muy fuertes, entonces terminan dando vueltas y... y seduciendo muchas cosas... (*Entrevista 16, Maestra*).

En la medida en que la responsabilidad por la toma de decisiones es compartida, la idea de resistencia individual entra en crisis. Justamente, una de las fuentes del malestar por la gestión compartida tiene como origen los “sabotajes” individuales de las decisiones consensuadas. Pero en la medida en que la lógica de trabajo individual comienza a ceder, se desarrolla la posibilidad de una gestión sustantivamente democrática, en la que cada vez más cuestiones se abran a la discusión y decisión compartida. Y en este momento se abre la oportunidad de que, entre las cosas que entren en debate se ponga en cuestión al propio centro educativo.

La concepción tradicional del docente como maestro de aula, que restringe su ámbito de intervención a la relación directa con los alumnos, y que orienta su trabajo hacia un alumno promedio, construido idealmente, no necesita ser repensada. La relación tradicional de autoridad vertical entre directivos y maestros, y de transmisión lineal de conocimientos entre maestros y alumnos, puede ser reproducida indefinidamente sin necesidad de miradas críticas, evaluaciones, autoevaluaciones o redefiniciones. La necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas puede ser vista como una demostración del proceso de redefinición del rol del docente y de la escuela, ya sea que se trate de la causa o de la consecuencia de ello.

El trabajo de las salas docentes se orienta hacia una toma de decisiones que podríamos asociar a la gestión de la escuela. Hemos visto que se trabajan en ellas tres ejes: organizativo-administrativo, pedagógico y comunitario. Tomar decisiones en cualquiera de estas dimensiones implica tener de antemano una definición de los objetivos de ese trabajo y del rol que cumple la institución y cada uno de sus integrantes. Es decir que esta toma de decisiones implica que la institución y sus integrantes ya han sido "pensados", que ya se ha reflexionado sobre esto y que se han alcanzado definiciones que permiten iniciar el trabajo. Sin embargo, un elemento interesante que surge de las entrevistas es que las salas docentes cumplen múltiples funciones, más allá de la definición formal que establece lo que debe trabajarse en ese espacio. Un elemento que no debería menospreciarse, es el de ser un espacio de vínculo e intercambio entre docentes a nivel personal. Otro (el que más nos interesa aquí), es el de ser un lugar de debate de roles y funciones, de objetivos y estrategias, pero también de sentidos e identidades colectivas.

En el capítulo anterior planteábamos la dificultad del colectivo docente para actuar como tal, y cómo las relaciones al interior del grupo de docentes se encuentran muchas veces deterioradas por el roce que genera la responsabilidad por la gestión del centro educativo. Es que el hecho de estar de acuerdo con un modelo de gestión participativo no implica tener los conocimientos y la experiencia para llevarlo adelante. Es decir que el apoyo a la modalidad puede ser paralelo a la existencia de miedos y ausencia de estrategias.

Una cosa que veíamos era que cuando los maestros rápidamente tomaban conciencia del desafío profesional que era estar tantas horas, después cuando empezaron a capacitarse, y esto de las asambleas, esto de la convivencia, el colectivo, todas estas cuestiones que parecían como muy pesadas, costaba que... que vivieran estas cuestiones como facilitadores, como aspectos que, de última, a mediano o largo plazo iban a influir en el mejoramiento de las prácticas y los climas escolares. Lo veían como una carga, trabajar convivencia y trabajar el colectivo (*Entrevista 2, Psicóloga*).

La puesta en debate de la propia institución aparece como punto de partida para clarificar ideas y lograr acuerdos que permitan comprender el alcance y el sentido de la participación.

Cuando la escuela logra verse como sujeto de la intervención, y decir "bueno, acá hay que hablar cosas entre nosotros, acá el tema es cómo somos nosotros como docentes, acá el tema es cómo estamos funcionando nosotros, cómo estamos convocando nosotros...". Cuando pueden mirar un poco para adentro, es un logro de aquellos. Pero claro, eso te lleva tres años. De hacer talleres para la familia, para que ese colectivo docente -que además es súper variable, porque el tema de las efectividades y las cosas en primaria y los traslados es una locura desde el punto de vista de sinsentido-, es para

que recién allá, a las cansadas, a los tres años, tengas un grupo, un colectivo, con cierta percepción de grupalidad, y que demande el trabajo con ellos (desde el Programa Vínculo) (*Entrevista 12, Psicóloga*).

En principio vemos que hay aspectos por fuera de los intereses de los docentes que hacen a la capacidad para poner al grupo en el lugar de aquello con lo que hay que trabajar: la propia rotación de docentes —y sobre todo de directivos, que también es muy alta en las escuelas en que se entrevistó— atenta contra esto. La formación y la tradición de trabajo de los docentes también parecen tener mucha incidencia en la capacidad de proponerse abiertamente la necesidad de problematizar a la propia institución. En este sentido, en un mismo colectivo docente pueden coexistir maestros que sientan la necesidad de poner en debate el sentido de su participación en la gestión (sin dudas, aquellos que sientan que su intervención no se reduce a la relación pedagógica directa con sus alumnos) junto a otros que opinen lo contrario. En este caso esto seguramente volverá a provocar conflictos al interior del colectivo. Pero lo que interesa destacar aquí, es el potencial que tiene este proceso de poner en debate a la propia escuela en el abordaje de las problemáticas educativas. Ante la evidencia de las dificultades que presentan los niños para incorporar conocimientos, de las familias para compartir un proyecto educativo con la escuela, pueden darse, básicamente, dos posiciones: desplazar las responsabilidades afuera de la escuela (a los niños y a sus familias) o preguntarse por las responsabilidades que le tocan al Centro Educativo. Esta última preocupación es la que lleva a la necesidad de pensar la institución: qué y por qué la escuela enseña lo que enseña, cómo se está vinculando con los niños y sus familias, cuáles son sus principales logros y necesidades, cuales son los intereses de sus integrantes, etc.

El proceso de pensar la propia práctica en el contexto de una institución que vuelve la mirada hacia si misma es un desafío que no necesariamente los docentes puedan hacer solos. Se destaca el rol del director en la capacidad de generar un clima que tienda a la participación sustantiva y a la apertura a los interrogantes que ello implica, y el apoyo de especialistas que puedan aportar a facilitar el establecimiento de diálogos y dinámicas de trabajo. La propuesta de Salas Docentes supone que los colectivos quedan establecidos “por decreto”, con funciones y objetivos claramente definidos de manera espontánea. Sabemos que no es así. Pero cometeríamos un error análogo de suponer que el colectivo puede

establecerse por sí mismo, es decir, que la voluntad de algunos integrantes del cuerpo docente bastará para superar toda inercia y resistencia.

El pensar la institución desde la institución es la puerta para poner al estudiante concreto como lo medular del sistema educativo. Que la propia institución pueda entrar en diálogo consigo misma resulta también un requisito para poder entrar en diálogo con la comunidad como estrategia para el reconocimiento de las características del contexto.

### **Abordajes individuales y colectivos**

Hemos mencionado ya la tensión entre una tradición pedagógica orientada a la percepción de los problemas educativos como de origen individual, contrapuesta a otra percepción que tiende a plantear los problemas en el orden social, y por tanto a favorecer un abordaje grupal. Rápidamente queda claro que se trata de una falsa dicotomía, en cuanto a que no hay elementos para descartar un tipo de abordaje a favor de otro. En todo caso, se verá la mayor utilidad de uno u otro en distintas situaciones. Sin embargo, en la práctica cotidiana de las escuelas de Tiempo Completo parece jugarse una suerte de Nacional-Peñarol con esta cuestión. Mientras que por lo general los docentes responden a una lógica individualizante de las problemáticas (como vimos en el capítulo 3), los psicólogos y trabajadores sociales de los equipos interdisciplinarios de las propias escuelas fomentan los abordajes colectivos.

No quedan claros los efectos de esta dicotomización en la práctica. Sin embargo, a un observador externo puede pasársele por alto, oculto por este debate, que el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, tal como está implementado, no favorece el abordaje de ninguna de las dos modalidades. Y que, en cambio, salta a la vista que la combinación de ambos podría dar interesantes resultados.

Desde ya, la lógica básica del trabajo de aula implica una modalidad principalmente grupal. Pero cuando un niño comienza a manifestar problemas de comprensión, la estrategia es, muchas veces, la realización de abordajes individuales.

Hay dos formas de trabajar. Individual, del que la requiere individual, hay niños que no logran poder participar en grupo de cuatro o cinco, y no logran y no pueden y trabajan mejor así y se obtienen mejores logros, y hay otros que trabajás en forma grupal y no pasa nada, marchan bárbaros. Yo trabajo en esas dos modalidades, individual y grupal (*Entrevista 20, Maestra*).

- ¿Los maestros también hacen apoyo con sus alumnos?
- Y ellos los buscan, de repente. Están haciendo una manualidad y llaman a uno al escritorio a leer, la forma tradicional de apoyo (*Entrevista 1, Directora*).

En cuarto (tenemos un) niño extraedad con un montón de problemas, entonces vos lo vas sacando... le enseñé a leer. Entonces, eso es muy importante... eso es una de las cosas... viste, me olvidé de decir, muy importante en esta escuela, que se da cuando hay inglés de tarde, que podés hacer ese apoyo, sos como una maestra particular (*Entrevista 7, Maestra*).

El abordaje individual por parte del propio docente parte de asumir que los niños que muestran dificultades pueden aprender, y que cada uno tiene su ritmo y una forma de trabajo que lo beneficia más que otras.

Cuando los problemas toman otra dimensión (cuando se perciben como problemas cognitivos o de conducta importantes), la lógica de abordaje suele seguir siendo individual. Hemos trabajado esto en profundidad en el capítulo 3: si bien resulta claro que en algunos casos este puede ser el tipo de abordaje indicado, lleva implícito el responsabilizar al propio niño por su situación (él es el disfuncional, el ADD, el problemático en general), cuando pueden estar en juego otros factores, del ámbito del grupo, de la relación docente-alumno, o del contexto social en general. Aquí es donde un abordaje desde lo colectivo puede rescatar esta dimensión e intervenir en ella. Esta mirada aporta una visión de conjunto sobre el problema, pero sobre todo colabora en reducir la presión a la estigmatización del niño individualizado y tiende a enriquecer el repertorio de estrategias de abordaje.

- ¿Para qué sirve el Programa Vínculo?
- Sirve en parte para mostrar... (*piensa*) para tratar de mostrar eso de la grupalidad que vos me planteabas recién, de la cuestión social implícita en cada problema individual. Ya con el hecho de que nosotros vayamos y planteemos a las maestras que hay un psicólogo y una asistente social, pero que no van a ir a... (hacer abordajes individuales) y que van a trabajar de otra manera, ya eso empieza a mover determinadas cosas. Y a veces a fin de año, cuando uno cierra el proceso, y después de muchas peleas, porque no viste a Fulanito, y no me diagnosticaste a Menganito, en realidad ellas valoran eso. Valoran que haya un profesional que esté tratando de ver la cuestión desde un lado más colectivo. En ese sentido creo que está bueno, porque por lo pronto las obliga a las docentes -sobre todo a estas docente que tienden a individualizar, que son la mayoría-

al centrarse -un poquito aunque sea, por un rato- vos las obligás a pensar, "bueno, ta, pero vamos a tratar de no pensar en Fulanito ahora, vamos a pensar qué pasa con el grupo, con Fulanito y por qué..." eso me parece que ya es positivo en sí mismo. Claro, no siempre se logra, hay algunas que siguen encachiladas en que es aquel que tiene que salir y chau. (*Entrevista 12, Psicóloga*).

- (Los niños) tenían como esa cosa muy fuerte, de que la maestra que nos guste se va a quedar, y la maestra que no nos guste la vamos a echar. Me hizo mucha gracia, porque yo estaba... estaba en aviso de que el grupo venía con esa historia. El primer día, yo creo que antes de preguntarme el nombre, o... "¿Vos sos suplente?". Divinos. Viste cuando decís "en realidad sí, pero no se los voy a decir". O sea yo estaba bien, con la convicción de que me iba a quedar. Pero ellos pensaban que podían elegir si me quedaba o no. Les llevó un tiempo darse cuenta que no, que iba a estar ahí, y tenían como esa cosa así como corporativa, de que...

- ¿Y cómo trabajaste ese conflicto, o esa situación?

- Y bueno, para arrancar, con mucha firmeza. Igual costó pila, pero el hecho de establecer... establecimos tres pautas de comportamiento claves, que las tomé de lo que trabajan las psicomotricistas en sala de psicomotricidad. Respetar el propio cuerpo y el de los demás, respetar los materiales y no destruir lo que los compañeros construyen. Armamos cartelera... bueno, esas fueron las tres premisas básicas. Y eso de... uno a veces es como más permisivo, ¿no? Pero yo estaba plantada en eso de que cada vez que alguna de las tres premisas fuera quebrantada, iba a haber una intervención. A veces da para charlar un rato más, a veces es un "eso no se hace", o lo que sea. Pero le destiné mucho tiempo. (*Entrevista 5, Maestra*)

Veíamos en una cita de arriba que la capacidad de abordar problemas de manera individual dependía en buena medida de la disposición de tiempo del docente para poder hacer apoyo con sus alumnos (la que se ve afectada por la saturación de trabajo que en general tienen los docentes), dado que por lo general no hay maestras de apoyo en las escuelas de Tiempo Completo. En el caso de las derivaciones a especialistas de la salud, dependen de la capacidad del docente para poder realizar un abordaje interdisciplinario sustantivo y de la posibilidad de que existan recursos para darle un tratamiento al niño. En el caso de los abordajes grupales, depende a su vez de la capacidad del docente de poder desarrollar una mirada problematizadora que le resulta novedosa (lo que la última cita define como "tratar de no pensar en Fulanito"), y de ser capaz de desarrollar estrategias para realizar abordajes en ese sentido. Falta de tiempo, falta de recursos, falta de conocimientos, confluyen para dificultar, en general, el abordaje tanto individual como colectivo de las problemáticas. Pero ya hemos hablado antes de los problemas: interesa destacar aquí el aporte, en términos de enseñanzas, que implica comprender que se pueden combinar estrategias individuales y colectivas, y cual es la lógica de cada una de ellas.

## Capítulo 5: More time is better?

### ¿Qué fue de nuestros supuestos?

En términos de redistribución económica, probablemente no sea mucho lo que quede por decir. Hemos puesto en duda la posibilidad de éxito de una política focalizada en educación que tienda a la redistribución económica, al menos una que tienda a compensar dando más a los que menos tienen. Una fuerte política de ese cuño provocaría una presión tal sobre el criterio de focalización (y sobre el sistema educativo en general) que, a una decisión política firme que se base en sostener la intención de tocar los intereses de quienes más tienen, recaudando en esos sectores para distribuir entre los que menos tienen, debería agregar la decisión de mantener alejados de ese beneficio a los sectores afectados o a otros cercanos, quienes presionarían por participar de la redistribución. Es decir que es previsible que los sectores privilegiados presionen, primero para no contribuir económicamente a la redistribución, y luego para ser beneficiarios de ella.

En cuanto al reconocimiento cultural, no hemos llegado aún a conclusiones muy sólidas. Vimos que, en términos de política, la única propuesta concreta hacia el abordaje de las características propias del contexto es que los docentes se responsabilicen por llevar adelante propuestas de este cuño. En la medida en que subjetiva y objetivamente no estén preparados para esto, comienzan los conflictos. Ya hemos visto que el riesgo de equiparar diferencias con necesidades se hace, por lo general, realidad. Así, se considera que los niños pobres tienen capacidad para aprender, en la medida en que presenten características similares a los niños abstractos: normales, respetuosos, ordenados, aplicados y tranquilos que los docentes sin dudas preferirán tener. En la medida en que los niños no muestran estas condiciones, sus características son vistas en general como déficits que es necesario corregir.

Recordemos los cuatro primeros supuestos que mencionamos en el capítulo 2: 1) La focalización es efectiva, 2) La tensión entre lo ideal y lo posible se resuelve por la ecuación de que Tiempo Completo es la inversión más efectiva dados los recursos disponibles, 3) El proyecto se lleva adelante tal como está planificado, y 4) La propuesta no precisa de ajustes de importancia. Acabamos de discutir que la focalización no parece efectiva, pero, sobre todo, parece muy difícil de alcanzar con un mínimo de éxito. Incluso, no sería alocado pensar que sería posible que la focalización sea efectiva en la medida en que falle la política, o que la política sea efectiva en la medida en que falle la focalización. El segundo supuesto partía de discutir que el abordaje de determinadas dimensiones podía revertir el peso inercial de otras que no se abordan. En este sentido, es difícil sostener que las dificultades en las condiciones de educabilidad provocadas por el peso de las condiciones materiales y simbólicas asociadas a la pobreza estén pudiendo ser revertidas. Más bien, a partir del análisis sobre la discriminación, parecería que sucede todo lo contrario, en la medida en que las escuelas de Tiempo Completo del circuito desfavorecido funcionan como un "cúmulo de problemas" (la homogeneización del estudiantado, sumado a la falta de recursos implica una saturación para el docente que no está en condiciones de tener a su cargo a 30 niños con dificultades educativas asociadas a contextos de pobreza) que puede alentar a la búsqueda desesperada de soluciones aún a costa de los derechos de los niños. En cuanto al tercer punto, vimos que la generación de dos circuitos, uno de dinámica progresiva y otro de dinámica regresiva impiden afirmar que el proyecto se está cumpliendo tal como está planificado. El punto 4 se desprende de los anteriores: es urgente volver a pensar cómo se distribuyen los recursos y en qué medida se sigue pensando la educación como un servicio orientado a un estudiante promedio, abstracto, en vez de poner al niño concreto como el sujeto de la educación. La afirmación contraria (la propuesta Sí necesita ajustes de importancia) acarrea consigo el compromiso de plantear lineamientos que sirvan como base para la reformulación de la propuesta.

Decir que más tiempo es mejor resulta otra forma de expresar nuestro supuesto 5 (recordemos: los conocimientos socialmente significativos son lengua y matemática), dado que a lo que se da relevancia cuando se habla del mayor tiempo de escolarización es a la mejora en los rendimientos de estas dos materias (se supone, por extensión, que tendrá un impacto positivo en el conjunto de los aprendizajes). Dijimos ya que resulta evidente que

esos dos conocimientos son relevantes, pero que no parece ser lo único en lo que la propuesta debe hacer énfasis para considerarse exitosa. El sexto supuesto se desprende de esto: no cualquier mejora debería ser evaluada como un logro. Importa que se alcancen objetivos definidos con anterioridad, que puedan asociarse con la capacidad de lograr transformaciones sustantivas en los modos de vida. Más cantidad de horas de escolarización pueden ser útiles, o pueden ser simplemente funcionales a, por ejemplo, una mejora en las estadísticas internacionales. Importa comprender que lo importante no debería ser escolarizar en sí mismo. Escolarizar es solo un medio para alcanzar un fin. Podría pensarse en estrategias diferentes, y nada a priori nos permite suponer que fueran menos efectivas.

En cuanto al supuesto 7, que pretende que una buena experiencia educativa en primaria repercutirá sobre los logros futuros, es posible decir algo importante a la luz del desarrollo que hemos hecho. En principio, sabemos que, en términos de políticas educativas, Uruguay tiene problemáticas importantes asociadas a la educación media (que ya hemos desarrollado). Una de las expresiones de este conjunto de problemas es, justamente, la importante brecha que presenta con respecto a la realidad del subsistema primario (ANEP: 2005), que, a pesar de experimentar muchas dificultades, sale claramente vencedor en la comparación con la escuela media con respecto a estas y otras dimensiones. Las dificultades de la escuela media, nuevamente, se concentran en el quintil más pobre de la población (es decir, exactamente la población en la que se supone que focaliza Tiempo Completo). En este sentido, y como conclusión provisoria, lo que puede decirse es que no parece razonable concentrar todos los recursos y estrategias en primaria, con la esperanza de que luego ese niño podrá superar con sus propias armas todas las dificultades que le presente la escuela secundaria. Por decirlo de otra manera: que no parece tener sentido que las estrategias que se proponen en la educación básica para el abordaje de las problemáticas educativas asociadas a la situación de pobreza no se articulen con otras estrategias para la escuela media.

Con respecto a la visión de los actores, en muchas de las entrevistas el pasaje a la secundaria aparece como frontera infranqueable. Al problema de la falta de objetivos ambiciosos de la práctica educativa, se suma varias veces la percepción de que la trayectoria educativa será breve una vez que el niño egresa de la escuela de Tiempo

Completo. Esto realimenta la dificultad para percibir la relevancia de apostar a definir fuertes objetivos educativos, lo que termina afectando a la propia práctica educativa. En este sentido, para varios de los docentes entrevistados este supuesto se presenta falso, ya sea porque no se considere que la buena experiencia de Tiempo Completo alcance para revertir las dificultades futuras, ya sea porque se considere que la experiencia de Tiempo Completo no es lo suficientemente buena como para garantizar logros futuros. Como sea, una visión acumulativa del proceso educativo (una experiencia en la que se incorporan nuevos elementos en cada etapa del proceso educativo) podría colaborar en modificar la visión del problema en al menos dos sentidos. Por un lado, en cuanto las escuelas de Tiempo Completo (y las de contexto crítico) no serían las “únicas responsables” por el éxito escolar de los niños pobres, sino que el sistema educativo se presentaría comprometido en todos sus niveles con las problemáticas asociadas a pobreza. Por el otro, por la propia noción de acumulación, que permitiría pensar que los logros que no se han alcanzado, se podrán alcanzar más adelante. Una visión probabilística (que supone concentrar todos los esfuerzos en un momento puntual, con la expectativa de que lo adquirido pueda servir a futuro) lleva implícita la noción de que lo que no se logró en el momento, no se logrará nunca, de que las oportunidades pasan una sola vez en la vida, y que aquel que pierde el tren...

El supuesto 8 afirmaba que los aciertos de Tiempo Completo pueden servir de referencia para implementar mejoras en el conjunto del sistema. En realidad, la vigencia de este supuesto es difícil de sostener, toda vez que el sistema no da muestras de interesarse por la difusión de estos logros. No existen mayores elementos para afirmar esto que, simplemente, la evidencia de que no se sistematizan las experiencias de Tiempo Completo. Así, resulta muy difícil determinar que algo sea un acierto, un logro, una meta cumplida, una experiencia digna de reproducir. Por esta vía queda inhabilitada la posibilidad de transmitir la experiencia a otras partes del sistema educativo.

**Yo me pregunto *for what***

Hemos visto que existen importantes dificultades para desarrollar el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo como una propuesta orientada a la redistribución y el reconocimiento. Existe la percepción generalizada, por parte de los actores involucrados, de que el centro del sistema persigue otros objetivos y marca otras prioridades: puntualmente, las asociadas a contención social, entendidas como la oferta de una cantidad de servicios básicos para garantizar una inclusión precaria. Sin embargo, hay elementos de la propuesta que sí pueden asociarse claramente a la redistribución, y también al reconocimiento. En este sentido existen trabas, asociadas a lo material, muy importantes (capacitación insuficiente, mala distribución de recursos, inexistencia de sistematizaciones y socialización de experiencias) que afectan al desarrollo de la propuesta. A estas se suman dificultades simbólicas (prejuicios y procesos discriminatorios arraigados, desajuste entre puestos objetivos y percepciones subjetivas de los docentes, definición de objetivos conservadores y asistenciales antes que transformadores y concretamente educativos) que complejizan aún más estas dificultades. \

Hemos visto, sin embargo, que existen elementos que pueden alentar a una profundización de las estrategias de redistribución y reconocimiento. La incorporación de las familias y la comunidad a la gestión del centro educativo, el pasaje de un vínculo asistencial con la comunidad a otro que promueva el desarrollo local, la capacidad para poner en debate el sentido y los objetivos del centro educativo, la profundización de estrategias de abordaje individual y colectivo de dificultades y problemáticas de los niños, la implementación exitosa de nuevas pedagogías, la incorporación de estrategias de desinstitucionalización y democratización provenientes de la educación no formal, el desarrollo de un profundo trabajo interdisciplinario son los principales elementos a los que, vimos, algunas escuelas se atreven a “hincarle el diente”. Aquí existen, entonces, una importante cantidad de elementos, que podrían dividirse gruesamente entre dificultades a revertir y experiencias a profundizar que pueden formar parte del debate sobre las oportunidades educativas que la política ofrece a los niños en condiciones de pobreza.

Existe un tema central, conceptualmente muy amplio, que esta síntesis no puede terminar de abordar, y que la puesta en discusión por parte de los colectivos docentes (o directamente, de la comunidad educativa) sobre el sentido y los objetivos de los propios centros educativos (lo que llamamos “pensar la institución”) puede ayudar a develar: ¿para

qué enseñar, para qué aprender? En este sentido, el título del trabajo del Banco Mundial (2007) que reproducimos como título de este capítulo defiende la idea de que “más tiempo es mejor”. Lo que habilita a abrir, al menos en sus líneas principales, este debate: *It is?* Y si lo es, ¿en qué sentido es mejor? La gran pregunta que nos hacemos todos es, sin dudas: *better for what?*

Según la teoría tradicional de Schultz (1972 [1961]) sobre el capital humano, la educación es una de las formas en que las personas pueden invertir en sí mismas, aumentando su capital humano y favoreciendo así su desarrollo (entendido básicamente en su dimensión económica) y favoreciendo, en el mismo movimiento, el desarrollo de la sociedad en que viven. La lectura que de la educación hicieron los teóricos del Banco Mundial en la década del 90 se basaba en el cálculo de la relación entre costo y beneficio, y particularmente en el concepto de tasa de rentabilidad o tasa de retorno, que se concentra en la relación entre lo invertido en educación y los beneficios económicos que resultan de esa inversión. Desde esta perspectiva pasan a un plano secundario todas las consecuencias no económicas de la educación, las que son consideradas como externalidades<sup>75</sup>. Esta insistencia en la tasa de retorno y la referencia continua a los logros económicos que una persona alcanza a partir de su formación y titulaciones educativas remite nuevamente –como en el sistema educativo tradicional en crisis- a un modelo de bienestar único asociado a un modelo cultural dominante. Esta afirmación puede sonar inconsistente, toda vez que pretender lo contrario parecería implicar que no vale la pena –o no nos interesa- pensar en la posibilidad de que las personas pobres pudieran tener carriles de movilidad social ascendente. En realidad, lo que se propone es imaginar por un momento que esos carriles no tienen por qué ser necesariamente los mismos para distintos grupos. Piénsese en la concepción de la educación como una capitalización cultural individual redituable en términos principalmente económicos. En la medida en que esta idea deja de ser una dimensión de análisis para pasar a ser una forma ideológica concreta (cuando se insiste en la necesidad de que las personas paguen por su educación debido a que contribuye a su capitalización individual se está ocultando el resto de las dimensiones no económicas en las que influye la

---

<sup>75</sup> Es decir, que si bien se destaca su influencia (el planteo del Banco Mundial asume que el conjunto de las externalidades puede tener un efecto aún mayor que el beneficio económico individual producto de la educación) se relega a un plano secundario y dentro de una “zona gris” o poco conocida y por tanto difícil de abordar a los resultados no económicos de la educación. Así vista, la educación cumple un objetivo económico y “algunas otras cosas más”.

educación y, por tanto, estamos en presencia de una idea que se ha vuelto una justificación ideológica), resulta más difícil pensar en el desarrollo de estrategias diferentes que persigan objetivos distintos. Por ejemplo, que la capitalización cultural de una persona puede tener una expresión colectiva o comunitaria<sup>76</sup>. Una persona que vive en condiciones de pobreza, y que por una serie de afortunados factores logra alcanzar y finalizar la educación universitaria, puede utilizar el diferencial de ingresos que le genera la titulación para intentar “escapar” de las condiciones de pobreza (y, de paso, de sus vecinos los pobres), pero también podría verse estimulado a volcar su incrementado capital cultural en el desarrollo de la comunidad de la que surgió<sup>77</sup>. No hay nada, más allá de las fronteras ideológicas, que impida pensar en modelos de desarrollo social alternativos.

En este sentido, el problema básico es que las políticas neoconservadoras conciben en su conjunto a las políticas sociales como parte esencial de un proyecto económico que no tiene como preocupación la reducción de las desigualdades<sup>78</sup> y sí en cambio el aliento a las libertades individuales y a los derechos negativos, que son la base para la guerra de todos contra todos, donde, no es necesario decirlo, quienes estén más relegados en el punto de partida llevarán las de perder.

La educación contribuye al crecimiento económico, pero no lo genera por sí sola. El crecimiento más fuerte se logra cuando la inversión en capital humano y en capital físico tiene lugar en economías con mercados competitivos de bienes y factores de producción. Esos mercados son resultado de la estabilidad macroeconómica, el buen funcionamiento de los mercados de trabajo y la apertura al comercio internacional y a las corrientes de tecnología (Banco Mundial, 1996: 21 y 22)

Desde este punto de vista, la educación tiene simplemente un rol instrumental en relación a la política económica.

Las políticas sociales (propuestas por el Banco Mundial) (...) son el Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social (...) dejando como único residuo de la solidaridad la beneficencia pública (redes de seguridad social) y preferentemente privada para los miserables. Como consecuencia, el diseño de las políticas sectoriales queda subordinado a las políticas del ajuste

<sup>76</sup> Es la idea que subyace, en el nivel universitario, a los sistemas de becas en el extranjero donde se exige al estudiante que retorne a su país una vez que haya finalizado sus estudios, para que sus conocimientos puedan ser aprovechados por otros, como parte de una capitalización colectiva y no meramente individual.

<sup>77</sup> Por ejemplo, es el caso de algunas comunidades aborígenes de Argentina que invierten en la formación terciaria y universitaria de algunos de sus integrantes para utilizar esos conocimientos en beneficio de la comunidad.

<sup>78</sup> No sería contradictorio si, por caso, tuviera como preocupación la disminución de la pobreza.

estructural y entra en frecuente contradicción con los objetivos declarados. (Coraggio, 1996: 6)

Es posible sostener que las tesis sobre el capital humano recicladas en los '90, no pueden resolver el tema de la desigualdad de oportunidades debido a, al menos, dos situaciones principales: no problematizan correctamente el problema de la igualdad (de hecho, omiten de plano la cuestión del poder y las relaciones de dominación) y no tienen en cuenta el respeto de la diversidad como una dimensión indisociable de la igualdad.

### **Tolerancia, resiliencia y conflicto**

Resulta insoportable la idea de que algún niño no tenga derecho a estudiar, ya sea por características propias o heredadas de su grupo familiar o extracción social. En este sentido, el aislamiento al que eran confinados algunos grupos aún a fines del siglo XIX y principios del XX es hoy inconcebible. La bienintencionada universalidad de la educación sigue instalada como un principio fundamental del sistema escolar.

Sin embargo, el aislamiento es solo una posibilidad, extrema, de la discriminación. La discriminación no es un acto individual sino que se alimenta de categorías y clasificaciones inscriptas en la historia y en los procesos sociales. La subordinación –la coexistencia en el mismo ámbito con personas consideradas inferiores- o el “marcaje” social –la insistencia en hacer explícitas las diferencias que llevan al desprecio- son formas más sutiles pero igualmente efectivas de exclusión social. Asignar características negativas a los otros implica un ejercicio de violencia que puede tener modalidades e intensidades diferentes.

Dado que el sistema escolar tiene inhabilitada la exclusión abierta, de existir mecanismos de violencia simbólica, estos deben necesariamente asumir formas indirectas. Es posible, incluso, imaginar que puedan asumir una engañosa apariencia positiva. El concepto de tolerancia es el que mejor ajusta simbólicamente a la idea de “soportar” al diferente, aceptarlo tal como es pero en todo lo que la idea de aceptación denota resignación. Se trata de soportar a quien no se puede (pero se desea) expulsar, alejar, aislar. Se lo tolera, y el

ejercicio de la violencia está presente en esa tolerancia. Defenderé también aquí la idea de que la tolerancia siempre está dada en términos de identidad colectiva: las personas se toleran (y por lo tanto, se odian), no en lo que tienen de único e irrepetibles como seres humanos, sino en tanto representantes de distintos grupos. Cuando una persona tolera a otra, lo que subyace a esa relación particular es una identidad colectiva que entra en conflicto con otra. Cuando una escuela no tiene proyectos para los niños revoltosos e indisciplinados, en realidad lo que subyace es la imposibilidad de expulsar a un grupo como tal, y no a tal y cual niño.

Se pueden pensar, idealmente, dos modelos de escuela. Uno llamado de tolerancia, y que tendría la particularidad de aceptar resignadamente a todos o a un grupo de su población, sin tener un proyecto educativo real, más allá de las propuestas formales. El otro sería su opuesto, por lo que su misión sería el desarrollar una tarea educativa sustantiva, aún en grupos con dificultades. Por esto, podría ser llamado de resiliencia<sup>79</sup>. Originalmente del campo de la física, puede definirse la resiliencia como la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y traumas graves (Manciaux, 2003: 22). La construcción de esta capacidad no es individual, sino que se da a partir de la interacción de un individuo y su entorno. El concepto de escuela de resiliencia parece tener coherencia dado que junto con la familia y la comunidad local son prácticamente todo el entorno social en el que crece un niño. Ambos modelos ideales, el de tolerancia y el de resiliencia, deberían poder entenderse como dos extremos de un continuo.

El extremo de la tolerancia estaría basado en la resistencia del centro educativo por reconocer las características propias de su contexto y la incapacidad de formarse una imagen distinta de la idea de lo que un centro educativo tradicional es, lo que debe esperarse de su población escolar, etc. Esto implica que el colectivo docente no puede entrar en diálogo con el (los) "otro(s)", su población o parte de ella. Se simula el diálogo pero solo hay monopolio del discurso por parte de quienes detentan las posiciones simbólicas más importantes. El centro posee códigos simbólicos distintos a los de la población escolar. El peso de la escuela tradicional prima por sobre la capacidad para

---

<sup>79</sup> El concepto de resiliencia es utilizado en el trabajo de ANEP-MECAEP (2004).

adaptarse al contexto. No existen perspectivas reales más allá, quizás, de un aumento en los rendimientos escolares y un descenso en los niveles de deserción y repetición. Se tiende a la reproducción de las desigualdades, más allá de una posible mejora en algún indicador particular.

El extremo de la resiliencia partiría del esfuerzo del centro educativo por entrar en diálogo con su contexto, intentando establecer códigos simbólicos comunes. El concepto de resiliencia sería adecuado para ilustrarlo, ya que se pretenden superar los procesos que generan desigualdad al interior del sistema educativo. La base de este modelo estaría dada por la forma de relacionamiento con el prójimo en vinculación con el sentido de la acción, como vehículos para la construcción conjunta de un proyecto movilizador. La idea de resiliencia, al estar basada en un punto de partida negativo (condiciones de vida difíciles, acontecimientos desestabilizadores, etc.) podría reforzar la idea de que los pobres son un grupo con carencias, con déficits. Hemos advertido con insistencia en que los déficits no deben superponerse a las diferencias. Justamente, distinguir diferencias de déficits aparece como la primera tarea para el correcto abordaje de estos últimos. El diálogo, construido sobre la base (y no en contra) de estas diferencias, se presentaría sin embargo lejos de un plano ideal de condiciones óptimas. En cambio, resultaría complejo y con interrupciones. Una característica esperable de un modelo de resiliencia es una relación de mayor conflictividad (al interior de la comunidad educativa, con las instancias superiores de la autoridad educativa). El hecho de reconocer diferencias requiere necesariamente de algún tipo de ruptura comunicativa previa, una dificultad original para comprenderse (a riesgo de realizar una afirmación de perogrullo, si no existieran dificultades previas las diferencias serían invisibles o no relevantes). Por el origen conflictivo de las diferencias, el reconocimiento del otro resulta necesariamente conflictivo. El reconocimiento como propuesta política resulta un proyecto complejo, en tanto implica la aceptación de la diversidad como punto de partida. Esto quiere decir, necesariamente, asumir la relación conflictiva y resolverla, no evadirla.

Por otro lado, no podemos crear un cuerpo formal de normas generales de valoración social. Las ideas abstractas de respeto por el prójimo deben poder ponerse en juego en el campo de las prácticas cotidianas<sup>80</sup>.

### **Una nueva escuela para una nueva ciudadanía**

La clave parece pasar, justamente, por el aumento de la participación. Como medio, para el desarrollo de nuevos objetivos curriculares y extracurriculares, en cuyo diseño participen los docentes de la escuela junto al resto de la comunidad educativa, que puedan ser socialmente relevantes para el contexto en el que viven y se desarrollan los niños, pero también para el conjunto de la comunidad. Y como fin, para que la propia participación sea motor de desarrollo de proyectos y organización de demandas de la propia comunidad.

Esta apertura al diálogo exige volver a pensar la lógica de la participación en las escuelas. La experiencia desarrollada por Tiempo Completo resulta una buena excusa para hacerlo, porque hemos visto que existen incipientes intentos que podrían dirigirse en esta dirección. Es posible proponer que la escuela se transforme en un espacio público, en un lugar de toma de decisiones, de discusión y acción. En concreto, en un lugar donde se construya política educativa de una manera más democrática. En principio, al hablar de público es necesario insistir en que existe una necesidad de romper con la idea de que la escuela es pública por el destinatario (esta es la concepción que lleva a sostener erróneamente que la educación privada es en realidad “pública de gestión privada” -dado que está abierta a todos los que quieran concurrir- de la misma manera en que por esta misma vía se cae en el error de suponer que la escuela estatal es pública) para pasar a sostener la idea de que las escuelas podrían ser públicas por soberanía: sus integrantes podrían formar parte del

---

<sup>80</sup> En todos los casos la mirada se concentra en el centro educativo como unidad. Si se concibe que la desigualdad se genera por una suma de procesos estructurales y subjetivos, se entiende que el centro es la unidad mínima capaz de revertirlos (parcialmente), ya que el docente por si solo aparece impedido de realizar modificaciones estructurales. Por otra parte, el intento de vínculo con el contexto no pasa simplemente por la intencionalidad de los actores, dado que se requieren capacidades y conocimientos para producir esos cambios, apareciendo el centro como la unidad mínima que puede brindarlos o demandarlos en instancias superiores.

gobierno de esas escuelas, de la toma de decisiones en cuanto a objetivos, contenidos, administración de recursos, etc. (Hillert, 2003). Resulta relevante insistir sobre esto, porque puede parecer una utopía, pero se encuentran evidencias de intentos en este sentido en las escuelas estudiadas para esta investigación.

Nuevamente es necesario advertir que la participación no se ofrece sino que se construye: implica la consolidación de grupos formales a partir de grupos informales, la construcción e inserción en redes sociales y el arraigo de dinámicas institucionales e interinstitucionales.

Estas propuestas no son más que un reclamo por la profundización de la democracia, en este caso puntual, al interior del sistema educativo, que van de la mano de la idea de que para producir una democracia más participativa no solo habrá que construir espacios de participación en los grandes centros de toma de decisiones sino también en los pequeños espacios de interacción cotidiana (Laclau y Mouffe, 2004). Esto se vincula con la redistribución y el reconocimiento en la medida en que nuestras sociedades se organizan en torno a criterios de justicia normativos, estáticos, definidos *a priori* y de manera universal, mientras que hemos planteado que el respeto por el otro solo puede darse en un marco de relacionamiento (porque las diferencias son relacionales y no esenciales). En este sentido, algunos *a priori* pueden servirnos de marco de referencia (valores democráticos con los que existe suficiente consenso, más allá de la medida en que se logren alcanzar en determinado momento histórico: igualdad política, igualdad social, posibilidad de acceso a bienes materiales y simbólicos, solidaridad), pero nunca de punto de llegada. A partir de este marco es necesario construir una participación política por la que cada grupo pueda dar cuenta de sus intereses y sus necesidades, aportando a la construcción de nuevos criterios de justicia sustantivos, que reemplacen el respeto por el otro idealizado y más o menos invisibilizado por un otro al que puedo escuchar, puedo ver y con el que puedo entrar en diálogo. Esto implica transformar el propio concepto de ciudadanía porque redefine los derechos de las personas, y pone a la escuela en el lugar de la construcción de nuevos espacios de ciudadanía porque es el lugar del ejercicio de esos derechos.

Se ha desarrollado ya la idea de que tendemos a considerar la existencia de grupos de pertenencia donde apenas existe un conjunto de personas con alguna característica en común (por ejemplo, llevar a sus hijos a la misma escuela). Por otro lado, las minorías

subordinadas pueden tener una relación contradictoria con los grupos dominantes, que hagan que prioricen objetivos de corto plazo que refuercen las relaciones de subordinación, antes que privilegiar construcciones horizontales a largo plazo de resultados promisorios pero inciertos. En este sentido, una transformación de este tipo requiere de una decisión (política, si se quiere) que podrá venir por "arriba" o por "abajo", desde el sistema o desde un grupo social concreto, pero que no se desarrollará de manera espontánea. No basta con definir un marco formal de respeto, pero tampoco basta con definir un marco formal de participación. Supongo que el mayor interrogante es cómo hacer que la participación sea sustantiva, responsable y comprometida.

En este sentido, estas palabras, lejos de un adoctrinamiento sobre lo que se supone que las personas deberían darse cuenta que tienen que hacer, son simplemente una propuesta sobre cómo profundizar las estrategias de redistribución y reconocimiento de cara a lograr que la educación pueda alcanzar objetivos sustantivos con grupos relegados que les permitan alcanzar una igualdad económica relativa y una estima social. Pero esto no es una idea loca, papeles al viento arrojados con la remota intención de que pudieran ser inspiración de alguien más. Al contrario, estas reflexiones están inspiradas en los esfuerzos parciales, incompletos, a veces contradictorios, muchas veces voluntaristas, inconexos, pero esfuerzos al fin, que llevan adelante individuos concretos en el sistema educativo uruguayo, hoy.

Existen espacios importantes de autonomía en las escuelas, que pueden ser llenados de participación. No sabemos si —o no importa que— resulten de un hecho accidental —provocado, por ejemplo, por la desidia o contradicciones del sistema— o de un elemento planificado y deliberado. Como sea, en los casos en que se observa la decisión de llevar adelante un proyecto generado en el ámbito de la propia escuela no existen demasiadas trabas desde el centro del sistema para su concreción. Su contrapartida también es bastante evidente: tampoco hay mayor apoyo. Estos espacios quedan, muchas veces, vacíos, ya sea por la existencia de escollos concretos, ya sea por falta de objetivos que puedan ser un impulso para llenarlos. Muchas veces son ocupados de manera informal, sin pretensiones de institucionalización. Pero allí están, son generadores de debates y prácticas, y son un potencial para una posible transformación

- Hago lo que quiero (*se ríe*). Tal cual. Pienso que soy... eso te planteaba, yo tengo libertad. Yo me siento cómoda en el trabajo, a pesar de los pesares que hay, hay limitaciones... pero yo trabajo, yo cumplo con lo que me trazo, cuando tomo un grupo lo llevo adelante con pros, con contras, yo voy a trabajar y sé cuál es mi función y mi objetivo. A lo que... siempre trabajé de esta manera, nunca tuve obstáculos en el sentido de decir "una dirección que te marca, la falta de recursos te marca, un padre te marca", no. Yo trabajé con libertad e hice lo que quise

- Vos considerarás que no solo trabajás con libertad sino que además tenés el espacio para hacerlo.

- Tengo, lo aprovecho, lo hago, el programa me lo hago yo, yo jerarquizo, hago los recortes, categorizo, recategorizo, yo evalúo y tomo los contenidos que me sirven, los que no me sirven, no me va... si bien tengo lo programático, yo lo resuelvo a mi manera, ajustado a lo que los chiquilines necesitan. Por eso te digo, yo hago lo que quiero (*con énfasis*). Siempre fue así. (*Entrevista 20, Maestra*).

¿Por qué no se ocupan, muchas veces, estos espacios de autonomía? ¿Qué condiciones son necesarias para que puedan ser aprovechados? Hemos desarrollado varios elementos que nos permiten ensayar una respuesta, desde lo material y lo simbólico, desde lo subjetivo y lo objetivo. Pero ese, eventualmente, es el punto de partida para un nuevo trabajo que aborde esta cuestión como objetivo central.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bertaux, D. (1981). "El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades". En *Revista Propositiones Vol. 29*. Ediciones SUR: Santiago de Chile. Extraído el 15 de octubre de 2008 de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>.
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1977). *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *¿Cómo se reforma la educación en América Latina?* No publicado.
- Bravo, H. F. (1987). "Presupuestos de la democratización educacional". En *Democracia e igualdad de oportunidades educativas, Cuadernos del Congreso Pedagógico N° 6*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cardoso, M. (2004). "Calidad y equidad en las escuelas de tiempo completo", en *Revista Prisma N° 19*. Montevideo: UCUDAL.
- Connell, R.. (1993). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Coraggio, J. L. y Torres, R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- De Ipola, E. (1997). *Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política*. Buenos Aires: Ariel.
- Duschatzky, S. (1996). "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad", en *Revista Propuesta Educativa, año 7 n° 15*, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldfeber, M y Saforcada, F (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feierstein, D., Noufour, H. y Rivas, R. (1999). *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en la Argentina*. Buenos Aires: Cálamo.

- Fernández Enguita, M. (1999). "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: Clase, género y etnia en la educación". En Fernández Enguita, M. (Ed.); *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, J. (2004). *El paso de modelos bloqueados a modelos virtuosos en la Reforma Educativa de Enseñanza Primaria en Uruguay*. Conferencia expuesta en el VIII Encuentro Regional de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, marzo, México.
- Fernández Aguerre, T. (2003). "La desigualdad educativa en el Uruguay entre 1996 y 1998", en *Revista REICE año 1 n° 1, Universidad Autónoma de México, 2003*. Extraído el 15 de mayo de 2008 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806505&iCveNum=0>
- Fernández Aguerre, T. (2004). "De las "escuelas eficaces" a las reformas educativas de "segunda generación", en *Revista Estudios Sociológicos de El Colegio de México, Vol. XXII, N° 65, mayo-agosto*.
- Fernández Aguerre, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Garfinkel, H. (1996). "¿Qué es la etnometodología?", en *Revista de la Academia N°2, Primavera 1996*, Santiago de Chile.
- Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1973). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hillert, F. (2003). Lo público, democrático y popular. En Feldfeber, M. (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hintze, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas de lo posible*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hopenhayn, M. (1999). *El Desafío Educativo: En busca de la equidad perdida*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Janin, B. et al. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos ADD / ADHD. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kymlicka, W. y Norman, W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, en *Revista Cuadernos del CLAEH N° 75*, Montevideo.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mancebo, M. E. (2002). La “larga marcha” de una reforma “exitosa”. De la formulación a la implementación de políticas educativas. En Mancebo, M. E., Narbondo, P. y Ramos, C. (Comp.); *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985 – 2000)*. Montevideo: ICP - Banda Oriental.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión, en Manciaux, M. (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Margulis, M., Urresti, M. y otros (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Marrero, A. y Toledo, A. (2006). A diez años de la reforma educativa: una mirada desde la perspectiva de los docentes. Ponencia realizada en el XXVI International Congress of the Latin American Studies Association. Extraído el 15 de febrero de 2008 de [http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculum/AMarrero/publicaciones%20Adriana/EDUCACION/A\\_diez\\_anos\\_de\\_la\\_reforma\\_educativa.pdf](http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculum/AMarrero/publicaciones%20Adriana/EDUCACION/A_diez_anos_de_la_reforma_educativa.pdf)
- Martinis, P. (2006); *Informe del Proyecto de Investigación: Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-2004). Crisis y búsquedas de rearticulación de un proyecto educativo nacional*. Montevideo: Papeles de trabajo FHCE.
- Oszlak, O. (1999). “De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma de Estado” en *Revista Nueva Sociedad N° 160, marzo- abril*. Buenos Aires.
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Reimers, F. (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, año XXX, n° 2 abril-junio*. México.
- Reimers, F. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid: La Muralla.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sen, A. (1987). *The Standard of living*. Cambridge: Cambridge University Press.