

Administración Nacional de Educación Pública
Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente
Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

LA NUEVA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EL URUGUAY ACTUAL

Equipo de Investigación:
Mag. en Soc. Lilián Berardi
Mag. en Soc. Selva García Montejo

Junio, 2010

Presentación

La investigación que se presenta se realizó en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), a partir del proyecto de docentes investigadores de esta institución, en el período comprendido entre julio de 2008 y junio de 2010.

Pretende acercar a todos los docentes del país, información relevante respecto al sentir y pensar de los maestros que trabajan en escuelas de contexto sociocultural crítico.

El trabajo no hubiera sido posible sin la actitud amplia y solidaria de maestras y maestros que, de forma desinteresada, ofrecieron su valioso tiempo y conocimiento, para que las entrevistas se concretaran.

Si bien el trabajo se desarrolla por las Magister Lilián Berardi y Selva García Montejo, en el proyecto inicial así como en la realización del trabajo de campo, participó también la Magister Alejandra Capocasale.

INDICE

	Pág.
Presentación.....	1
Introducción.....	2
Cap. I. El contexto socio-cultural crítico en palabras de los maestros.....	6
I.1. El fenómeno de la segmentación social: el espacio urbano segregado.....	8
I.1.1. Clasificadores, recolectores y hurgadores, conviven con la mendicidad y la prostitución.....	11
I.1.2. Ustedes se han olvidado de este lugar.....	13
I.2. Un espacio social vulnerable.....	14
I.2.1. Configuración familiar: <i>“la familia es la madre”</i>	15
I.3. Vivir del Estado: realidad de algunos pobladores.....	18
I.4. Un frágil entramado social.....	21
I.4.1. La calle, la esquina.....	23
I.5. Perfil del alumnado de escuelas de contexto sociocultural crítico.....	24
I.5.1. Mundo de vida. <i>“Caminando por la cornisa”</i>	27
I.5.2. Perspectivas de futuro.....	28
I.5.3. Papel de la escuela. <i>Siempre hay una puerta para abrir y entrar en ellos</i>	29
I.5.4. El papel del maestro comunitario.....	30
CAP II. La Escuela como Institución desde la perspectiva de los maestros.....	34
II.1. Acerca del concepto de Institución.....	34
II.2. La escuela como institución.....	37
II.2.1. La escuela como espacio de <i>“habituación”</i>	38
II. 2.2. El testimonio de los maestros. Los rituales en la escuela.....	40
II.2.3. Lo instituyente en la escuela: los proyectos de construcción colectiva.....	47
II.2.4. La articulación escuela comunidad. La importancia de las redes en un espacio social vulnerable.....	50
Capítulo III. La docencia como profesión en el contexto socio-cultural crítico.	
La Profesionalización docente.....	57
III.1. La institucionalización como base de la profesionalización.....	57
III.2. La profesión docente como construcción, en el marco de un nuevo patrón de desarrollo.....	58
III.3. Acerca de la Profesionalización.....	63
III.4. Modelos en la construcción de la Profesión Docente.....	65
III.4.1. Profesionalidad, Profesionalismo, Nuevo Profesionalismo.....	66
III.4.1.1. Profesionalidad.....	66

III.4.1.2. Profesionalismo.....	69
III.4.1.2.1. Tres “matices” en el modelo de profesionalismo, según priorización de tareas.....	70
III.4.1.3. Nuevo Profesionalismo.....	78
III.4.II. Representaciones implícitas en el discurso de los maestros. Lo subjetivo en la estructuración de la profesión.....	84
III.4. II.1. Motivación por la carrera. Aspectos que refuerzan la motivación original.....	84
Reflexiones finales.....	92
Capítulo metodológico.....	96
Bibliografía.....	99
Anexo.....	108

Introducción

La presente investigación aborda el tema de la nueva institucionalización¹ del trabajo docente en el Uruguay actual, específicamente, el proceso de estructuración de la profesión docente en escuelas públicas de Montevideo con población en situación de vulnerabilidad social.

Esta temática se enmarca en dos de las líneas de trabajo sugeridas: **la educación como institución de la sociedad y los sujetos de la educación.**

El problema de investigación es el siguiente:

Proceso de estructuración de la profesión docente en escuelas públicas de Montevideo con población en situación de vulnerabilidad social. Un análisis desde la perspectiva de los maestros.

De acuerdo con el problema a estudiar, entre otras preguntas, se plantean las dos siguientes que serán fundamentales para el desarrollo del problema de investigación:

¿Cómo “estructuran” su profesión docente aquellos maestros y que trabajan con población estudiantil en situación de vulnerabilidad social?

¿De qué forma el contexto de trabajo incide en la “construcción” que realizan los docentes de su profesionalización, desde su propia perspectiva?

¹ Según Berger y Luckmann (1997) el proceso de institucionalización se genera y renueva permanentemente, a partir de la habituación, las tipificaciones recíprocas y la sedimentación intersubjetiva (aspectos que se retoman en el punto III.2.2. del trabajo).

Se focaliza el análisis en la perspectiva de los maestros. El objetivo central de esta investigación fue aportar elementos que contribuyan a la comprensión de la nueva estructuración del trabajo docente en contextos de riesgo social.

En cuanto a los objetivos específicos, se buscó: indagar en la “estructuración” de la profesión docente de maestros que desarrollan su tarea en centros que atienden población en situación de vulnerabilidad social, de Montevideo y elaborar un sistema de categorías, a fin de definir las diferentes estructuraciones de la profesión docente, a partir de la palabra de los agentes.

Se considera que la temática tiene especial relevancia, en función de los nuevos escenarios sociales en los que se insertan los docentes para llevar a cabo su tarea.

Se aplicó una metodología de corte cualitativo, en base a entrevistas semi-estructuradas, que permitió introducirnos en la “subjetividad” de estos maestros, hurgar en el “sentido subjetivo” de sus acciones, a partir del discurso de estos agentes de la educación. Al decir de Weber (1944) “comprender interpretando”.² La población a estudiar constituyó un grupo de maestros insertos en Centros educativos que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

Dado que la educación tiene una función social y política, se considera que la temática a abordar resulta de relevancia para la ANEP, ya que otorgará insumos para un mejor conocimiento de la profesión docente situada en la realidad social actual.

² Max Weber ha sido figura clave en el campo de la Sociología Comprensiva, en una Alemania en que diferentes teóricos dudaban de la legitimidad de la aplicación del método de las C. Naturales al estudio de los fenómenos sociales. Su Sociología proponía la comprensión del significado de las acciones.

Cap. I. El contexto socio-cultural crítico en palabras de los maestros.

El sistema educativo tanto a nivel internacional como nacional ha acompasado los cambios que se han dado a nivel económico.

Desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) surge, en la década del cincuenta, la “teoría del desarrollismo” que plantea la necesidad de generar y asegurar un crecimiento auto-sostenido en América Latina. Para el logro de tal fin se propone un modelo de desarrollo industrial, otorgándole al Estado un papel estratégico en el proceso de planificación de la industrialización nacional.³ El enfoque desarrollista basaba su esquema centro-periferia en el deterioro de los términos de intercambio, y no incorporaba elementos políticos ni análisis de la situación de origen de la coyuntura. En este sentido Rodríguez (1980) plantea cómo se entendía el esquema centro-periferia:

“En este par de conceptos está implícita una idea de desarrollo desigual originario: los centros se consideran las economías donde primero penetran las técnicas capitalistas de producción; la periferia, en cambio, está constituida por las economías cuya producción permanece inicialmente rezagada, desde el punto de vista tecnológico y organizativo”.

Por lo tanto, se concibe que centro y periferia se construyen históricamente como resultado de la forma en que el progreso técnico se propaga en la economía mundial.

El modelo económico liberal instalado en América Latina entró en crisis a finales de la década del sesenta.⁴ Se dio un proceso de agudización de la

³ A decir de De León, Rocca y Olesker (s/f): “En América Latina y en la década de los cincuenta muchos gobiernos asumieron en la práctica las posturas desarrollistas, pretendiendo con un impulso de la industrialización planificada, sacar a nuestros países del subdesarrollo”.

⁴ Son características de este modelo: planes de ajuste fiscal, énfasis del desarrollo económico a costa de equidad e incremento de desigualdades, privatizaciones masivas, Estado “mínimo”, flexibilización del mercado de trabajo y políticas monetarias. En definitiva, un proceso de “ajuste estructural” en el cual disminuye la importancia del sector público, mientras aumenta la del sector privado, financiero y de los agentes externos.

desigualdad entre los países, en vez de la esperada convergencia centro-periferia. Se generó un fuerte sistema de exclusión en América Latina, que afectó lo internacional, lo regional, lo nacional y hasta lo individual, a nivel político, económico, social y cultural. La desigualdad económica y social se manifestó en una fuerte dualidad que plasmó expresiones múltiples: deterioradas condiciones de vida, desempleo, vulnerabilidad, despoblamiento del medio rural, entre otras.

Es en este período en el que se desencadena la crisis de la deuda externa, marco de renacimiento del liberalismo económico, que genera un modelo de desarrollo neoliberal. Cabe señalar, que así como en el período de industrialización por sustitución de importaciones el fenómeno social por excelencia fue la marginalidad, en este período es la vulnerabilidad el rasgo que genera el patrón de desarrollo. El mencionado modelo provocó un retroceso en el funcionamiento de las instituciones, una readecuación en las expectativas, cambios en el espacio urbano y en el mercado de trabajo, aspectos centrales a la hora de conceptualizar la vulnerabilidad social.

Resulta interesante rescatar, en palabras de un entrevistado, cómo los cambios a los que han asistido algunas zonas, tienen, para nuestra sociedad, una historia que se remonta al S. XIX:

“Este barrio surge allá por el siglo XIX, con todo el auge de la industrialización y de la agricultura, los G... eran los capitalistas más grandes del Uruguay y tenían tierras que iban desde acá hasta Solís, hasta el balneario Solís. Todo eso era parte de ellos, era la gran estancia de ellos. Y lo formaron acá como extranjeros, eran monteses. Se dedicaban a plantar árboles y tener colmenas, había como mil colmenas acá en este barrio. Así surge el barrio. Se mantuvo agrícola por mucho tiempo. Luego se fue transformando en una villa-dormitorio, donde la gente iba a trabajar a Montevideo. Y lenta y progresivamente es lo que le ha pasado, dejó de ser agrícola para ser un lugar para dormir, más ahora con los asentamientos” (E 16).

I.1. El fenómeno de la segmentación social: el espacio urbano segregado.



Fuente: La República. 11 de nov. 2007

Como señalan Kaztman, Filgueira y Errandonea (2005), “hasta la década del sesenta Montevideo pudo concebirse como una unidad territorial integrada, consolidada y compacta, con barrios y zonas definidos por una identidad funcional y común, congruente con la centralidad de un mundo del trabajo que se estructuraba en torno al empleo estatal y la industria”

Esta situación asiste a cambios a partir de la finalización del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones, las transformaciones en el mercado de trabajo y sus consecuencias sociales. De hecho, los modelos de crecimiento han redundado en la profundización de problemas de segmentación social. Como indica Kaztman (2005), la fragmentación social implica vínculos frágiles o inexistentes de algunos grupos de población, con

personas e instituciones que orientan su desempeño por las normas y valores dominantes en la sociedad en un determinado momento histórico.

Como expresan Kaztman y Retamoso (2006), en este marco existen barrios expulsores y barrios receptores de población. El perfil de los barrios receptores es de porcentajes altos de niños y adolescentes, hogares en situación de pobreza y asentamientos irregulares.

En este sentido, expresiones de los maestros de Montevideo, convalidan lo señalado por los autores y muestran una fotografía de la realidad en la que se insertan muchas escuelas de contexto socio-cultural crítico: barrios muy carenciados y en general densamente poblados; calles de barro y ausencia de veredas; desagües resueltos mediante zanjas. Zonas de asentamientos, en la que se mezclan viviendas de material con otras de chapa y cartón.

“Fui a cuatro casitas: una de material -bloques- con las ventanas rotas, las otras de madera, de costanero, piso de barro y chapas por todos lados”, expresa el E 15.

A su vez el E 11 señala: *“El barrio es extremadamente pobre; la mayoría se dedica al reciclaje de material. Se trata de una población marginada. Algunos ya no salen de ese circuito”.*

Estos barrios, *“poseen asentamientos formados en la década del 40, lo que muestra varias generaciones con similar historia de vida” (E 12).*

Por otra parte, también se señala la presencia de asentamientos nuevos: *“nuevos barrios, como dicen ellos”, que en realidad no aparecen en el plano. Pero los pobladores lo denominan barrio” (E 13).*

Muchas de las zonas referidas, han asistido a cambios en los últimos diez años, en el sentido de un descenso del nivel socio-económico y cultural, tal

como es planteado por el entrevistado: *“te diré que es una zona roja, que alerta de estas desprotecciones y estos horrores que vivimos diariamente. Ha aumentado la franja, el cinturón de marginalidad en la zona. Están los asentamientos y cada vez con mayor población”* (E 17).

“Muchos pobladores son ocupantes; están como agregados o construyen viviendas precarias” (E 6).

“El barrio se ha venido desvalorizando como espacio. Hay ocupaciones de terrenos, aunque algunas se han regularizado. Basurales, a veces adentro de las viviendas. Contaminación” (E 9).

La distribución del espacio en los asentamientos, no es, empero, homogénea. Mientras en algunos la característica es el hacinamiento, otros se distribuyen en áreas más amplias:

“El barrio ha tenido transformaciones. Históricamente era un lugar de chacras y actualmente sigue dándose la particularidad de la amplitud en lo referente a la distribución del espacio” (E 7).

Como señala Kaztman (2005):

“La localización de los pobres dentro de esta estructura ⁵ varía no sólo según la profundidad de las brechas que los separan de otras categorías en el mercado de trabajo, sino también según los niveles de segmentación en cuanto a la calidad de los servicios de todo tipo y los grados de segregación residencial”.

La segregación residencial es un concepto que alude a la localización de la población de las ciudades en espacios socialmente homogéneos. En una visión marxista de la temática, la renta del suelo urbano se encuentra en la base explicativa de esta situación.

⁵ El término hace referencia a la estructura social.

La brecha que existe entre los pobladores de las zonas estudiadas, se evidencia en el mercado de trabajo, la calidad de los servicios y la segregación residencial.

I.1.1. Clasificadores, recolectores y hurgadores, conviven con la mendicidad y la prostitución.

En cuanto al tipo de actividad que se realiza en los barrios, lo predominante es el trabajo informal, aunque también hay padres policías, soldados, obreros de la construcción, etcétera. Muchas madres son empleadas domésticas.

Se presentan, a continuación, apreciaciones de maestros respecto a esta situación.

“Hay mucho reciclaje en la zona. A partir de la crisis del 2002, esto se deteriora mucho; antiguamente mantenían con mayor holgura a la familia con eso; la competencia en el 2002 hizo que todos salieran a reciclar, con bicicletas, con carritos, a mano” (E 11).

“Clasificadores, recolectores y hurgadores, conviven con la mendicidad y prostitución” (E 12).

“Ha aumentado el número de personas que está desocupada, que no trabaja. Este año me asombré con el diagnóstico... ocho padres, que en realidad son madres, no trabajan y no hacen nada... perciben Asignación Familiar”. “Entre los padres que trabajan, no es un trabajo fijo, sino changas” (E 13).

No todas las zonas tienen el mismo perfil en lo relativo al tipo de actividad de sus pobladores. De hecho, mientras en algunos barrios lo típico es la recolección o la clasificación de residuos, en otros la precariedad laboral muestra otra faceta:

“Mucha gente trabaja en la construcción y en el servicio doméstico. Pero también hay policías. Pero si te ponés a mirar la mayoría trabaja en el área servicios. Las mujeres, casi todas, en el servicio doméstico; aunque también hay empleadas en enfermería; la situación es variada. El tema es que mucha gente, que le dio el flujo fuerte de población a los asentamientos, se vino desplazada por un tema económico. Hay gente que está pasando realmente mal, pero vende ropa o hace otra cosa así en la feria, hay una feria acá los sábados” (E 16).

La descripción que realizan los maestros sobre el perfil laboral de los padres de los niños que concurren a las escuelas y de los vecinos del barrio en general, muestra la situación de fragilidad de estos grupos poblacionales que quedan desplazados de empleos seguros y protegidos, a diferencia de otros grupos, con diferentes oportunidades. De esta forma, el mercado laboral se segmenta, y se amplía la brecha entre los diferentes sectores sociales.

“En cuanto a lo laboral, se desempeñan en changas; reciben mucha ayuda del Estado. Entre las tareas que desempeñan, se encuentran: trabajo en huertas, ladrilleras, mimbrerías. Otros realizan artesanías. Hay muchas madres desocupadas” (E 2).

La segmentación laboral es consecuencia de la incorporación de tecnologías al proceso productivo y de mayores exigencias competitivas, en un mundo globalizado. El aumento de las exigencias produce dificultades para la inserción en el mercado formal a determinados sectores; este aspecto, sumado a la disminución del número de puestos de trabajo estables, al aumento del trabajo informal y la precarización del empleo, redundan en la citada segmentación, situación que determina fronteras entre aquellos que tienen empleos seguros y protegidos y los “pobres urbanos” -como expresa Kaztman- para los que, la

inseguridad laboral lleva a la pérdida o reducción del capital social,⁶ como facilitador del mejoramiento de la estructura de oportunidades.

I.1.2. Ustedes se han olvidado de este lugar...

En cuanto a **los servicios**, también se asiste a niveles de segmentación respecto a otros barrios con diferentes características. Específicamente, cuando se trata de servicios de infraestructura, locomoción, saneamiento, iluminación de las calles -servicios ordenadores del espacio público- las carencias se manifiestan con más preocupación.

*“De lo que carecemos acá es de los servicios municipales. Acá la recolección de basura es tres veces a la semana cuando vienen, no hay saneamiento, no hay una buena atención de las calles y no hay cartelería. Acá no ves la presencia de la Intendencia por ningún lado. Nosotros decimos que su presencia llega hasta ..., de ahí para acá es un gran olvido. Acá no ves una calle con nombre, señalizada, no ves nada de eso. Y es una de las grandes cosas que le reclamamos; cada vez que vemos a alguien representante de la Intendencia le decimos: “**ustedes se han olvidado de este lugar**”. El tema es que lo hacemos con una fuerza importante, pero nunca hemos sido escuchados hasta ahora, siempre hemos sido olvidados” (E 16).*

“En cuanto a servicios de locomoción, los mismos son limitados en su horario. ...hay un replegarse mucho...” (E 11).

Sin embargo, se observan algunos matices cuando se alude a otro tipo de servicios: *“En lo referente a servicios, el barrio tiene policlínica, pequeños almacenes; no hay vidrieras ni comercios importantes (E 1).*

⁶ El capital social es un activo que se puede movilizar, con el fin de mejorar la estructura de oportunidades. Esta temática ha sido trabajada por autores como Coleman, (1988), Portes (1998), y Putnam (1993), entre otros. Coleman concibe el capital como recurso para la acción, y examina tres formas del mismo: obligaciones y expectativas, canales de información y normas sociales (Coleman, J.(1988), Capital social y creación de capital humano. Traducción de de Francisco, A y Herreros, F. de: Social Capital in the Creation of Human Capital, American Journal of Sociology.

“No hay biblioteca, pero sí un Cíber” (E 10).

“Y bueno, básicamente los demás servicios están cubiertos. Corriente de energía eléctrica hay, digo, el que no está colgado tiene corriente de forma normal. Pero hay algunos de los asentamientos, sobre todo lo más nuevos, la gente todavía está colgada. Servicio de agua hay, les fue llegando por el Programa de Regularización de Asentamientos. Después, líneas telefónicas está perfectamente cubierto y más ahora con los celulares está todo. Mucha gente ha dejado de tener línea fija por tener celulares. Entonces en ese sentido estamos bien” (E 16).

I.2. Un espacio social vulnerable

“La insatisfacción analítica con los enfoques de pobreza y sus métodos de medición han extendido los estudios de vulnerabilidad” (Pizarro: 2001)⁷

El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos: a) la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida por el impacto que provoca algún evento económico-social; y b) el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias e individuos para enfrentar los efectos de ese evento.

Estos componentes resultan adecuados para el análisis del impacto que el nuevo patrón de desarrollo ha generado sobre los sectores de ingresos medios y bajos expuestos de esta manera al riesgo social. La vulnerabilidad social presenta factores objetivos y subjetivos. Con respecto a los primeros se puede señalar la acentuada heterogeneidad productiva que trae consigo precariedad laboral. Esta a la vez se refuerza con la flexibilización del trabajo y de este modo la pérdida de seguridad y amparo de los trabajadores. En cuanto a la oferta de servicios - educación y salud entre otros - se profundiza la brecha, que señala quiénes serán usuarios públicos y privados según bajos o altos ingresos. A esta situación se suma el crecimiento de la economía informal,

⁷ En este sentido el enfoque de pobreza atiende aspectos descriptivos de atributos de individuos y de familias sin considerar los procesos causales originarios. Al hablar de vulnerabilidad se hace referencia a la naturaleza de estructuras económico-sociales y la repercusión que se provoca a distinto nivel.

aspecto que a la vez deprime el tipo de empleo y genera mayor distancia de las organizaciones sindicales como tutoras históricas de los derechos laborales.

Esto contribuye a la indefensión de la que se habló anteriormente, en el sentido de que los sectores medios viven con preocupación esa pérdida de espacios e instituciones que amparaban su desarrollo social.

“Por otra parte en el plano de la percepción subjetiva parece haber aumentado un sentimiento de indefensión en las capas medias y de bajos ingresos generado por el repliegue del Estado de la función protectora que tuvo en el pasado e incluso por la preponderancia que han adquirido los valores que fomentan el esfuerzo individual en la lucha por la vida por sobre las lógicas colectivas” (PNUD: 1998).

En síntesis, el concepto de vulnerabilidad es relevante para comprender el impacto psico-social que se produce a partir del nuevo patrón de desarrollo.

Además de las ya analizadas “señales” de vulnerabilidad -precariedad laboral, flexibilización, segmentación en los servicios, etcétera- que dan cuenta de una realidad deprimida, se mostrará, a través de las expresiones de los maestros entrevistados, **otros aspectos de la vulnerabilidad social**, que se reflejan en el perfil de los pobladores de las zonas de influencia de las escuelas de contexto socio-cultural crítico, pobladores que, en muchos casos, constituyen las familias de los niños que asisten a estas escuelas.

I.2.1. Configuración familiar: “la familia es la madre”

El perfil familiar es diverso. Si bien hay familias “constituidas”, en general, se trata de grupos desintegrados y numerosos. Muchos niños se encuentran a cargo de tíos, abuelos, o vecinos. Hay alto porcentaje de mujeres “abandonadas”. Son ellas las jefas del hogar. La figura paterna no resulta un referente de ningún tipo.

Expresiones de los entrevistados dan cuenta de lo señalado:

“Son familias con muchos hijos, todos de diferente padre” (E 10).

. “En general, las madres son muy jóvenes, promedio de 24 o 25 años de edad y ya tienen muchos hijos. Nacieron en la zona y no salieron del lugar. Diferentes generaciones se nuclean en el mismo predio” (E 4).

“Las mujeres son amas de casa. Viven lavando ropa y criando niños. Tienen siete, ocho, nueve niños. Con esa cantidad vivís embarazada y cuidando niños. La madre es la jefa del hogar, el padre tienen un rol secundario; hay hermanos con apellidos diferentes, de diferentes padres” (E12).

Por su parte, el E 14 confirma lo señalado, en lo referente a los roles y vínculos familiares: *“Son situaciones familiares complicadas, en cuanto a poder establecer los vínculos que hay entre ellos. Tenés que indagar mucho para saber quién es el papá o quién es el tío, qué rol cumple determinada persona que no es ni uno ni el otro”.*

La centralidad de la madre en los contextos analizados queda refrendada en los términos de los docentes:

“La mamá es el jefe del hogar y ella es la que trae el compañero para vivir. Son las que ponen los límites al resto de la familia. Acá el padre biológico no existe. Hay varios padres biológicos que constituyen la familia” (E 15).

“La familia es la madre. *Los padres son los compañeros de la madre. Las mujeres siempre están en pareja. Llevan una vida desordenada. Ellas son las que se acercan a la escuela” (E 5).*

De hecho, la figura materna es también esencial en cuanto al aporte de ingresos al hogar, independientemente del origen de los mismos: *“Las madres*

trabajan como empleadas domésticas, en empresas de seguridad y de limpieza, hacen changas o se dedican a la prostitución” (E 17).

La configuración familiar de estos sectores muestra la fragilidad de este microespacio familiar. El E 11 manifiesta que originalmente había en el barrio un matriarcado grande: mujeres con hijos de diferentes parejas. *“Hay como un premio: me junto contigo y te doy un hijo”*. Como consecuencia, hay un alto porcentaje de mujeres abandonadas. Embarazo precoz, “vivir el presente” - no existe proyección de futuro.

Tanto en el caso de las madres de los niños que concurren a la escuela como de los padres o quienes cumplen su rol -parejas de las madres- el nivel socio-cultural y educativo es muy bajo, aunque con cierta heterogeneidad; aquellos que muestran mayor avance en cuanto a estudios, solo han logrado incursionar en la capacitación de algún oficio.

“La mayoría no terminó Primaria; el contacto cultural de las madres son las telenovelas y algunas vecinas, pero es una relación conflictiva: <hoy sos mi amiga, mi vecina, al otro día nos peleamos y nos odiamos>” (E 12).

“En la mayoría de los casos no terminaron Primaria; y en algunos casos que hicieron algo de Secundaria, casi siempre fue en UTU -oficios-. Me llama la atención que hay muchas mamás que no continuaron estudios, no trabajan, no tienen una necesidad de educación; hay un desgano de educarse por parte de los papás y probablemente es eso lo que están transmitiendo a sus hijos” (E 14).

Sin embargo, aunque se trata de pocos casos, algunas madres muestran una actitud positiva que se ve estimulada por la labor de los maestros comunitarios.

“Madres solas, la mayoría con Primaria. Sin embargo, un grupo de ellas aún tiene expectativas respecto a la educación de sus hijos. También hay madres

analfabetas, que hoy trabajan con los maestros comunitarios. Algunas nunca fueron a la escuela, otras solo hicieron primer año y desertaron” (E 4).

I.3. Vivir del Estado: realidad de algunos pobladores

En muchos casos, los padres no trabajan. Viven de los beneficios estatales. Ha de destacarse el histórico papel del Estado uruguayo en lo referente a protección y bienestar social. La matriz de bienestar tuvo consecuencias de orden político y social, consecuencias que delinearon la vida del país a lo largo del Siglo XX, y muchas de las cuales pueden aún visualizarse.

“Existe un amplio consenso en torno a que en Uruguay se consagró tempranamente, en la mitad del Siglo XX, un sistema institucionalizado de políticas sociales de carácter universalista y de amplia cobertura en el campo educativo, laboral y de salud, con capacidad de incorporar a la mayoría de la población urbana y más tardíamente a los trabajadores rurales (Filgueira, F.:1998).

Aunque entre los años 1973 y 1984 el país tuvo un gobierno “de facto”, el sistema de bienestar no fue desarticulado. Sin embargo, algunas prestaciones -seguridad social, educación, salud- sufrieron un significativo deterioro.

Posteriormente, en la década de los 90 -ya en el período de redemocratización- el país, según Midaglia (2006), muestra un “sistema híbrido” en cuanto a políticas sociales, en el sentido de que conviven servicios semiprivatizados con servicios estatales; se agregan, además, políticas focalizadas de formato mixto en su implementación (público/privado).

“La reforma social no se agotó en el campo público sectorial,⁸ sino que también abarcó una serie de servicios dirigidos a sectores poblacionales específicos, los que ocupaban un lugar *marginal* en el antiguo esquema de bienestar uruguayo. Es así que se reformularon, a la vez que se inauguraron, un conjunto de programas y proyectos diseñados para abordar problemáticas asociadas a las *vulnerabilidades de ciertos*

⁸ Las principales reformas sociales de la citada década se concretaron en: la esfera laboral, la seguridad social, el sistema educativo y el sistema de salud.

grupos erarios, especialmente los de los niños y los jóvenes” (Midaglia, C. y F. Antía: 2007).

El comienzo del Siglo XXI muestra a la sociedad uruguaya empobrecida, fragmentada y con signos de inequidad. Ante esta situación, desde el Estado, se impulsan políticas en el terreno social.

Según el planteo de Midaglia y Antía (2007), tres fueron las líneas de conducción política del gobierno a partir del año 2005, en lo referente al bienestar y la protección social: de corte restaurador (referidas al ámbito laboral, caso Consejos de Salarios), de tipo innovador y finalmente una línea de conducta política de cautela en lo referente a la educación pública y la seguridad social, áreas en las que se asistió a profundas reformas.

En cuanto a la orientación innovadora, el centro de interés de las diferentes medidas fueron las áreas sociales.

“En este marco, puede ubicarse la esfera de la pobreza y vulnerabilidad, con el lanzamiento de un Plan de Emergencia coyuntural y posteriormente, con el diseño y promoción de un Plan de Equidad”.⁹

De hecho, la actual administración ha priorizado la atención a sectores pobres y vulnerables. Concretamente, se pusieron en práctica medidas en este sentido. En el caso del PANES (Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social) los objetivos fueron de dos tipos: asistencial, lo que implicó atender situaciones de emergencia de la población del PANES y promocional, en el sentido de brindar herramientas que posibilitaran la superación de las situaciones de indigencia, pobreza y otras formas de exclusión social, con énfasis en el acceso al pleno ejercicio de los derechos.¹⁰

⁹ Midaglia, C. y F. Antía. Op. Cit. La Reforma de la Salud y la Reforma Tributaria se enmarcan también en este tipo de política.

¹⁰ El PANES fue planteado para llevarse a cabo durante los dos primeros años de gobierno. Siete fueron los componentes de este Plan, que tuvo un enfoque integral: Programa de Ingreso Ciudadano, Programa de Atención Primaria de Salud, Programa de Trabajo Transitorio, Programa de Educación en Contextos Críticos, Programa de Atención a Personas sin Techo, Programa para Asentamiento Irregulares, Tugurios y Pensiones, Programa de Alimentación Nacional.

Por otra parte, en cuanto al Plan de Equidad, es una estructura cuyos objetivos estratégicos son: mejorar la equidad intergeneracional, territorial y de género, desarrollar y expandir una Red de Asistencia e Integración Social, como contención para evitar la consolidación o instalación de las situaciones de pobreza e indigencia y articular esta Red con las de prestaciones tradicionales y con las transformaciones ya anunciadas en las políticas sociales sectoriales, de manera de diseñar un sistema de protección en conjunto. ¹¹

Se creó, además el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social), responsable de poner en marcha y monitorear los Planes citados así como de regular las prestaciones estatales.

A través de las expresiones de los entrevistados, nos acercamos a la realidad de dependencia respecto al Estado, de algunos de los pobladores de los barrios donde se encuentran muchas escuelas públicas donde ejercen su profesión maestros montevideanos.

“Muchos fueron beneficiarios del Plan de Emergencia. Viven del Plan de Emergencia, de la tarjeta y todo ese tipo de cosas” (E 10).

“Cada niño tiene entre cuatro o cinco hermanos... perciben Asignación Familiar” (E13).

“... el Estado les facilita todo sin exigirles nada. Les da la canasta, la asignación” E 11).

¹¹ En cuanto a los Componentes Estructurales del Plan de Equidad, se señalan las Reformas estructurales planteadas. Reforma Tributaria: equidad tributaria, eficiencia y estímulo a la inversión; Sistema Nacional Integrado de Salud: universalidad, justicia distributiva mejor acceso y calidad en la atención; Políticas de empleo: servicios públicos de empleo, apoyo a emprendimientos e iniciativas de formación profesional; Plan Nacional de Vivienda: universalizar, articular ahorro, crédito y subsidio; Política educativa: nueva Ley de Educación, Sistema Nacional de Educación Pública; Universalidad y Calidad, Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos: equidad de género e igualdad de oportunidades; Compromiso público y participación ciudadana. MIDES. Plan de Equidad. Lineamientos y Propuestas. En: www.mides.gub.uy

“El 80% de los padres no trabaja. Algunos son hurgadores, otros viven de las pensiones que reciben por hijos con incapacidad o Plan de Emergencia” (E 6).

I.4. Un frágil entramado social

Respecto a la situación de la ciudad de Montevideo, Kaztman, R. y otros (2004) señalan:

“Ya en los años ochenta se asiste a una ciudad notoriamente distinta a aquella que en base a barrios obreros y barrios heterogéneos forjaba la esencia de la geografía urbana del Montevideo popular. Forman parte de dichas transformaciones, el vaciamiento de parte importante del casco central, los <tugurios> que toman el lugar de barrios y viviendas adecuadas, el creciente distanciamiento social entre las clases reflejado en la localización espacial y en el uso de servicios diferenciados, el enrejamiento y retracción de los espacios públicos de los sectores medios residentes en el casco urbano, y la aparición de los asentamientos irregulares producto de la expulsión de la ciudad, y no de la migración a la ciudad”.

De hecho, los citados asentamientos son fuertes indicadores del proceso de segregación residencial que ha caracterizado a Montevideo en las últimas décadas. Asentamientos informales que conjugan diferentes precariedades: laboral, de ingresos, ambiental, de vivienda, etcétera. La pobreza, la marginalidad, situación que surge como consecuencia de un entorno de precariedad, de privación social y de incomunicación paulatina con los patrones básicos de la sociedad, llevan al afianzamiento de subculturas marginales. El tejido social se fractura. Diferentes conductas “anómicas”¹² se transforman en escenarios habituales. Se constata claramente esta situación cuando los maestros entrevistados expresan:

¹² El tema de la anomia es trabajado por E. Durkheim en su obra *De la División del Trabajo Social*, aunque luego aplicó el término en *El Suicidio*. La anomia, para el autor francés, es conceptualizada como la situación social de ausencia de reglas morales y jurídicas, o sea, la ausencia de la norma. La misma surge como consecuencia del desequilibrio económico y/o del debilitamiento de las instituciones de la sociedad, que supone un bajo grado de integración social.

“Violencia familiar. Vinculación con la venta de droga, los robos y la delincuencia” (E 10).

“Hay padres presos y madres presas también, por problemas de celos, por ejemplo, o por incendiarle la casa al compañero que se fue con otra” (E 10).

Los barrios donde se encuentran muchas de las escuelas de contexto socio-cultural crítico, son zonas de alta concentración de pobreza, en los que algunos pobladores intentan resistir a la desafiliación social¹³ y otros buscan *camino*s ilegítimos como vía de mejoramiento de sus condiciones de vida.

“Ha crecido la delincuencia, como efecto de la pasta base. Muchos suicidios” (E 11).

“Algunas familias están vinculadas a la droga y al robo” (E 1).

Surge, así, la denominación de “zonas rojas”, barrios categorizados como “peligrosos” para el resto de la sociedad, espacios discriminados y estigmatizados.

Otro aspecto de interés a tener en cuenta en el análisis, es la situación de aquellos jóvenes que no concurren al sistema educativo ni están insertos al mercado laboral. Estos jóvenes se nuclean en las calles y muestran conductas reñidas con la “norma”.

“En las esquinas, la pasta base se consume y se vende con naturalidad. Asimismo, las apuestas, las riñas de gallo y las peleas de perros, constituyen otra particularidad” (E 12).

“La delincuencia creció mucho, el efecto de la pasta base golpeó muchísimo; lo denunciamos hace años; no se visualizaba como un problema muy grande y

¹³ Kaztman, R. y A. Retamoso (2005). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. Revista de CEPAL N°85.

ahora hay lugares en donde es irreversible el daño que se ha hecho. Gente adicta, que perdió la característica de ser humano, son como animales que los ves por las tardes como ratas grises, peludas, hurgando” (E 11).

Como expresan Kaztman, R. y otros (2004):

“... la concentración de jóvenes “desafiliados” del sistema educativo y del mercado laboral en las calles de los vecindarios pobres favorece la formación y cristalización de subculturas marginales juveniles, cuya fortaleza varía en relación inversa a la capacidad de las familias y de los adultos de la comunidad local para controlar las conductas antisociales”.

I.4.1. La calle, la esquina...

La calle, la esquina, son ámbitos de encuentro para los jóvenes de los barrios pobres. Frente a la ausencia de espacios de sociabilidad y prestigio social como son los ámbitos laborales y los centros de estudio, es el barrio el lugar donde se tejen las redes sociales. Como señala Saravi (2004), “... el barrio constituye [...] el primer encuentro público al abrirse la puerta de lo privado”.

Una particularidad del perfil de los barrios caracterizados por los maestros montevideanos, es la carencia de ámbitos institucionales de socialización. Esto lleva a que sean la calle y la esquina, los lugares fundantes de identidad y sentido de pertenencia para los jóvenes de estos barrios pobres de la ciudad.

“El barrio carece de ámbitos de socialización para los jóvenes” (E 2).

“No hay plaza de deportes... no hay actividades recreativas... no hay bailes en el barrio... hay un club de fútbol...” (E 16).

Son relaciones frágiles, en un frágil tejido social:

“... nuevos barrios pobres... la mayor fragilidad de los lazos laborales y su correlato de mayor densidad de carencias limitan tanto la formación

de redes de reciprocidad como las posibilidades de crear y mantener instituciones barriales propias, todo lo cual tiende a hacer más endeble el tejido social comunitario". Kaztman, R. y A. Retamoso (2005).

En síntesis, un frágil entramado social, caracterizado por el consumo de pasta base, el robo, la delincuencia, la violencia. Es este el espacio natural donde conviven muchos de los niños que concurren a las escuelas en estudio.

I.5. Perfil del alumnado de escuelas de contexto sociocultural crítico.

En cuanto al perfil de los alumnos de las escuelas de contexto sociocultural crítico estudiadas, el mismo se puede caracterizar como diverso, en el sentido de que hay niños diagnosticados en cuanto a dificultades específicas, con serios problemas de aprendizaje. Algunos tienen problemas de conducta, debido al medio en que viven.

Hay niños con problemas psicomotrices y emocionales. También discapacitados intelectuales severos, algunos con diagnóstico y pase a escuela especial (y no son matriculados por falta de lugar). Se suman a ello, carencias alimentarias desde la gestación, que comprometen el desarrollo físico e intelectual. La ingesta básica de alimentación que reciben, proviene de instituciones.

Se trata de niños muy demandantes, dado que necesitan mucho apoyo: *"Todo el tiempo estás atendiendo estas situaciones, eso a veces te desborda, porque te sentís impotente en esa situación"* (E 13).

En lo referente a los aprendizajes, estos niños, en general tienen muy bajo rendimiento. Las dificultades se deben, en algunos casos, al medio donde viven: *"No hay hábitos de lectura, no leen en la casa, no tienen materiales, algunos tienen libros pero no el hábito de leer"*. (E 7).

En otros casos, a dificultades propias del niño: *“Hay carencias de todo tipo: dificultades psicomotrices y en habla; esto dificulta el aprender. No incorporan conocimientos nuevos, no aprenden, no están preparados para aprender”*. (E 6)

Algunos niños promueven por extraedad o por promoción especial. En un planteo reflexivo, los maestros muestran las particularidades de algunos niños con los cuales desarrollan su trabajo cotidiano:

“Las realidades de los gurises son complicadas, aunque pasa en todos los contextos, y en estos contextos más, hay muchas familias vulnerables” (E 3).

“Y los niños que van a nivel del grado -que son pocos- tienen sus altibajos. Aquí hay un paquete de problemas: están los problemas neurológicos, los problemas emocionales” (E 15). Hay dificultades de convivencia en los recreos, causados por las problemáticas planteadas.

El porcentaje de repetición en primer año, es en general importante. También es alto el nivel de inasistencia en general, provocado por la situación familiar.

“Hay dificultades en los niveles de logro de aprendizaje, en el acceso a la cultura y la información. El sistema se ha encargado de ir haciendo una selección a medida que se avanza en los grados” (E 7).

A estos aspectos se le suman la extraedad y la deserción, situaciones que “cierran” explicativamente el circuito del fracaso escolar.

“Empiezan a repetir tempranamente, a veces llegan con 14 o 15 años y están en cuarto año” (E 11).

“Los problemas de aprendizaje se deben a dificultades psicomotrices, auditivas y emocionales” (E 5). Se agrega a ello, la falta de normas, hábitos y límites.

Se constata -desde las palabras de los maestros- el estado de indefensión en que viven los niños de los sectores carenciados.

“El contexto pesa en todo sentido; vienen con muchas carencias desde todo tipo de análisis que uno pueda realizar. En lo afectivo, solos todo el día, haciéndose cargo de hermanos menores. Está primando una desprotección a todo nivel, desde la alimentación a la falta de medicación y tratamientos médicos” (E 17).

Los docentes sienten que el sistema Educativo, tal como se encuentra estructurado, no cumple en estos medios con la función de integración que históricamente le ha sido asignada. De este modo, la institución escuela, en lugar de incluir, excluye a aquellos sectores más desfavorecidos, que si bien ingresan al sistema, no permanecen en el mismo.

“Hay un decantamiento por parte del sistema, hacia los alumnos más conflictivos, hacia las familias más problemáticas que están en situación de mayor pobreza. El sistema se ha ido encargando de relegarlos, de excluirlos. En las familias más problemáticas los niños no terminan la escuela” (E 7).

De este modo, se reproduce el círculo de la pobreza y la desigualdad, que fortalece la segmentación social y, en una relación dialéctica, contribuye a la segmentación educativa.

Sin embargo, se percibe cierta heterogeneidad en las aulas de algunas de las escuelas investigadas. Hay niños que rinden a pesar del contexto; los padres los apoyan en las tareas escolares; en algunos casos se insertan en Enseñanza Secundaria, pero finalmente abandonan. Una entrevistada comenta palabras de una alumna al respecto:

“Dejé porque tenía que cuidar a mi hermano” (E 12).

La misma entrevistada opina acerca de la referida situación: *“Siempre tienen una excusa, pero en realidad... ¿qué herramientas les da la escuela?... y hablo de esta escuela. Para que un niño salga de sexto año y pueda después competir en un liceo en el que hay 45 muchachos en una clase, que vienen de diferentes escuelas... donde la mirada de Secundaria es diferente a la de Primaria en general y a la de esta escuela en particular”*.

Si bien se da la situación de una escuela en la que los niños que constituyen la población escolar -salvo algunos pocos- no pertenecen al barrio, no dejan de existir situaciones problemáticas: *“Son hijos de familias trabajadoras, hogares formados con padre y madre; aunque algunos están a cargo de abuelas, tías y esto les genera problemas emocionales”* (E 4).

Expresiones de la E 14 sintetizan aspectos referidos al perfil de los niños de las escuelas estudiadas:

“Los niños en la clase reflejan los pocos hábitos de la familia. Los niveles de aprendizaje son muy bajos, especialmente en lectura y escritura. Hay niños con serias dificultades, que no logran apropiarse de la lengua escrita. A estas dificultades se agregan las de conducta. Muchos niños sufren violencia en sus hogares. Enseñar a leer y escribir se hace difícil teniendo en cuenta todo lo que antecede” (E 14).

I.5.1. Mundo de vida. “Caminando por la cornisa”

Prácticas y representaciones sociales, modos de vida cotidiana, identidades de los actores sociales -padres, vecinos de los barrios, niños-, aparecen plasmadas en las palabras de los maestros entrevistados. Son estilos de vida, formas de actuar de los actores en su cotidianeidad, experiencias que cobran sentido, sentido otorgado por ellos mismos (Schutz y Luckmann: 1973). Los

actores sociales son los constructores de la realidad social, a la que otorgan significado.

Los niños de estos barrios saben claramente cómo armar un porro. Vivencian la pasta base en la casa y en el barrio. Tienen las vivencias de la calle. Las niñas tienen un marcado rol de madre: cuidan a sus hermanos menores. Con trece o catorce años tienden a abandonar el hogar. Se embarazan y se van con su pareja. Hay niños violados, maltratados; viven un ambiente de violencia doméstica.

El contexto sociocultural del cual provienen es bajo. Muchos niños provienen de asentamientos. Son niños de bajos recursos. *“Lo ves culturalmente en el vocabulario, en experiencias de vida, en aspiraciones. En un montón de cosas en las que vos decís ‘ahí está lo cultural’”* (E 3). *“Muchos niños son hurgadores, trabajan en carritos; lo hacen en la noche, por eso faltan a la escuela”* (E5).

La fragilidad y el abandono degradan su dignidad como persona.

“Niños emocionalmente carenciados, inestables; viven continuamente como caminando por la cornisa; muy irritables: cualquier cosa les provoca rabia, ira. Se descargan con los compañeros, con los maestros; no son niños diferentes a los de otras escuelas, porque cuando logran ese minuto de contención, de atención, reaccionan igual que niños bien atendidos: dulces, inocentes; a veces los maestros los estigmatizan” (E 8).

I.5.2. Perspectivas de futuro

En lo que refiere a las perspectivas de futuro, queda claro que la población estudiada vive el presente. Un presente limitado y disociado de ámbitos que le puedan otorgar posibilidades de mejorar su estructura de oportunidades. Esta situación queda manifiesta en las expresiones de algunos maestros acerca de los niños que concurren a escuelas de los medios analizados.

“No tienen perspectivas de futuro. Muy pocos van al liceo. “Muchos niños concurren a la escuela por la alimentación, van porque los padres los obligan, para poder cobrar después la asignación familiar” (E 10).

“En los últimos años se han sumado embarazos precoces, que nunca antes había pasado. En quinto año, tres alumnas embarazadas... lo que implica una nueva vida con su hijo. No hay proyección de futuro, como no tienen una visión más elevada, no se proyectan. Y además con el agravante de que el Estado les facilita todo, sin exigirles nada. No se controla el embarazo, no termina la escuela, y el Estado igual les da la canasta, la asignación” (E 11).

1.5.3. Papel de la escuela. Siempre hay una puerta para abrir y entrar en ellos

“Y el niño con este grado de vulnerabilidad, es muchísimo más contenido acá, en la escuela, porque trabajamos siempre al filo de la deserción. Entonces vas peleando para que el niño pueda lograr terminar la escuela, aunque sea la escuela” (E 12).

Las expresiones de algunos maestros muestran que la escuela sigue teniendo un papel de relevancia, a veces como el único ámbito que ofrece oportunidades a los niños de contextos vulnerables.

“Se buscan ver algunos logros, pero se ven en el correr de algunos años; eso evidentemente es un trabajo de la escuela, no hay vuelta” (E 16).

“Pero tienen un potencial: siempre hay una puertita para abrir y entrar en ellos. Siempre hay un potencial por el arte, por la plástica, por la música, por bailar, por cantar. Algo siempre tienen. Entonces uno busca eso: qué hay, qué tienen allí, y por ahí entrarles” (E 15).

Sin desconocer las problemáticas sociales cotidianas, una docente señala que es posible arribar a logros dentro del aula: *“Aunque hay violencia y problemas, se puede trabajar y hay clima de trabajo dentro de las clases. No es de las escuelas que hay que cerrar con llave los salones”* (E 5).

Sin embargo, no todos los maestros tienen la misma opinión acerca de lo que la escuela puede lograr respecto a los niños que provienen de los medios carenciados: *“Escapa a nosotros, no estamos formados para preparar a estos chiquilines (refiere a problemas de bajo peso, de aprendizaje serio, de conducta), hay casos puntuales que los detectamos y los tratamos en las reuniones de equipo de contexto crítico: se tratan y se intenta ayudarlos”* (E 16).

I.5.4. El papel del maestro comunitario

Algunos niños se han recuperado por la función del maestro comunitario.¹⁴ El Programa Maestros Comunitarios se reconoce como de estrategias compensatorias; asiste a la franja de niños que muestran dificultades de aprendizaje. El accionar del maestro comunitario apunta a revertir el cada vez más fuerte desencuentro cultural entre la comunidad y la escuela.¹⁵

“La figura del maestro comunitario se ha tornado importantísima en nuestra zona, porque van a hacer un acompañamiento desde los hogares, entonces trabajan con toda la familia. Trabajan con el alumno que concurre a la escuela y con toda la familia” (E 17).

¹⁴ El Programa Maestros Comunitarios se enmarca en la actuación conjunta de ANEP/MIDES; su desarrollo está a cargo del CEIP y se inscribe dentro de la preocupación que emerge ante el alto porcentaje de alumnos con resultados académicos desfavorables. Berardi, L. y S. García (2006). Programa Maestros Comunitarios: una mirada desde la teoría sociológica. Revista Quehacer Educativo N° 76. Fum/TEP. Montevideo. Uruguay.

¹⁵ El término comunidad hace referencia a determinados grupos caracterizados por una fuerte cohesión o por rasgos o intereses comunes. De este modo, incluye tanto al barrio como al entorno escolar. El concepto de comunidad enfatiza en los vínculos sociales y afectivos. Como término, en un enfoque sociológico, debe ser atribuido a F. Tönnies (1887), que lo utiliza en contraposición al concepto de sociedad.

Uno de los ámbitos o líneas de acción de la “Modalidad de Atención” del Programa incluye estrategias de alfabetización hacia el hogar, con una fuerte intención de atender al desarrollo comunitario; se prioriza el impulso a la participación ciudadana; se apuesta a que mediante el mejoramiento de la relación *escuela-comunidad* se logrará revertir, entre otros problemas, aquellas cifras que significan un alto porcentaje de deserción escolar.

“... tenemos tres maestras comunitarias... ellas trabajan con la familia. Con las madres. También trabajan con niños y niñas que tienen extraedad y no pueden por su problemática, permanecer cuatro horas dentro del salón” (E 9).

Se entiende que la promoción del desarrollo de estrategias de alfabetización comunitaria, incluyendo el trabajo en el propio hogar del niño, generará el estímulo necesario para poder encaminar la problemática que implica la exclusión educativa.¹⁶

“Hay maestros comunitarios que trabajan muy bien. Hacen visitas a los hogares, trabajan mucho dentro de ellos. Nosotros le damos prioridad a la parte de hogar. La línea de trabajo en hogares para nosotros es fundamental. La mayor carga horaria de la semana del maestro comunitario, está en los hogares” (E 4).

Cuando se describe el perfil del maestro comunitario, se le vincula con la necesidad de desarrollo de un trabajo en redes, que apunte a fortalecer la relación *familia-comunidad escolar*. *“Ellos (refiere a los M. C.) han tejido toda una red con las instituciones de la zona, para que la escuela tenga un colchón ahí” (hace referencia a policlínica, por ejemplo) (E 2).*

¹⁶ Exclusión, desde el punto de vista conceptual no solo refiere a procesos por los cuales algunos individuos poseen menos que otros, sino que muestran una creciente incapacidad para hacer uso de los beneficios que la sociedad otorga. En lo que a nuestra temática concierne, referimos específicamente a aquellos casos en los cuales se evidencia una incapacidad material y simbólica para integrarse al sistema educativo formal. Basado en: Torche, F. (1996).

Aunque queda claramente expresado el alcance de la tarea como esencialmente pedagógica, también aparece referida, de forma expresa, la necesidad de establecer vínculos con técnicos especializados. En este sentido, el trabajo social que tienda redes entre la escuela y la comunidad pasa a tener especial importancia.

“Hemos evaluado como muy positivo el trabajo, no en cuanto a números, sino en lo referente a la evolución de los niños y de los padres. Varias familias han ido cambiando de postura de a poco. En base a este trabajo de hormiga de todos los años, del maestro de apoyo, del maestro comunitario y de otros agentes externos” (E 4).

El Programa -como se ha señalado- se define en lo que llama línea 1, referida a estrategias de alfabetización comunitaria; junto a la línea 2, orientada hacia el trabajo con dispositivos que favorecen el desempeño educativo en tanto espacio de aprendizaje y aceleración escolar; partimos de la base de que ambos aspectos deberán cumplir un importante papel continentador. De hecho, el papel del maestro cobra fundamental importancia en la disminución de lo que se ha llamado “desencuentro cultural”, cometido del desarrollo de “*estrategias de alfabetización comunitaria*”, línea de acción que focaliza en el trabajo específico con los hogares; refiere a la alfabetización de los mismos y a la promoción de la participación ciudadana¹⁷ en el grupo de padres y madres.

“El año pasado teníamos quince madres analfabetas; con el maestro comunitario algunas comenzaron a aprender a escribir su nombre y apellido y reconocer letras” (E 4).

“El maestro comunitario logró mejorar la comunicación con los padres. Nos encontramos con muchos padres analfabetos, entonces al enseñarles a los

¹⁷ La participación ciudadana puede ser viable en la medida en que el individuo pueda ejercer una ciudadanía plena, lo que implica, desplegar acciones que representen el pleno ejercicio de derechos sociales, políticos, económicos y culturales.

padres, ellos se dieron cuenta de que podían enseñarle algunas cosas al hijo, que también podían acercarse a la maestra sin miedo” (E 6).

La segunda línea de acción del Programa: *“Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos”* busca integrar a niños y niñas con historia de fracaso escolar y/o integración. Esta línea comprende dos actividades: el espacio de Aprendizaje para la Integración y la Aceleración Escolar (Infamilia. Ministerio de Desarrollo Social. CEP: 2006).

En cuanto a la primera actividad: *espacio de aprendizaje para la integración*, se apunta al trabajo en actividades de corte expresivo, lúdicas y de afirmación de la lecto-escritura. A las mismas se integran luego aquellos adultos cercanos al niño y de este modo se aspira también involucrar a la familia en el proceso buscado.

“Niños con extraedad, que trabajan en otros horarios con maestros comunitarios y esto ha permitido promociones especiales, que se hacen a mitad de año: los alfabetizan y pasan de clase al grupo siguiente a mitad de año” (E 9).

La situación de extraedad, repetición y bajo rendimiento que la motiva, es atendida especialmente, de modo de producir lo que denominan: *aceleración escolar*.

“Con la figura del maestro comunitario ahora logramos acelerar a algunos niños con una adaptación curricular, una selección de contenidos, lo imprescindible para la vida. Y con eso los vamos sacando” (E 11).

“... con la maestra comunitaria hacemos aceleración e integración” (E 15).

Ha habido una adaptación del programa a las necesidades de cada escuela, de modo de optimizar los resultados: *“Si bien el Programa dice que tiene que ser a contraturno, nosotros le dimos la vuelta de acuerdo con nuestras*

necesidades; entonces hay niños que pasan dos horas dentro de la clase y dos horas con las maestras comunitarias, que trabajan en grupos más reducidos. Esto nos ha permitido hacer promociones especiales, a mitad de año, y los niños pasan de clase al grupo siguiente” (E 9).

CAP II. La Escuela como Institución desde la perspectiva de los maestros

II.1. Acerca del concepto de Institución ¹⁸

Según Dubet (2007), el término Institución es polisémico y ambiguo. De hecho, de las tres grandes significaciones que pueden ser reconocidas en el mismo, la que proviene del planteo de Mauss -tradición antropológica-¹⁹ resulta la más adecuada a los fines de nuestro trabajo.²⁰

Desde la perspectiva señalada, las instituciones son las prácticas sociales “más o menos rutinarias y ritualizadas, todos los sistemas simbólicos, como las religiones y las lenguas, que se imponen a los actores como <hechos> que preceden a su acción”. ²¹

Una institución, entonces, para Dubet, cumple con dos funciones básicas: *instituir* y *socializar*. En este sentido, “capacidad de advenir un orden simbólico” y “formar un tipo de sujeto ligado a este orden”, o sea, “instituirlo”, son funciones que definen a una institución. Iglesia, Escuela, Familia, Justicia, son consideradas entonces instituciones, ya que registran el señalado orden simbólico y la cultura en los individuos, en su subjetividad. Además, “<institucionalizan> valores, símbolos, ...<instituyen> una naturaleza social en la naturaleza <natural> de los individuos” (Dubet: 2007).

¹⁸ Desde una perspectiva antropológica e histórico-social, Castoriadis (2005) expresa: “La institución social es, en primer lugar, fin de sí misma, lo cual quiere decir que una de sus funciones esenciales es la autoconservación. La institución tiene dispositivos incorporados a ella que tienden a reproducirla a través del tiempo y de las generaciones, y en general hasta imponen esa reproducción en una eficacia tal que, pensándolo bien, parece milagrosa. Pero la institución solo puede hacerlo si cumple otra de sus “funciones”, a saber, la socialización de la psique, la fabricación de individuos sociales apropiados y adecuados”.

¹⁹ Mauss mantiene el sentido durkheimiano de institución. Según Durkheim: “Sin desnaturalizar el sentido de este término, se puede llamar *institución*, a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad” (Durkheim: 2001)

²⁰ Respecto a las otras *dos significaciones*, el autor señala que *una de ellas* proviene del campo de la Sociología Política: las instituciones son concebidas como un conjunto de marcos y procedimientos constituyentes de la soberanía, que posibilitan la regulación de conflictos y la toma legítima de decisiones (sistemas políticos, constituciones políticas, parlamentos...); *la otra*, cuando refiere a instituciones, alude a empresas y organizaciones “beneficiarias de una antigüedad legítima”(empresas y administraciones, como el caso de FIAT).

²¹ Para Mauss, en esta perspectiva, el listado de instituciones abarca: maneras, costumbres, hábitos de alimentación, códigos de cortesía, etcétera.

En la misma línea teórica, Durkheim (2001) ya planteaba, en el año 1895, en “Las Reglas del Método Sociológico”, el concepto de institución, refiriendo a creencias y prácticas sociales *instituidas*, que se imponen a los individuos por su poder de coerción.²² Sin embargo, el planteo del autor va más allá, y sobre esto expresa:

“El hecho de que las creencias y las prácticas sociales penetren en nosotros desde fuera no quiere decir que las recibamos pasivamente sin hacerles sufrir ninguna modificación. Al pensar las instituciones colectivas, al asimilarnos a ellas, las individualizamos, les imprimimos, más o menos, nuestro sello personal; es así como, al pensar el mundo sensible, cada uno de nosotros lo colorea a su estilo, y por eso distintas personas se adaptan de modo diferente a un mismo entorno físico. Por esa razón, cada uno de nosotros se fabrica, hasta cierto punto, *su* moral, *su* religión, *su* técnica. No hay conformismo social que no comporte toda una gama de matices individuales”.

Es clara la relevancia de lo *instituido* cuando se hace referencia a la institución. Fernández (1998) expresa que el término refiere a “ciertas normas que expresan valores altamente protegidos en una realidad social determinada. En general tienen que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas o tienen una fuerte vigencia en la vida cotidiana”. Por lo tanto, institución resulta sinónimo de regularidad social. Las regularidades sociales, germen de la trasmisión a que están abocadas las instituciones, convergen con aspectos simbólicos, con la trama simbólica imaginaria de la institución, otorgándole un carácter dinámico a la misma.

La institución como configuración estable en toda sociedad, atiende al reforzamiento de prácticas, de representaciones, que se traducen en la cohesión y la continuidad imprescindibles que aseguran el funcionamiento

²² Respecto a esta temática, Castoriadis (2005) se pregunta: “Cómo se imponen las instituciones?.¿Cómo aseguran las instituciones su validez efectiva?. Superficialmente y solo en algunos casos, lo hacen mediante la coerción y las sanciones. Menos superficialmente y de manera más amplia, mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Pero en última instancia lo hacen mediante la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de la perpetuación de tales instituciones”. El pasaje de ser individual a ser social, así como la temática de la ascendencia de la sociedad sobre el individuo debido a su autoridad moral, fue ampliamente analizado por Durkheim en diferentes obras.

social. Si bien *lo instituido*, lo aceptado, -lo que es vivido como natural- no desaparece, es posible de cambios.

En las instituciones convive un juego de fuerzas que le dan carácter dinámico y su puja propicia transformaciones. Queda “visible” -en lo instituido- un espacio, una brecha, lugar que será escenario de o para *lo instituyente*. *Lo instituido* es enfrentado, en su carácter conservador, en su funcionalidad, y este enfrentamiento se origina en su propio interior. El desacuerdo motiva y refuerza *lo instituyente*,²³ la necesidad de “tomar la palabra”, de cambiar, de transformar. Se trata de un proceso dialéctico que permite entender este cambio desde las propias instituciones.

II.2. La escuela como institución

En el marco institucional, la escuela se considera una institución social. Socialmente se le han delegado diferentes cometidos: producir y asignar el conocimiento socialmente legitimado, fortalecer el tejido social y cultural, formar a los ciudadanos y preparar a los individuos para el mundo del trabajo.

Como institución social, trasmite a los distintos actores sociales, los valores y la cultura de la sociedad en la que se encuentra inserta. De hecho, esta institución cumple con la función de socializar, a través de la consolidación de las pautas socialmente legitimadas, de modo de mantener la cohesión social. En este sentido, la sociedad se reproduce, permanece en el tiempo, y logra la incorporación de sus miembros nuevos.

Los aspectos señalados, hacen referencia al carácter de *instituido* de la institución educativa, rasgos que dan cuenta de su historia social, de su dinámica interna (actores, planes, metodología). Se concreta en prácticas educativas específicas.

²³ Los conceptos de instituido e instituyente, son propios de C. Castoriadis (1983).

“*Lo instituido* está formado por las normas establecidas, por los medios y recursos, es la vida cotidiana, lo permanente, lo apremiante” (Gadotti: 2003).

Según Fernández (1999):

“...el establecimiento o el proyecto se comportan para los sujetos como siendo la institución y representándola”. La autora apela a análisis anteriores para explicar el comportamiento del establecimiento escolar y del proyecto educativo: “... <la representación de lo que el establecimiento es> refiere a lo instituido, a lo estable, se liga a la institución que en él se ve concretizada...pasando a constituir la base de la llamada identidad institucional” (Fernández: 1987; Etkin y Schvarstein: 1989).

La escuela es, pues, un espacio donde se produce una cultura institucional particular. Los individuos -en este caso los maestros- se ubican en ese ámbito, acordando o siendo críticos del poder que emana de la institución. Como señala Gadotti, estos actores “construyen y reconstruyen espacios de acción en un proceso interactivo en el medio en que actúan”. *Lo instituido*, entonces, contiene *lo instituyente*, “le da sentido en tanto condición de existencia” (Gadotti: 2003).

II.2.1. La escuela como espacio de “*habituación*”

Las instituciones “controlan” el comportamiento humano, establecen “pautas” definidas. Se producen en ellas acciones, denominadas por Berger y Luckmann (1997) “*tipificaciones institucionales*”; las mismas son llevadas a cabo por actores específicos que procuran la “*habituación*”.²⁴ De hecho:

“Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta” (Berger y Luckmann : 1997).

²⁴ La habituación “provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esta manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos; y al proporcionar un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones... libera energía para aquellas decisiones que puedan requerirse en ciertas circunstancias” (Berger, P. y Luckmann, T.: 1997).

La *habituación*, de este modo, supone que es posible una reiteración futura de las acciones, en el mismo sentido y logrando preservar energías. Para los actores, las acciones habitualizadas tienen significación, no obstante sus significados se ensamblan bajo la forma de rutinas en su “*depósito de conocimientos*”²⁵. Este acervo es conformado subjetivamente por cada individuo; pero, como supone significados compartidos socialmente, la comprensión del otro aparece como posibilidad. Las experiencias vividas son almacenadas, se sedimentan y se dan objetivaciones sucesivas. El depósito de conocimiento es construido a partir de la sedimentación de herencias culturales (Schutz y Luckmann: 1973; Schutz: 1979).

La citada *habituación* lleva a rutinas establecidas. Una rutina es una costumbre inveterada, un hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y sin razonarlas. Se define también como secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente.²⁶

En lo referente a una institución educativa, las rutinas se definen como realidades habituales de un centro (entradas, salidas, recreos, alimentación, aseos, etcétera). En tanto *habituación*, permiten el desarrollo y la comprensión de categorías esenciales como tiempo y espacio.

En el proceso de *habituación* y *objetivación* se originan los roles.

“Todo comportamiento institucionalizado involucra <roles>, y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando <roles>, su comportamiento se vuelve *ipso facto* susceptible de coacción” (Berger y Luckmann: 1997).

El orden institucional se encuentra representado en esos roles. Cada rol opera como nexo institucional de comportamiento (Berger y Luckmann: 1997).

²⁵ El término “depósito de conocimientos” es propio de A. Schutz (1979). Berger y Luckmann refieren a acervo de conocimientos, depósito de sentido, repertorios, o sea, significados socialmente compartidos, que son aquellos que cada individuo va configurando en el proceso vital, mediante procesos de participación así como de objetivaciones consecutivas, fruto de la sedimentación de experiencias (Berger, P. y Luckmann, T: 1997).

²⁶ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición

Los actores intervienen en el micro mundo de la institución escolar; internalizan los citados roles y, consecuentemente, el universo institucional adquiere realidad de forma subjetiva.

II. 2. 2. El testimonio de los maestros. Los rituales en la escuela

Las escuelas se organizan en torno a determinadas rutinas; en la cotidianeidad de un centro educativo, en sus situaciones diarias, se encuentran presentes determinados elementos (entradas, salidas, recreos, alimentación, aseos, etcétera), o sea *rutinas institucionales*, que cumplen funciones fundamentales: anticipación de ideas, experiencias, internalización de conciencia de tiempo y espacio, etcétera. Las rutinas escolares poseen siempre algún nivel de ritualización, ya que se repiten en el transcurso de la jornada y de las semanas, meses y año lectivo. Un rito se define ²⁷ como una costumbre o ceremonia; el conjunto de ritos define el ritual, término proveniente de la religión (ritual implica conjunto de ritos de una religión, de una iglesia o de una función sagrada). En el caso de la escuela uruguaya, escuela laica, se conservan, sin embargo, contenidos rituales que posibilitan la permanencia y fortalecimiento de ese aspecto sagrado que perdura desde la historia misma de su fundación.

“Los ritos son maneras de actuar que no surgen más que en el seno de grupos reunidos y que están destinados a suscitar, a mantener o a rehacer ciertos estados mentales de esos grupos” (Durkheim: 1982).

Según Durkheim, el rito no sirve ni puede servir más que para mantener la vitalidad de esas creencias, para impedir que se borren de la memoria; o sea, para reavivar los elementos más esenciales de la conciencia colectiva.

Por su parte, Segalen (2005), refiere al ritual como:

“un conjunto de actos formalizados, expresivos, portadores de una dimensión simbólica, con una dimensión espacio-temporal específica, caracterizados por el recurso a una serie de objetos, unos sistemas de comportamiento y de lenguaje específico, y por unos signos

²⁷ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición

emblemáticos, cuyo sentido codificado constituye uno de los bienes comunes de un grupo”

Desde esta perspectiva, diferentes son las dimensiones que se deben tener en cuenta cuando se analizan los rituales: colectiva, espacio-temporal, simbólica y metafórica. En cuanto a la dimensión colectiva, el ritual constituye, para aquellos que participan del mismo, un elemento que le otorga sentido en tanto grupo. De hecho, el grupo, la comunidad, se concentra y revela como tal. La dimensión espacio-temporal alude al lugar donde se lleva cabo el ritual y la localización de los actores en ese espacio. El ritual tiene asimismo una dimensión simbólica, en la medida en que “crea sentido”: actúa como organizador del orden, otorga a los sujetos las herramientas para que puedan controlar el tiempo y dominarlo, así como también las relaciones sociales. La dimensión metafórica se inscribe en el hecho de que el ritual representa el orden moral, el ideal social.

Bernstein (1988), al referirse a los rituales, los considera como una expresión de acción.

“El ritual en los seres humanos se refiere a un modelo relativamente rígido de actos, específicos de una situación, que construyen un marco de significado en y más allá de los significados situacionales específicos. Aquí, la función simbólica del ritual consiste en relacionar al individuo, a través de los actos rituales, con el orden social, realzar el respeto por ese orden, revivificar ese orden en el individuo y, en particular, ahondar la aceptación de los procedimientos que se utilizan para mantener la continuidad, orden y límites, que controlan la ambivalencia hacia el orden social”.

En el análisis de la escuela como forma social, Bernstein hace referencia a la existencia de dos órdenes de relación, que cumplen con la función de controlar la transmisión y la respuesta a la misma: el orden instrumental y el orden expresivo, encargados, respectivamente, de transmitir hechos, modos y juicios relacionados a la adquisición de destrezas particulares -conocimientos- y de vigilar la difusión del sistema moral, de las creencias sociales. El orden expresivo, para el autor, “es el principal mecanismo de consenso social y, de

este modo, bajo ciertas condiciones, es propenso a una ritualización extensiva”. De hecho, el orden expresivo opera con dos diferentes tipos de rituales: consensuales y diferenciadores. En el caso de los primeros, “funcionan vinculando a todos los miembros de la escuela, profesores y alumnos, como comunidad moral, como colectividad diferenciada”.

La organización de la entrada, el recreo, la salida, conforman rituales consensuales; en ese sentido, le otorgan a la institución una identidad propia, diferenciada de la de otras instituciones escolares. Las expresiones de los maestros muestran diferentes modelos de “actividad ritual”, que hacen “único” y diferente a cada uno de los centros donde se desempeñan. Sin embargo, a veces la fuerte “estructuración” de algunas escuelas, contrasta con la flexibilidad y apertura de otras.

La fuerte estructuración se hace visible en el cumplimiento estricto de las rutinas escolares.

“Las entradas son siempre a las 8; se toca el timbre y están todos los maestros camino a los salones, de modo que a las 8:10 ya estén trabajando” (E 4).

“Las entradas y salidas... hay como un código, entran y se forman, los padres ya saben dónde se forman...” (E 16).

En otros centros educativos, el momento de la entrada, se resuelve de forma más abierta:

“Hay algo en la escuela que al que va de afuera le llama la atención: es que es una y veinte y hay padres conversando con los maestros, porque es el momento en que son escuchados... no hay aquello de que tocó el timbre, formaron fila y entraron... hay una cosa un poco más laxa” (E 11).

Los ejemplos planteados son representativos de la existencia de rituales en la escuela, rituales que forman parte de *lo instituido*. *Lo instituido* se concreta en prácticas educativas. Como señala Gadotti (2003):

“Lo instituido son las formas definidas como normas y los sistemas de valores considerados como unificadores de las acciones en el interior de la escuela y en todas las escuelas. Es la regla general que organiza el trabajo educativo mediante la facilitación de los medios materiales y una búsqueda que dé lineamientos a la tarea educativa de manera que atienda las necesidades de una sociedad estructurada con sus determinaciones específicas”.

La escuela, como parte de la citada sociedad, ha mantenido, a lo largo del tiempo, determinadas prácticas *instituidas*, que apuntan a consolidar el orden de la propia institución. La forma en que se organiza la entrada, el recreo, la salida, dan muestras de las citadas prácticas.

“La entrada es controlada por la directora o la secretaria. Los padres solo entran a la escuela en ese horario, si son citados” (E 6).

“Está muy marcado el tema de la norma; no hay dos lecturas; no hay flexibilidad en cuanto a la norma” (E 7).

De hecho, las creencias y prácticas sociales *instituidas*, como señala Durkheim (2001), se imponen a los individuos por su poder de coerción y estos individuos las internalizan y hacen suyas como algo natural.

“Hay códigos que los chiquilines manejan. A la entrada ya van y se forman directamente” (E 16).

En lo que refiere a la salida de la escuela, las expresiones de uno de los docentes entrevistados, ponen de manifiesto la fuerza que poseen los ritos y la disciplina escolar:

“A los niños de Educación Inicial, primero y segundo año se los entrega en la mano a los padres o alguien encargado. Menos tres minutos (de la hora fijada para la salida) los quiquitos están formaditos en el portón de la escuela, para entregárselos a los padres. Luego llegan ordenados los demás grados. Yo soy un poco tradicional en estas cosas, me gusta la fila...” (E 1).

Por otra parte, críticamente, un maestro comenta respecto a la finalización de la jornada: *“No se sale 11:59, tiene que ser a las doce. El cumplimiento de la norma a rajatabla”* (E 7).

Las voces de los maestros revelan con claridad que una institución -en este caso la escuela- como expresa Dubet (2007), cumple con las funciones primordiales de *instituir* y *socializar*. O sea, facultad de hacer producir un orden simbólico así como de constituir un tipo de individuo sujeto a ese orden, es decir, *instituirlo*.

“Tienen que venir caminando normalmente para que los padres visualicen que la salida de la escuela es normal. Las salidas son ordenaditas” (E 1).

Hay determinadas rutinas que llevadas adelante por los docentes o directores de las escuelas estudiadas, marcan regularidades. Las mismas, en tanto cimientamiento de la trasmisión que realiza la escuela como institución, confluyen con elementos simbólicos, concediéndole un carácter vivo a la misma. La presencia constante y regular de la figura del director, resume lo dicho:

“Yo llego muy temprano porque a las seis de la mañana tengo gente en la escuela. Hago un gran recorrido por el local para ver cómo está (tengo servicio de alimentación tradicional, se cocina en la escuela), voy por allí a ver cómo están las cosas y luego me voy al portón; allí espero a los alumnos; 7:15 empiezan a llegar niños; se les sirve leche; por este motivo hay muchos que van temprano” (E 1).

Resulta claro el control llevado a cabo por la escuela, cuando establece pautas y controla el comportamiento de los actores -en este caso los padres de los escolares- La institución es el escenario de lo que Berger y Luckmann (1997) denominan tipificaciones institucionales, concretadas por los maestros o directores, en la búsqueda de la habituación.

“En la entrada estamos dos compañeras. En la escuela se controla la entrada de los padres para evitar que el inicio de las clases se postergue por la atención a los mismos. La intención es regular el vínculo” (E 12).

“Las entradas son por el fondo, junto a los maestros. La puerta la abre el 222. Luego se forman las filas. Se toca timbre y entran a los salones. A las 8:15 llegan los que toman la leche” (E 15).

Estas acciones son repetidas diariamente, por lo cual instauran pautas que se reproducen en la vida cotidiana de la escuela. Las mismas generan la habituación. Para los maestros y padres, las citadas acciones resultan significativas; sin embargo, su sentido se acopla como rutina que se aprehende y se repite.

En toda sociedad existen instituciones cuyo fin es el logro de la cohesión social. La escuela como institución, refuerza determinadas prácticas a fin de obtener su continuidad. Expresiones de los maestros entrevistados dan cuenta de lo señalado:

“Hemos ido cambiando estrategias, porque tenemos un patio muy chico. Hubo años en que se tuvo que rotar los momentos del recreo según los grupos, debido a situaciones de violencia, choques y roces. El colectivo docente ha ido buscando estrategias. Tal vez el fruto de varios años de trabajo es que ahora ya hay ciertas maneras de organización, por ejemplo, juegos” (E 6).

“Recreo en el mismo horario pero separado por patios. Se turnan los quintos y sextos, que son los más numerosos y conflictivos, para concurrir a una placita de deportes frente a la escuela. Juegan al fútbol, se organizan juegos, con la colaboración del profesor de Educación Física. Entre las normas de la escuela, está la de la prohibición de correr en los patios al recreo” (E 13).

La dimensión colectiva de los rituales -a la que alude Segalen (2005)- puede identificarse a través de la descripción de la organización escolar. De hecho, quienes se involucran en estos rituales encuentran sentido en tanto grupo, al realizar tareas compartidas:

“El año pasado nos hicimos cargo la secretaria y yo de la entrada y la salida; este año los maestros plantearon que también era responsabilidad de ellos y que iban a asumir por calendario un día cada uno el control de esos momentos” (E 4).

“El patio de recreo es muy grande... Tenemos un esquema de distribución de los maestros y de los chiquilines por zona, aunque ellos a veces no lo respetan, pero hay equipos de maestros trabajando en los distintos lugares” (E 16).

“Funciona todo por medio de equipos de trabajo, cada uno cumpliendo con responsabilidad lo que le corresponde. Hay delegación de tareas. Hay equipos diferentes que se manejan muy bien” (E 17).

En cuanto a la dimensión espacio-temporal aludida por Segalen, la misma refiere a los espacios y los tiempos concretos en los cuales se realizan los rituales y la participación en ellos de los diferentes actores involucrados (maestros, niños).

“La entrada está organizada, dividida en días. Diferentes maestros se hacen responsables de la misma en días distintos, de modo de poder recibir adecuadamente a los padres” (E 3).

“La salida se organiza de modo que salgan antes los niños que almuerzan en la escuela. Al salir del comedor se unen a los respectivos grupos y salen con el maestro” (E 15).

“Salen 10 minutos antes los niños de Inicial, porque se entregan en la mano a los adultos. Luego sale primer año y así sucesivamente” (E 5).

Los aspectos analizados dan cuenta del carácter de *instituido* que encierra la escuela, lo *natural*, lo *aceptado*. Sin embargo, como afirma Gadotti (2003) desde ese *instituido* se abren intersticios para lo *instituyente*. “Lo instituyente son las personas vinculadas a la vida de la institución, que expresan sus deseos...”

II.2.3. Lo instituyente en la escuela: los proyectos de construcción colectiva

“Lo instituido es importante y necesario; sin embargo, no es suficiente. Está vacío sin el vigor de lo instituyente. Es este el que, como proyecto pedagógico de construcción colectiva por los agentes del proceso educativo, en el interior de la escuela, se configura como algo que no es y tampoco puede ser dado por algo o por alguien pero que presupone un contexto libre de límites impuestos, donde pueda haber posibilidad de la participación de todos” (Gadotti: 2003).

En este sentido, se recogen las expresiones de los maestros acerca de emprendimientos participativos, en los que se han involucrado como colectivo, más allá de propuestas “directivas” provenientes de las respectivas inspecciones. Los docentes, conscientes de las necesidades de la escuela y del barrio, se comprometen en la elaboración y puesta en práctica de proyectos paralelos, en temáticas que emergen de inquietudes puntuales de la comunidad. Conviven, entonces, en muchos centros educativos, diferentes proyectos, sobre temáticas variadas.

“El Proyecto de Centro fue elaborado tres años antes y va siendo modificado, en función de la realidad y de su relevancia para la institución y los niños. Es un proyecto de Lengua, dado que es en esta área donde los indicadores han arrojado más bajos resultados. La escuela apunta a la promoción de la Lengua oral y escrita en diferentes ámbitos. De hecho, hemos acercado a narradores de cuentos, se han acondicionado espacios para la lectura, se ha propiciado la participación de niños de clases superiores en la creación de un club de lectores” (E 12).

“La escuela tienen un plan de Lectura <que viene desde arriba>, pero estamos tratando de darle una impronta propia; también tenemos un proyecto de Teatro y un Club de Narradores (se participa de encuentros de narradores de Montevideo)” (E 4).

La modalidad de trabajo mediante proyectos permite conjugar iniciativas e intereses de los docentes y la comunidad, de modo de contemplar situaciones diversas que no siempre se encuentran especificadas en la currícula. Según Frigerio, y otros (1994), se apela a lo comunitario como forma de convocar a la población en general, o los diferentes actores implicados en el quehacer educativo.

“Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”. (Neto, A.F. y García, S.: 1987).²⁸

Mediante algunos Proyectos de Centro, como proyectos conjuntos con la comunidad, se ha apuntado a reforzar la identidad de la escuela y del barrio.

²⁸ En: Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1994): “Las Instituciones educativas Cara y Ceca”. Troquel Educación. Buenos Aires,

<El arte y las Ciencias Naturales nos identifican>, es el nombre de uno de los proyectos mencionados. *“Hace años que se viene trabajando el Arte, se han pintado frisos con aporte de pintores nacionales, representantes de diferentes escuelas de arte. Se aprendió que a través del arte se puede lograr identidad”* (E 12).

“Este año estamos con el tema del Proyecto de Centro, el que abordamos como opción nuestra; se vincula con el tema de la Alimentación Saludable. Hacemos una merienda los lunes, que la elaboramos la familia o nosotros y eso se vende y se recauda para la escuela. Este proyecto se relaciona con el tema ambiental; acá hay mucho problema con el tema del saneamiento, incluso en la escuela, entonces nos pusimos a abordar el tema desde las Ciencias naturales: alimentación saludable, cuidado del ambiente y la salud” (E 16).

“La escuela desarrolla un proyecto sobre Identidad; el barrio no tiene nada propio, ni cine ni teatro; en el marco de la Identidad pensamos que había un valor a rescatar: la autoestima; por eso lo afectivo es fundamental” (E 5).

En las diferentes escuelas se desarrollan proyectos autogestionados, que aborden temáticas diversas. Los proyectos que apuntan a aspectos sociales, tienen como referencia las realidades concretas en contextos definidos. Tal es el caso de uno de los centros estudiados:

“Hay un proyecto institucional común a todo el distrito, propuesto desde la inspección. Pero, a su vez, la escuela tiene su propio proyecto, que está sellado por la realidad y el contexto específico. Nos hemos centrado en derechos humanos. Transversalizamos como lo marca el programa también. Esa declaración de los primeros párrafos, acerca de que educar es un derecho, nos orienta. Está dando lindos resultados. Suceda lo que suceda en la escuela, al niño lo tomamos como sujeto de derecho” (E17).

II.2.4. La articulación escuela comunidad. La importancia de las redes en un espacio social vulnerable

En un espacio social caracterizado por la situación de vulnerabilidad, las redes sociales cobran fundamental importancia no solo como elemento de “amparo”, sino también como posibilidad de empoderamiento de individuos y comunidades.

“Las redes sociales permiten la construcción de nuevas formas de colectivización, socialización, organización solidaria y coordinación social, compatibles con la transformación tanto de la sociedad civil como del Estado... Las redes se han visto como la solución adecuada para administrar políticas y proyectos donde los recursos son escasos, los problemas son complejos, hay muchos actores interesados, existe interacción de agentes públicos, privados, centrales y locales y se observa una creciente demanda de beneficios y de participación ciudadana...” (Fleury: 2002).

Dabas (1995), expresa que las redes son:

“un sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potenciación de los recursos que poseen. Cada miembro de una familia, de un grupo o de una institución se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla. Los diversos aprendizajes que una persona realiza se potencian cuando son socialmente compartidos en procura de solucionar un problema común”.

En este sentido, respecto a la relación familia-escuela, las expresiones de los maestros revelan la voluntad real de acercarse a los padres de los alumnos, a través de actividades comunes.

“El Centenario de la escuela generó muchos vínculos y arraigó a mucha gente. Se plantearon actividades como bicicleteadas por la zona” (E 2).

“Cuando estaba como maestra de clase, hacía muchísimos talleres con padres... y otros donde podían participar con sus hijos, donde vinieran a pasar un momento bueno, a disfrutar. Integrarlos trabajando con una manualidad o contando un cuento. Una forma de decir: <venimos a la escuela para algo lindo>” (E 12).

En general, las entrevistas realizadas muestran que la relación con los padres es una preocupación permanente en estas escuelas. Los padres son recibidos, escuchados, atendidos en sus planteos y demandas. La comunicación se da a través del uso de un vocabulario sencillo: *“se procura que no se sientan dolidos, se los escucha, se los deja hablar...”* (E 1). Existe un vínculo fluido con los padres. Dado que en muchas de estas escuelas trabaja un maestro comunitario, la relación escuela-familia se logra a través del mismo. *“A través del maestro comunitario se ha logrado que la escuela vaya al hogar”* (E 5).

Las escuelas de zonas vulnerables establecen redes con diferentes organizaciones de la sociedad civil así como estatales. El trabajo en redes potencia las posibilidades de individuos y grupos, en lo referente al mejoramiento de su estructura de oportunidades.

De acuerdo con Börzel las redes pueden ser consideradas:

"como un conjunto de relaciones relativamente estables, de naturaleza no jerárquica e independiente, que vinculan a una variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política, y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos,

admitiendo que la cooperación es la mejor manera de alcanzar las metas comunes" (Bôrzel, T.: 1997, citado por Fleury: 2002).

Expresiones de los maestros de Montevideo muestran cómo las escuelas de contexto sociocultural crítico tejen redes con los vecinos del barrio y con diferentes organizaciones del entramado social. Esas redes posibilitan que la escuela "quiebre" el aislamiento y solucione problemáticas cotidianas.

"Hay una gran red de vecinos que trabajan por el mejoramiento del barrio. Las policlínicas trabajan en red con la escuela y con otras instituciones que potencian lo que se puede hacer en el barrio" (E 2).

"Yo trabajo en redes con la comunidad, porque hay una enorme cantidad de ONGs. en la zona. Resuelven muchos problemas, acercan soluciones a los padres, tienen actividades de apoyo a la escuela" (E 1).

De este modo, el análisis desde la teoría de las redes posibilita una mejor comprensión de lo social, de la complejidad y riqueza que encierra el tejido institucional y barrial.

Las palabras de White (1976) resultan clarificantes al respecto:

"Este uso del término "red social" corresponde generalmente a modelos de intervención social que se apoyan en redes sociales existentes o buscan organizarlas. El enfoque analítico de las redes sociales plantea que toda forma de organización social puede ser comprendida y analizada como una red de relaciones sociales".

Por su parte, Wellman (1979)²⁹ aporta también su visión acerca de las redes comunitarias:

"Desde esta perspectiva reticular, las redes comunitarias son un tipo de red social que puede ser observado y analizado empíricamente, reduciendo así el peso de la dimensión metafórica del concepto".

²⁹ En Espinoza y Gutiérrez: 2003.

Desde esta mirada analítica, es posible interpretar las acciones y relaciones de los actores involucrados, actores que son parte de instituciones, instituciones que no trabajan en solitario, sino que se insertan en el entramado social y organizan, colectivamente, prácticas coordinadas.

“Los maestros comunitarios han tejido toda una red con las instituciones de la zona, para que la escuela tenga un colchón ahí. Hemos resuelto una red con las policlínicas zonales, que se instalan en la escuela y les hacen la ficha médica a los gurises. Hay ONGs., clubes de niños, que trabajan con los gurises de la escuela y de la zona. La escuela tiene programa odontológico, de salud bucal de Presidencia de la República” (E 2).

Estas redes posibilitan el logro del comienzo y la afirmación de un nuevo producto, una nueva esfera, en la que se imbrican lo público y lo privado, donde comparten situaciones y hacen realidad proyectos comunes.

“La instancia de constitución de la red, es el comienzo de un reconocimiento de un algo organizador, el cual posee características de un marco de coordinación entre instituciones. Dentro de este marco, lograrán coexistir lo público y lo privado, encontrando códigos que le son comunes, compartiendo diagnósticos y acercándose tímidamente a realizar planes en conjunto” (Corbo: 2002).

El barrio, en tanto espacio geográfico, social y cultural, es un complejo sistema de vínculos, de relaciones, y la escuela como institución constituye uno de los “*nodos*” que entran en contacto en el entramado reticular.

“En una red se distinguen *nodos* y *relaciones*; un nodo es la unidad que inicia o recibe una relación, mientras que esta última se refiere a los tipos de intercambio presentes entre los nodos. El aspecto básico de estas estructuras son las relaciones sociales entre los actores que las conforman, antes que los atributos de actores, su jerarquización o los recursos que movilizan. Desde la visión reticular, la sociedad se construye como un sistema complejo de interacciones o red de redes” (Espinoza y Gutiérrez: 2003).

Es así que, como señala un maestro, “no estamos solos”; si el trabajo colaborativo resulta siempre necesario a nivel de la escuela -como institución de la sociedad- se hace imprescindible en el caso de que esta atienda poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

“Lo que sí tengo es mucho apoyo de las redes sociales; gracias a eso puedo hacer mucha cosa. Hemos trabajado mucho con la psicóloga, la asistente social y la psiquiatra de Salud Pública. No estamos solos” (E 15).

“Tenemos un acuerdo con las ONGs.. Realizan trabajos en el territorio, por ejemplo para erradicar el trabajo infantil. Hacen un trabajo en <parejas pedagógicas> en las aulas, actúan como recreadores, trabajan con los niños y los maestros. A través de ese trabajo diferente, logran que los niños vengan a al escuela” (E 5).

“Hacemos coordinación con las aulas comunitarias de Secundaria y llevamos a los niños... También trabajamos con el MIDES...” (E 5).

Un aspecto fundamental en lo referente a los recursos de las redes, es el nivel de vínculo entre el campo de lo público y el campo de lo privado. Existen diferentes experiencias de relación entre los actores de la sociedad civil y las instituciones públicas territoriales. Como subrayan los docentes entrevistados:

“Hay una cantidad de instituciones en el barrio; los niños llegan a ellas por derivación de la escuela. Y desde allí van a la policlínica, a la biblioteca... las ONGs cumplen un papel de importancia” (E 17).

“En la zona hay un centro religioso, un merendero, un centro de Salud Pública (tiene asistente social, psicóloga, psiquiatra) Todo conforma la contención para lo social” (E 15).

“La escuela trabaja en coordinación con un Centro que brinda asistencia médica; ahora también hay asistencia social. Se incorporó un fonoaudiólogo y un psicomotricista” (E 6).

“Está todo a disposición: policlínica gratuita, servicio odontológico. Las ONGs. no trabajan con la escuela, pero sí con el barrio. Club de niños de INAU, varios CAIF. La red de salud es grande. Pero el problema es que se usa sólo como emergencia y no como control periódico”. (E 12).

El concepto de “redes asociativas” (Espinoza y Gutiérrez: 2003), relaciona los vínculos interpersonales en ámbitos grupales o comunitarios.

“Estamos integrando la red PEA, de escuelas asociadas a la UNESCO. En ese marco, participamos de un concurso sobre patrimonio mundial; los niños fueron fotógrafos del patrimonio inmaterial, salieron a fotografiar el barrio y la escuela” (E 11).

De hecho, como señalan Espinoza y Gutiérrez, las citadas *redes asociativas* no son las redes sociales personales, sino redes de organizaciones de base o instituciones que desarrollan canales o vías de relación constantes. Una particularidad relevante para fortalecer la sociedad civil es la capacidad de asociatividad de los actores sociales. Esta capacidad resulta fundamental para los modelos de intervención, como herramienta que acrecienta la participación y las relaciones sociales con las organizaciones del ámbito local, regional, nacional o internacional.

“Trabajamos en redes, trabajamos con el Centro Juvenil de la zona, trabajamos con la policlínica barrial y también en comunicación con los liceos, porque hay maestras que son profesoras de Secundaria” (E 4).

“Hay una policlínica a dos cuadras, policlínica municipal, con la que tenemos íntima relación. Hay un control mutuo de los niños. Se trabaja además con algunas Facultades. Los estudiantes tienen entrada libre a la escuela, pero

tienen que <dejarle> algo, tienen que tener un proyecto educativo formativo par los niños, las familias y los docentes, esa es la condición. Algunos estudiantes hacen prevención en forma semanal; hay pasantías de estudiantes de diferentes carreras". (E 9).

"Hay en el barrio una organización que trabaja con la escuela. También hay aulas comunitarias en el asentamiento, aparte del liceo y del jardín de infantes. Además está la Iglesia, que tiene su historia, trabaja con muchos gurises de la zona" (E 16).

Al propiciar relaciones de horizontalidad entre sus integrantes, las redes asociativas amplían los "lugares" de participación, al contemplar la diversidad y pluralidad de situaciones de la sociedad civil.

"Las intervenciones comunitarias realizadas en el marco de este nuevo enfoque participativo, buscan constituir redes sociales como estructuras asociativas que amplían los espacios de participación, al favorecer el contacto horizontal entre sus miembros. Las redes sociales se presentan como la conformación de estructuras organizativas sociales que buscan dar cuenta de la variedad, la complejidad y de las necesidades de la sociedad civil. De este modo las intervenciones en redes sociales esperan expandir el poder local de la ciudadanía, incrementando su capital social... por medio de la interacción de los actores sociales". (Espinoza y Gutiérrez, *Ibíd.*).

El trabajo en redes se convierte en prioritario en las escuelas de contextos desfavorecidos socialmente. *Horizontalidad, participación y empoderamiento*, son, según Espinoza y Gutiérrez (2003) las cualidades más sobresalientes de toda red. En otros términos, en los contextos estudiados, la presencia de las redes y la forma en que operan, enriquecen y fortalecen las relaciones entre la escuela, los vecinos y las instituciones que actúan en los barrios. La búsqueda de *interacción horizontal* en la redes en tanto sistema organizado sin una prevalencia jerárquica, sumado a la *participación* como elemento nodal y al *empoderamiento*, otorga poder y decisión a los actores involucrados.

Capítulo III. La docencia como profesión en el contexto socio-cultural crítico. La Profesionalización docente

“Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras -sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas- son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas, ya sean las propias de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esta situación.” (Hargreaves: 1996:)

III.1. La institucionalización como base de la profesionalización

Las Instituciones Educativas son el foco donde ejercen su profesión los Maestros en los que se centra nuestro análisis. En estas instituciones³⁰ y vinculados a una población específica, los docentes construyen y reconstruyen su profesión. En este marco se concibe y se concreta la tarea docente. El proceso de institucionalización de la tarea docente se encuentra íntimamente correlacionado con el proceso de institucionalización de los contextos profesionales, organizativos y sociales de acción del docente. La profesionalización se va construyendo dentro de un marco de institucionalización determinado, que es social, y que a su vez está condicionado por el contexto. En este sentido se van conformando dos procesos diferentes pero complementarios: la institucionalización y la profesionalización.

El proceso de institucionalización requiere de una normativa que condicione la cooperación y la competencia entre los individuos que conforman dicho sistema. De este modo se asegura su funcionamiento. A su vez, se necesita

³⁰.- Según Pérez Sedeño (2000) una institución o las pautas de institucionalización estarían definidas por el conjunto de principios reguladores y organizativos que les permiten a los individuos ordenar sus actividades. De acuerdo a Berger y Luckman (1997) este ordenamiento de las conductas institucionales de los individuos se van consolidando y generando tipificaciones recíprocas que posteriormente se consolidan y sedimentan en las prácticas sociales que caracterizan tal institución.

que dichas normas reguladoras del comportamiento de los miembros institucionales, se adecuen al funcionamiento de otros sistemas y de las normas que conllevan.

III.2. La profesión docente como construcción, en el marco de un nuevo patrón de desarrollo

En el contexto actual, signado por la globalización de los mercados, la educación constituye el “eje de la transformación productiva con equidad”, que “hace impostergable la transición hacia un período cuyo dinamismo y desempeño estarán marcados por el grado de centralidad que las sociedades otorguen a la educación y a la producción de conocimiento” (CEPAL-UNESCO: 1992). La transformación educativa, según Arocena (1995), tiene que apoyarse en la profesionalización y el profesionalismo de los educadores. Educadores que, en tanto agentes institucionales, tienen un papel de relevancia en la estructura social. Lo social, de ese modo, estructura la profesión docente, a la vez que, los aspectos propios de ésta, se engarzan e interactúan con la propia biografía de los individuos que la eligieron. En el sentido otorgado por Bourdieu, los agentes resultan atraídos por determinadas profesiones, pero, a la vez, los individuos redefinen las mismas. Se va conformando un habitus, el habitus de docente, modelos, sistemas de disposiciones en los sujetos. Habitus que funciona como matriz de percepciones y apreciaciones que se traducen en acciones. “Es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” (Bourdieu: 1977). Son “estructuras estructuradas” y “estructuras estructurantes”, esquemas clasificatorios, principios de visión. Poseer un oficio es poseer un habitus. “(...) el habitus produce prácticas y representaciones (...)” (Bourdieu: 1993).

En tanto conjunto de disposiciones adquiridas, el habitus produce y genera prácticas, se constituye en el momento de triangulación entre objetivismo y subjetivismo; síntesis y mediación entre lo objetivo y lo subjetivo.³¹

En el mundo social, existen estructuras objetivas, independientes de la voluntad del sujeto, orientadoras o restrictoras de sus prácticas; en este marco, se generan esquemas de percepción, pensamiento y acción. El habitus de docente, es productor y generador de prácticas. En este sentido, referir a este concepto, es focalizar en la comprensión de la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad, en la medida en que es resultado de condicionamientos objetivos -económicos, sociales y culturales- incorporados en los sujetos, y, a la vez, organiza las prácticas. La comprensión de la lógica del mundo social supone hurgar en la realidad concreta, históricamente situada, penetrar en las lógicas de instituciones de ese mundo social, como son las instituciones educativas. Toda institución posee una historia objetivada; a través del habitus, se reactiva ese sentido, en la escuela, en el liceo. Habitus que ya constituido en el proceso de génesis específica de cada profesión -maestro de primaria, docente de secundaria- impone su lógica propia a las estructuras objetivas mismas -estructuras que se incorporan como disposiciones duraderas- y hace posible que los docentes sean partícipes de la historia objetivada en cada institución.

Pierre Bourdieu, en la misma línea de Max Weber, considera que hay que tener en cuenta las representaciones que elaboran los agentes, representaciones que otorgan sentido a la realidad social. Son las prácticas individuales y colectivas las que se sustentan en el habitus; ese habitus es construido en la historia de los individuos, tanto individual como colectiva.

El estructuralismo constructivista de Bourdieu queda claro. En palabras del autor, en "Choses dites"³² : "Si tuviera que caracterizar mi trabajo en dos

³¹ Es de destacar que P. Bourdieu se ubica en el Estructuralismo constructivista o Constructivismo estructuralista; en otros términos, Sociología Dualista. Su pretensión es la superación de las dicotomías objetividad/subjetividad, estructura/agente.

palabras (...), hablaría de *constructivist structuralism* o de *structuralist constructivism*, tomando el término “estructuralismo” en un sentido muy diferente del que le da la tradición saussuriana o levi Straussiana. Al hablar de “estructuralismo” o “estructuralista” quiero decir que en el propio mundo social, y no sólo en los sistemas simbólicos, lenguaje, mitos, etc., existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces, de orientar o constreñir sus prácticas o sus representaciones. Con “constructivismo” me refiero a la existencia de una génesis social, por un lado, de los esquemas de percepción, pensamiento y acción (...) y por otro, de las estructuras sociales”.

El concepto de habitus resulta el epicentro de la teoría de Bourdieu, dado que media entre la concepción de sociedad y agente, entre lo colectivo y lo individual. Es a través del concepto de habitus que se constata una teoría de las lógicas de los agentes, de cómo producen su sociedad. En El sentido práctico ³³ Bourdieu expresa:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposición duraderos y trasladables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en cuanto principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer la orientación consciente a fines y el control expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en absoluto el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”

El habitus es adquirido durante el proceso de socialización. En el caso de los docentes, los primeros años de ejercicio implican un proceso de socialización, en el que se va generando el habitus de docente, se va estructurando la profesionalidad docente. Estas disposiciones -en palabras de Bourdieu- implican actitudes, maneras de sentir y actuar que han sido interiorizadas por

³² .- P. Bourdieu. *Choses dites*. Paris (1987) Éditions de Minuit. pp16-17. Traducción castellana: *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa. 1993.

³³ .- P. Bourdieu (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.

los agentes de la educación en el marco y bajo la influencia de determinadas condiciones objetivas de existencia. Estos esquemas de percepción que se traducen en acciones concretas -indicadores de la profesionalidad- se tornan naturales y pasan, de esta forma, a formar parte de la práctica cotidiana de los maestros y profesores.

“Las representaciones de los agentes varían de acuerdo con su posición (y los intereses asociados a ella) y su *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y evaluación, como estructuras cognitivas y evaluativas que ellos adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social”³⁴

Al no ser el *habitus* una estructura inmutable, se encuentra siempre en proceso de reestructuración, ya que aunque es resultado de la experiencia pasada, también lo es de la presente. Las prácticas y representaciones de los agentes - en este caso los docentes- son la síntesis de libertad y determinación. De hecho, estas prácticas y representaciones son orientadas por el *habitus*, pero, a su vez, los agentes tienen la capacidad de tomar decisiones, a pesar de la determinación de las estructuras.

Cuando diferentes individuos actúan de forma similar en determinadas situaciones, ponen en práctica el *hábitus* que los ha formado.

“El *habitus* no es el destino que a veces se vio en él. Al ser producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado sin cesar a nuevas experiencias y, por lo tanto, afectado sin cesar por ellas. Es duradero pero no inmutable. Dicho esto, debo agregar de inmediato que la mayoría de la gente está estadísticamente condenada a tropezar con situaciones concordes con aquellas que en un comienzo modelaron su *habitus*, y por ende a tener experiencias que reforzarán sus disposiciones” (Bourdieu y Wacquant: 1995)

Según Bourdieu, las Instituciones cumplen un papel clave en la transmisión y difusión de las creencias. Son las Instituciones las que las que oficializan y arraigan las relaciones sociales. Las escuelas y liceos, en este sentido,

³⁴ .-P. Bourdieu (1993) *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa

mediante ritos determinados, otorgan una especie de “santidad” a sus agentes, le imponen un deber ser, logran que se ajusten a lo que la Institución espera.

El concepto de habitus trabajado por Bourdieu, ha sido teorizado por A. Schutz como mundo de vida.

“Por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aporético hasta nuevo aviso” (Schutz y Luckmann: 1973)

Las vivencias de los sujetos, sus vivencias en la vida cotidiana, constituyen su experiencia del mundo, experiencia que se estructura espacial y temporalmente. De hecho, las relaciones espaciales y temporales son relaciones sociales, también partes del mundo de vida, y tienen correlatos subjetivos. Como señalan Schutz y Luckmann, el mundo de la vida transcurre en un tiempo social, tiempo que conjuga lo subjetivo y lo objetivo.

“La estructura del tiempo del mundo de la vida se construye allí donde el tiempo subjetivo del flujo de la conciencia (de la duración interior) se intersecta con el ritmo del cuerpo como tiempo biológico en general, y con las estaciones como tiempo del mundo en general, o como calendario o tiempo social” (Schutz y Luckmann: 1973)

El concepto de mundo de vida supone, entre sus elementos fundamentales, el de un mundo intersubjetivamente construido.

De hecho, el mundo social es algo construido por los agentes, individual y colectivamente, en relaciones de cooperación y de conflicto. Esas construcciones son guiadas por las representaciones de los agentes. La profesionalidad docente se ha definido, históricamente, por la relación simbólica con la sociedad, que ha atribuido funciones diferentes al docente.

III. 3. Acerca de la Profesionalización

En el contexto de nueva institucionalización, se van generando cambios, no siempre visibles, en los sistemas educativos.

Según Bowe y Ball (1992) el cambio educativo se origina en tres contextos diferentes: *macro*, el que depende de la evolución de las fuerzas sociales, políticas, económicas y financieras; *político administrativo*, -nivel meso- se refleja en leyes y decretos con capacidad de cambio limitada y *práctico* -nivel micro- relacionado con la práctica educativa de los docentes y de los Centros Educativos.

En el marco de la vulnerabilidad social -contexto macro- atravesado por cambios político-administrativos -contexto meso- se producen también cambios a nivel micro -contexto práctico- que muchas veces se manifiestan “en la línea de las revoluciones silenciosas” (Cuban: 1992), por su carácter moderado. Los tres contextos resultan fundamentales para la comprensión de los sistemas educativos y sus cambios.

Esteve (2003) denomina a esta situación Tercera Revolución Educativa³⁵. Entre las características de esta Tercera Revolución, Esteve señala: extensión y democratización de la educación, atención a la diversidad, obligatoriedad del primer ciclo de Educación Secundaria y planificación social de la educación.

En este marco, ¿qué sucede con los docentes? Se asiste a una crisis de identidad ³⁶ profesional, que, paulatinamente, va definiendo nuevas formas del quehacer docente así como de percibir la práctica. De hecho, como señala Esteve (2006), los docentes, en función de su propia capacidad de innovación y

³⁵ - Las dos revoluciones educativas anteriores fueron: “la creación de las escuelas en el antiguo Egipto y la creación de la primera red estatal de escuelas en la Prusia del Siglo XIII” (Esteve/2006).

³⁶ - Dubar, C. (2000) define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones"

adaptación al cambio, realizan análisis sobre la nueva realidad educativa y ponen en marcha nuevas estrategias tanto individuales como colectivas.

La profesionalización de la docencia supone un proceso de reconstrucción de identidades. Tal identidad profesional tiene que ver con la autoimagen, la autobiografía y las representaciones que los docentes tienen acerca de la comunidad educativa. La actividad profesional se encuentra íntimamente vinculada a cómo se representan su trabajo los docentes. Por lo tanto, las representaciones sobre la profesionalización organizan los proyectos para el desarrollo profesional.

Según Núñez y Ramalho (2008), el concepto de profesionalización supone una manera de representar la profesión como proceso a lo largo de la historia de la docencia. Se trata de un proceso de socialización, que lo llevan a cabo los propios sujetos o grupos profesionales. A su vez, tiene carácter político y económico, puesto que implica la gestión del trabajo docente y las relaciones de poder vinculadas a la práctica. De acuerdo con Ramalho, Núñez y Gauthier (2003), la profesionalización posee dos dimensiones básicas que constituyen una unidad: profesionalidad y profesionalismo. “El término profesionalidad expresa la dimensión relativa al conocimiento, a los saberes, técnicas y competencias necesarias para la actividad profesional. Por medio de la profesionalidad, el profesor adquiere las competencias necesarias para desempeñar sus actividades docentes y los saberes propios de su profesión”.

El profesionalismo “es expresión de la dimensión ética, de valores y normas, de relaciones, del grupo profesional, con otros grupos”.³⁷ Más que un tema de calificación o competencia, es una cuestión de poder. Refiere también a la reivindicación de un status diferente dentro de la división social del trabajo, lo que supone negociaciones, desarrollo de autonomía y ejercicio de un conjunto de actividades que tienen que ver con el prestigio profesional.

³⁷ .- Traducción del portugués al español de las autoras.

Ambas dimensiones están en un proceso dialéctico de construcción permanente, en el cual la profesionalidad tiene carácter interno y el profesionalismo refiere a aspectos externos.

Por otra parte, Ávalos (2007) incorpora una nueva dimensión analítica en lo que respecta a la construcción de la profesionalización docente: Nuevo Profesionalismo. Según la autora:

“El <nuevo profesionalismo> se dibuja como una serie de rasgos que se requieren de los docentes frente a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento por un lado, y de las condiciones socio-culturales y de desarrollo específicas de cada país, por otro. Hay demandas de tipo cognitivo (conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo), de carácter social y afectivo (capacidad de trabajar con otros), de respuesta a la diversidad de todo tipo que se observa en las escuelas, y de respuesta y de manejo de los conflictos sociales que penetran en ellas (la violencia, la droga, las conductas sexuales y sus consecuencias)”.

III.4. Modelos en la construcción de la Profesión Docente

Referir a modelos de construcción de la profesión docente, implica aludir a la profesionalización en tanto proceso, en el sentido de etapas que se llevan a cabo para construir y reconstruir la profesión.

Atender a cómo los maestros narran aspectos referidos al medio en el cual desempeñan su tarea, su mirada de la actividad escolar y su sentido o sentimiento acerca del rol docente, nos enfrenta a una visión de la docencia en tiempo real. En este caso, además, son maestros que trabajan en sectores sociales que plantean múltiples y variados reclamos, estos en general no vinculados a situaciones de aprendizaje, reclaman su presencia, a la presencia de la Escuela.

III.4.I. Profesionalidad, Profesionalismo, Nuevo Profesionalismo

Los modelos que se presentan, son a efectos analíticos, ya que la profesionalización conjuga siempre características múltiples; sin embargo, en función de las prioridades señaladas por los docentes, se caracteriza la construcción de la profesión docente en dos modelos: **profesionalidad** y **profesionalismo**, a lo que se agrega un tercer modelo de estructuración: **nuevo profesionalismo**.

III.4.I.I. Profesionalidad

La **profesionalidad** constituye la dimensión interna de la profesionalización. Como se mencionara anteriormente, este aspecto alude a saberes, técnicas y competencias ineludibles para el ejercicio de la labor docente y los conocimientos propios de la profesión.

Según Núñez y Ramalho (2003), la profesionalidad se encuentra relacionada de categorías específicas: saberes, competencias, investigación, reflexión, crítica epistemológica, perfeccionamiento, capacitación, innovación, creatividad, entre otras.

Los aspectos señalados posibilitan ubicar a algunos de los maestros entrevistados en esta dimensión. Se trata de aquellos que, al ser preguntados acerca de las tareas que priorizan en el desempeño docente, seleccionan en los primeros lugares, el **par enseñar contenidos y formarse profesionalmente** y, en la fundamentación de su elección aluden a vocablos o expresiones que coinciden con las categorías con que los autores antes nombrados han asociado el perfil profesional.

En lo que refiere a la enseñanza de contenidos, se reivindica el rol específico de los maestros, así como las formas de trasmitirla. La postura de estos

docentes focaliza en la importancia de “recuperar” la función primordial de la escuela como institución: la enseñanza, función que se ha visto muchas veces desdibujada en los contextos de vulnerabilidad social, frente a otros imperativos puntuales.

El maestro fue un agente del Estado Nación. Tuvo, entre el último tercio del Siglo XIX y las primeras décadas del Siglo XX, una misión específica en la construcción de la ciudadanía. De hecho, sigue aún vigente la idea de que el maestro ha de ser un modelo, expectativa que ha tenido desencuentros entre quienes han querido ser considerados como profesionales, que pretenden “enseñar”, función para la que se han preparado.

“Creo que fundamentalmente la escuela enseña, o al menos la escuela enseñaba y los gurises van a la escuela a aprender. Más allá del contexto, van a la escuela a aprender lo que no aprenden en la casa y en la tele” (E 2).

“Enseñar contenidos es fundamental, porque está desdibujado el rol del docente y hay que recuperar el rol de enseñar” (E 8).

“En la medida en que tenga las posibilidades de estar actualizada, voy a poder estar muñida de herramientas para poder abordar los contenidos disciplinares de las diferentes áreas, para, a su vez, poder hacer una trasposición didáctica y poder llegar a la enseñanza” (E 17).

“Sin duda nuestra tarea como docentes es la enseñanza; me aboco a tratar de enseñar y que los muchachos aprendan y ese es mi cometido principal como desempeño docente, que inherente a nuestra identidad y perfil” (E 7).

Cabe señalar que este docente menciona la importancia de socializar, para hacer posible enseñar mejor los contenidos. El logro de un clima de clase adecuado, de cumplimiento de responsabilidades, se hace imprescindible para facilitar la apropiación de conocimientos.

Los entrevistados señalan también la importancia de la formación profesional, de la formación continua. La actualización constante resulta necesaria en un mundo de cambios acelerados.

“Es relevante la formación profesional, que los docentes sean capaces de continuar formándose. En el caso de los maestros no se entendería una profesionalidad si uno no está continuamente leyendo cosas” (E 2).

“Nadie puede enseñar lo que no sabe” (E 8).

“Uno enseña lo que sabe y educa como es. En definitiva, si uno no está continuamente leyendo, actualizándose, participando en cursos, teniendo otras instancias a nivel universitario, no puede generar otro tipo de reflexión y abrir el horizonte. La mirada más a lo macro sobre lo educativo es fundamental” (E 7).

No queda atrás el reconocimiento de la importancia del *aggiornamento*, que se procura tanto en servicio como en otros ámbitos académicos. En cuanto a la formación en servicio, las escuelas que funcionan en ámbitos de vulnerabilidad social, han sido apoyadas con programas especiales: cursos, espacios de intercambio y planificación de actividades, formas de acompañamiento profesional a estos colectivos.

“Pienso que si uno no va acompañando los tiempos de cambio, en el sentido de las nuevas visiones de lo epistemológico, es imposible relacionar la práctica con la teoría. Tenemos que seguir actualizándonos en forma constante. Es un ritmo vertiginoso, un cambio muy acelerado. Y si no, estamos viviendo siempre en una zona de incertidumbre. A pesar de que uno se actualice, seguimos en zona de incertidumbre, pero por lo menos pisando un poco más firme” (E 17).

Respecto al grupo de docentes que responde a este modelo -“profesionalidad”- tres de los cuatro casos tienen más de 41 años de edad y

más de 18 años de trabajo en escuelas. De los tres casos señalados, dos han realizado otros estudios: Ciencias de la educación, Lingüística, Posgrado en Lengua. Puede concluirse, entonces, que los maestros “profesionales” (aquellos que priorizan la enseñanza de contenidos y el formarse profesionalmente), son los de mayor edad y experiencia docente.

III.4.1.2. Profesionalismo

El profesionalismo constituye la dimensión externa de la profesionalización. Como ya se expresara, esta dimensión hace referencia a lo ético, los valores y normas; es expresión de relaciones intra y extra grupo de pares profesionales, así como del fortalecimiento de redes con profesionales que no forman parte del colectivo docente.

La demanda social orienta la tarea, **los problemas sociales** son la preocupación que prevalece. Sentimientos y emociones afloran en las iniciativas que se toman.

Socializar (trasmitir normas y valores, crear hábitos), **atender psicoafectivamente a los niños**, y **trabajar en equipo con los colegas**, fueron los indicadores cualitativos tomados en cuenta para la tipificación de docentes en la dimensión profesionalismo. Cuando los maestros optan -en primero y segundo lugar- por un **par en el que estén considerados dos de estos tres aspectos**, se los integra en la citada dimensión.

III.4.1.2.I. Tres “matices” en el modelo de profesionalismo, según priorización de tareas

		MATIZ 1	MATIZ 2	MATIZ 3
P R I O R I D A D E S	1	Socializar a los niños (crear hábitos, transmitir normas y valores...)	Atender psico-afectivamente a los niños	Trabajar en equipo con los colegas
	2	Atender psico-afectivamente a los niños	Trabajar en equipo con los colegas	Atender psico-afectivamente a los niños
	3	Trabajar en equipo con los colegas		

Fuente: elaboración propia.

Primer “matiz”

En el grupo de maestros profesionalistas, **se reagrupa, en primer término, a aquellos que señalan, como primera prioridad en el desempeño docente, la tarea de socializar.** Estos docentes, sin desconocer la tarea de enseñar - propia de la escuela- manifiestan que la trasmisión de normas y valores resulta central en los contextos vulnerables en los cuales se desempeñan.

Las palabras de los maestros entrevistados muestran la importancia de la función socializadora de la institución educativa:

“Socializar es lo primero que hacemos en las escuelas de contexto crítico. Se hace todo el tiempo. Los niños manejan un solo registro, el registro de sus hogares, y uno tiene que mostrarles otro tipo de registro en cuanto al lenguaje y en cuanto a normas de comportamiento. Todo el tiempo estás socializando: cuando enseñás, cuando estás en el recreo, siempre” (E 13).

En este caso, emerge la importancia del lenguaje y su función social. La escuela, que maneja el código socio-lingüístico elaborado,³⁸ debe transmitirlo a niños que en sus hogares solo manejan variantes de habla correspondientes al código restringido. Hacerlos conocer un código diferente es una forma de integrarlos a la sociedad.

“Socializar a los niños creo que es el requisito indispensable, dado que es la necesidad primaria allí (refiere al contexto donde se inserta la escuela). Valores, hábitos, normas, pero fundamentalmente valores, y dentro de ellos destaco el valor de lo que tiene que ver con valorizarse a sí mismos, valorizarse como personas. Poder entender que lo más importante que hay en un salón de clases, en una escuela, es cada uno de ellos como seres humanos” (E 9).

La misma maestra hace referencia a la importancia de la socialización como base de la integración, en el sentido de que *“ya demasiado afuera están en muchos aspectos, en lo que tienen que ver con la sociedad; el valor fundamental es integrarlos socialmente”*.

Por su parte, otro maestro expresa: *“Crear hábitos, normas, valores: es lo primero que hacemos acá. Como parte del diagnóstico inicial, vemos cómo se desenvuelven los chiquilines como grupo. Hay grupos muy dispersos y lleva su buen tiempo generar cohesión. Una forma de generar unidad y mejores vínculos es la organización de campamentos” (E 16).*

La temática de los hábitos, de los valores, se hace imprescindible -según la entrevistada 10- para comenzar el trabajo cada año: *“Yo no puedo entrar al salón y enseñar contenidos mientras se están pegando, insultando, tirándose*

³⁸ Bernstein, B. (1988): “Clases, códigos y control”. El autor señala una diferencia o distancia entre el código lingüístico que utiliza la escuela y el manejado por los niños y su familia. Este aspecto condiciona expectativas y prácticas; así también determina la percepción que el docente se hace del grupo escolar y su entorno. Lo señalado, finalmente condiciona la interacción social en dichas escuelas y el contexto socio-educativo que atienden.

cosas; hay que crear confianza, para que se tengan confianza y me la tengan también a mí” .

La condición necesaria para que se forme “un grupo” -como tal- según la entrevistada 15, es el logro de la atención, de la comunicación; eso lleva, luego, al respeto mutuo, que posibilitará adquirir hábitos, escuchar, hablar con orden, respetar tiempos y espacios de cada uno.

“Después que yo logré eso, que tengo mi interacción, ahora tengo una clase, ahora somos un grupo, y ahora comienza mi trabajo; ahí logro hábitos, logro valores, logro que el niño me mire” (E 15).

De este subgrupo que prioriza la tarea socializadora en su labor docente, la mayoría opta en segundo término por atender psico-afectivamente a los niños. Esta atención es entendida como esencial, debido a diversos aspectos: desatención de la familia del niño, importancia de la contención humana, afectiva, acompañamiento necesario al niño, problemática del contexto en el que viven (violencia, abandono, situación de calle, problemas afectivos, emocionales), por la necesidad de crear vínculos.

Así se expresan los actores de la educación al respecto:

“Uno no sería maestro si no está con ellos, trabajando con ellos, escuchándolos. Lo que uno puede hacer en realidad es acompañarlos” (E 16).

“Yo creo que el problema mayor está en los problemas emocionales que estos niños enfrentan en sus hogares: abandono, violaciones, situación de calle. Por eso siempre digo que lo curricular tiene importancia, pero no es lo central” (E 15).

“Acá es importantísimo el vínculo que creás con el niño. Si no los escuchás, si no estás pendiente de lo que les pasan ellos no te registran, no te registran. En

este tipo de escuelas, si vos no creás un vínculo afectivo con los niños, es muy difícil que ellos aprendan cosas, porque realmente les cuesta mucho aprender” (E 13).

La entrevistada 10, a diferencia del resto de los integrantes de este primer subgrupo, prioriza en segundo lugar, trabajar en equipo con los colegas. Señala la imposibilidad del trabajo a solas dentro de la institución escolar, la importancia de coordinar y trabajar en conjunto. Organizarse, ponerse de acuerdo, aunque esto no resulte sencillo de lograr.

Segundo “matiz”

Otro subgrupo dentro de los profesionalistas, corresponde a aquellos maestros que consideran que atender psico-afectivamente a los niños es la prioridad.

*“Aunque enseñar contenidos creo que es lo básico, lo prioritario de nuestra función, ya que somos profesionales de la educación y por lo tanto para mí enseñar es lo prioritario; para poder lograr que los niños aprendan, se hace imprescindible atenderlos **psico-afectivamente**” (E 5).*

La entrevistada 14 afirma la importancia del aspecto afectivo, en el sentido de que se hace difícil transmitir conocimientos si no se conoce la realidad social de donde provienen los escolares y no se brinda atención específica a cada niño, en función de las carencias y necesidades de los mismos.

*“En la escuela es en el único lugar donde se enseñan contenidos. Más allá de que a las instituciones escolares se les estén atribuyendo otros roles, el lugar de enseñanza por excelencia es la escuela. Hay que priorizar eso, focalizar nuestra tarea diaria en eso, y no tanto en otras cosas que se están priorizando en la actualidad... por supuesto que enseñar contenidos va ligado a la **atención psico-afectiva**, porque tiene que ver con la comprensión, por parte*

del maestro, de la realidad de la cual provienen los niños y de qué factores pueden estar afectando sus aprendizajes” (E 14).

De hecho, el aspecto psico-afectivo emerge como condición fundamental para el logro de los aprendizajes, sin descartar la importancia de la enseñanza de contenidos. (Entrevistadas 5 y 14).

“Atender psico-afectivamente a los niños, hay que arrancar por ahí. En este medio, psicológicamente y afectivamente, estos niños están muy afectados. En la zona no hay recursos que nos apoyen con esta tarea. El problema es que hay un cambio muy grande en la sociedad, en la escuela y lo peor, creo, es el cambio en la familia: eso desestructura todo lo demás. Estos niños tienen familias desintegradas, son ilegítimas las relaciones de pareja de los padres, y en el año pueden cambiar dos o tres veces. Los chicos tienen hermanos con tres y cuatro apellidos distintos. Esto hace que psicológica y afectivamente también se desestructure la familia” (E 6).

A la atención de los niños desde el punto de vista psico-afectivo, se agrega el trabajar en equipo con los colegas, en el caso de la priorización que realizan dos de las maestras de contexto socio-crítico entrevistadas (E 5 y 14).

En lo que refiere a este tipo de trabajo, las citadas maestras destacan la importancia de la cultura colaborativa, del intercambio profesional.

“Trabajar en equipo con los colegas me parece que es imprescindible en este tipo de escuelas; yo defiendo mucho todo lo que es la cultura colaborativa” (E 5).

“Yo por lo menos necesito conversar con compañeras, aunque sea en esos ratitos de recreo; cómo están haciendo esto, cómo pondrían en práctica determinada cosa o compartir lo que hice y escuchar otra opinión. El trabajo

con los colegas en la misma institución está muy ligado con atender psicoafectivamente a los niños” (E 14).

El trabajo colaborativo, se siente como esencial en estos colectivos, se valora como medio de formación permanente, contribuye con la socialización de situaciones que ocurren, que contienen particularidades, seguramente complejas para encarar en solitario.

La importancia de socializar a los niños aparece como segunda opción en el caso de la entrevistada N° 6: *“socializarlos porque no tienen hábitos, no tienen límites, es muy difícil que acepten normas”.*

Tercer “matiz”

Finalmente, un **tercer subgrupo** dentro de los profesionalistas, **prioriza en primer lugar, el trabajo en equipo con los colegas**, aunque hay diferencias en cuanto a las segundas opciones seleccionadas.

La necesidad de apoyo, de acompañamiento, de contención, son aspectos que justifican la colaboración entre docentes.

El trabajo colaborativo que el maestro siente como realmente válido, es aquel que el propio colectivo diseña, no es homogéneo. No responde a propuestas macro institucionales, si bien no desconoce la necesidad de atender lo técnico-pedagógico, lo motiva la necesidad de fortalecer la confianza, el estímulo entre pares que enfrentan similares situaciones sociales.

Algunos maestros se reúnen fuera del local escolar, destinan otros tiempos y en algunos casos lo hacen con pares que no necesariamente realizan su tarea en contextos críticos. Se conocen de su vida estudiantil, tienen experiencia de lectura y análisis grupal, sistematizan sus encuentros y para ellos producen un

cronograma de lectura y planificación en atención a lo que sienten como puntos de encuentro.

“Desde mi punto de vista si no es trabajo de todo el colectivo, la escuela no funciona. En todas las escuelas en que he estado, traté de que funcionara en base a acuerdos del colectivo. Creo que es fundamental el trabajo en equipo con las demás personas que trabajan en la escuela. No sólo los docentes sino también el personal auxiliar”. (E 4).

El trabajo colaborativo contribuye con la cohesión del colectivo interno y externo a la Escuela. En algunos casos focaliza especialmente con el fortalecimiento de la relación contexto-social / institución escuela. Se procura vincular: familia-escuela. Las expectativas de ambos colectivos sólo es posible conjugarlas cuando se realiza un trabajo integrado.

Atender psico-afectivamente a los niños, no se descarta como de importancia.

La entrevistada N° 11 expresa que el trabajo en equipo con sus colegas es su primera prioridad, mientras en segundo término subraya la importancia de atender psico-afectivamente a los niños.

“En la escuela en la que estoy nos caracterizamos por tener muchos años de trabajo todos en la misma escuela. Esto ha hecho que podamos llevar a cabo grandes emprendimientos que a la interna nos han servido y han levantado la autoestima del colectivo de niños, maestros y padres”.

Como ejemplos de lo citado, se mencionan: participación de niños en concursos sobre patrimonio mundial, intercambio con escolares y liceales del país que le da nombre a la escuela, así como con niños de escuelas de otros departamentos. Asimismo, fomento del trabajo en pares y cooperación y proyectos relacionados con el cuidado y preservación del ambiente.

En cuanto a la segunda prioridad, justifica:

“Atender psico-afectivamente a los niños... porque esto está en el debe; si no lo hacemos nosotros dentro de la escuela, sentimos que nadie lo hace”.

Resulta muy interesante destacar que este grupo de maestros profesionalistas aportan un sentido diferente a la tradicional concepción socializadora y normalizadora; la responsabilidad psico-afectiva con los niños de las escuelas de contextos vulnerables, se ha vuelto un aspecto fundamental, dada la situación social existente.

Como expresan Almandoz y Cigliuti (1992)... la docencia ha privilegiado el compromiso afectivo con los alumnos (en lugar del disciplinamiento), a quienes entrega innumerables esfuerzos, y el rescate del discurso vocacionista que estructura la unidad de la categoría laboral, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto de Estado.

En síntesis: cuando se incursiona en los factores objetivos que pueden incidir en la estructuración de este modelo de maestro, se constata que: a excepción de tres casos, que tienen entre 32 y 37 años de edad y entre 4 y 12 años de trabajo, los siete restantes se ubican en el tramo etáreo 41- 59 y tienen una experiencia docente que oscila entre los 15 y los 33 años (salvo un caso, que solamente tiene 7 años de albor, por causas personales).

Respecto al factor “otra formación terciaria”, de los siete casos antes señalados, seis no han incursionado en otros estudios.

El modelo de “profesionalismo”, agrupa, entonces, a un número mayoritario de maestros experientes pero sin otra formación además de la de maestro.

Vale destacar, sin embargo, que los más jóvenes y con menor antigüedad docente de este grupo, sí tienen en su haber otros estudios: profesorado de Idioma Español, Educador Social (CENFORES).

III.4.1.3. Nuevo Profesionalismo

En el **nuevo profesionalismo**, como dimensión, se agrupa un colectivo que aprende en su grupo de pares, y en algunos casos, el grupo de pares se organiza con independencia del sistema formal.

Este nuevo profesionalismo conjuga la formación a la que acceden los docentes, el contexto institucional de trabajo y las motivaciones para un desempeño provechoso.

“El nuevo profesionalismo supone que el docente acepta una responsabilidad por el aprendizaje de niños y jóvenes en diversos contextos y con diversas capacidades, y que esa responsabilidad es compartida con las familias, el sistema educativo y la sociedad en general, entendiendo por supuesto, que la enseñanza es su propia responsabilidad” (Ávalos: 2007).

La lectura que se realiza, desde el testimonio de algunos de los agentes, posibilita encontrar elementos que los agrupan en la categoría antes analizada. Se considera, para esta tipificación, como **elemento definitorio, integrar a los padres a la tarea**. Aquellos entrevistados que optaron por un **par constituido por este indicador cualitativo y alguno de estos otros indicadores**: enseñar contenidos, trabajar en equipo con los colegas, formarse profesionalmente, en la primera y segunda opción de respuesta, forman parte del **nuevo profesionalismo**.

La entrevistada 3 prioriza en primer término la enseñanza de contenidos, porque otorga al conocimiento un valor social especial.

“El conocimiento es una fuente de poder, entonces enseñar a los niños es una forma de hacer circular el poder. La escuela es una forma de acceder a la cultura, y acceder a la cultura es una forma de hacer circular el poder” (E 3).

En este colectivo, junto a la fuerza ética que define su trabajo, se conjuga también una fuerza epistemológica.

Integrar a los padres a la tarea, emerge también como un aspecto fundamental, relacionado a situaciones de aprendizaje de los niños, de modo de posibilitar explicarles a estos padres que el fracaso de sus hijos no es responsabilidad personal.

El tema educativo y los logros de los niños son asumidos por los maestros como de interés público. El maestro es trabajador de un espacio público, es un ciudadano cuyo compromiso trasciende el aula. Esta situación lo define como sujeto-docente.

Entre estos docentes, el mandato fundacional que ha definido históricamente su labor, tiene ahora otros parámetros, lo conciben adecuado a las transformaciones culturales y sociales que cada grupo muestra como propias.

“Los niños que repiten en contextos críticos son quizás los que hacen una mayor evolución, son los que más avanzaron desde que llegaron, sin saber cómo tomar el lápiz, sin saber organizarse. Aunque no llegan a al meta esperada, trato de explicar a la familia que no es un castigo, que no es una falla del niño” (E 3).

Las entrevistadas 1 y 12 resaltan la *importancia de que los padres se sumen a la tarea del maestro y de la escuela*, a fin de que acompañen el proceso del niño en lo referente al aprendizaje y a la integración al colectivo escolar. Tarea que debe ser compartida, además, con organizaciones no gubernamentales, de modo de llevar adelante un trabajo en redes.

Referir a la integración de los padres a la tarea implica pensar en la comunidad educativa. Comunidad integrada por las diferentes personas que forman parte de esta unidad: maestros, equipo director, alumnos, padres y personal no docente.

Dado que toda comunidad educativa se configura como campo de consensos y conflictos, tener en cuenta este aspecto resulta esencial para llevar a cabo proyectos comunitarios.

Es significativa la importancia de la familia como contexto de socialización y elemento primordial para los logros escolares. El grado de involucramiento de la misma con la escuela, posibilita llevar a cabo acciones comunes.

Dabas (2002) utiliza la expresión “compartiendo territorios”, al referirse a la dinámica relación familia-escuela:

“La posibilidad de visualizar a las organizaciones insertas en una red de relaciones, con actores sociales diversos interactuando permanentemente e influyendo en su desarrollo, conlleva la posibilidad de formular un modo de relación diferente entre las familias y las escuelas”.

Sin embargo, resulta difícil tener la visión de que el niño y el joven, hijo y alumno, viven y crecen entre ambas instituciones que tienen un objetivo común: su desarrollo. Ambas organizaciones forman parte de un sistema social y cultural que significan funciones, adjudican posiciones y definen territorios de influencia y actuación, condicionando el accionar de sus actores³⁹

*“Integrar a los padres a la tarea es un aspecto importantísimo en todas las escuelas, pero en **estas** escuelas, el apoyo resulta prioritario. Pero no sólo a los padres. Yo trabajo en redes con la comunidad. Tenemos una enorme*

³⁹ Según Dabas (2002), “...los cambios no provienen solamente de la estructura macroeducativa. Aún más,... los cambios propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados”.

cantidad de ONGs. en la zona. Tienen actividades de apoyo a la escuela y resuelven problemas puntuales de las familias” (E 1).

Cuando la escuela propicia un acercamiento a las familias de los escolares, tiende puentes para que éstos se involucren. Estos puentes crean lazos, que posibilitan la retroalimentación entre ambas instituciones.

“En los contextos socio-culturales críticos, resulta esencial que los padres se integren a la escuela, no solamente para que tengan oportunidad de continuar aprendiendo -que considero es fundamental desde el punto de vista de los adultos- sino para buscar la forma de “sostener” a los niños. Si no tenemos el sostén de la familia, muy poco podemos lograr, porque todo depende de la voluntad de cambio del niño, y el niño es un niño” (E 12).

Crear redes fuertes entre los maestros, las familias y la comunidad en general, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los escolares, así como a su desarrollo.

La importancia del trabajo cooperativo dentro de la institución, resulta de fundamental importancia para las entrevistadas 1 y 12. Desde dos miradas diferentes pero no contradictorias, ambas docentes jerarquizan el trabajo en equipo con los colegas. Para la entrevistada 1, esta forma de llevar a cabo la tarea, posibilita seguir un mismo trayecto: trabajo colaborativo que se aúna en pos del Proyecto de Centro escolar; en el caso de la entrevistada 12, el trabajo colaborativo aparece como esencial -en escuelas de contexto crítico- para el logro de la necesaria complementariedad entre los diferentes actores, de modo de crear y fortalecer redes de contención. El trabajo cooperativo:

“no es una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura de toda la escuela porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estás en tú como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tanto como del proceso formal de ser un docente. Los

principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio son, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso” (Hargreaves: 2007).

“La institución tiene que tener una línea vertebral donde hay un proyecto de Centro, y todos vamos a trazar esa línea. El colectivo tienen que estar unido si no la escuela no funciona” (E 1).

Heargraves hace referencia al trabajo colaborativo, como estrategia; sostiene que mediante el mismo se consolida un espacio para la discusión y análisis. Encamina la actividad docente a ser una producción grupal, al abandono del trabajo solitario de cada maestro en su clase. El autor señala la importancia de lo que denomina “comunidades de aprendizaje profesional” y cómo desde estas se promocionan y se concretan cambios en las escuelas.

“Una escuela que no tenga un equipo sólido -que pueda complementarse, que pueda fundamentalmente sostenerse, que busque redes de contención-, se hunde” ... y no quiere decir que todos piensen lo mismo, pero sí que tengan un fuerte compromiso institucional” (E 12).

“Las comunidades de aprendizaje profesional tienen cuatro dimensiones; la primera es que se trata de un grupo de profesionales, docentes y a veces otros profesionales que no son docentes, que trabajan colaborativamente, no individualmente. Entonces lo primero en una comunidad de aprendizaje profesional es la cultura de colaboración y la estructura que sostiene la colaboración: tiempo y expectativas. Segundo, la mayor parte de esta colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos: el foco es el proceso educativo en la realidad del aula. De manera que las comunidades de aprendizaje profesional son espacios donde los docentes y otras personas se encuentran para pensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tercero, todos ellos usan evidencia e información como base de sus decisiones, no sólo intuición, no sólo experiencia. Es importante

reunir y producir información sobre tendencias, información acerca de incidentes, de diferencias relativas al género y a la procedencia social y cultural”. (Hargreaves: 2007).

Cuando se relaciona el modelo de “nuevo profesionalismo”, con factores objetivos, como la edad, la antigüedad docente y la existencia de otra formación académica, se constata:

- tienen edades diferentes, que oscilan entre los 25 años y los 59. Por lo tanto, la edad no es un aspecto material determinante en este modelo de maestro.
- sucede algo semejante en lo referente a la antigüedad docente: desde el novel maestro, con solamente 5 años de antigüedad, hasta el caso del que posee 32 años de experiencia en las aulas.
- cuando se presta atención a la incursión en otra formación, todos los casos de maestros “nuevos profesionalistas”, tienen en su haber otros estudios terciarios: Licenciatura en Psicomotricidad, Posgrado en Dificultades de Aprendizaje de la Lengua y Razonamiento, Educación Psicomotriz, Cursos de Neurolingüística, Valores, Ciencias Sociales. De hecho, haber realizado otros estudios académicos, resulta ser un factor condicionante cuando se trata del “nuevo profesionalismo”.

“No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de las prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (Freire: 1996).

III.4. II. Representaciones implícitas en el discurso de los maestros. Lo subjetivo en la estructuración de la profesión.

Gilly (1980); Mugny et Carugatt (1985)⁴⁰ refieren al discurso de los maestros y plantean que en los mismos hay implícitas lo que denominan “teorías subjetivas”.

“Estas teorías subjetivas se definen como un conjunto de cogniciones actualizables, referidas a la percepción de sí y a la percepción del mundo, disponiendo de una estructura de argumentación”.

III.4. II.I. Motivación por la carrera. Aspectos que refuerzan la motivación original.

Frente a la pregunta de qué los motivó a realizar la carrera docente, las respuestas permiten reunir a los maestros en tres grupos: aquellos cuya principal motivación fue la **vocación**, los que ingresaron a Magisterio por **casualidad o por sentido práctico**, y, finalmente, los que fueron motivados por un **sentido social -vocacional social-**

La Vocación como motivación.

En lo que refiere a aquellos docentes que ingresaron a la carrera docente por vocación, queda clara la idea del gusto por los niños, los juegos de rol de la infancia, las ganas de enseñar. Las palabras de los entrevistados ilustran acerca de lo señalado:

“Quería ser maestra desde chica”; “admiré la carrera docente”; “desde niña jugaba a ser maestra, decía que iba a ser maestra y me gusta”; “desde chica jugaba con los vecinitos del barrio a ser la maestra, enseñarles a escribir y ese tipo de cosas”; “allá en mis años mozos, quería enseñar”; “cuando era niña quería ser maestra”; “me encantan los niños”; “una fuerte vocación desde

⁴⁰ En: Pérez, A.M. (1995)

siempre y de servicio”; “a mí siempre me gustó, fue una de las profesiones que me gustó, y realmente descubrí que me gustaba más todavía cuando vine a Montevideo”.

Esta vocación se encuentra muchas veces relacionada también con la presencia de familiares maestros o padres comprometidos con la escuela (integrantes de Comisión Fomento).

“Esta vocación se encuentra relacionada a la presencia de familiares maestros”; “mi madre era maestra, mi tía era maestra”; “es algo familiar también, porque por parte de padre, en Italia, mis tíos son todos docentes, profesores, maestros; “mi hermana actualmente es directora, mi sobrina es maestra de inicial y de común y es más chica que yo: se recibió antes porque estudió enseguida; “yo vengo de una familia de docentes”; “además a mi madre le encantaba porque siempre quiso ser maestra y me insistía muchísimo”; “a mi madre le encantaba porque siempre quiso ser maestra y me insistía muchísimo”.

En el caso del grupo analizado, al preguntar por los **aspectos del quehacer diario que refuerzan la motivación original**, la vocación sufre algunas variantes: los maestros se expresan acerca de su motivación actual por la docencia, aludiendo a la *importancia del maestro en escuelas de contexto sociocultural crítico*, a la confianza depositada por los padres, a lo que ofrece la comunidad educativa en general, a la fuerza del colectivo docente, a lo que se siente cunado se logra algo con los niños, el sentirse realizada al trabajar con estos niños, el brindarles cariño, apoyo, que alguien les haga ver otra realidad, poder hacer algo por los demás, al vínculo con las personas, con los niños, con las familias, a la recompensa afectiva, al aprendizaje de los niños, a sus necesidades, a la búsqueda de soluciones, a lo motivados que se pueden sentir frente a algunos cambios de la época que se está viviendo, al fuerte compromiso a poder brindar una educación de calidad en los tiempos que corren. De este modo, la vocación original se ve reforzada pero asume matices

relacionados a la labor social del maestro, al compromiso que asumen con los niños de contextos vulnerables.

Así hablan los maestros al respecto:

“Yo creo que tiene que ver con la relación de por qué yo trabajo en las escuelas del cinturón de Montevideo y no en otras”. “El Maestro es importante”. “La comunidad educativa te hace sentir esa presión de que te precisan en la escuela. Esa confianza que depositan los padres es muy fuerte para el maestro de este tipo escuelas” (E 1).

“Esta pelea que hago día a día, porque dentro de estas escuelas es muy grande la lucha. Pero me siento reconfortada cuando logro con ese niño o con esa familia” (E 4).

“Mi trabajo allí puede lograr o dar frutos”. “Y es ese tipo de niños y las situaciones por las que ellos pasan que me lleva a.....a seguir” (E 10).

.

“Del quehacer diario está más complicado, yo creo que es algo más subliminal. Lo del quehacer diario suele ser muy duro, sin embargo hay otro tipo de recompensas, que es el vínculo con las personas, con los niños, con las familias. La recompensa afectiva es mayúscula, es enorme. Creo que va por ahí”. (E 12).

“En esta escuela uno se siente mucho más necesario, uno se llena de las pequeñas cosas del quehacer cotidiano” (E 13).

“Cada problema para mí es un desafío, no es un problema. Es un buscar, es un hacer, encontrar soluciones para las situaciones que ellos plantean”. En estas escuelas cursan muchos niños con problemas. Debido al entorno, el lugar en que viven, las familias que los conforman, las costumbres. Tienen valores muy diferentes a los nuestros. Nacieron en ese entorno, con esas costumbres y las

mantienen. ¿Cuál es la base? El miedo, el temor. Entonces vienen a la escuela, este espacio chiquitito que tienen de cuatro horas diferentes al hogar. Entonces en cierto momento lo vuelcan por medio de los vínculos, por medio de la violencia, porque es la relación que ellos tienen en el hogar o que los padres o adultos viven con ellos. En la parte social es dónde más lo necesitan. ¿Cómo se hace eso? Se dialoga, se habla, se cita a los padres. En los casos muy puntuales se trata que el padre vea que ese niño necesita una atención más, que vea a un psicólogo o psiquiatra. A veces solamente necesitan charlas, asistente social, para que organice y recabe información para tener otro punto más para poder ayudarlo en el aula” (E 15).

“El fuerte compromiso a poder brindar una educación de calidad en los tiempos que corren” (E 17).

La Casualidad, el Sentido Práctico como motivación.

Este grupo de maestros, hace alusión a otros factores como condicionantes de su opción por la carrera magisterial. De hecho, manifiesta que el ingreso a la carrera fue pura casualidad. En el interior del país no había muchas opciones para seguir una carrera terciaria. Por otra parte, buscar una carrera corta, con posibilidades de trabajo, resultaba una vía práctica. Se suman a estos factores, los condicionamientos familiares.

Uno de los maestros afirma: *“entrar a Magisterio en realidad fue de rebote, pura casualidad. Bueno, yo soy del interior, de Tacuarembó. Y no había mucha cosa, terminabas y había dos caminos, o te venías a Montevideo a hacer alguna cosa, si querías seguir estudiando, o entrabas de policía en el cuartel en el frigorífico o magisterio. Yo entré en magisterio por eso. Tenía idea de estudiar otra cosa pero no podía venirme” (E 2).*

Reafirma esto lo que expresa la entrevistada 8: *“Por casualidad. Porque tengo un año hecho de Facultad de Química. Y bueno, opté por la docencia, preparé*

el examen de ingreso al IPA en Química, no lo di. Finalmente entré a Magisterio”.

Otra entrevistada alude al sentido práctico en su decisión: “La historia personal un poco fue, lo que pasa es que también un poco es un tema familiar. Yo me casé muy joven, tenía 18 años. A los 6 u 8 meses quedé embarazada. Ahí se me cortó el tema de terminar sexto, después lo terminé y en realidad, voy a ser totalmente honesta, busqué una carrera más bien corta, que me gustaba, y que tuviera posibilidad de trabajo. Voy a ser totalmente honesta (E5).

También a este grupo de maestros se les pregunta qué **aspectos del quehacer diario refuerzan su motivación original**. El gusto por el trabajo con los niños, el gusto por enseñar, la posibilidad de crear, de llevar a cabo cosas nuevas, la influencia de alguna directora que “marcó” rumbos en cuanto a la especialización y el perfeccionamiento y dio “impulso” a continuar.

“Después del primer año me fue bien y me enganché. Me gustó la escuela, me gustó el trabajo con gurises. Me gustaban los gurises, pero de jugar con mis sobrinos y mis primos. Después de entrar en la escuela me gustó el trabajo con gurises y lo que podía hacer. Descubrí que tenía cierta facilidad para eso, que me gustaba hacer eso y que me gustaba enseñar. Me gustaba trabajar con gurises en una escuela. Lo que me motivó fundamentalmente fue eso, la posibilidad de descubrir que yo podía hacer cosas que son nuevas, ser creativo, es su trabajo en el que puedo ser... ser creativo. Puedo crear, capaz que en otro trabajo no puedo ser creativo. Eso me definió a seguir y recibirme y continuar trabajando” (E 2).

“Algo que me marcó fue elegir la efectividad en escuela de práctica y trabajar con XXX. Para mí fue un referente en seguir especializándome. Ella me fomentaba mucho el tema de los cursos. Hice el curso de Áreas Integradas. Estuve seis o siete años con ella. Eso creo que fue lo que hizo que yo siguiera mi carrera y que dijera “quiero ser directora”. Ella impulsaba a todo el colectivo

a estudiar y a seguir profundizando y a seguir realizando cursos y ese tipo de cosas. Bueno, yo tuve ese referente y lo reconozco, porque me parece que a la gente hay que reconocerla” (E 5).

“La carrera terminó fascinándome. Me fascinó la actividad en sí misma, el intercambio, el crecimiento, el relacionamiento con otros colegas” (E 8).

La vocación social como motivación

Este tercer grupo de maestros sostiene como elementos de elección de la carrera docente magisterial: experiencias como educadora en ámbitos no formales, hacer algo por los demás -específicamente por niños en situación de vulnerabilidad social- acercar a otros las herramientas para que puedan desempeñarse en la vida, cumplir una función útil como educadora en determinados contextos, usar la educación como herramienta de cambio social.

“Experiencias vividas de mi infancia, fui scout y estuve en contacto con muchos educadores, fui educadora. Por los scout y las referencias que tuve con los adultos en la educación no formal, me volqué a la educación” (E 3).

Fue cambiando la motivación, o sea, en principio fue una motivación más bien con la intención de hacer algo por los demás. Con ese enfoque de brindar mi tiempo, pero no con una identidad clara, o sea lo educativo-pedagógico que después fui descubriendo con la potencialidad que eso tiene. El típico poder ayudar a otros en otras situaciones, y bueno en dónde podía estar la mayor parte del tiempo de mi vida era en la docencia, aparte me gustaba estar en contacto con jóvenes en situaciones de vulnerabilidad o de pobreza. Ya por ahí va un poco el tema de la motivación” (E 7).

*“Parto de una frase que escuché hace muchísimos años: **"si quieres que un hombre coma no le des un pescado sino enséñale a pescar"**, y de ahí entendí que era lo que tenía que hacer” (E 9).*

“Cuando yo empecé la carrera yo ya tenía 27 años y había hecho otros cursos y otras cosas que tenían que ver con otro tipo de rubros laborables. Y llegada esa edad me sentí como madura para enfrentarme a la tarea de enseñar. Me gustaba, siempre me gustó transmitir lo que sabía en cualquier ámbito, lo que pudiera aprender. Y sentí que podía de pronto cumplir una buena función en la escuela como educadora” (E 14).

Respecto a los **aspectos que refuerzan la motivación original**, este grupo de maestros **sostiene y fortalece** el *sentido social* que motivó su opción originaria. El trabajo con gente, con niños, que posibilita un continuo aprendizaje cotidiano; el vínculo con las familias, los resultados que se obtienen, producto de una labor que trasciende el aprendizaje; los cambios que se logran en los niños -como personas- son ejes a los que apuntan estos maestros cuando refieren a su función docente.

“Trabajar con gente me motiva mucho, y trabajar con niños me siento, a pesar de todas las dificultades que afrontamos entre los maestros, la verdad me siento una privilegiada en poder estar con gente que me nutre y me enseña todos los días lecciones de vida” (E 3).

“Los resultados que uno obtiene por el esfuerzo y dedicación que uno brinda a pesar de estar trabajando en situaciones adversas. Uno obtiene resultados de logros académicos, continuidad educativa, buen vínculo y relacionamiento con los jóvenes, con los muchachos y las familias también, sentirse apreciado y valorado en el barrio y en la escuela. Son situaciones difíciles, para la parte estrictamente educativa y niveles de logro de aprendizaje hay dificultades. En el acceso a la cultura y a la información, o a determinado tipo de cultura ¿no?” (E 7).

“El aspecto humano, el vínculo, el ver crecer a las niñas y los niños desde lo humano, o sea, como personas, más allá del aprendizaje curricular o lo que tengamos que enseñarle dentro de lo que el programa indica. Los cambios que

vemos continuamente en esas personitas que entran a los seis años en ese medio en el que están, que entran sin ser de alguna manera "socializados", y que logran adquirir una comunicación humana desde todos los puntos de vista, ya sea desde su postura, desde su lenguaje, desde su higiene, sus intereses, sus motivaciones, desde su autoestima, eso es lo que nos motiva al día de hoy" (E9).

"La motivación de los niños, los logros que puedo alcanzar con ellos. Más allá de las realidades sociales que se viven, hay todos los días recompensas en el trabajo que hago. No son muy numerosas, no son grandes en cantidad pero sí son buenas en calidad. De repente logros que no son tan afines a los que me planteaba cuando empecé el trabajo como maestra o cuando era ya practicante, pero encuentro satisfacción en que algunos aprendizajes como que avanzan en los niños y logro cosas también desde el punto de vista social, que no era mi objetivo cuando me recibí" (E 14).

"Todos los días al llegar, encontrarte con los chiquilines, <maestro XX> como me dicen a mí. Al paso y ves que te saludan los chicos, grandes, de mañana temprano o ahora al mediodía. Eso es lo que refuerza, el interés de trabajar con la familia también" (E16).

"... la función docente se aboca no sólo a promover la adquisición de información y conocimientos en los estudiantes, sino que cumple un papel fundamental en la formación y desarrollo de actitudes y valores... los docentes colaboran en la reproducción de los bienes simbólicos que no son tangibles. Su actividad se desarrolla en una complicada red de relaciones intersubjetivos, que si bien emergen de una serie de intenciones y propósitos explícitos, a la vez los rebasan ampliamente" (Coraggio y otros: 1995).

Reflexiones finales

Los hallazgos son producto de múltiples lecturas y re-lecturas de las entrevistas, y del análisis del discurso de los maestros entrevistados. A través de un análisis sincrónico y diacrónico, se conocen expectativas, trayectorias, formación particular. De este modo, según Dubar (2000), lo diacrónico - trayectorias subjetivas, vivencias de la historia personal expresada en la historia vivida o modos en los que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos para de su biografía social- y lo sincrónico -ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado- se articulan, y en esa intersección se juegan las formas en que cada docente se define, como actor de un sistema determinado y como producto de una trayectoria específica.

Los aspectos personales, a los que se suma el colectivo docente con el que se comparte la actividad; la situación laboral, la antigüedad docente, delinean la práctica educativa de los maestros estudiados. Práctica que contribuye con la configuración del ser docente, moldea la identidad profesional. Identidad que encierra caracteres que se traducen en formas de ser y actuar, de seleccionar y de priorizar situaciones del quehacer diario. Traduce una construcción subjetiva, ya que es producto dialéctico de la imbricación de oportunidades personales, expectativas, trayectorias y relación con el colectivo docente y la comunidad.

De la expresión de los maestros se obtiene un discurso reflexivo; afloran con fuerte subjetividad sus impresiones y vivencias, motivaciones y deseos.

Aspectos objetivos y subjetivos se conjugan en la formación del habitus de maestro. La docencia como profesión se estructura en la imbricación de representaciones -aspectos simbólicos- y factores objetivos como la edad, la antigüedad docente, la formación académica -aspectos materiales-

En este sentido, y en base al discurso de los actores entrevistados, la identidad docente, o sea, la profesionalización, se clasificó en tres modelos: profesionalidad, profesionalismo y nueva profesionalidad.

La **profesionalidad** -dimensión interna de la profesionalización- refiere a saberes, técnicas y competencias necesarias para el ejercicio de la labor docente y los conocimientos propios de la profesión.

Para este grupo, **enseñar contenidos y formarse profesionalmente** constituyen las prioridades en el desempeño docente.

En lo que refiere a la enseñanza de contenidos, se reclama el rol específico de los maestros en lo referente a la tarea de enseñar, así como las formas de transmitirla. Se apunta a la importancia de “recobrar” la función esencial de la escuela como institución: la enseñanza, función que se ha visto muchas veces desdibujada en los contextos de vulnerabilidad social, frente a otros imperativos puntuales.

Los maestros “profesionales” (aquellos que priorizan la enseñanza de contenidos y el formarse profesionalmente), son los de mayor edad y experiencia docente.

Un segundo grupo de maestros se tipologiza bajo el término “profesionalismo”. El profesionalismo alude a la dimensión externa de la profesionalización. Alude a lo ético, los valores y normas. Los *problemas sociales* se encuentran en el centro del interés y preocupación. Unido a la socialización como prioridad, se encuentran la atención psicoafectiva de los niños y el trabajo en equipo con los demás maestros.

El trabajo colaborativo, se considera fundamental en estos colectivos, ya que es apreciado como forma de formación permanente, que a su vez aporta a la

socialización de diferentes situaciones que acontecen, que contienen particularidades complejas para hacer frente en solitario.

Este grupo de maestros tiene clara la importancia del compromiso afectivo con los alumnos, la reivindicación del discurso vocacionista, pero orientado a la tarea concreta y no al servicio de un proyecto de Estado.

El modelo de “profesionalismo”, agrupa a un número mayoritario de maestros experimentados pero sin otra formación además de la de maestro.

El tercer modelo: “nuevo profesionalismo”, supone responsabilidad por el aprendizaje de niños y jóvenes en diversos contextos y con diversas capacidades, responsabilidad compartida con las familias, el sistema educativo y la sociedad en general.

El elemento determinante que se tuvo en cuenta para la integración de maestros en esta categoría, fue *integrar a los padres a la tarea*.

Cuando se relaciona el modelo de “nuevo profesionalismo”, con factores objetivos, como la edad, la antigüedad docente y la existencia de otra formación académica, se comprueba que: la edad no es un aspecto material determinante en este modelo de maestro; algo similar sucede en lo pertinente a la antigüedad docente; sin embargo, el haber incursionado en otros estudios académicos, resulta sí ser un factor condicionante de este perfil.

Cuando se indaga acerca de los *motivos de la elección de la carrera docente* y de los del quehacer diario que refuerzan la motivación original, las reflexiones de muchos maestros muestran una especie de viaje al pasado, en el que reaparecen juegos de niños, recuerdos de un docente, situaciones familiares que marcaron lo que definen como vocación.

Sin embargo, esta alusión a aspectos vocacionales aparece “desdibujada” y “modificada” en el discurso, cuando refieren a aspectos que refuerzan la

motivación original. La vocación inicial se ve reforzada, pero toma matices concernientes a la labor social del maestro, a la responsabilidad que asumen con los niños de contextos vulnerables. De este modo, las palabras de los docentes permiten interpretar que la vocación inicial que los llevó a optar por la carrera magisterial, se transforma ahora, desde la práctica cotidiana en el aula y en la institución, en vocación social, en desafío, en compromiso con el niño y la comunidad. Compromiso educativo y social que también se vislumbra en aquellos docentes que comenzaron la carrera “por casualidad” o “por sentido práctico”, cuando responden acerca de qué refuerza hoy su opción por la docencia. Responsabilidad que se fortalece, sin dudas, en aquellos que ingresaron a la carrera ya motivados por lo vocacional social.

Como señala Bourdieu, los agentes resultan propensos a determinadas profesiones, pero, a la vez, redefinen las mismas. El habitus de docente que se va conformando, los modelos, los sistemas de disposiciones en los sujetos, funciona como matriz de percepciones y apreciaciones que se traducen en acciones. “Es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” (Bourdieu: 1977). Sin dudas, el habitus inicial de los maestros estudiados se ha ido reestructurando, en función de diferentes factores objetivos y subjetivos.

Capítulo metodológico

“La tradición comprensivista de la antropología es llevada a la escuela, buscando <documentar lo no documentado>, bajo el supuesto de que así sería posible desentrañar la <caja negra> ... entendiéndose que en esa expresión se esconden procesos intervinientes en la situación pedagógica cuya complejidad excede lo estrictamente didáctico-pedagógico” (Batallán:1999).

Se trabajó con un abordaje de investigación cualitativa⁴¹ y se realizó la opción por la investigación con modalidad interactiva.

Se realizó un estudio en profundidad y se aplicó como técnica la entrevista en profundidad, semiestructurada.⁴²

El objetivo fue la recolección de datos de los maestros en sus escenarios de trabajo y la interpretación en base a los significados que otorgan los actores. La intención del trabajo fue reconstruir la configuración del mundo cotidiano de la escuela, a partir de las expresiones de los maestros-actores, para hurgar en la red de relaciones de la institución.

El diseño de investigación ha sido “emergente”, ya que las decisiones se fueron tomando en el proceso, en base a la información previa que se tiene. Por lo tanto la recopilación de datos y análisis parcial de los mismos fueron procesos simultáneos.

Dentro de las modalidades de la investigación interactiva⁴³ se optó por la investigación fenomenológica, dado que se focaliza en la experiencia individual vivida.

⁴¹ Se parte de la idea de que la realidad es una construcción social, por lo tanto, los maestros otorgan significados a personas, procesos, acontecimientos.

⁴² Este tipo de entrevista se caracteriza por una conversación con el fin de lograr un determinado objetivo. En este caso se trabaja con una guía de entrevista general que otorga libertad para que el entrevistado aborde otros temas. Las entrevistas son grabadas y transcritas para su análisis.

⁴³ Etnográfica, fenomenológica, estudio de caso, teoría fundamentada y estudios críticos.

En esta modalidad “el investigador ‘suspende’ o deja de lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada”⁴⁴.

Este estudio, además de descriptivo es explicativo, ya que pretende mostrar las relaciones entre una concepción (profesionalización) y aspectos del contexto social e institucional.

En cuanto al tipo de muestreo se optó por un muestreo intencionado. El mismo consiste en “seleccionar casos con abundante información para estudios detallados”⁴⁵.

Este tipo de muestreo permite trabajar con pocos casos y en profundidad. En cuanto al tipo de muestreo intencionado, primeramente se optó por la selección del escenario (designación de espacios para localización de los actores involucrados) y se complementó con el muestreo en cascada -bola de nieve-: al interior de cada subgrupo, cada futuro entrevistado fue designado por el contacto anterior, en función del perfil específico. Los subgrupos seleccionados corresponden a las tres Inspecciones de zona de Montevideo: Centro, Este y Oeste (escuelas de contexto socio-cultural crítico).

Los procesos de determinación de la muestra fueron dinámicos, sólo existieron líneas de guía.

En esta investigación se plantearon entre 15 y 20 entrevistas en profundidad. Cuando la información se hizo redundante -efecto saturación- ya no fue necesario seguir entrevistando. Las entrevistas han colocado a los maestros en una instancia reflexiva, han dado paso a la subjetividad. Aforan, a partir de ellas, sus representaciones, producto de la historia incorporada que cada sujeto posee y de la cual no es siempre consciente.

⁴⁴ H. Mc. Milan, J. Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa. Pearson Educations SA. Madrid.

⁴⁵ Patton, 1990. Pág. 169 en Mc. Millan y Schumacher <2005>, pág.406.

Se elaboró una pauta de entrevista y se llevó a cabo el pretest de la misma. Se ajustó la pauta de entrevista y luego se recopilaron los datos, a partir de la realización de las entrevistas. El paso siguiente fue la desgrabación de las mismas.

Paralelamente al período de recopilación de datos, se fue realizando la fase de registro de los mismos. A la vez, en forma simultánea, se llevó a cabo el análisis de datos iniciales y la construcción de diagramas durante el proceso. Se construyeron de diagramas integradores de la información obtenida, en función de categorías. Esta es una etapa necesaria para la visualización global y comparativa de la información. En las categorías se sintetizan un conjunto de imágenes, de significados, que nos permiten entender circunstancias, puntos de vista, acontecimientos que han delineado formas de ser y de actuar.

Finalmente, se incursionó en el análisis formal de los datos. Se construyeron formas de presentación de los mismos. Se reconstruyeron los diagramas iniciales, tablas, etc. y se elaboró la síntesis global, en la que se muestran las interrelaciones de las partes con el todo y la interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

Almandoz de Claus, M. R. y S. Hirschberg de Cigliuti (1992). En: Davini, M. C. (1997): "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Editorial Paidós. Buenos Aires.

Alliaud, A, y L. Duschatzky (1991): "Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar". Miño y Dávila, Buenos Aires.

Arocena, R. (1995): "La cuestión del desarrollo vista desde América Latina", EUDECI, Montevideo.

Ávalos, B. (2007): "El nuevo Profesionalismo: formación docente inicial y continua". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) (2007): El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Batallán, G. (1999): "La aproximación de la etnografía para la investigación educacional". En: Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Año VIII. Nº 14. Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. UBA. Miño y Dávila editores.

Berardi, L. y S. García (2006): "Programa Maestros Comunitarios: una mirada desde la teoría sociológica". Revista Quehacer Educativo Nº 76. Fum/TEP. Montevideo. Uruguay.

Berger, P.L. y Th. Luckmann (1997): "La construcción social de la realidad", Amorrortu, Buenos Aires.

Berger, P.L. y Th. Luckmann (1997): "Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno". Paidós. Barcelona.

Bernstein, B. (1988): "Clases, códigos y control". II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Ediciones Akal. Madrid.

Bonnewitz, P (2003): "La Sociología de Pierre Bourdieu", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1993): "Cosas Dichas", Gedisa, Barcelona

Bourdieu, P. 1993): "Effets de Linux". En Bourdieu, P. et al: "La Misere du monde. Point/Seui. Paris.

Bourdieu, P. (1977): "Capital cultural, escuela y espacio social", Siglo XXI, Méjico.

Bourdieu, P, L. Wacquant (1995): "Respuestas: por una antropología reflexiva", Grijalbo, Méjico.

Bourdieu, P. (1997): "Razones prácticas", Anagrama, Barcelona.

Bowe, R. y S. J. Ball (1992): "Reforming education and changing schools", Routledge and Kegan Paul, Londres.

Cardoso, F.H. y E. Faletto (1969): "Dependencia y desarrollo en América Latina", Siglo XXI, Méjico.

Castoriadis, C. (2005): "Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto". Gedisa Editorial. Barcelona.

Castoriadis, C. (1983): "La alienación y lo imaginario", en: La institución imaginaria de la sociedad, Vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria, Tusquets Editores, Barcelona.

CEPAL- UNESCO (1992): "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Santiago de Chile.

Coleman, J. (1988): "Capital social y creación de capital humano". Traducción de Francisco, A y Herreros, F. de: Social Capital in the Creation of Human Capital, American Journal of Sociology.

Corbo, G. (2002): "Redes Territoriales". Consultoría para el Programa de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo. Secretaría de Presidencia de la República. Montevideo.

Coraggio, J. L. y otros (1995): "Relatorio". En Revista Quehacer Educativo N° 18. Diciembre (Separata).

Cuban, L. (1992): "Curriculum, stability and change, en: Jackson, P.W. (ed.), "Handbook of Research on Curriculum", MacMillan, N. York.

Dabas, E. (2002): "Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela". En: Ensayos y Experiencias N° 36. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Dabas, E. (1995): "Redes el lenguaje de los vínculos". Editorial Paidós, Buenos Aires.

De León, F., J. Rocca y D. Olesker (s/f): "Dependencia y acumulación interna ¿contradicción o complementariedad?", Fundación de Cultura Universitaria, Economía, Serie del Ciclo Básico, Montevideo.

Dubar, C. (2002): "L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation". En: Temporalistes N°44, (set.) <http://www.sociologics.org/temporalistes>.

Dubet, F. (2007): "El declive y las mutaciones de la institución". Revista de Antropología Social. Nº 16. Universidad Complutense de Madrid.

Durkheim, E. (2001): "Las Reglas del Método sociológico". Fondo de Cultura Económica. Méjico.

Durkheim, E. (1982): "Las formas elementales de la vida religiosa". Akal. Madrid.

Etkin, J. y L. Schvarstein (1989): "Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio". Paidós. Buenos Aires.

Espinoza, V, P. Gutiérrez (2003): "Redes Asociativas: Aportes de un enfoque analítico a su desarrollo". Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile. Versión electrónica.

Esteve, J. M. (2003): "La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento", Paidós, Barcelona.

Esteve, J. M. (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en: Tenti Fanfani, E.: *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI, Siglo XXI*, Buenos Aires.

Fernández, L. (1987): "El perfil institucional de la escuela". Revista Latinoamérica de Innovaciones Educativas. Año III. Nº7. MEJ-OEA.

Fernández, L. (1998): "El análisis de lo institucional en la escuela". Un aporte a la gestión autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Paidós. Buenos Aires.

Fernández, L. (1999): "Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias

de la Educación. Año VIII. Nº 14. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Filgueira, F. (1998): "El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: residualismo, eficiencia y ciudadanía estratificada" en Brian R. Ed. *Ciudadanía y Políticas Sociales*. FLACSO. San José de Costa Rica.

Fleury, S. (2002): "El desafío de la gestión de las redes de políticas". Material de apoyo a cursos INDES-BID. Versión electrónica,

Freire, P. (1996): "Política y Educación". Siglo XXI editores. Méjico.

Frigerio, G., M. Poggi, G. Tiramonti, e I. Aguerro (1994): "Las Instituciones educativas Cara y Ceca". Troquel Educación. Buenos Aires.

Gadotti, M. y colaboradores (2003): "Perspectivas actuales de la educación". Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1991): "Profesionalidad docente y cambio educativo" En: Alliaud, A, y S. Duschatzky: *Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar*, Miño y Dávila Edit. Buenos Aires.

Glaser, B.G. y A.L. Strauss (1980): "The discovery of the grounded theory", Aldine, New York.

Hargreaves, A. (2007). En: Romero, C: "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad". Entrevista. En: Revista Propuesta Educativa Nº27.

Kaztman, R. Y otros (2004): "La ciudad fragmentada: Respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio

en Montevideo”. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social del Uruguay N° 2. Universidad Católica del Uruguay.

Kaztman, R. y M. Furtado (2005): “Uruguay 2002: Nuevos desafíos para la equidad”. Programa IPES. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social del del Uruguay. N°1. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Católica del Uruguay.

Kaztman, R., F. Filgueira y F. Errandonea (2005): “Segregación residencial, empleo y pobreza en Montevideo”, Revista de la CEPAL N° 85, Santiago de Chile.

Kaztman, R. (2005): “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, Serie Documentos de Trabajo IPES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad. Católica del Uruguay.

Kaztman, R. y A. Retamoso (2005): “Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo”. Revista de CEPAL N°85.

Kaztman, R., A. Retamoso (2006): “Segregación residencial en Montevideo: desafíos para la equidad educativa”. CEPAL, Sgo. de Chile.

Kroskmark, S. (1987): “Fenomenografisk didaktik”, Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteborg.

Lerena, C. (1987): “Educación y Sociología”, Akal, Madrid.

Midaglia, C. y F. Antía (2007): “La izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social?”. Revista uruguaya de Ciencia Política-16/2007-ICP-Montevideo.

MIDES. Plan de Equidad. Lineamientos y Propuestas. En: www.mides.gub.uy

Ministerio de Desarrollo Social. Programa Infancia, Adolescencia y Familia. Programa de Maestros Comunitarios (2006). Primer informe de difusión pública de Resultados. Montevideo.

Núñez, I. B y B. L. Ramalho (2008): “La profesionalización de la docencia: una mirada a partir de la representación de las maestras de enseñanza básica” (trad. por autoras), en: Revista Iberoamericana de Educación N° 46, setiembre, OEI

Pérez, A. M. (1995): “Los maestros y la Reforma Educativa”. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXIX. N°121/II.

Pérez Sedeño, E. (2000): “Institucionalización de la ciencia, valores epistémicos y contextuales: un caso ejemplar”, OEI-Programación-CTS+I-Sala de lectura-, www.oei.es/salactsi/sedeno1.htm

Pizarro, R. (2001): “La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina”, CEPAL- ECLAC. División de Estadística y Proyecciones económicas. Serie 6. Estudios Estadísticos y Prospectivos, Santiago de Chile.

PNUD (1998): “Desarrollo humano en Chile”, Santiago de Chile.

Ramalho, B., I. Núñez y C. Gauthier (2003): “Formar o profesor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios”, Sulinas, Porto Alegre.

Reichardt, Ch. y T.D. Cook (1995) “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos” en: Cook, T.D. y Ch. Reichardt, “Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa”, Ed. Morata, Madrid.

Rodríguez, O. (1980): "La Teoría del Subdesarrollo de la CEPAL", Siglo XXI, Méjico.

Romero, C: (2007): "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad". Entrevista a Andy Hargreaves. En: Revista Propuesta Educativa N°27.

Saravi, G. (2004): "Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de CEPAL. N° 83. Santiago de Chile.

Schütz, A. (1979): "El problema de la realidad social". Amorrortu. Buenos Aires

Schutz, A. y Th. Luckmann (1973): "Las estructuras del mundo de vida", Amorrortu, Buenos Aires.

Segalen, M. (2005): "Ritos y rituales contemporáneos". Alianza Editorial. Madrid.

Tönnies, F. (1887): "Comunidad y Sociedad" en T. Di Tella y C. Lucchini (comps.) (2001): *Nociones básicas de Sociología*. Ed. Biblos. Buenos Aires.

Torche, F. (1996): "Exclusión social y pobreza: implicancias de un nuevo enfoque" en P. Barros, D. de los Ríos, F. Torche: *Lecturas sobre la exclusión social*. OIT. Santiago de Chile.

Vallés, M.S. (1997): "Técnicas cualitativas de investigación social", Síntesis, Madrid.

Veiga, D, Rivoir (2005): "Sociedad y territorio. Montevideo y el Área Metropolitana". Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Imprenta Rosgal, Montevideo.

Weber, M. (1944): "Economía y Sociedad", Fondo de Cultura Económica, Méjico.

White, H. C., S. A. Boorman, and R. L. Breiger. (1976): "Social Structure from Multiple Networks. I. Blockmodels of Roles and Positions." *American Journal of Sociology* 81.

Anexo

Pauta de entrevista

1.- BLOQUE GENERAL.

- Nombre
- Barrio donde se ubica la Escuela. Zona (Centro, Este, Oeste).
- Sexo
- Edad
- Antigüedad docente (en general)
- Antigüedad en Escuelas de Contexto Crítico
- Antigüedad en esta Escuela
- Cargo que ocupa
- Además de la formación docente, tiene otra formación terciaria? ¿Cuál? (completa, incompleta)
- ¿Trabaja en otro lugar además de en esta Escuela? ¿Dónde? ¿Público? ¿Privado? ¿Qué función cumple?

2.- PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

- ¿Qué lo motivó a realizar la carrera docente?
- En la actualidad, ¿qué aspectos del quehacer diario refuerzan su motivación original?
- La formación que recibió en los Institutos de Formación Docente, ¿qué aporte le brindó para el desempeño de su carrera docente? ¿Y para el contexto donde se desempeña?
- De las tareas que se señalan a continuación, ¿cuáles prioriza en el desempeño docente? (enumere por orden de prioridad y fundamente sus tres primeras opciones)

- enseñar contenidos
- integrar a los padres a la tarea
- trabajar en equipo con los colegas
- atender psico-afectivamente a los niños
- socializar a los niños (crear hábitos, transmitir normas y valores....)
- formarse profesionalmente (concurrir a cursos, conferencias, charlas)
- organizar y ejecutar tareas extracurriculares
- realizar salidas didácticas

- “El docente es un profesional de la educación”. ¿Con qué atributos identifica usted esta afirmación?

3.- LO OBJETIVO: EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y SOCIAL.

- ¿Cómo define el contexto donde trabaja? Específicamente:
 - a.-el contexto donde se encuentra la Escuela, o sea, el barrio
 - b.-el contexto socio-familiar
 - c.-el perfil del alumnado
- En cuanto a la Institución donde usted trabaja:
 - a.-¿cómo se organiza? (recreos, entradas, salidas, comunicación con los padres.....)
 - b.-¿existe Proyecto de Centro? (describa brevemente de qué se trata). ¿Participó en su elaboración? ¿Qué aspectos considera relevantes de ese proyecto?
- ¿Cómo percibe usted la Institución donde trabaja, en el marco del contexto socio-cultural de la misma?
- ¿Cómo aborda usted el Programa Oficial en función del contexto socio-cultural de la Escuela? ¿Y en cuanto a los criterios de evaluación?

Pregunta de cierre: En definitiva, ¿cómo siente ser un profesional de la docencia en un contexto sociocultural crítico?