



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela

Prof. MSc. Felipe Stevenazzi Alén
Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE Udelar)
Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO - Argentina)
Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
Docente del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad la
Universidad de la República – Uruguay
http://buscadores.anii.org.uy/buscador_sni/exportador/ExportarPdf?hash=a66bdb48984c0ed0a90fa34110982270
<http://uruguay.academia.edu/FelipeStevenazziAl%C3%A9n>
E-mail: fstevenazzi@gmail.com

Resumen: El presente artículo se propone indagar y analizar las alteraciones producidas a los formatos escolares, desde la construcción de política cotidiana, a partir de la experiencia en desarrollo por parte del colectivo docente de una escuela pública en Casavalle, Montevideo. Se desarrolla la idea de alteración como la necesidad de producir un alter, que recupera al “otro” colocándolo en la posibilidad, a la vez que restituye a los docentes como tales. Se analizan las características del Barrios Casavalle en relación a las políticas públicas y las tensiones actuales entre políticas públicas y privadas. La escuela como espacio de encuentro social y su erosión hacia un espacio homogéneo. Se distinguen dos planos de producción de políticas educativas y el lugar de los docentes en ellas.

Palabras-clave: formas escolares – políticas educativas – experimentación pedagógica

El presente artículo se desprende del trabajo de investigación que el autor viene realizando en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, para optar por el título de Doctor en Educación.

La investigación titulada: “Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela”, se propone Indagar y analizar las alteraciones producidas a los formatos escolares, desde la construcción de política cotidiana, a partir de la experiencia en desarrollo por parte de los docentes de la escuela pública nº 321, ubicada en el Barrio Casavalle en Montevideo.

Las alteraciones al formato escolar vienen siendo elaboradas y experimentadas por el equipo docente, contando con el apoyo de la Inspección de la escuela.

El equipo docente viene trabajando desde al menos dos años en generar algunos cambios al formato escolar tradicional, comenzando por lo que las maestras llaman “quiebre de grupos”, que implica un trabajo integrado entre primer y segundo grado con el objetivo que los alumnos logren los aprendizajes esperados para esos niveles, permitiendo otro ritmo, logrando reducir significativamente la repetición y mostrando avances interesantes en los niveles de aprendizaje de los alumnos. Para el año 2014 se plantean ampliar la experiencia de los “quiebres de grupos” a tercer grado y el desarrollo de aulas temáticas para cuarto, quinto y sexto grado a cargo de diferentes maestros, de modo que los alumnos rotan según el día y horario por diferentes espacios y maestros.

Esta propuesta además, incluye un trabajo especializado con un grupo de 20 alumnos seleccionados por los docentes, a partir del acuerdo en que requieren de otro tipo de trabajo por las dificultades de conducta, así como de aprendizaje, manifestando siempre que son alumnos que pueden aprender y que está en la escuela procesar los ajustes necesarios en la propuesta para que esto se de. El trabajo con ese grupo de los 20 combinará según las necesidades de cada alumno, abordaje individualizado con un maestro, participación del espacio con maestro comunitario, con los maestros en los diferentes grados de acuerdo a las temáticas que se estén desarrollando, así como la articulación con propuestas educativas desarrolladas por fuera de la escuela en otras instituciones educativas. Se plantea una propuesta flexible que combinará diferentes espacios educativos, aula y extra aula.

Por otro lado y como parte de la propuesta de toda la escuela se incluyen actividades

extra horario, desde el comienzo de año se informa a las familias que la escuela es al menos de 13 a 18 hs. La mayoría de estas propuestas se desarrollan en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, incluyen expresión plástica, danza, patín, ajedrez, etc.

Alteración

En el proceso de investigación se analizarán las alteraciones producidas al formato escolar desde la política cotidiana de la escuela. La elección del término alteración, obedece a una doble intención, por un lado la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dado, alteración tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma, particularmente en el discurso médico la idea de alteración remite a lo que es necesario intervenir, para corregir, para normalizar.

La idea de la alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al alter, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro.

Alteridad (del latín alter: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta su punto de vista.

La necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable, en definitiva tiene que ver con la propia identidad del ser docente, de modificar, alterar, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes. En esta escuela la necesidad de alterar el formato escolar es claramente expresada por los docentes, tiene que ver con que la escuela está en función de los aprendizajes de los alumnos, y los maestros deben buscar los medios para que estos se desarrollen. Los docentes han llegado -se puede decir- a un consenso institucional en este punto, respecto a la necesidad de construir un formato escolar para las escuelas de Casavalle, y esto implica modificar la escuela como viene dada.

Como plantean Frigerio y Diker:

“no hay educación, sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo)”. (Frigerio y Diker, 2010: 8).

La idea de alteración no goza de buena reputación en el ámbito educativo, que es más proclive a normalizar y a padronizar lo que sucede en las instituciones educativas, aunque más no sea sostener una ficción sin sentido, una buena parte del aparato de inspección trabaja desde esta perspectiva. En el caso de esta escuela entiendo que los docentes a partir de su fundamentación y experimentación han generado un espacio cuidado para la alteración y han contado con el apoyo de la inspección.

No obstante ello, mantienen una “escuela de papel” como la llaman, administrativamente ninguna de estas modificaciones son registradas, cada alumno pertenece a un grado determinado. Esto además de requerir más tiempo para llevar un doble registro, genera que las alteraciones no forman parte de la política reconocida por el sistema. Lo cual puede ser apropiado para cuidar a la propia alteración de un afán normalizador.

¿Por qué alteración y no innovación?, sobre innovaciones se ha escrito mucho y poco novedoso termina colando, por otro lado qué es lo novedoso en educación, cuando históricamente hemos tramitado socialmente la educación de formas muy similares. También por un rechazo a que cada cosa que se plantea como innovación, de alguna manera cae en la trampa de destituir lo anterior, como si todo lo anterior quedara obsoleto a la luz de lo nuevo. No puedo dejar de recordar este fragmento de la canción O tempo não pára de Cazuza que con la acidez que caracteriza nos recuerda: “Eu vejo o futuro repetir o passado, Eu vejo um museu de grandes novidades”. (O Tempo Não Pára de 1989).

No es la búsqueda por hacer algo nuevo porque de nuevo no tiene nada, sino es una búsqueda por generar un alter que recupere al otro.

Coincido si con la búsqueda teórica que en el campo de la educación latinoamericana se ha desarrollado desde la perspectiva de las alternativas pedagógicas, identificando en el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva educativa en América Latina, coordinado por Adriana Puiggrós, aportes que han procurado dar cuenta de las crisis por las que atraviesa nuestra educación y la necesidad de generar alternativas a los proyectos que han pretendido hegemonizar el campo.

Más allá de esto, me parece interesante como desafío teórico indagar en la perspectiva de la alteración como la producción de otras prácticas pedagógicas y sus formatos.

En el marco de la investigación se plantea el análisis de la experiencia desarrollada por los docentes de una escuela primaria pública ubicada en el Barrio Casavalle en Montevideo. Este grupo de docentes vienen desarrollando algunas experiencias que se proponen diferentes alteraciones al formato escolar tradicional de la Educación Primaria. Éstas surgen como una necesidad vivida por estas escuelas, al constatar los docentes que el formato escolar tradicional no se adapta a las necesidades de aprendizaje de un número importante de alumnos, desde esa preocupación se ponen en marcha una serie de alteraciones que interesa describir, analizar, con el objetivo de producir conocimiento que aporte también al proceso que vienen desarrollando los docentes de repensar la escuela.

Barrio Casavalle

La escuela sobre la que se propone trabajar se encuentra en el Barrio Casavalle en Montevideo, barrio que desde mediados del siglo XX tiene como característica principal que sus habitantes viven en contextos de pobreza, en los últimos años se le agrega el estigma de inseguro y peligroso sobre el que los medios de comunicación insisten constantemente.

“El área de Casavalle reúne a 11 barrios y 120 asentamientos que conviven en un mosaico donde cada “unidad territorial” contribuye a conformar una realidad para nada homogénea.” (Contreras, 2014:10)

La pobreza y su concentración son una de las marcas de Casavalle, en 1985 al retorno a la democracia “cuando el porcentaje de la población con carencias para todo Montevideo era del 15,9%, en Casavalle llegaba al 47,1%. Esto quiere decir que la mitad de los que allí vivían lo hacían en situación de extrema pobreza. Casi una década después, en el marco del despliegue de las políticas neoliberales, y a pesar de la llegada de decenas de contingentes provocada por los desalojos masivos, los índices descienden levemente, 13,3% para todo el Departamento, y 39,6% para Casavalle. La relación entre el todo y la parte siguió siendo la misma, casi tres veces

más, una verdadera concentración de la pobreza en la zona. Las carencias más presentes han sido el hacinamiento, las insuficiencias edilicias de las viviendas, el tipo de servicio sanitario, el acceso a la energía eléctrica, y el abastecimiento de agua potable. (Álvarez Pedrosian, 2009)

En la actualidad según datos del Instituto Nacional de Estadística en su Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay, las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) a partir de los Censos 2011: porcentaje de hogares con al menos una NBI: Uruguay 33,8, Montevideo, 26,8 y para Casavalle 60,1. (INE, 2013) “Las necesidades básicas consideradas son seis y se vinculan al acceso a: vivienda decorosa, energía eléctrica, abastecimiento de agua potable, artefactos básicos de confort, servicio sanitario, educación” (INE, 2013:11)

Si bien la relación entre porcentajes no llega a triplicarse como si se daba en el recorrido histórico y sería pertinente analizar la construcción de indicadores para establecer un correlato con mayor fiabilidad, si queda claro que hay una concentración muy marcada de NBI en ese barrio, que lo ubica primero en la lista para Montevideo y para el país.

Según datos elaborados por la Junta Nacional de Drogas, citados por Contreras, en Casavalle el “30,9 por ciento de sus jóvenes no estudian ni trabajan; casi 45 por ciento de la población sólo cursó primaria” (Contreras, 2014:10).

Respecto a las instituciones educativas, la guía de recursos de la zona de Casavalle editada por el Ministerio de Desarrollo Social, releva trece escuelas públicas y dos colegios privados de educación primaria. Respecto a educación secundaria se encuentran: un Liceo público, un Aula Comunitaria, y dos liceos públicos de gestión privada: Jubilar e Impulso.

Para ubicarse en la conformación actual del barrio es interesante hacer una breve historia de su surgimiento. Casavalle ocupa la zona que otrora en la colonia española según el modelo indiano de organización territorial ocupaban las chacras, después de los ejidos, propios y dehesas, venían las chacras y luego de éstas, las estancias. En esta zona construyó su casa azotea Pedro Casavalle un patriota vinculado a las gestas artiguistas.

Aprovechando la riqueza paisajística de la zona, es un mirador privilegiado,

“en las primeras décadas del siglo XX se comenzó a urbanizar el antiguo paraje Casavalle, se lotearon terrenos de grandes extensiones (como el barrio Plácido Ellauri de 1908, loteamiento de macromanizanas para casas

de tipo quinta realizado por Francisco Piria [...] y se fundaron barrios según los modelos de la ciudad jardín de Howard, por entonces valorado como solución a la transición entre el campo y la ciudad.” (Álvarez Pedrosian, 2009)

Un inicio con glamour, del que todavía se conserva alguna descontextualizada casa quinta para dar testimonio de ello.

“Desde mediados del siglo XX comenzó la sucesiva construcción de diversos complejos habitacionales en toda la zona. El primero de ellos fue el llamado Unidad Casavalle, lo que se realizó de un proyecto más ambicioso, en 1958. El Barrio Jardines del Borro, creado en 1926 y ubicado inmediatamente al norte, sintió las primeras conmociones; pero el contexto se agudizó cuando en 1972 –un año antes del golpe de Estado cívico-militar que duraría formalmente hasta 1984– se levanta la llamada Unidad Misiones, “Los Palomares” para todos los vecinos de dentro y fuera, por su forma y densidad.” (Álvarez Pedrosian, 2009)

A estos dos complejos habitacionales, Unidad Casavalle denominado “las sendas” que solo llegó a construirse lo que originalmente estaba pensado como transitorio y “los palomares” se le suma la trama informal del asentamiento que es la que alberga más población y que continúa en aumento y ha pasado por diferentes programas de regulación y mejora.

El consumo y venta de drogas, fundamentalmente pasta base de cocaína es uno de los problemas que afecta al barrio. Allí se dan una concentración de aspectos que lo vuelven vulnerables frente a esta problemática: necesidades básicas insatisfechas, bajo nivel educativo, importante desempleo, pocas posibilidades de salir del barrio siquiera para buscar trabajo, genera un campo fértil para el negocio de la droga que encuentra la posibilidad de insertarse en la trama social, captando vendedores, consumidores, cómplices y sobre todo componer una trama social de protección a los traficantes a partir de una intrincada cadena de favores, frente a necesidades que el Estado no cubre, salud, medicamentos, seguridad, posibilidad de traslados, etc. Todo esto convive con el Casavalle trabajador que busca sacar el barrio adelante.

Las escuela nº 321 está contigua al complejo Unidad Casavalle, llamado popularmente “las sendas” y de hecho se las nombra como las escuelas de Unidad Casavalle, administrativamente son cuatro escuelas mañana y tarde que funcionan en dos edificios contiguos e interconectados.

Público y privado en Casavalle

Casavalle tiene una larga historia de intervenciones, tanto públicas como privadas que han buscado dar soluciones a sus problemas más acuciantes, vivienda, trabajo, educación, se podría hacer una historia de la cantidad de experiencias que han circulado y circulan por el barrio. Quizás una de las marcas arquitectónicas de políticas de vivienda poco adecuadas son los complejos Unidad Casavalle y Unidad Misiones, el primero por no salir de lo transitorio y el segundo por la concepción perversa de vivienda, a tal punto que la sabiduría popular lo bautizó como “los palomares”.

Así como la vivienda, los espacios públicos son un gran debe. Esto empieza a cambiar con la construcción de la Plaza Casavalle por parte de la Intendencia Municipal de Montevideo, en el marco del Plan Integral Cuenca Casavalle.

Por primera vez en la historia del barrio se construye un espacio público de calidad, que combina diferentes posibilidades.

“La plaza cuenta con un espacio polideportivo, cancha de fútbol, césped, juegos infantiles inclusivos y saludables, una fuente con juegos de agua y servicios higiénicos públicos. También está previsto un sistema lumínico especial, así como la pavimentación de calles y veredas circundantes. Todas las áreas y servicios son de accesibilidad universal.” (MVD 2030)

La plaza inaugurada el 10 de diciembre de 2013, busca tener un efecto en la integración del barrio, tanto a la interna, como con el resto de la ciudad, buscando que se empiece a conocer otro Casavalle, promoviendo actividades que acerquen a otros barrios y que favorezcan la circulación por el espacio público, como el programa vení a jugar de noche a Casavalle, algo que parecía imposible hace unos pocos meses atrás por la fama de peligroso y por algunos antecedentes de enfrentamientos entre narcotraficantes que obligaron incluso a cerrar las escuelas.

Se busca dar un mensaje claro que va en la dirección como plantea Gustavo Leal de:

“invertir la idea de que las personas pobres tienen propuestas pobres, estéticamente feas, donde no se invierte en calidad porque lo van a vandalizar, donde no se ilumina porque lo van a robar y lo van a romper, y se instala una desidia institucional que de alguna manera fortalece y profundiza el estigma social y la fractura. (Leal, en Espectador.com)

Esta apuesta que también se hace desde el Ministerio del Interior, Leal habla como asesor de dicho ministerio, es justo decir que contrasta con prácticas policiales abusivas, golpizas, apremios, racias por “portación de cara”, un conjunto de prácticas que cada vez son más toleradas e incluso avaladas, tanto social como políticamente, lo que torna más preocupante es que son los adolescentes y jóvenes los que suelen ser blanco de estos abusos. En los cuales por otra parte, los medios masivos depositan cotidianamente tanto el delito como el peligro.

Resulta llamativo y fue comentario y preocupación de los docentes de la escuela, que el mismo día en que se inauguraba la plaza, teniendo como marco la defensa de los Derechos Humanos, en frente se inauguraba la comisaría. Como planteaba una docente, “después como hacemos para que los niños crean en que es cierta la preocupación por los Derechos Humanos, si queda todo mezclado y ellos saben que la policía no defiende esos mismos derechos”, mensajes contradictorios que terminan por opacar el mensaje de la plaza.

La otra inversión de calidad ubicada en el barrio, será la policlínica que da frente a la escuela, a inaugurarse a la brevedad, dentro del plan se preveé también la construcción de una planta semiautomática de recuperación de materiales que tiene como objetivo revalorizar y mejorar el trabajo de los clasificadores de residuos urbanos sólidos.

Claramente parece articularse por diferentes actores un cambio en la concepción de políticas públicas, teniendo una presencia decidida con infraestructura y propuestas de calidad. Las escuelas no son ajenas a esto y ya se vienen preparando en concreto para la utilización de la infraestructura de la plaza, trabajando para que los niños y niñas aprendan a desarrollar actividades para las cuales ahora tienen infraestructura, por ejemplo, patinaje, baile, ajedrez, juegos de pelota, etc.

Sin dudas este será un aspecto a considerar en el trabajo de investigación, poder dar cuenta de como influyen estos espacios públicos de calidad en la vida de alumnos y docentes.

Así como podemos señalar estos aspectos como un avance en el desarrollo del barrio y la preocupación de las políticas públicas de alguna manera por recomponer una deuda histórica, se instala con fuerza una tensión importante en la arena educativa que es la disputa, gestión pública – gestión privada de los centros

educativos. Tensión que no es nueva, pero que al menos en Uruguay tendía a acotarse a las instituciones educativas que atienden a los estratos medios altos y altos.

A partir de la instalación en el año 2002 del Liceo Jubilar Juan Pablo II:

“El primer centro educativo gratuito de gestión privada. Ubicado en una zona de contexto crítico, en la Cuenca Casavalle, brinda oportunidades para que los más desfavorecidos de nuestra sociedad descubran todo lo que son capaces de realizar, ofreciendo educación secundaria a adolescentes y adultos.” (Web Liceo Jubilar)

El Liceo Jubilar le permitió a la Iglesia Católica recuperar espacio en la palestra social y educativa, fundamentalmente desde el arzobispado, porque es cierto que algunos sectores de la Iglesia tienen historia de trabajo social en contacto directo con las realidades más duras y pasan la mayor de las veces desapercibidos. La experiencia provocó que durante algunos meses fueran noticia las prácticas y propuestas educativas que allí se realizaban, remarcando logros pese a trabajar con adolescentes en contextos de pobreza.

“El Liceo Jubilar Juan Pablo II, surge a instancias de los mismos vecinos del barrio ante la dificultad de sus hijos adolescentes para poder continuar sus estudios una vez finalizada su educación primaria. Los niños salen de clases superpobladas, ingresan al liceo con un gran déficit y suelen abandonar, por una conjunción de problemas.” Y señalan: Trabajo infantil y adolescente, falta de seguridad especialmente para las mujeres, gran distancia de los otros liceos: “distancia que no sólo es de kilómetros, sino de cultura, de vida, de ropa, de costumbres”. (Web Liceo Jubilar).

Hasta aquí podemos decir que no hay nada nuevo en la tensión entre instituciones de gestión pública y privada, por otro lado la Iglesia Católica tiene larga historia en la gestión de instituciones educativas también en contextos de pobreza, absorbiendo buena parte del costo de matrícula de sus alumnos o teniendo una cuota simbólica. La diferencia en la tensión, queda instalada con el Liceo Impulso de la Fundación homónima, que claramente se plantea como una oferta organizada y financiada por empresas privadas, vía deducción de impuestos, pensada para los sectores en condiciones de pobreza.

“En 2013 culminó la construcción del primer Liceo Impulso (ciclo básico), que inició sus clases el 4 de marzo. Es el primer liceo de tiempo completo laico y gratuito de gestión privada en Uruguay. Ubicado en la zona de Casavalle, cuenta con 100 alumnos de primero de liceo, seleccionados por sorteo ante

escribano público. El modelo educativo es de excelencia, con un potente y capacitado equipo docente y psico-social. El horario de clase es de lunes a viernes de 8 a 18 horas y los sábados de 9 a 13 horas. Los alumnos desayunan, almuerzan y meriendan en el liceo. El foco se realiza en la lecto-escritura, incluyendo una apuesta fuerte al inglés, en ciencias y matemáticas, y en educación en valores.” (web Liceo Impulso).

Claramente hay un creciente interés por parte de algunos sectores en disputarle al Estado su hegemonía en la educación hacia los sectores en contextos de pobreza, de la mano y por parte de algunos de los promotores de estos nuevos liceos hay una constante crítica a la ineficiencia y problemas que tiene el Estado con sus liceos.

Hay dos componentes que están presentes en la propuesta de manera explícita, mercado y política. Mercado porque las empresas encuentran un espacio privilegiado para la publicidad de sus acciones de responsabilidad social empresarial y esto repercute en su imagen y reconocimiento. Por otro lado la oportunidad de hacer política educativa a través de la subvención económica, como queda claramente explicitado en la web del Liceo Impulso:

“Estos proyectos no son sostenibles sin la posibilidad de que las empresas privadas hagan donaciones deducibles de impuestos. Las empresas donan, a modo de ilustración, 100 dólares o 100 pesos y el costo real para ellas es de 18,75, porque el 75% de lo que donan lo pueden aplicar directamente a impuestos y el otro 25% es un gasto deducible de renta. El costo neto es de 18,75% de lo que se dona. Eso permite multiplicar el dinero a ese costo y conseguir los volúmenes necesarios para financiar el funcionamiento del liceo. Esto es valor creado por las empresas privadas que en vez de ir a impuestos va a este tipo de proyectos. Se trata de montos muy pocos relevantes en el contexto total de exoneraciones tributarias que otorga el Estado.” (Web Liceo Impulso).

Las empresas tienen la oportunidad de crear valor apoyando este tipo de proyectos en lugar de tributar el 100% de los impuestos que corresponde, hay claramente una concepción de Estado y un menosprecio hacia lo que se financia con esos impuestos. A la vez que una apuesta política por parte del empresariado a definir en forma privada sobre recursos que se volcarían al Estado.

Así queda expresada la tensión entre lo público y lo privado, ya no es solo una discusión de concepciones, sino que algunos sectores se han aventurado a conducir experiencias, por momentos sobre vuela la financiación de la demanda, modelos de gestión privada subvencionada o directamente a través de financiamiento de empresas vía deducciones.

El otro efecto que se genera entre los adolescentes que quedan fuera de estas

posibilidades, de estar por fuera de alguno de estos dos liceos exitosos.

Frente a esta tensión el posicionamiento de la mayoría de los docentes de la escuela, es claro, tenemos que trabajar para que nuestros alumnos sean los mejores, para que puedan ir al liceo público y sean también los mejores. Se instala una competencia, que si acaso tiene algo de positivo, es la preocupación por hacer mejor las cosas.

Inquietudes y preguntas que orientan la investigación

El trabajo de investigación parte de la inquietud acerca de los límites que viene mostrando la forma escolar en su posibilidad de generar espacios para el desarrollo de los aprendizajes que son necesarios para la vida actual. Heredera de una propuesta que se basaba fuertemente en tiempos rígidos, abstracción de la realidad circundante, el docente como soporte casi único de la información, el aula como espacio educativo privilegiado, una serie de elementos constitutivos de la forma escolar que hoy hacen que al menos se encuentre cuestionada. No obstante desde esta investigación se asume que la escuela es importante para la cultura democrática en tanto espacio social de encuentro con otros, debe ser recuperada y reposicionada desde su potencialidad democratizadora, por lo cual se entiende necesario repensar su forma escolar, la cual deberá asumir otras características en función de las necesidades actuales y de la niñez que entra a la escuela para ser alumno.

A esta preocupación por el agotamiento de la forma escolar, se agrega el lugar que se le otorga y asumen las escuelas en los contextos de pobreza y la posibilidad que tiene ésta de ser un espacio significativo para el aprendizaje, además de contribuir vía el acceso a la educación, al ejercicio de los derechos humanos.

Junto al agotamiento de la forma, se evidencia una dificultad creciente en Uruguay de procesar los cambios necesarios en el sistema educativo. Es pertinente hacer mención -aunque sea someramente aquí- a las reformas educativas e intentos de transformación de los últimos veinte años.

A mediados de los 90, en Uruguay se desarrolla la reforma educativa impulsada por Germán Rama, una reforma que en comparación con el contexto regional (Bentancur

2008) puede ser catalogada de estatalista, dado que no buscó correr al Estado de su rol educador. En la educación primaria el cambio sustancial estuvo dado por la ampliación progresiva de nivel 4 y 5, el desarrollo de la modalidad de Escuelas de tiempo completo y la categorización de escuelas en contextos de pobreza, primero como escuelas de “requerimiento prioritario” y posteriormente “Escuelas de contexto sociocultural crítico”.¹

El desarrollo de las escuelas de tiempo completo fue el buque insignia de la reforma, donde se destinaron más recursos, fundamentalmente a la construcción de escuelas. En este marco, la escuela común quedó prácticamente intacta y más allá de los programas de entrega de textos a los alumnos, quedó al menos relegada de otros recursos como, formación docente, infraestructura, materiales.

En claro contraste con los recursos que fueron volcados a las Escuelas de Tiempo completo a través del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria (MECAEP)², financiado mediante préstamos del Banco Mundial que desarrolló infraestructura de calidad, una propuesta pedagógica propia que tuvo pocas aplicaciones respecto a como se había concebido. Este proceso se acompañó de concursos especiales para estas escuelas, un plan de formación en servicio de los docentes, materiales.

Este proceso terminó de profundizar la segmentación social a la interna de las escuelas comunes, perdiendo la característica histórica de espacio de socialización interclase, para ser cada vez más, un espacio homogéneo que habita una misma clase. Esta fue una estrategia deliberada de las políticas de focalización de los 90, que concentraron recursos en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza con una carga centrada en la “compensatoriedad y sus dimensiones de contención, de asistencia, de afecto, de protección, de encierro.” (Stevenazzi, 2008: 100). La otra cara de la focalización son las escuelas comunes, con escasos recursos, y cero mantenimiento edilicio, libradas a obtener ayuda de los padres para lograr contar con teléfono, auxiliar de servicio, materiales de limpieza.

Esta erosión de la escuela pública común, llevó a muchas familias a optar por la

1 A partir del 2010 pasan a ser Escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas – APRENDER, aunque en la jerga magisterial sigan siendo “escuelas de contexto”.

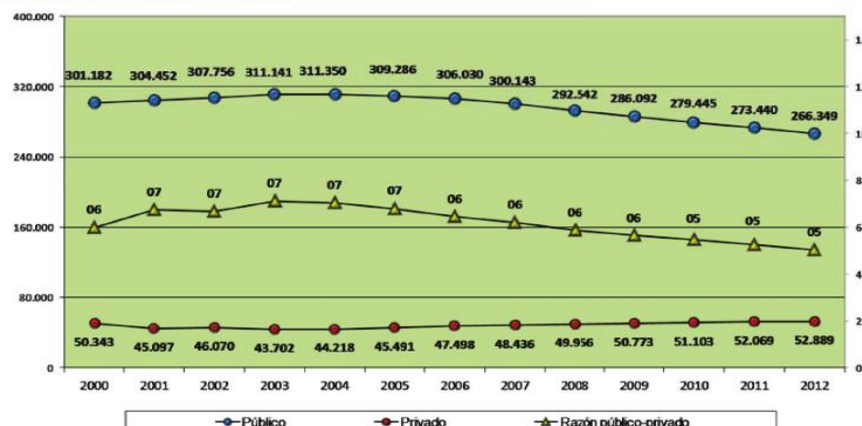
2 Se encuentra en la actualidad en el tercer proyecto, habiendo cambiado su denominación por Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU).

educación privada, algunos a regañadientes, otros convencidos que es mejor y otros por una cuestión de estatus.

La educación privada en Uruguay siempre captó de forma estable a un segmento de la población, en una razón entre matrículas por forma de administración que ha oscilado entre 5 y 7 alumnos en escuelas públicas por cada alumno en el sector privado.

Es de destacar que mientras la matrícula en la educación pública tiende a disminuir por la baja en la tasa de natalidad, en la educación privada se mantiene constante, creciendo así en relación a la pública, como se muestra en el cuadro que sigue, y tiende a aumentar fruto del crecimiento económico.

RAZÓN PÚBLICO-PRIVADO Y MATRÍCULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN POR FORMA DE ADMINISTRACIÓN. (2000 - 2012)



Fuente: (MEC – Anuario 2012, 2013: 96).

El otro dato que hay que tener en cuenta es que la tasa de natalidad en Uruguay está concentrada en los hogares más pobres.

“Las diferencias son tales que remiten a estadios distintos de la primera transición demográfica. En Uruguay existen grupos poblacionales asimilables al inicio de esta transición (con una Tasa Global de Fecundidad (TGF) de 5 hijos por mujer); otros reflejan valores propios de estadios más avanzados (TGF entre 3,5 y 2,5 hijos por mujer), mientras que gran parte de las mujeres con más años de educación y menos carencias críticas, que presentan una fecundidad por debajo del reemplazo poblacional (una TGF de 2,1 hijos por mujer)” (INE, 2013: 42) tasa asimilable a los países europeos.

Relacionando estos datos, se puede plantear que progresivamente la escuela pública capta una población con mayor concentración en contexto de pobreza, que son una parte importante de los niños que nacen.

“Uno de los rasgos más salientes de la distribución de la matrícula por forma de administración es que la penetración de los centros privados es, en términos proporcionales, mucho mayor en Montevideo que en el resto del país. Mientras que en la capital más de la cuarta parte de los alumnos de educación primaria común asiste a algún establecimiento privado, esta proporción se reduce a 1 de cada 10 en el resto del país (28,7 % y 9,9 %, respectivamente).” (MEC – Anuario 2012, 2013: 99).

A partir de la llegada al gobierno del Frente Amplio en marzo de 2005, se abren expectativas de cambio en la educación, se incrementa la inversión de 3,15% del PBI en 2004 a 4,5% en 2011, teniendo presente que el PBI también viene creciendo en forma sostenida desde 2005.

Respecto a los cambios, se buscó procesar una transformación que tuviera una participación importante de docentes, padres, actores sociales y políticos, este fue uno de los grandes deberes y aprendizajes que dejó la reforma de los 90, signada por una fuerte confrontación con los sindicatos de la enseñanza y gremios estudiantiles. Como señala Bentancur (2008) las autoridades de la época optaron por la conformación de equipos técnicos para el diseño y la ejecución de las políticas, evitándose los debates con otros actores de la educación.

Uno de los cambios que en este sentido se procuró dar, fue la realización del Congreso Nacional de Educación desarrollado del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2006 en Montevideo. Un proceso con una agenda amplia de temas y actores convocados que comenzó antes de esas fechas con las asambleas territoriales, entiendo que se cometieron dos errores que terminaron hipotecando el interesante proceso: la discusión del Congreso estuvo marcada por la defensa de los corporativismos, desconociendo en forma importante las discusiones de las asambleas territoriales. Por otro lado el Congreso generó expectativas vinculantes a la posterior Ley de Educación 18.437, en la que algunos pretendían ver reflejadas sus aspiraciones. Otros también pensaron el debate como espacio de validación de la futura ley y como forma de desprenderse del proceso anterior caracterizado por la confrontación. Más allá de las intenciones reales y las torpezas cometidas, por acción u omisión, entiendo que se quemó la vía de la participación como estrategia para el acuerdo e impulso de las transformaciones que son necesarias. Una vieja bandera de la izquierda que el Frente Amplio levantó a medias y deshilachó para el futuro.

Quedando hasta el momento la educación pública rehén de la falta de un proyecto educativo que permita orientar acciones, resumiéndose el problema para algunos en

repartos de poder, capacidad de gestión y estilos de conducción.

En este marco de dificultades para procesar cambios en las políticas educativas, entiendo necesario el aporte de la investigación educativa y desde esta perspectiva en concreto se entiende relevante indagar sobre las experiencias desarrolladas por colectivos docentes en algunas escuelas respecto a las alteraciones a las formas escolares.

El propio Consejo de Educación Inicial y Primaria – ANEP, movido quizás por el criterio de dotar de mayor eficiencia a las escuelas que quedan despobladas producto de la pérdida de matrícula en algunos barrios, está habilitando a que las escuelas presenten proyectos donde se generen modificaciones a las formas escolares. Así lo plantea en las "Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria" para el quinquenio 2010 – 2014, definidas por los órganos político y técnico del Organismo:

“Alentar la instalación y consolidación de nuevos formatos escolares que optimicen los recursos humanos y materiales disponibles a partir de nuevas asignaciones o de la caída de matrícula. Particularmente propiciar las experiencias del trabajo en áreas, por ciclos y turnos, por niveles y diversas alternativas para ampliar cobertura y tiempo de la Educación Inicial.” (ANEP - CEIP Circular nº 17, 2013).

En un sentido similar los docentes a través de la Asamblea Técnico Docente plantean la necesidad de habilitar diferentes formas escolares, señalando también los requerimientos necesarios para ello:

“El formato escolar es una situación de emergencia en muchas escuelas por el fracaso escolar. El Estado tiene que dar el espacio adecuado y necesario para desarrollar la tarea docente, enmarcada en organizaciones escolares diferentes, pensadas y sentidas por los docentes que interactúan en ellas. Estas medidas deben ser capaces de romper con la excesiva jerarquización y reglamentación, atendiendo su multidimensionalidad, complejidad, contexto, situación particular de cada escuela y no sujeto a directivas que cada administración imponga.” (ATD CEIP, 2012: 27).

Es fuerte la relación que se establece -planteada como de emergencia- entre forma y fracaso escolar, pareciera haber un cambio en la percepción del fracaso, otrora depositado en los alumnos para ahora depositarla en la forma. Un cambio positivo porque coloca a los alumnos en la posibilidad y sobre todo a los docentes ante el desafío de buscar otras formas para tramitar la enseñanza.

Otra señal interesante es que el planteo fundamental que realizan los docentes tiene que ver con autonomía técnico pedagógica que habilite otras formas de organizar la

escuela.

“El modelo de escuela homogénea tradicional, naturalizado como la única escuela posible, no alcanza para cumplir los fines de educación e inclusión socio-educativa en la actualidad.” (ATD CEIP, 2012: 27).

Autonomía y condiciones materiales e institucionales para el desarrollo de otras formas:

“Por lo tanto, se reafirma que para repensar la escuela y sus formatos es imprescindible que se reconozca la fortaleza de la profesionalidad de los maestros trabajando como colectivo docente para definir el formato que cada centro necesita en relación a la comunidad educativa en la que está inserto. Para ello que se modifique la unidad docente, agregando diez horas pagas de trabajo sin niños, para: reflexión, debate, formación, producción, construcción colectiva, contención, espacios y tiempos flexibles, es de vital importancia para obtener mejores aprendizajes.” (ATD CEIP, 2012: 27).

Parece haber un acuerdo importante entre estos dos actores claves en la definición de políticas, sobre el agotamiento de la forma escolar única y habilitar la posibilidad de establecer cambios.

Escuela y encuentro social

Para poder dar cuenta de las alteraciones, hay que partir de una caracterización de los formatos escolares que a través del proceso histórico han logrado conformar tradición en la escuela primaria pública en Uruguay.

Ubicando este formato escolar tradicional, en su contexto de producción en tanto una de las invenciones fundamentales de la Modernidad, y la consolidación de una manera de entender la educación que históricamente se ha tendido a ubicarla como la única posible, reduciendo el campo pedagógico al de la escolarización.

El trabajo de investigación asume una postura crítica hacia la escuela, que no obstante reconoce que ella misma tiene la posibilidad de producir más democracia.

Desde la fundación de la escuela se puede plantear que es capaz por un lado, de producir mayor democratización y por otro, segmentación y clasificación social.

La escuela puede ser mirada al menos desde esas dos perspectivas, por un lado como homogeneizante, pero también la escuela pública uruguaya en su momento de expansión, que abarca el final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, puede ser considerada como medio de integración social. La opacidad de las diferencias bajo la

túnica blanca común y el acceso de todos los niños a las mismas aulas pueden también remitir a significaciones de integración y pertenencia a un universo social y cultural común (Carli, 2010).

“Esta tensión entre homogeneización subordinada a los intereses de los sectores dominantes e integración en un marco socio – cultural común, es inherente a la escuela moderna. Señalar su desarrollo como tecnología de gobierno en el marco de procesos de gubernamentalización de los estados modernos, no debe impedir apreciar los gérmenes de construcción democrática que han existido históricamente en su interior. La escuela, al igual que el Estado, se constituye en campo de disputa y, como todo ámbito de lo social, dista de ser una unidad integrada y absolutamente coherente.” (Martinis y Stevenazzi, 2008: 35).

La escuela pública uruguaya operó como factor democratizante e integrador -más allá de intervenir en la clasificación social- dando posibilidad a una mayor integración social y a rutas de ascenso social, así como espacio de encuentro interclase.

El proyecto de la sociedad integrada comienza a desvanecerse, mostrando que si bien hubo momentos de menor desigualdad en la distribución de la riqueza, lo de hiperintegrada quedó en el proyecto. De Armas señala que:

“a mediados de los 50, la sociedad uruguaya inició un proceso lento, de aumento de la desigualdad en la distribución del ingreso. Entre fines de la década del 60 y principios del 70, la sociedad uruguaya era la más igualitaria de la región, incluso más que la Argentina. Durante la dictadura la desigualdad en la distribución del ingreso, medida a través del coeficiente de Gini, aumento significativamente, de 0,33 a 0,43.” (De Armas, 2005).

Es a partir de la década del 60 que esta escuela pública, se embarca en un proceso de creciente segmentación, que acompañado de segregación territorial, desplaza progresivamente a la escuela como espacio de encuentro social, para transformarse en un espacio entre homogéneos, perdiendo el interesante componente interclase.

En este marco de tensiones entre democratización y fragmentación, entre público y privado, plantear el desafío de alterar los formatos escolares requiere de un posicionamiento político claro. El asumido en esta investigación busca generar conocimiento para colaborar en el proceso de restituir y resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática a través de un *doble encuentro*, con el “*legado*” aquello valioso a ser transmitido y con el “*otro*” aquel diferente en el que también puedo reconocirme. Justamente en momentos históricos

donde la globalización parece generar procesos en los que el espacio público es cada vez más acotado y el encuentro con los “otros” solo pareciera posible a través de la pertenencia a una tribu. El desafío de restituir la escuela como espacio público nos interpela como educadores y como sociedad, desde una concepción amplia de lo educativo, en una “sociedad educadora”. Por lo cual expresamente se asume un posicionamiento crítico con las perspectivas que plantean la destitución de lo escolar.³

Al menos dos dimensiones de política en la escuela.

El trabajo de investigación se plantea distinguir y caracterizar dos planos de la política educativa:

a) la **política del sistema**: entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Donde predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa y donde las dimensiones técnico pedagógicas quedan al menos relegadas.

b) la **política cotidiana de la escuela**: entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Donde conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización.

Esto también ha sido abordado como dos planos, de macro y micro políticas, se entiende que esta concepción acota el espacio de cada una de estas definiciones, además de ubicar una jerarquía, cuando en realidad se trata de definiciones diferentes tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Graciela Frigerio analizando como se dan estas relaciones a la interna de las reformas educativas plantea:

“Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en sus micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado.” (Frigerio, 2001: 3).

3 En concreto refiero a la postura teórica sostenida por autores como: Corea y Duschatzky (2002), Corea y Lewkowicz (2004) y Lewkowicz (2004).

Una de las características de la “política del sistema” tiene que ver con la uniformidad que es trazada sobre la diversidad de escuelas, experiencias y realidades, aun cuando se tiene conciencia de esta limitación, persiste la tentación de establecer el patrón de lo que se entiende por escuela.

“En numerosas ocasiones, en algunos de nuestros países, la consigna no favoreció el reconocimiento de las experiencias plurales que a menudo fueron subsumidas, en un recetario único. Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación. La tendencia a reformar pasó así, en muchos casos a nombrarse en singular: “la” reforma.” (Frigerio, 2001: 6).

Complementaría que a esta tendencia de singularizar, se agrega la tentación fundadora que suelen tener las autoridades de turno, “algo hay que cambiar”, del modo que sea, en algún lugar debe quedar estampado un nombre propio. Bajo esta lógica se suceden planes, programas, proyectos y a veces intentos de reformas, sin analizar a cabalidad qué se hizo antes, qué resultados se obtuvieron, qué dificultades. Quedando así poco margen para la credibilidad en los docentes que viven – sufren los sucesivos cambios de autoridades y sus intentos refundadores. Se suelen desconocer las diferencias, historias y construcciones institucionales, bajo el singular de escuela, se ocultan muchas formas de entender, hacer y vivir escuelas, que suelen ser ignoradas, se sostiene la idea de que lo funciona en una, funciona en la otra, frente a esa prepotencia clonadora, se revela la “política cotidiana de la escuela” alterando el cambio propuesto.

“Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas” . (Frigerio, 2001: 12).

Parecería más interesante y provechoso que la “política cotidiana de la escuela” no tuviera que colarse en los intersticios y andar a escondidas y tener un espacio para su desarrollo, en la medida que son docentes, alumnos y comunidad los que construyen cotidianamente la escuela y no los decisores de la “política del sistema” que muchas veces no logran ver siquiera las consecuencias prácticas de sus decisiones.

Esto parece un inverosímil desde la lógica que sustenta el sistema educativo, más proclive a soñar con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en el pilar del sistema educativo, el maestro. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide la posibilidad de generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.

“En consecuencia, o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. (...), si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un "gatopardismo", con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela – sociedad. (Frigerio, 2001: 14).

Como se ha planteado, en las definiciones de la “política del sistema” quedan por fuera las dimensiones pedagógicas y más aún las didácticas, así como quedan excluidas las dimensiones que hacen a la forma escolar. De allí surge la necesidad de investigar qué sucede con esas dimensiones desde la “política cotidiana de la escuela” y que alteraciones producen los docentes en su proyecto de escuela y las contradicciones a las que se enfrentan.

Una pausa

Es preciso investigar sobre como se manifiestan esas políticas cotidianas en la educación, que no pueden ser reducidas al plano de la aplicación y las distancias entre la concepción y sus diferentes aplicaciones. Hay una especificidad en el trabajo docente que debe ser dimensionada también en su dimensión política.

A lo largo de la historia del sistema educativo uruguayo se pueden identificar que estos dos planos de política, no siempre se relacionaron de la misma manera. Con un conjunto de colegas del campo con los que intercambiamos y pensamos algunos ejes que entendemos problemáticos en nuestros respectivos recorridos de investigación⁴, hemos identificado que en el caso de nuestro país es en la década del 60 en el que comienzan a separarse los planos de la política, perdiendo los docentes la capacidad de propuesta y gobierno del sistema en manos de los expertos.

Los 60 son el punto de declive del modelo y el surgimiento de una “nueva tradición”.

4 Me refiero fundamentalmente a: Eloísa Bordoli, Pablo Martinis, Antonio Romano y Lucas D'Avenia.

Esta nueva tradición desplaza la mirada pedagógica hacia una perspectiva que pone énfasis en la importancia de la planificación y la jerarquización de variables explicativas centradas en lo socioeconómico⁵. Esta otra manera de ver y pensar la educación va estar ligada al surgimiento de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), la iniciativa más importante en materia de investigación y sistematización de la información del país en diferentes áreas. Esto se tradujo en la edición de varios tomos que abarca el informe de la investigación encomendada a la CIDE, de los cuales la educación abarca los dos primeros.

Desde esta perspectiva los docentes son desplazados progresivamente del ámbito de la “política del sistema” y con ellos, la dimensión pedagógica de las políticas educativas. Se erigen otros técnicos como expertos de la educación, quitando ese lugar a los docentes que ahora quedaran como aplicadores de políticas.

La paradoja de una educación donde lo pedagógico queda al menos relegado, necesariamente tiene que ser superada, así como también las relaciones entre expertos, incluyendo a los docentes dentro de ellos. Estas relaciones en el trabajo cotidiano en las escuelas es una de las tensiones a administrar. Esta investigación se propone entonces indagar sobre como los docentes recuperan la palabra y la acción pedagógica en el gobierno de su escuela, no acotando su espacio, sino generando una política que además de buscar diálogo con otras experiencias, busca desafiar al sistema y sus lógicas de producción de políticas educativas.

Abstract: This article proposes to investigate and analyze the alterations to school formats, from the construction of everyday politics, from the development experience of the teaching staff of a public school in Casavalle, Montevideo.

The idea of change is developed as the need to produce an alter, which retrieves the "other" by placing it in the possibility, while teachers are restored as such.

Barrios Casavalle characteristics are analyzed in relation to public policy and the current tensions between public and private policies.

The school as a social encounter and erosion to a homogeneous space.

Two levels of production of educational policies and the place of teachers in them are distinguished.

Keywords: school forms - education policy - educational experimentation.

5 Como antecedente se puede referenciar el trabajo de Germán Rama “Grupos Sociales y Enseñanza Secundaria” (1964)

Bibliografía

- Álvarez, E. (2009) **Casavalle: una zona, un barrio, un lugar. Periferia urbana y fragmentación de la subjetividad**, VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales: "El futuro del país en debate", Udelar, Montevideo. Disponible en: <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2009/08/casavalle-una-zona-un-barrio-un-lugar.html> . Fecha de consulta: 16 de enero de 2014.
- De Armas, G., (2005): "De la sociedad hiperintegrada al país fragmentado. Crónica del último tramo de un largo recorrido", en Caetano, G. (coord.), **20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples**, Montevideo, Ed. Taurus.
- Carli, S. (2010) "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, pp.351-382. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/17.pdf>. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2013.
- Corea, C., y Duschatzky, S. (2002), **Chicos en banda. los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**, Paidós- Tramas sociales, Buenos Aires.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004), **Pedagogía del aburrido escuelas destituidas, familias perplejas**, Paidós, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2001) **¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?** Documento de Apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Creformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf. Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2013.
- Frigerio, G., y Diker, G., (comps) (2010), **Educación; saberes alterados**, Del Estante, Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. (2004), **Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez**, Paidós, Buenos Aires.
- Martinis, P., y Stevenazzi, F. (2008), "Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar", en Revista **Propuesta Educativa**, FLACSO, No29. Buenos Aires.

Documentos

- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, (2013) **Circular nº 17** del 14 de febrero.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Asamblea Técnico Docente de Primaria, (2012) **Informes y Resoluciones de la ATD Nacional ordinaria** “Maestra Mabel Basaistegui” 25 y 29 de junio.

Instituto Nacional de Estadística, (2013) **Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay**, fascículo 1, Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011, Juan José Calvo (coord).

Ministerio de Educación y Cultura (2013) **Anuario Estadístico de Educación 2012**, Montevideo, 457p.

Notas de prensa

Contreras, M., (2014, 1, 24) **Tierra purpúrea. Casavalle: territorios, droga y tramas sociales**. En Semanario Brecha.

Leal, G., (2013, 11, 12) **Plaza Casavalle es una "estrategia de convivencia"** que se tomó "a partir de un diagnóstico de una fractura social" En Espectador.com, Disponible en: <http://www.espectador.com/sociedad/280256/soci-logo-gustavo-leal-plaza-casavalle-es-una-estrategia-de-convivencia-que-se-tom-a-partir-de-un-diagn-stico-de-una-fractura-social> . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2013.

Sitios web

Liceo Impulso: impulso.org.uy

Liceo Jubilar “Juan Pablo II”: www.liceojubilar.edu.uy/

Texto científico recebido em: 10/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.