



ELOÍSA BORDOLI
PABLO MARTINIS
Coordinadores

El derecho a la educación en el Uruguay progresista

**Avances y límites
desde las políticas
de inclusión
y las alteraciones
a las formas escolares**

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
EN EL URUGUAY PROGRESISTA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
EN EL URUGUAY PROGRESISTA

AVANCES Y LÍMITES DESDE
LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
Y LAS ALTERACIONES
A LAS FORMAS ESCOLARES

Eloísa Bordoli y Pablo Martinis
Coordinadores

CONTENIDO

PRÓLOGO. <i>Flavia Terigi</i>	9
INTRODUCCIÓN. <i>Eloísa Bordoli</i>	13
ABORDAJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES. <i>Eloísa Bordoli y Pablo Martinis</i>	19
SECCIÓN I. LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019) <i>Stefanía Conde, María Darrigol y Silvana Páez</i>	35
Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019) <i>Eloísa Bordoli y Paola Dogliotti</i>	55
SECCIÓN II. LAS EXPERIENCIAS	
Alterar ritmos y procesos en la monotonía. Búsquedas en la forma escolar para albergar diversas trayectorias <i>Victoria Díaz, Felipe Stevenazzi y Juan Pablo García</i>	77
Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica <i>Silvia Barreiro, Gabriela Rodríguez y Felipe Stevenazzi</i>	91
Derecho a la educación y posiciones docentes. El Plan 2012: nuevos escenarios, viejas tradiciones, ¿nuevas construcciones? <i>Mónica Grosso</i>	117
De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media <i>Clarisa Flous, Marcelo Morales y Agustina Sidi</i>	137

Edición al cuidado de Nairí Aharonián Paraskevaídis, Maura Lacreu y Silvia Rodríguez Gadea,
del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Imagen de tapa tomada de <<https://www.pxfuel.com/es/free-photo-ojajs>> con licencia para
uso comercial

© Los autores, 2020
© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2021

Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1860-0

los docentes, se han configurado en herramientas resistentes y propicias para enfrentar los nuevos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSALDI, W. (2017). Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. *Revista Theomai. Estudios Críticos sobre Sociedad y Desarrollo*, (35), 22-51. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/124/12452111003.pdf>>.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- MOREIRA, C.; RAUS, D. y GÓMEZ LEYTON, J. C. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- NIKOLAJCZUK, M. y PREGO, F. (2017). Las ciencias frente al avance de la «nuevas» derechas en América Latina en el siglo XXI. *Leviathan: Cuadernos de Investigación Política*, (14), 1-25. doi: 10.11606/issn.2237-4485.le.v.2017.148307
- SVAMPA, M. (2017). Cuatro claves para leer América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, (268). Recuperado de <<http://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/>>.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>>.

ABORDAJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

ELOÍSA BORDOLI Y PABLO MARTINIS

El objetivo de este capítulo es presentar, sucintamente, el encuadre teórico general del programa de investigación. Para ello, el capítulo se organiza en dos grandes apartados. En el primero, se presentan los antecedentes de investigación más relevantes desarrollados en los últimos años en el país y la región desde las claves sociológicas y politológicas. A su vez, se identifican algunos abordajes que recuperan los factores institucionales en clave pedagógica, como es el enfoque en torno a las escuelas eficaces. En un segundo momento, se desarrolla la óptica teórica general en la que se inscribe el programa de investigación y los seis artículos que componen el libro. En este segundo apartado se discuten, fundamentalmente, las categorías centrales de forma escolar y posición docente.

En el primer apartado, interesa reseñar los antecedentes de la investigación educativa de otros espacios disciplinarios, como la Sociología y las Ciencias Políticas, en tanto ofrecen perspectivas analíticas diferentes y complementarias a las disciplinas del campo educativo en las que se inscribe el programa de investigación. En esta línea, es posible apreciar que la investigación educativa nacional ha tenido un desarrollo sostenido e interesante en las últimas décadas, que ha permitido problematizar las relaciones monocausales atribuidas en forma errónea a los problemas presentes en el terreno educativo. Si bien aún persisten algunos enfoques reduccionistas, el trabajo académico en educación, teórico y heurístico, desplegado en los últimos años ha dotado de profundidad analítica a un número considerable de espacios de producción científica. La matriz compleja de los fenómenos educativos exige asumir los límites del alcance explicativo de cada campo disciplinario, así como el reconocimiento de la producción específica que se opera en las propias prácticas.

Como se indicó, en el segundo apartado se presentan los trabajos de investigación más relevantes, que dialogan directamente con el abordaje teórico asumido en esta investigación, y se desarrollan las categorías centrales del trabajo heurístico, que vertebran los distintos artículos que se presentan en este volumen.

ABORDAJES DESDE PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS Y POLITOLÓGICAS

Resulta muy importante señalar que, desde perspectivas sociológicas y politológicas, se han generado en nuestro país diversos análisis en la investigación sobre los problemas centrales en el terreno educativo referidos a los bajos niveles de egreso en educación media, así como a las diferencias entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes según los quintiles socioeconómicos. Las investigaciones han

señalado la problemática de los bajos niveles de egreso de la enseñanza media en Uruguay como un obstáculo clave para las demandas de universalización que se establecen tanto desde la legislación como desde diversos discursos sociales y políticos. También se ha intentado establecer los principales desafíos presentes en el camino de superación del problema. Destacamos a continuación algunos de los principales estudios desarrollados sobre la temática.

Tabaré Fernández y Nicolás Bentancur (2008) señalan que uno de los problemas centrales que incide en la problemática tiene que ver con «un problema estructural de calidad», que se origina en el diseño institucional del propio sistema educativo. A ello se une el hecho de la existencia de una fuerte segmentación académica entre la educación pública secundaria, la técnica y la privada, lo cual coadyuva a la reproducción de las desigualdades sociales de origen de los estudiantes. Paralelamente, los autores señalan que, pese al carácter amplio de la crisis, las alternativas que se han intentado para superarla remiten exclusivamente a cambios en el nivel curricular. Desde su perspectiva, considerar transformaciones a nivel institucional (de gestión, vinculados a los docentes y a las políticas dirigidas a los estudiantes) resulta un elemento imprescindible para superar la situación.

Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso (2010) señalan los muy modestos avances en términos de finalización de la enseñanza media logrados en el país en el período posdictatorial, presentándose una situación que en términos porcentuales no dista de la existente en la década del setenta. A su vez, dan cuenta de la pérdida relativa de posiciones en cuanto a desarrollo educativo que Uruguay ha experimentado a nivel internacional y regional con respecto a las posiciones que ocupó sobre el final de la primera mitad de siglo xx. Los autores señalan la necesidad de integrar diversas aristas en el estudio de las causas del problema, invitando a evitar explicaciones monocausales o responsabilización absoluta de actores específicos. Uno de los aspectos sobre el que los autores llaman fuertemente la atención tiene que ver con la gran disparidad de situaciones existentes entre jóvenes que pertenecen a los sectores más ricos y más pobres de la sociedad uruguaya. Según plantean, la tasa de egreso de la enseñanza media básica entre quienes no se encuentran en situación de pobreza es de un 71,7 %, mientras que es de un 33,5 % entre quienes viven en situación de pobreza. Los datos sistematizados por los autores muestran que la brecha existente en Uruguay es superior a la que se produce en Argentina, Brasil y Chile, pese a que estos países presentan mayores niveles de desigualdad en la distribución de la riqueza que el nuestro.

Fernández (2010) plantea abordar la temática de la no asistencia de los jóvenes a la enseñanza media desde la categoría de *desafiliación*. El autor entiende por este término «el último y más visible resultado de un proceso en el que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de la enseñanza media o superior» (2010, p. 167). Esta conceptualización permite ubicar el fenómeno de la desafiliación como transitorio y eventualmente reversible. A partir de este enfoque, Fernández propone comprender el

proceso de desafiliación como producido por la «intervención de determinantes microsociales, individuales (académicos, familiares, biográficos), junto con determinantes mesosociales (organizacionales) y macrosociales (coyunturas e instituciones)» (2010, p. 170).

María Ester Mancebo y Nadia Méndez (2012) plantean un estudio comparativo entre Argentina, Chile y Uruguay con respecto a la situación de los procesos de exclusión educativa en curso. El trabajo parte de reconocer cinco formas de la exclusión en la educación, definidos como: a) no estar en la escuela; b) asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar; c) la «escolaridad de baja intensidad»; d) los aprendizajes elitistas o sectarios, y e) los aprendizajes de baja relevancia. Al recuperar datos estadísticos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) de la Unesco y resultados de pruebas PISA, se plantean similitudes y diferencias entre los países, y se establece el caso uruguayo como el más preocupante en términos de profundidad de los procesos de exclusión educativa. La preocupación por el caso uruguayo se sustenta en que:

... tiene la mayor proporción de adolescentes de 15 a 17 años fuera del sistema educativo formal (24 % frente a 14 % en Argentina y 8 % en Chile), ostenta las mayores tasas de extraedad en primaria y en la educación media, presenta la menor tasa de transición de primaria a la escuela media y sus brechas por clima e ingresos son prácticamente las más amplias en todos los indicadores (Mancebo y Méndez, 2012, pp. 137-138).

Verónica Filardo y María Ester Mancebo (2013) coordinaron el equipo de trabajo que aborda la temática de la efectivización del derecho a la educación a partir del establecimiento de cinco dimensiones estratégicas: social, cultural, pedagógica, institucional y económica. En lo que refiere a la dimensión social, las autoras llaman la atención acerca de cómo pensar en una educación para todos supone tomar nota de múltiples proyectos y expectativas que los jóvenes traen consigo al acceder a un centro educativo. Con respecto a lo cultural, el aporte central tiene que ver con señalar el carácter polisémico del término *universalización*. De hecho, las autoras ubican un abanico de perspectivas que se extiende desde construcciones elitistas hasta aquellas que denominan como de un *universalismo inclusor*. En cuanto a los aspectos que las autoras llaman pedagógicos, se destacan tres: la distancia oferta/demanda en la enseñanza media, el carácter propedéutico de la educación media y la inexistencia de sanciones legales frente al hecho de la no asistencia a la enseñanza media. Los aspectos institucionales remiten a la descoordinación existente entre los organismos encargados de las prestaciones educativas y los económicos refieren a la necesidad de una mayor inversión en el área educativa.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), en su segundo informe sobre el estado de la educación en Uruguay (INEED, 2016), en forma complementaria y actualizada con respecto a los estudios presentados previamente,

aporta indicadores que permiten dimensionar los problemas de la educación uruguaya en términos de garantizar el efectivo goce del derecho a la educación.

Según los datos sistematizados por el INEED, correspondientes a 2015, es posible señalar que:

- a los 13 años, el 29 % de los estudiantes cursa con rezago o abandonó el sistema educativo;
- a los 17 años, el 34 % cursa el grado esperado, el 39 % está rezagado y el 27 % no estudia;
- solamente el 31 % de los estudiantes ha egresado a los 19 años de la educación obligatoria.

Esta situación, que confirma el cuadro de dificultades ya esbozado en estudios anteriores, muestra que, si bien el problema es particularmente grave en los sectores de menor nivel económico, no está ajeno a la realidad de los sectores mejor posicionados en ese rubro. En términos del informe:

... a los 22 años el egreso de la educación media superior presenta diferencias aun más marcadas, ya que egresa el 71 % de los jóvenes de hogares más favorecidos, mientras que solo egresa un 15 % de los jóvenes que pertenecen a los hogares más desfavorecidos (INEED, 2016, p. 44).

En diálogo con los marcos explicativos señalados, la bibliografía internacional, regional y la producción local señalan la incidencia de los *factores pedagógicos* en los resultados educativos. El informe del INEED referido precedentemente, además de mostrar el estado de la educación en el país, avanza en ubicar algunos factores pedagógicos claves en la posibilidad de trascender el complejo diagnóstico que presenta. Según el propio INEED, uno de los más relevantes entre ellos es el *clima de aula*⁴ como factor potenciador de las capacidades de aprendizaje, incluso en los contextos más desfavorables.

Por clima de aula se entiende:

La percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el aula —involucrando tanto a los estudiantes como a los docentes— y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001). Incluye varios componentes específicos, tales como las relaciones positivas entre pares, el apoyo que los docentes brindan a sus alumnos, la existencia y aplicación justa de normas, el grado de desorden o conflicto escolar, los aspectos organizativos y el manejo de las conductas y el trabajo en el aula, entre otros (INEED, 2016, p. 94).

Retomando estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014, 2016), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2014, 2015) y de la Administración Nacional

4 Actualmente, en el marco del convenio Investigación de Docentes sobre Prácticas Educativas existente entre la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la ANEP, se desarrolla el proyecto de investigación *¿Cómo generan los docentes climas de clase positivos en liceos con condiciones de convivencia desfavorables?* (Betancur, Fuentes y Díaz, 2016).

de Educación Pública (ANEP) (2016), el informe destaca la incidencia positiva del clima de aula en el logro de resultados educativos satisfactorios por parte de los estudiantes. Como ejemplo de este punto, se señala:

La evidencia muestra que, aun teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los centros educativos, el clima de aula también importa e incide sobre los desempeños logrados por sus alumnos. Independientemente de sus condiciones socioeconómicas, los estudiantes que reportan los peores índices de clima de aula son los que —en promedio— obtienen los puntajes más bajos en la prueba de ciencias en PISA, 2015. En los entornos desfavorable y muy desfavorable, además, los datos sugieren una tendencia marcada: a mejor clima de aula, mejores desempeños (INEED, 2016, p. 96).

ABORDAJES QUE RECUPERAN EL FACTOR INSTITUCIONAL EN CLAVE PEDAGÓGICA

El trabajo señalado guarda relación con las investigaciones internacionales centradas en el *campo pedagógico* que se desarrollan en diversos países desde hace algo más de cinco décadas. Estos trabajos han demostrado «el lugar que ocupa la escuela en la relación entre el nivel socioeconómico y los logros del aprendizaje [...] y la sorprendente incidencia de las variables organizacionales y didácticas» (Acosta, 2008, p. 10) en estos logros, así como la importancia de las posiciones que los docentes asumen ante estos (Terigi, 2006b). En esta línea pueden inscribirse dos grandes conjuntos de enfoques: los estudios centrados en las escuelas eficaces y las indagaciones en torno a las formas escolares y las posiciones docentes. Si bien en cada uno de estos enfoques coexisten perspectivas diferentes, es posible identificar rasgos comunes en cada uno de ellos. Los estudios sobre las escuelas eficaces apuntan a ubicar los establecimientos ejemplares y a describir las características que habilitan que se constituyan en espacios productores de conocimientos. El segundo enfoque, desde diversos anclajes analíticos, avanza en estudios explicativos sobre las dificultades de cambio de la forma escolar, así como el lugar que las posiciones docentes tienen ante las innovaciones y alteraciones a los modos tradicionales de funcionamiento que se desarrollan.

En los enfoques sobre escuelas eficaces se ubican los estudios desarrollados en Estados Unidos e Inglaterra en torno a la *eficacia escolar*⁵ y los articulados en Francia que, desde otras miradas, ubican el *efecto establecimiento* como elemento central en los resultados educativos. En esta segunda vertiente francesa se destacan

5 Esta perspectiva también ha tenido desarrollo en Australia, Holanda y España, así como en América Latina (México, Chile y Uruguay, entre otros). A su vez, la investigación sobre la *eficacia escolar* ha presentado variaciones significativas. Ha desarrollado, básicamente, tres abordajes: a) *Schools Effects Research*, sobre la base de los modelos *input-output* y multinivel; b) *Effective Schools Research*, basado en los estudios de casos, y c) *School Improvement Research*, en el que se combina la aplicación de las listas de variables emanadas de las escuelas eficaces con modelos multinivel, con el objetivo de promover cambios a nivel escolar (Teddle y Reynolds, 2000).

los abordajes en torno a la «pedagogía en medios populares» (Van Zanten, 2000). Estos últimos superan los problemas metodológicos que los estudios sobre eficacia escolar (Ravela, 1993) presentan, así como la lógica binaria que plantean en torno a escuelas exitosas o escuelas que fracasan. Los estudios francófonos desarrollan una mirada institucional más amplia y buscan comprender, a partir de estudios de casos, el *efecto establecimiento* (o *fabrication de l'établissement*) en los barrios pobres (Lahire, 1999; Charlot, 1999; Van Zanten, 2000, entre otros).

En Latinoamérica también se han desarrollado investigaciones en las que se da cuenta de la relevancia de centrar la mirada en aspectos pedagógicos vinculados al trabajo en el aula y a la organización institucional. En el caso de México, Jesús Monroy Muñoz y Octaviano García Robelo (2017), a partir de la constatación de la centralidad de la temática, llaman la atención acerca de la necesidad de generar estudios cualitativos sobre el ambiente de aula, específicamente en el caso de la enseñanza de la matemática. Marielsa López, Kelly Loaiza, Michelle Arias y Pedro Sandoval (2017) señalan el «clima altamente positivo» de las escuelas como factor determinante de los destacados resultados educativos que obtienen los estudiantes de una provincia pobre de Ecuador. En Argentina, la investigación de Felicitas Acosta (2008) indaga sobre las buenas escuelas de sectores populares. En esta línea, enfatiza la necesidad de articular una mirada pedagógica que identifique los componentes que hacen a las buenas prácticas, así como la construcción de un marco que le dé sentido al conjunto de los componentes. Desde este ángulo sostiene:

El liderazgo, el trabajo en equipo, la visión compartida, las expectativas elevadas y el ambiente de aprendizaje se sostienen y se justifican a partir de un espacio diferenciado (la ley en y de la escuela) sobre un compromiso compartido (la moral en los actores escolares) con un fin determinado (la transmisión, valoración y recreación de la cultura) (Acosta, 2008, p. 104).

En consonancia con estos enfoques, particularmente en Uruguay, se ubica el estudio pionero de Pedro Ravela (1993) que, a partir de un estudio que incorporó trabajo de campo en escuelas públicas de contextos socioculturales desfavorables, señaló la existencia de una *cultura pedagógica dinámica* como un componente clave en la constitución de escuelas que favorecieran el desarrollo de aprendizajes en ese tipo de contextos. En su estudio denominó a estas instituciones como *escuelas productoras de conocimientos*.

ABORDAJE TEÓRICO DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Los investigadores del programa han profundizado y asumido enfoques de trabajo que ponen en relación una construcción teórica no esencialista de la pedagogía con la tradición de estudios de la forma escolar y el currículo, ambas en diálogo con aportes de otros campos del saber y perspectivas como el análisis político del

discurso (APD) (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil, 1997) y los estudios del lenguaje de filiación posestructuralista (Pêcheux, 1990).

Las actividades de investigación que se están llevando a cabo, así como las construcciones conceptuales que con ellas dialogan, tienen como finalidad aportar a la ampliación de las perspectivas analíticas intervinientes en el estudio de los fenómenos educativos en nuestro país. Se entiende que esta mirada, en diálogo con las sociológicas y politológicas, permite una comprensión más integral de las dificultades que se presentan en la educación uruguaya para hacer frente a las demandas de universalización de la educación media y a la mejora de los procesos de aprendizaje como condiciones necesarias en el efectivo derecho a la educación.

ABORDAJES EN TORNO A LAS FORMAS ESCOLARES Y LAS POSICIONES DOCENTES

Concomitantemente con las investigaciones pedagógicas señaladas en el apartado anterior, que buscan identificar las buenas prácticas, se ha desarrollado otro conjunto de estudios que avanza en claves explicativas en torno a las dificultades de cambio, innovación o alteración que presentan las instituciones escolares. Desde diversos enfoques analíticos que convergen en una preocupación eminentemente pedagógica, a nivel internacional, se encuentran los estudios sobre gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y forma escolar⁶ (Vincent, Lahire y Thin, 2001). Estos últimos, desde la tradición francesa, avanza en la descripción y análisis de los elementos materiales, simbólicos y (re)productivos de la escuela. Desde estos abordajes, se identifican elementos institucionales (organizacionales, pedagógicos, curriculares, relacionales, etc.) que se configuran en focos de resistencia o en vectores que hibridan las alternativas de cambio a nivel escolar.

Los estudios de Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001) profundizan en claves explicativas sobre estos procesos, indicando que el *principio de engendramiento* que articula y brinda sentido a la forma escolar es la particular manera de constitución de la relación pedagógica. Esta adquiere un funcionamiento impersonal que, al automatizarse, establece las posiciones del maestro y del alumno en un modo de organización espaciotemporal estable, al tiempo que construye los sentidos de lo escolar.

David Tyack y Larry Cuban investigan los procesos de reformas educativas desarrollados en Estados Unidos e identifican ciertas regularidades organizativas que persisten a las propuestas de cambio y alteración, a las que denominan, metafóricamente, *gramática escolar*. Estas refieren a las reglas y prácticas que organizan el trabajo pedagógico, como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento y materias, el aula con un solo maestro, etc. (Tyack y Cuban, 2001, p. 23). El carácter regular constituye el núcleo mismo de la escuela, en palabras de los autores:

6 Estos conceptos se recortan de otros como cultura escolar, *ethos* escolar, etcétera.

Se han mantenido básicamente similares en su operación central; tanto así, que estas regularidades han dejado su huella en los sujetos estudiantes, docentes y público como los rasgos esenciales de la «verdadera escuela» (Tyack y Cuban, 2001, p. 20).

Con respecto a la posición de los docentes en los procesos de cambio Tyack y Cuban analizan las formas de oposición y resistencia señalando cómo estos terminan hibridizando los procesos de alteración. Lo anterior se liga con el carácter «intrínsecamente político de las reformas» (Tyack y Cuban, 2001, p. 23) y con los modos de procesar los conflictos entre lo nuevo/viejo en el espacio escolar. En este marco, sostienen, «los maestros pueden hibridizar las reformas fundiendo lo antiguo y lo nuevo» (2001, p. 25).

En la región, las investigaciones de Pablo Pineau sobre la escuela moderna como «máquina de educar» o como una «tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población» (2001, p. 22) ofrecen elementos explicativos en torno a las dificultades de innovación y alteración de lo escolar. En sus trabajos, Pineau identifica una amplia lista de elementos que hacen a la forma escolar. En esta lista, como precisa Stefanía Conde (2015), se consignan aspectos afines a tres conjuntos de elementos: a) los sujetos de la relación pedagógica; b) los modos de transmisión escolar, y c) las formas organizativas de la escuela.

Con respecto a los sujetos de la relación pedagógica, Pineau refiere a la definición de infancia, la formación de un cuerpo de especialistas con tecnologías específicas, la figura del docente como ejemplo de conducta y el establecimiento de una relación asimétrica entre docente y alumno. Con relación a los aspectos vinculados a los modos de transmisión escolar, el autor incluye el currículo, las prácticas universales y uniformes, el ordenamiento de los contenidos (con su consecuente descontextualización académica y de los contenidos escolares) y la creación del sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar. A su vez, indica un conjunto de componentes asociados a las formas organizativas de la escuela: regulación artificial, regulación de las tareas dentro de la escuela, uso específico del espacio y el tiempo, entre otros (Pineau, 2001, pp. 31-39).⁷

Desde otro ángulo analítico, Graciela Frigerio trabaja en torno a la forma escolar entendiéndola como una «arquitectura simbólica y material» que se configura en la modernidad «con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes» (2007, p. 331) y que han perdurado a lo largo del tiempo.

Desde un fuerte centramiento en lo pedagógico, Flavia Terigi analiza los «rasgos determinantes duros» de la forma escolar y de las prácticas escolares. Con relación a esta forma, señala una serie de características que se manifiestan en forma

⁷ Con respecto a la conformación de la institución escolar pueden consultarse los trabajos de Foucault (1989); Hunter (1998); Álvarez-Uría (1991); Dussel y Caruso (1999); Pineau (2001); Terigi (2006a), entre otros. En Uruguay se pueden consultar los trabajos de Rodríguez Giménez (2013); Martinis (2013) y Bordoli (2015; 2019), entre otros.

persistente: la estructura graduada y simultánea, el principio de homogeneidad, el carácter colectivo del aprendizaje y la presencia de dispositivos instruccionales organizados (un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades de aprendizaje individuales) (2006a, pp. 195-196). A partir de este análisis, plantea tres interesantes corolarios:

- la persistencia del «formato escolar» hace que las «innovaciones» en la enseñanza no sean fáciles;
- la existencia de una relación entre los rasgos del dispositivo y la caracterización del denominado *riesgo educativo*;
- los determinantes del dispositivo escolar tienen consecuencias sobre los desarrollos didácticos (Terigi, 2006a, p. 197).

En síntesis, los conceptos de forma y gramática escolar buscan avanzar en claves explicativas, dando cuenta de aquellos elementos recurrentes y predominantes que se aprecian en las escuelas referidos a tres dimensiones centrales:

- la forma organizativa: los elementos espaciotemporales y los patrones normativos;
- el currículo: los elementos vinculados a qué enseñar, a las finalidades y los modos;
- las posiciones docentes: los elementos vinculados a la relación pedagógica y al clima de aula.

En una línea de análisis crítico, Inés Dussel (2014) sostiene que estos marcos explicativos podrían tornarse una limitación para la comprensión más amplia y productiva en torno a las experiencias y alteraciones a la forma escolar que se producen en las escuelas. Desde este señalamiento, apunta a que la investigación pedagógica identifique experiencias escolares en las que la cultura y su circulación otorgan lugares diferentes a los docentes y estudiantes (Dussel, 2014, p. 11).

Desde otro ángulo, pero en forma solidaria con lo precedente, Terigi analiza «las otras primarias», «las otras escuelas», indicando que las homogeneidades y continuidades de la organización escolar no opacarían las diversas escuelas que coexisten (como el plurigrado rural y urbano) y la «invención del hacer» que los maestros efectúan en su labor de enseñanza. En el análisis de las otras escuelas aprecia las regularidades y alteraciones que del «núcleo duro» escolar se producen (2006a, p. 202).

Por su parte, Liliana Pascual (2006) identifica en Argentina más de cincuenta formas de combinaciones escolares que cohabitan el mapa de las instituciones escolares.

Las investigaciones de Patricia Redondo (2016) en escuelas en situación de pobreza avanzan en la identificación del lugar productor de la cultura en el espacio escolar, así como en la posibilidad de los docentes para alterar la forma escolar.

Los trabajos de investigación que propone el programa se inscriben en las líneas de tematización presentadas en el presente apartado. Particularmente

relevante para nuestro trabajo es la conceptualización de la forma escolar planteada por Myriam Southwell. En términos de la investigadora argentina:

Hablar de forma escolar es, por lo tanto, investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida —no sin dificultades— en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo, solamente podrían ser una enumeración de múltiples características. A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido de que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social, se realiza en un espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica insta un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela (2011, p. 68).

Por otra parte, en el conjunto de investigaciones reseñadas, y desde diferentes lugares analíticos, hay coincidencias en que los docentes desempeñan un papel destacado en los procesos de permanencia/cambio de la forma escolar y tienen un lugar significativo en los programas de integración educativa. En este sentido, las posiciones que los docentes asuman pueden potenciar, resistir o hibridar las políticas y programas que promuevan cambios a lo escolar. En esta línea, los trabajos de Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) o de Pablo Pineau y Alejandra Birgin (2015) analizan, específicamente, los modos en que los docentes asumen la enseñanza, sus sentidos y modos, así como la relación con los sujetos de la educación en el marco de las formas escolares y los procesos de integración educativa. Los autores profundizan en la necesidad de comprender las posiciones de los docentes desde un abordaje relacional y dinámico que supere las miradas rígidas y estereotipadas. En este marco, las posiciones están compuestas por

... la circulación de sentidos y por los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere[n] específicamente a los múltiples modos en que —en este marco— los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 24).

En tal sentido, es pertinente subrayar que en Uruguay cada uno de los tres subsistemas (primaria, secundaria y técnica) ha desarrollado y consolidado una forma escolar particular, como se podrá apreciar en los artículos de este volumen. La que se articula en el nivel de enseñanza primaria, en el segundo tercio del siglo XIX, presenta rasgos particulares y claramente diferenciales a los establecidos a mediados de la década del treinta en Secundaria (Nahum, 2008; Bralich, 2008) y a los de la enseñanza técnica. Esta última, desde su origen, ha estado enfocada, especialmente, en la atención a estudiantes y jóvenes excluidos (Fernández, 2010; Ventós, 2016), en tanto Secundaria apuntó centralmente a la preparación preuniversitaria (Bralich, 2008; Romano, 2010; De Armas y Retamoso, 2010). El carácter

selectivo de esta última ha contrastado, históricamente, con la amplia cobertura que el nivel primario tuvo. Estos elementos históricos junto con las finalidades, poblaciones objetivo, formas organizativas y diseños curriculares particulares, así como con la formación diferencial de los cuadros técnicos, constituyeron tres formas escolares diferentes en cada uno de los tres subsistemas (Romano, 2010; Bordoli, 2015; Ventós, 2016).

Como desarrollamos en la introducción, a nivel nacional, tanto el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Gepped) como el grupo Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE) han contribuido al campo de las investigaciones desde enfoques con miradas pedagógicas que se centran en los estudios de las formas escolares de cada uno de los tres subsistemas y el lugar de los docentes en las posibilidades de innovaciones y alteraciones de lo escolar.

En síntesis, entendemos que los abordajes descriptos en las páginas anteriores habilitan un mayor desarrollo de los aspectos específicamente pedagógicos en la producción local de conocimiento sobre la problemática de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación y de la promoción de la satisfacción del derecho a la educación de toda la población. Si bien los aspectos pedagógicos han estado tematizados como factores relevantes en las investigaciones sobre educación en nuestro país, deben seguir profundizándose. Los artículos que componen el presente volumen adquieren relevancia al centrarse en las dimensiones de las formas escolares y en las posiciones que los docentes asumen ante las políticas destinadas a la inclusión educativa, desarrolladas particularmente en los últimos años, así como ante las experiencias pedagógicas generadas por los colectivos docentes y que apuntan a garantizar el derecho efectivo a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2016). *Uruguay en PISA 2015. Primer informe de resultados*. Montevideo: ANEP.
- BETANCUR, R.; FUENTES, A. C. y DÍAZ, D. (2016). Cómo generan los docentes climas de clase positivos en liceos con condiciones de convivencia desfavorables. *Fondo Sectorial de Educación «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas»*. Convocatoria 2015. Montevideo: Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Recuperado de <<https://bit.ly/3wOz1RV>>.
- BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2019). *Forma escolar y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BRALICH, J. (2008). *Historia de Educación Secundaria (1935-2008)*. Montevideo: CES, ANEP.
- BUENFIL, R. N. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno (1930-1940 y 1970-1993)*. Ciudad de México: Torres Asociados.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. París: Anthropos.

- CONDE, S. (2015). El Programa Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad. En: E. BORDOLI (Coord.). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (pp. 57-76). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef. Recuperado de <<https://bit.ly/3rmbf3>>.
- DUSSEL, I. (2014). A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, 15 (28), 250-278. Recuperado de <<https://bit.ly/3BdTfS9>>.
- y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- FERNÁNDEZ, T. (2010). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 164-179. Recuperado de <<https://bit.ly/3xS9GS2>>.
- y BENTANCUR, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6 (4), 98-126. Recuperado de <<https://bit.ly/3xVQCIO>>.
- FILARDO, V. y MANCEBO, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <<https://bit.ly/3ipeNT1>>.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: R. BAQUERO; G. DIKER y G. FRIGERIO (Comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Buenos Aires: Del Estante.
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona: Pomares.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED) (2016). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED. Recuperado de <<https://bit.ly/3Bj8sBc>>.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) (2014). *Factores asociados al logro de los estudiantes. Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.
- (2015). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo. Cuadernillo n.º 3. Factores asociados*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAHIRE, B. (1999). *Tableaux de familles*. París: Seuil-Gallimard.
- LÓPEZ, M.; LOAIZA, K.; ARIAS, M. y SANDOVAL, P. (2017). Avances en liderazgo y mejora de la educación. En: F. J. MURILLO (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 440-444). Madrid: RILME.
- MANCEBO, M. E. y MÉNDEZ, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (30), 117-138. Recuperado de <<https://bit.ly/3rlmCxc>>.
- MARTINIS, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- MONROY MUÑOZ, J. y GARCÍA ROBELO, O. (2017). Ambiente de aprendizaje en el aula y su impacto en el puntaje de conocimientos en matemáticas de la prueba PISA 2012 en México. *Debates en Evaluación y Currículum*, 2 (2). Recuperado de <<https://bit.ly/3ezlZuI>>.
- NAHUM, B. (2008). *Historia de la Educación Secundaria: 1935-2008*. Montevideo: ANEP.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2014). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity*. Volume II: Giving Every Student the Chance to Succeed. París: OCDE.
- (2016). *PISA 2015 Results*. Volume I: Excellence and Equity in Education. París: OCDE.
- PASCUAL, L. (2006). La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos? En: F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 55-84). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <<https://bit.ly/3BkQCh9>>.
- PÊCHEUX, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En: P. PINEAU; I. DUSSEL y M. CARUSO (Comps.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- y BIRGIN, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoría e Prática da Educação*, 18 (1), 47-61. doi: 10.4025/tpe.v18i1.28997
- RAVELA, P. (1993). *Escuelas productoras de conocimientos en contextos socioculturales más desfavorables*. Montevideo: CEPAL. Recuperado de <<https://bit.ly/3BjR3Zi>>.
- REDONDO, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de posgrado para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<https://bit.ly/3ioELGh>>.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2013). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría. Montevideo: FHCE, Universidad de la República [mimeo].
- ROMANO, A. (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6 (1), 67-78. Recuperado de <<https://bit.ly/2VoGXM0>>.
- y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 163-187. Recuperado de <<https://bit.ly/3hMoAUi>>.
- TEDDLIE, Ch. y REYNOLDS, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer.
- TERIGI, F. (2006a). Las «otras» primarias y el problema de la enseñanza. En: F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <<https://bit.ly/3BkQCh9>>.
- (Comp.) (2006b). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <<https://bit.ly/3BkQCh9>>.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- VAN ZANTEN, A. (Dir.) (2000). *L'école. Letat de savoir*. París: Centre National du Livre.
- VENTÓS, M. F. (2016). Sentidos de la trayectoria escolar. Entre continuidades y desvíos, el devenir de la experiencia y sus trayectos. En: L. BEHARES y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.), *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, Montevideo, 20 al 22 de setiembre. Recuperado de <<https://bit.ly/3wPta8C>>.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de <<https://bit.ly/36O2F8I>>.

¿Por qué se busca cambiar la escuela? Las tracciones hacia el cambio se producen desde distintos sectores con motivaciones diversas, pero podríamos identificar dos razones poderosas, que no necesariamente convergen. Una liga con la acumulación de la crítica hacia la escuela como institución, crítica que alcanza tanto a sus rasgos centrales como a su aparente inmovilidad en un mundo que cambia de forma acelerada. Se le objeta la falta de experiencia directa con el mundo, la uniformidad del trabajo que propone, el disciplinamiento de los cuerpos, la falta de atención a los intereses y motivaciones de lxs alumnxs... Esta vertiente de la crítica no siempre tiene como foco el problema del derecho a la educación; procede principalmente de sectores para los que la escolarización ha sido tremendamente eficaz y reclaman a la escuela que cambie volviéndose más afín a la contemporaneidad. La otra razón es la constatación de las dificultades que la escuela en su forma estándar plantea a la escolarización de los sectores vulnerabilizados de nuestras sociedades. En particular, en países de escolarización temprana, como Uruguay, los esfuerzos por ampliar el derecho a la educación a sectores excluidos tropiezan con la aparente rigidez de los elementos que componen la forma escolar (tiempos, espacios, currículo, agrupamientos, entre los que se detiene esta obra).

Flavia Terigi
Prólogo