

EL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PRINCIPALES TENSIONES EN EL DISCURSO DOCENTE

Julio Balmelli¹

Stefanía Conde¹

Patricia Melgar¹

Resumen

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; particularmente, en el proyecto *Estudio de las formas escolares*. En este trabajo se analiza el Plan FPB de CETP-UTU y su proceso de implementación como una de las propuestas representativas de la política de inclusión educativa. El objetivo fue recuperar las voces de diferentes actores vinculados al Plan FPB, para lo cual se realizaron 25 entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y educadores. También se recurrió al análisis de los documentos del CETP-UTU vinculados al diseño del plan. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas, una, ubicada en la periferia montevideana y, otra, en una ciudad del departamento de Canelones. Los resultados de este estudio dan cuenta de algunas tensiones que se manifiestan en los discursos docentes sobre la implementación del plan, sus propuestas curriculares y el rol docente en los programas de inclusión; y nos aportan algunas pistas sobre la configuración de una educación orientada a la justicia e igualdad.

Palabras clave: inclusión educativa, currículum, rol docente.

THE BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PLAN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: MAIN TENSIONS WITHIN TEACHERS' DISCOURSE

Abstract

This paper analyses CETP-UTU's Basic Professional Education (BPE) Plan and its implementation as part of a broader inclusive educational policy. The aim is to capture the voices of different actors involved in BPE, for which 25 semi-structured interviews were conducted with teachers, directors and educators. CETP-UTU's documents regarding the plan were also examined. Field work was conducted in two schools, one located in the outskirts of Montevideo and the other in a city located in the province of Canelones. The results of this piece of research reveal some tensions that manifest themselves in teachers' discourse about this plan, curriculum proposals and the teachers' role within inclusive educational programs. These results provide us with some clues for a better understanding of the design of an educational plan oriented towards justice and equality.

Key words: inclusive education, curriculum, teacher roles.

Recibido: 24/07/2017

Aceptado: 25/08/2016

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay

1. El abandono de la igualdad en el discurso educativo actual

Históricamente, el formato escolar se ha configurado –material y simbólicamente– sobre la igualdad, concebida en términos de homogeneidad. Todos debían ser socializados según un patrón único, más allá de cualquier diferencia. En este marco, como señala Dussel (2004a), la escolaridad fue entendida como un terreno neutro y universal, que abrazaría por igual a todos los habitantes. La escuela era concebida como el espacio físico y simbólico que habilitaría un lugar de encuentro entre los diversos sujetos; por medio de ella sería posible la inclusión en un *nosotros social*.

No obstante, siguiendo a Bordoli (2006), en la actualidad los discursos educativos han perdido su carácter universal ya que, frente a la fragmentación social, se ha puesto énfasis en la educación diferenciada, adaptada a la diversidad. De este modo, se consagran políticas focalizadas a determinados sectores de la población previamente estudiados y clasificados. En este marco, surge la referencia al contexto en el que se encuentra la institución educativa, término que alude a los barrios marcados por la pobreza, excluidos socialmente.

La atención a la diversidad se vuelve un imperativo en el ámbito educativo, de modo que se torna imprescindible enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los niños y jóvenes. No obstante, lo que cabe destacar en relación con ello es que dicha diferencia se traduce (en un deslizamiento del sentido no exento de intencionalidad) en desigualdad, puesto que se piensa una educación exclusiva para contextos marcados por la pobreza.

Siguiendo a Dussel (2004b), asistimos a un pasaje “de la igualdad homogeneizante a la heterogeneidad desigualadora”. Ello debido a que la proclama pluralista –de aceptar al diferente, al excluido– en muchos casos presenta la injusticia y la desigualdad como un estado de cosas inmodificable, natural, obviando así las implicancias del modelo de sociedad hoy hegemónico.

En el marco de esta trama discursiva, surgen las políticas de inclusión educativa como forma de dar respuesta a la desigualdad que atraviesan los sectores marcados por la pobreza. La escuela traza una línea de demarcación entre futuros exitosos para unos y seguro fracaso para la mayoría de los otros. Sobre el concepto y sentido de la inclusión, nos preguntamos: ¿para quién?, ¿a quiénes se dirige esta idea? La respuesta no deja dudas, es para los que se suponen no incluidos y, por lo tanto, fuera de la sociedad. Esos jóvenes cargan sobre sí profecías de fracaso enunciadas por el mundo adulto y, por lo tanto, un destino inexorable

determinado por su origen social que, como dice Frigerio (2004), no admite ruegos a un ser supremo ni se resuelve por la plegaria.

En este marco se inscriben las iniciativas del Estado que, con medidas de discriminación positiva, elabora programas focalizados en los diversos subsistemas educativos. En Uruguay, desde 2005 se han implementado un conjunto de programas y proyectos educativos y socioeducativos que, al decir de Mancebo y Goyeneche (2010), se ubican en el marco de un nuevo “paradigma” de inclusión educativa. Siguiendo a Fernández (2010), estas propuestas inclusivas se caracterizan básicamente por cuatro elementos: finalidad de integrar al sistema educativo a aquellos que han quedado excluidos, focalización, incentivos y modelo pedagógico-organizacional alternativo al formato escolar tradicional.

2. El lugar del docente en el entramado del significante *inclusión educativa*

Una de las tensiones que se expresan en las diferentes prácticas docentes se refiere a la concepción de sujeto de la educación. Al respecto, como menciona Martinis (2006), en contextos de pobreza muchas veces subyace la definición del sujeto como “sujeto carente”, acompañado de un proceso de naturalización de la desigualdad en cuyo marco queda poco margen para la acción educativa.

Frente a esta realidad, se torna necesario concebir otra forma de posicionarse frente al otro como sujeto de la posibilidad reconociéndolo verdaderamente como sujeto de la educación, adoptando así un posicionamiento contra lo “inexorable”, bajo el mandato ético de que todos tienen derecho a que la herencia cultural les sea transmitida. Para nosotros, partir del supuesto de la “igualdad de las inteligencias”, como propone Rancière en su obra *El maestro ignorante* (2003), como ficción teórica o también como axioma, tiene la potencia de abrir posibilidades y no de clausurarlas a partir de un *a priori* que fija destinos. Ello exige que el docente asuma una postura ético-política al intervenir considerando la igualdad como un punto de partida y reconociendo la diversidad sin traducirla en desigualdad.

Considerando particularmente el Plan de Formación Profesional Básica (FPB), podemos decir que en la comprensión de este análisis conceptual se juega mucho el éxito de su despliegue práctico en la perspectiva de integración educativa de estos jóvenes desafiliados por diversas causas de la educación formal. Podemos, de esta forma, reconocerlos como sujetos con inteligencia, saberes y posibilidades, como capaces de asumir la herencia –que tenemos la obligación, como generación adulta, de transmitirles– y, por lo tanto, sujetos de pleno derecho. También está presente en la sociedad otra posibilidad de sentido sobre estos

jóvenes al considerarlos en la categoría de inferiores en inteligencia por diversos motivos sociales y genéticos, y potencialmente peligrosos si los dejamos solos. Por último, pueden ser considerados como “carentes” y convertirse en objeto de lástima, al tiempo que se los culpa por su situación, tanto a ellos como a sus familias.

En este marco, interesa visualizar en estas propuestas si el docente asume la principal responsabilidad que le corresponde, que es enseñar, o si queda atrapado en una malla de sentidos y tareas ligadas exclusivamente al asistencialismo o a la contención. Desde una perspectiva de justicia, creemos que el docente debe asumir la responsabilidad de educar, sin por ello desconocer la tensión que existe entre enseñanza y contención.

Como menciona Stevenazzi (2008), el problema está en la preponderancia que tiene la contención en la delimitación de los tiempos pedagógicos y la tarea de los docentes respecto a ellos. En este sentido, siguiendo a Redondo (2013), se trata de poner en discusión aquellas concepciones binarias que ubican en posiciones fijas y excluyentes entre sí al maestro que asiste o al que enseña, cuando lo que importa destacar es la relación de los docentes con el asistencialismo en la escuela como factor importante para entender lo que sucede con la enseñanza.

Centrarse en la asistencia o partir de las carencias con que llegan estos niños y jóvenes a los centros educativos no hace más que reforzar las desigualdades al retacear la transmisión de conocimientos, disminuyendo las exigencias mínimas y la calidad de la enseñanza, transformándola en una educación diferenciada para “pobres”. Esta actitud, llevada a veces por un sentimiento de lástima, niega al otro las condiciones para salir de la situación de exclusión y le quita confianza en sus propias fuerzas y esfuerzo. Al tener en cuenta estos aportes, podemos entender que para intervenir sobre la desigualdad es necesario considerarla como provisoria y dinámica; y al sujeto de la educación, como pasible de cambio, de esperanza, de autoconstrucción.

3. Presentación del Plan de Formación Profesional Básica

Su punto de partida fue un diagnóstico que reveló cifras de deserción elevadas en los contextos de mayor riesgo social. Se inició desde el año 2005 un proceso de diálogo, discusión y análisis con diversos actores institucionales y organizaciones sociales con experiencia en el trabajo con poblaciones con un alto índice de riesgo social. En este marco se trabaja en la reformulación del ciclo básico (CB) de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y se crea el Sistema de Formación Profesional de Base (Netto, 2009). Este sistema

permitió implementar nuevos trayectos que posibilitaran la culminación de la educación media básica (EMB) y la consiguiente continuidad educativa.

Según surge del Acta 101 del año 2007 de CETP-ANEP, Resolución 299/07, se plantea la reformulación del nivel I desde una concepción sistémica. En el primer nivel se atiende la inclusión de jóvenes que nunca cursaron o abandonaron la EMB; jóvenes o adultos que desean obtener una formación con un componente profesional, pero que no cuentan con ciclo básico terminado; jóvenes o adultos que hayan culminado cursos de nivel I sin continuidad educativa y deseen continuar estudios del nivel II. En ese mismo año, el documento del Plan FPB (ANEP-CETP, 2007b) especifica los siguientes objetivos:

- Satisfacer la demanda de una calificación profesional específica.
- Completar la formación media básica integral que habilite el acceso a la educación media superior.
- Lograr una mejor inserción social y una certificación laboral que contribuya a su crecimiento personal (ANEP-CETP, 2007b, p. 10).

4. Los aspectos alternativos del plan que están en el origen de las tensiones

El Plan FPB presenta varios aspectos innovadores:

- La organización del curso a partir de módulos semestrales y en diferentes trayectos según la historia educativa del alumno; con un menor número de materias teóricas y el establecimiento de la cooperación entre el docente de taller y otros docentes de las materias teóricas con las que comparte una parte de su carga horaria para impartir las unidades didácticas integradas.
- La forma de trabajo colectivo dentro del espacio docente integrado (EDI), en el que se elaboran, como parte integrante del currículo, las unidades didácticas integradas (UDI). En ese espacio, se discuten y elaboran las evaluaciones de los alumnos y del grupo; se proponen los cambios, las adaptaciones y las priorizaciones en el programa, así como en los tiempos educativos si fuera necesario.
- La definición del currículo como abierto y flexible –y su puesta en práctica– que se adapta a los tiempos grupales y es elaborado, en parte, por el grupo docente. De esa forma se pone en práctica la propuesta de integralidad del Plan FPB. Se vinculan, de forma creativa y adaptada a cada grupo, las materias teóricas con el taller, que es el espacio que, por lo general, convoca el mayor interés del alumno.
- La inclusión de figuras docentes que provienen de diferentes disciplinas. Entre ellos, el educador, quien puede tener formación en psicología, en trabajo social, en educación social y en ciencias de la educación, y cuyo trabajo es uno de los pilares de la propuesta del plan, pues

se encarga de vincular al alumno y su familia a la institución, así como de apoyar la inserción y la permanencia del alumno en el curso a través de un trabajo personalizado dentro y fuera del centro educativo con visitas al domicilio. Por otro lado, la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) incorpora como docentes a personas con formación en abogacía, en sociología o técnicos prevencionistas, que a través del trabajo dentro y fuera del centro informan y forman al alumno en sus derechos y deberes como futuros trabajadores, realizan relevamientos de empresas de la zona y trabajos en talleres con sindicalistas y otros actores relevantes del mundo del trabajo.

Siguiendo la definición de Puigróss (1990), estos aspectos hacen del Plan FPB una propuesta que promueve una alternativa pedagógica que no se desarrolla sin tensiones entre los docentes. Los cambios propuestos conforman en sí mismos una ruptura radical con la tradición de la educación media liceal y, también, aunque en menor medida, con la de la UTU.

En este sentido, es importante remarcar, como plantea Fernández (2010), que la historia de la educación técnica tiene un pasado como lugar de segunda oportunidad para aquellos alumnos que fracasan en el liceo propedéutico, lo que hace más factible la inserción de propuestas innovadoras. Estas están asociadas a mayores niveles de cooperación con otras instituciones y con la sociedad civil, a la elaboración de modelos pedagógicos alternativos y a nuevos roles docentes.

5. La voz de actores docentes

Acerca de los orígenes del Plan FPB, nos parece pertinente mencionar algunos conceptos expresados por sus responsables, recabados en las entrevistas realizadas, que amplían la visión de los fundamentos del plan, sus aportes innovadores y, también, dan cuenta de algunas tensiones. Uno de los responsables del seguimiento del plan nos dice:

FPB tiene una doble finalidad: por una parte atender a esos chiquilines que están fuera del sistema y por otra probar un diseño innovador basado en lo didáctico-pedagógico, con una lógica fuertemente integradora. Los grupos se forman en los centros donde la dirección está afin de hacerlo. El plan se instala más por la demanda que por la imposición, el centro debe estar convencido que necesita esto (D1²).

Analizando los objetivos señalados en las resoluciones, otro responsable agrega:

En FPB no se habla de grados o de años. Se contempla de forma inédita las trayectorias previas del alumno. Se valida lo cursado y se apuesta así a la continuidad educativa y con esto la UTU se aleja de una visión meramente técnica (D3).

Desde esta concepción se trata de combatir la visión reduccionista instalada históricamente en el imaginario social acerca de la educación técnica que la concibe como una educación *de segunda*, y que aparece de una forma u otra en varias entrevistas, sobre lo que se nos expresa: “Nuestra sociedad ha validado algunos conocimientos como legítimos y otros que son bastardos. El taller como conocimiento válido está considerado de segundo orden y por eso hay que dar una batalla conceptual en la sociedad” (D2).

Respondiendo a esa visión, señalamos que el plan ha tenido un desarrollo muy importante y, a la fecha, está instalado en la mayoría de las escuelas técnicas y en todo el país. Este crecimiento responde, a nuestro entender, a un acierto en la respuesta a la demanda de la sociedad por este tipo de iniciativas educativas y contribuye a una imagen más positiva de la población respecto a la UTU en sus diferentes modalidades.

² Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra D (Directores), P (Profesores) y M (Maestros de Taller). Cada uno de ellos seguidos de un número correlativo.

6. El análisis de las principales tensiones expresadas por docentes

El Plan FPB como propuesta alternativa no se implanta sin resistencias dentro del campo docente, que también tiene su historia e identidad. Son tensiones que atraviesan al sector y que se expresan a veces de forma clara y homogénea y, otras veces, aparecen en forma parcial y contradictoria en los conceptos vertidos por los entrevistados. En este sentido nos dice uno de los miembros de la dirección: “El plan plantea una forma de trabajo que es opuesta a las tradiciones educativas de los docentes [...] hay costumbre de trabajar en soledad y el cambio lleva un proceso de acomodamiento que no se logra en pocos años” (D2).

Acá puede estar una de las claves para analizar algunas de estas oposiciones, pero creemos que hay otras posibles a sumar, como son la inseguridad que provoca lo nuevo y que obliga a salir de la rutina burocrática, o la poca formación pedagógica de una parte del cuerpo docente y que en la UTU –según el informe de INEEEd 2014³– tiene alta proporción. Esta última razón colabora en gran medida para impedir el análisis de temas curriculares en profundidad y aportar a propuestas educativas innovadoras, por lo que los docentes se aferran al currículo prescripto y a las formas escolares tradicionales como válvula de seguridad. También podemos pensar que traen en su imaginario la idea del llamado “alumno esperado”, construido a partir de sus historias personales o colectivas que, al confrontarla con el alumno real que encuentran en su práctica, constituye otro factor que provoca resistencia al enfrentar la complejidad de la tarea docente para lo cual no tienen preparación previa. Otra de las entrevistas aporta en esta dirección:

Pasa que por las lógicas adultas cuando comienza el FPB como política inclusiva, queda signado por la idea de que es una política para pobres y no se entiende que es una política para estudiantes y sus familias que concrete la universalidad de la educación (D2).

Nosotros agregamos que esa universalidad requerida se materializa en el aula con la imprescindible mediación del docente y quizás se puede explicar esta categorización negativa de cierta parte del cuerpo docente al observar que hay una práctica, a veces inconsciente, de negar toda incidencia del profesor y la institución en el fracaso educativo de los alumnos. Esta negación impide buscar caminos alternativos a los ya trillados que intenten torcer destinos y

3 “En CES en el año 2007 solo el 59% de los docentes tenía título habilitante, el 40% de las horas de clase fueron dictadas por profesores sin título. En CETP la situación es más deficitaria, el porcentaje de profesores titulados pasó de 17% en 1995 a 44% en 2007” (INEEd, 2014, pp. 203, 205, 207).

“profecías de fracasos” para importantes sectores de población, como lo expresa Frigerio (2004).

7. La consideración del currículo como una barrera divisoria

Una primera tensión que encontramos en las entrevistas se vincula con las valoraciones sobre el currículo. En este punto se dividen las opiniones en uno de los temas considerados más innovadores del plan. Por una parte, están los que apoyan el planteo curricular porque está integrado a la lógica general de la propuesta y a los objetivos buscados y, por lo tanto, lo entienden como una fortaleza:

En todas las materias y en taller hay un currículo prescripto a trabajar de forma obligatoria por el docente en sus espacios propios, que son dos tercios del total. El resto del currículo es abierto y se define por los docentes de cada grupo en colectivo. Esta es la principal innovación del plan, y su fortaleza (D1).

Otros docentes entrevistados agregan que la flexibilidad propuesta en el currículo promueve la creatividad y la participación docente al adaptar el programa al alumno y al grupo en un proceso de mayor a menor exigencia, por lo que sostienen:

En el FPB no hay que correr detrás de determinados temas, tengo la libertad de elaborar un programa a desarrollar con los alumnos que tengo hoy y que no son lo mismo que los del año pasado. Esto impacta mucho al docente nuevo en el FPB ya que acá no hay “semana tanto o cuanto” y un plan rígido a llevar adelante. Me di cuenta de que debía dar lo que era importante para el alumno y tomarme el tiempo necesario que yo estimaba que precisaban los estudiantes (P1).

Compartimos la relevancia que se le da al concepto de flexibilidad curricular y a la educación como proceso porque con esto se trata de concebir al alumno en su particularidad y no subsumirlo en una generalidad homogeneizadora, que en muchos casos está en el origen del fracaso escolar de los jóvenes. Se debe tener en cuenta que, junto con estos criterios curriculares, el plan propone además algunos cambios en la forma escolar al plantear la separación en módulos semestrales y en trayectos diferenciados contemplando las historias escolares de los alumnos. A la vez, se destaca la experiencia en la profesión como factor que influye en el cómo desarrollar la práctica de aula. Este es un punto que nos parece vital para la adaptación creativa del programa a la población que atiende. En el tema *currículo* del plan se pone en juego la necesidad de creatividad docente, propuesta que provoca incertidumbre dada la tradición de la formación docente en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje,

basados en programas prescriptos, con tiempos y controles predeterminados. El Plan FPB propone al docente flexibilidad en los tiempos, temas y prioridades curriculares, y amplios espacios para la creación y adaptación de ese currículum al grupo concreto. Esto obliga al docente a transitar caminos propios y novedosos que implican analizar cada grupo y alumno en particular, y salirse de las ideas trilladas del pasado y de una rutina basada en lo prescripto como generalidad homogeneizadora.

Por otra parte, este mismo principio curricular es percibido como una debilidad por otro grupo docente. Su fundamentación ataca la focalización y la reducción de exigencias del plan que lo convierten, en su concepto, en un circuito sin salida que no brinda continuidad educativa por no estar integrado curricularmente a programas más universales de la educación media.

Somos conscientes de que el FPB no es lo mismo que un CB o liceo, la preparación no es la misma y la verdad que el nivel es más bajo. Acá se adapta todo al alumno y si hay que bajar el nivel se hace y si se puede subir lo hacemos (M5).

Hay una reducción de materias que es clara y afecta porque en el momento que el muchacho tiene que tomar otro tipo de asignaturas, una vez logrado el CB, va a encontrarse con cosas que le cuestan más (P2).

A nivel curricular es más permisivo por la forma en que está armado, con pruebas y exámenes [...] a la hora de las calificaciones se promedia la nota con otras materias y el taller. Esta permisividad afecta la trayectoria posterior y en las materias teóricas se nota la diferencia (P10).

Vemos expresada en el tema curricular una de las principales tensiones con las que se enfrenta el plan en su puesta en práctica por los docentes. No es algo menor ni debe obviarse el análisis de los sentidos que pueden estar detrás de estas opiniones:

- Como se define que el Plan FPB es diferente al CB y al liceo, parecería que sacamos como conclusión que esa categoría lo hace inferior y le quitamos sentido a los fundamentos del plan y al análisis del fracaso educativo que lo hizo necesario. Se nos plantean, entonces, las siguientes preguntas: ¿qué hacer frente a la realidad del fracaso educativo de amplios sectores de jóvenes?, ¿es una alternativa real ofrecerles que vuelvan a la educación formal haciendo lo mismo por lo que fueron expulsados? Sin duda que hay que ofrecerles una propuesta diferente que les haga posible recomenzar los estudios y transitar por un trayecto de calidad lo más abarcativo y completo posible.

- Si se concibe a la educación como un proceso que contemple los trayectos de los alumnos que van del fracaso y la desafiliación a la integración educativa, se hace realmente posible enfrentar con mayores posibilidades de éxito los desafíos más complejos presentes en

los ciclos superiores. Cuando se logra culminar un ciclo, la autoestima del estudiante –que estaba afectada por fracasos escolares anteriores– aumenta, y podrá encarar con otra subjetividad y mayores posibilidades de éxito el trabajo que implica estudiar y aprender conocimientos.

- Otra crítica que se expresa con estas valoraciones radica en las formas en que los docentes desarrollan el currículo. De hecho, se cuestiona un criterio minimalista y permisivo que, por lástima o rutina, está presente en la práctica docente y en el plan. Se le contrapone a otro que apunta a la mayor profundidad posible, aportando calidad y creatividad en la disciplina que se imparte. Al mismo tiempo, se expresan diferencias en las formas de evaluar aprendizajes: como apreciamos en las entrevistas acerca de la evaluación, hay quienes la realizan pensando en colectivo, en la globalidad del alumno; y otros cuya postura es más tradicional y prioriza los resultados de su disciplina sin diluirlos en el conjunto docente.

- Puede haber debilidades en el terreno curricular que tienen fundamentalmente su base en las dificultades que enfrentan los alumnos que cursaron en el Plan FPB a la hora de integrarse a CB o superior de la UTU o secundaria. Pero esas dificultades se pueden explicar en parte por la falta de articulación entre programas y planes de EMB y EMS. En otros planes hay mayor cantidad de materias, y en FPB hay algunas de ellas que no se cursan o se hacen de forma diferente porque se prioriza el vínculo entre el taller y la teoría. Por otra parte, en otros planes también se resiente la integración del alumno al tener una atención menos personalizada, con figuras docentes menos presentes en el apoyo al estudiante que viene de FPB. De todas formas creemos que hay que rescatar aspectos de la crítica realizada al currículo para superar debilidades y evitar el peligro de una educación a dos velocidades, una para los integrados y otra para los pobres y excluidos del sistema.

8. Contener o enseñar como dilema docente

Para entender la complejidad de esta discusión conceptual, lo primero a valorar es la presión a que están sometidos los docentes que trabajan en barrios donde la población sobrevive con carencias de todo tipo y realidades personales en extremo difíciles. Ellas se expresan a diario por los alumnos en la institución y en el aula. Los docentes, muchas veces, ven afectada la distancia necesaria para la reflexión y el análisis teórico de las prácticas educativas por el día a día al que deben enfrentarse por ser los actores adultos que están en contacto directo con la realidad de la institución y sus alumnos.

Por lo tanto, en lugar de buscar culpas, se trata de entender situaciones y volver a centrar el análisis sobre el tema sin caer en una discusión binaria, error que señalan algunos como Stevenazzi (2008) y Redondo (2013), al optar por contener o enseñar, como si fueran dos conceptos antagónicos sin ninguna posibilidad de relación. Esa dificultad, junto con las tensiones diarias que viven los docentes, está presente en varias entrevistas que reflejan la necesidad de preparación técnica para enfrentar situaciones extraeducativas. Cuando no se cuenta con ella, se realiza la intervención apelando al aspecto humano y al sentido común ante las emergencias planteadas en el aula:

Vienen con muchos problemas: violencia familiar, drogadicción, prostitución, embarazo adolescente. Este año, de 15 alumnos, cinco de ellos son pase social de primaria, vienen sin saber leer y escribir. La verdad es que se trata de que entiendan algo y eso es muy difícil. El año pasado, de 10 alumnas, cinco estaban embarazadas y alguna de ellas del segundo hijo. Yo enfrento los problemas como una madre lo haría (M1).

Junto con estas expresiones encontramos otras, dentro del mismo grupo docente, que afirman la necesidad de superar la situación con la que llegan los alumnos mediante acuerdos de trabajo claros y con la exigencia educativa que marca el programa. Rechazan los criterios permisivos para evaluar el rendimiento de sus alumnos y la rebaja de la calidad en la transmisión de conocimientos. Consideran que estas actitudes son equivocadas y, muchas veces, están dictadas por un sentimiento de lástima o un interés por evitar problemas en el aula, lo que impide al alumno mejorar su trayecto futuro en lugar de ayudarlo:

No pensar al Plan FPB como una educación para pobres. El alumno viene con problemas, fracasando en otras modalidades, pero me tengo que olvidar de eso y sacar lo mejor de cada alumno y no dar una versión descafeinada de otro plan. Hay que evitar tenerle lástima al chiquilín y hay que comprenderlo, pero sin desdibujar el eje, lo que no es fácil (P1).

Queda en evidencia que para algunos docentes la exigencia educativa no impide ver y atender la realidad social del alumno, sino que se intenta relacionar las necesidades afectivas y la transmisión de conocimientos con la profundización de los vínculos entre los participantes del acto educativo. Se entiende que este acto, además de ser en sí mismo constitutivo de la relación humana, es principalmente una relación educativa. De esta manera no se pierde de vista que el objetivo principal de la institución y de la profesión docente sigue siendo colaborar desde su acción específica a la integración plena de los jóvenes en la educación y en

la sociedad. Se cumple así con la idea de que si bien la educación no puede todo, algo puede hacer en pos de ese fin. Como nos dice otra docente:

Creemos que porque vienen de contextos difíciles hay que ser benévolo, pero no se les puede mentir. Fracasaron y salieron de un sistema y si les mentimos acá vuelven a fracasar. Si no cumplen los objetivos del programa, no pueden aprobar el curso. Si se equivocan, hay que corregirlos hasta que lo hagan bien (M4).

En estas expresiones se refleja la necesidad de atender al alumno en su complejidad, pero sin caer en la lástima. La educación no es una dádiva, sino que constituye un derecho fundamental de cada ser humano y cada uno puede asumir la oferta que ella ofrece. Pero a la vez esa oferta, materializada en la labor docente, es profundamente humana y por ello no puede desconocer los aspectos afectivos y las problemáticas de la vida en sociedad que los jóvenes en esos contextos nos plantean. Este es un aspecto que no se puede ignorar a riesgo de caer en la “impiedad que no admite ruegos”, como señala Frigerio (2004), la que nos deshumaniza como sujetos y como sociedad.

9. El perfil docente y los nuevos roles que se integran al plan

Sabemos que en la relación educativa es muy importante la figura docente, que opera como mediador entre el conocimiento y el alumno, pero su rol no termina allí, sino que con su actitud humana y su metodología de trabajo crea los vínculos necesarios para que el proceso educativo se amplíe en la construcción de valores sociales comunes, los que permiten la integración creativa y transformadora de la sociedad. Estos aportes del docente son aún más vitales y necesarios en los programas de inclusión, dado que la población que asiste a ellos viene de fracasos educativos y, muchas veces, posee una frágil o nula integración a la sociedad, ha sido relegada a los márgenes o colocada fuera de ella.

En estos programas inclusivos, la relación que se establece entre docentes y alumnos puede ser la diferencia entre estar dentro o fuera de un proceso social integrador. En las entrevistas, hemos recogido opiniones que nos muestran su importancia, en particular la del maestro de taller, como también la necesidad de integrar nuevos roles docentes que apoyen la labor educativa. Al mismo tiempo, se desnudan carencias y tensiones que atraviesan las

políticas educativas en el campo de la formación y de la remuneración de la profesión que contradicen su importancia:

No tenemos un perfil docente establecido para el FPB. La institución hace un esfuerzo grande para promover espacios formativos, pero es una masa grande de docentes y eso dificulta la tarea. Hay muchas cosas que tienen que ver con el malestar docente, en promedio se trabaja 50 horas semanales y se tiene un salario 12,5% menor al del CB de UTU (D2).

Una debilidad del programa es no tener un perfil docente definido, este se va construyendo en el devenir del plan, otro problema es la rotación docente. Esto hace que quede librado a quién toma horas o a los que no tienen otra oportunidad (D3).

Respecto a los nuevos roles en general, se entienden como positivos y muestran un ejemplo de lo que se tiene que implementar en otros planes de inclusión educativa. A la vez, hay cierta ambivalencia en otros entrevistados, ya que encontramos que en algunos casos la llegada de nuevos docentes, que provienen de otras formaciones universitarias y que aportan otras miradas sobre la tarea educativa, se vive como pérdida de la importancia, sea del taller, sea de la materia teórica que se imparte.

Como educadores hay trabajadores sociales, recreadores, licenciados en educación, en comunicación. No todo se da en el aula y ese trabajo del educador muestra su potencia educadora a otros docentes que están muy encerrados en el aula (D2).

Veo que los chiquilines se apoyan mucho en ellos. Cuando se preocupa realmente de ellos pasa a ser una figura muy importante como docente (P8).

Pero las tensiones están presentes y aparecen cuando se dice:

Los educadores siempre tratan de defender al alumno y por eso surgen disputas con docentes que se resuelven discutiendo, y si no hay acuerdo se vota en la EDI (P4).

El taller y el maestro de taller son fundamentales, son el punto clave del FPB, es la frutilla de la torta, a veces es cierto que pasan sus límites y quieren mandar, pero hay que buscar el balance perfecto (P2).

Ocurre que a veces se toma el taller como si fuera una industria y no como una actividad educativa, se cuelan, de esa forma, códigos y hábitos que no son de una institución educativa y entonces se vuelve difícil poner límites (P6).

En estas expresiones observamos que, por un lado, se destacan la importancia del rol del educador y la integración de nuevos docentes que provienen de otras formaciones, y, por

otro, se dejan en claro importantes carencias en la formación y en la definición del perfil del docente para trabajar en ese medio social. Así, el despliegue del plan demanda docentes a un ritmo que supera las posibilidades formativas de la institución; carencias a las que se agregan las de índole salarial –los docentes de FPB ganan un 12,5 % menos que los que trabajan en otros programas–. Este aspecto económico desestimula la elección de estas horas por docentes con experiencia y promueve la alta rotación en la tarea.

También se destaca la importancia del rol del maestro de Taller por ser el centro de interés del alumno y por la cantidad de horas diarias que tiene de aula. Pero, al mismo tiempo, se señalan sustanciales carencias en la formación docente que se les brinda, lo que configura una debilidad importante. Se intenta subsanar en parte esta situación por medio de la oferta de cursos y –apostando a las vivencias que da el tiempo– la transmisión de experiencias entre los docentes. Evidentemente, estas estrategias formativas tienen un alto porcentaje de incertidumbre que afecta las posibilidades de desarrollo homogéneo del plan a una escala mayor.

10. El trabajo en colectivo como ruptura con la tradición docente y como apoyo frente a la nueva realidad

Ya hemos visto que la formación docente tradicional no prepara para trabajar en propuestas como el Plan FPB y esto ha hecho que se acuda más que nada al apoyo y pasaje de experiencias de otros docentes. El plan propone un funcionamiento del colectivo docente que promueve esa forma de trabajo a través de los espacios docentes integrados (EDI). Estos fueron pensados para la elaboración y adaptación de parte del currículo al grupo, como ya lo hemos analizado. De hecho, también permite la discusión acerca de la labor docente, el análisis de los problemas concretos que encuentran a diario y las formas de intervención y apoyo que potencia la labor individual. Así es vista por varios de los entrevistados: “Es un espacio bien pensado que tiene muchas potencialidades y hay que trabajarlo para aprovecharlo bien. Allí hay que definir logros comunes y específicos para cada asignatura” (P6). Pero es también el lugar donde surgen tensiones, como vemos en estas expresiones: “No es fácil ponerse de acuerdo entre nueve personas, donde hay puntos de vista diferentes y que a veces tienen una base filosófica de cómo entendemos la educación” (P1).

Hay respecto al tema taller y maestro de Taller una huella histórica donde el docente trabajaba en solitario y los chiquilines se identificaban con él. Era como una logia secreta donde se podía entrar, pero no era fácil hacerlo. Ahora se pasó a compartir ese espacio con otros docentes que ven lo que se hace y se llega a cuestionar prácticas (D2).

El choque entre tradición e innovación puede ser complicado en algunos casos, pero a la vez, dado que el plan cuenta ya con varios años y diversidad de experiencias para analizar e integrar, esa forma de trabajo se transforma y avanza por sí sola.

Las ventajas del sistema de funcionamiento colectivo parecen haber dado sus frutos a lo largo de los años por sobre el trabajo en solitario de los docentes. El medio social donde se desarrolla la práctica del plan contribuye a entender la necesidad de multiplicar los abordajes disciplinarios para atender, en toda su complejidad, las demandas y las necesidades de los alumnos.

11. La concepción del sujeto de la educación como factor que determina las prácticas docentes y sus tensiones

En las entrevistas realizadas, encontramos una clara adscripción a algunas de nuestras líneas teóricas de análisis. Conviene aclarar que, muchas veces, un mismo entrevistado expresa varias de ellas y contradictorias entre sí. Creemos que, por lo general, las ideas y concepciones que tenemos acerca de los sujetos, la diferencia entre el alumno esperado y el real, determinan las prácticas que realizamos. Pero su característica de ellas –para bien o para mal– es que no son para nada lineales, pueden comportar y soportar contradicciones y tensiones de diferente magnitud.

Para nuestro análisis hemos tratado de ubicar, primero, expresiones que entienden al sujeto de la educación como sujeto de posibilidad, como sujeto de derecho en una clave de igualdad que contiene la educación como proceso. Después veremos otras que lo ven como sujeto carente y con pocas posibilidades de aprender debido a su condición social:

Hay un choque generacional, cuesta entender que es un proceso y que no se puede esperar que en marzo ya traigan útiles, uniforme, etcétera. (D2).

hay docentes que dicen “yo con FPB no trabajo porque son una jauría”. Creo que debes hacer el vínculo con el alumno, tener un contrato pedagógico [...] los primeros minutos de la clase son para hablar, como dijo un alumno, de cosas de la vida, por qué no viene fulana, si está embarazada, y como ayudarla, de valores. Después hablaremos de gramática y hacer ejercicios (P2).

En todas estas entrevistas se hace centro en que la educación es un proceso. Lo que importa, en el caso de estos estudiantes que vienen de fracasos importantes, es constatar que los cambios son reales y que provienen de una acción integradora y no expulsiva de la educación. Otro de los puntos importantes que destacamos es que muchos de los alumnos buscan referentes sólidos, y que para lograrlos se hace necesario establecer vínculos fuertes además de establecer reglas claras y un contrato pedagógico como otra responsabilidad institucional y del grupo docente.

Estas ideas se enfrentan a otras que consideran a los alumnos desde el concepto de carentes y por lo tanto varían en sus expectativas desde la idea de “no educables” hasta la de peligrosos en un futuro.

Son por lo general gurises desertores o que los echaron por problemas de conducta; no se adaptan a estar tranquilos en clase [...]. Hay que tener paciencia porque ensucian todo y no escuchan cómo hacer las cosas (M2).

Yo no les exijo mucho, con que aprendan lo básico ya está porque el FPB es para los que desertan del CB (P7).

Los que planificaron el programa no pensaron en la población que iban a recibir, creían que iban a estar agradecidos por lo que hacían por ellos. No es esa la actitud de la población que viene al FPB, es complicada, con muchas carencias, rechazan estar dentro de la institución, del salón y vienen porque están obligados (M5).

Estas expresiones representan parte de la visión que tienen algunos sectores de la sociedad sobre los jóvenes que asisten a los programas de inclusión. Aquí se expresa el choque generacional que otro entrevistado menciona y que muestra la desinformación acerca de la fragmentación social y la naturalización de la desigualdad que se instaló en el cuerpo social. En estos conceptos no se observa el intento de integrar a los más desfavorecidos a la sociedad en clave de igualdad educativa; se instala la idea de ineducabilidad de estos jóvenes y se les reserva una educación mínima, para pobres, que contenga el peligro futuro o actual que estos sectores representan para la sociedad adulta.

12. Conclusiones

A partir del análisis realizado, podemos señalar que el Plan FPB se caracteriza por interpelar algunos aspectos del formato escolar tradicional, tanto desde su dimensión material como simbólica. Sus principales características están asociadas a un diseño curricular abierto y flexible, a espacios de trabajo colectivos y a nuevos actores educativos. Todos ellos hacen del FPB uno de los planes de inclusión educativa que logra mayor inserción en la población a la que se dirige, habiendo dejado de ser un plan piloto para desplegarse en la mayoría de las escuelas técnicas del país.

Con esta iniciativa, se demuestra la necesidad de cambiar los formatos tradicionales para llegar a abarcar a la población que se desafiló de la educación. Esta observación parece obvia, pero no lo es tanto, ya que existe en el sistema una resistencia importante hacia los

cambios de fondo cuya implementación se muestra como necesaria para lograr no solo el acceso de los jóvenes a la educación formal, sino su permanencia y el ofrecimiento de una educación de calidad.

Mientras se continúe con la idea de tratar a todos los alumnos de forma homogénea sin considerar particularidades, exigiéndoles tiempos y espacios únicos para la asimilación de contenidos y valores sociales, no se podrá atender al importante porcentaje de alumnos que se encuentra por fuera de la educación formal. Por el contrario, ofreciéndoles más de lo mismo se profundiza la experiencia de fracaso educativo de la que provienen y se continúa culpando al actor más débil, o a su entorno familiar, por su situación. En este sentido, el Plan FPB demuestra que hay otras formas de aportar a la construcción de puentes para la reinserción y la continuidad educativa de los jóvenes. Para muchos de los entrevistados, estas posibilidades están basadas en considerar a los sujetos como capaces de educarse y asimilar conocimientos sin rebajar la calidad de la transmisión y sus exigencias, sin por ello desconocer las necesidades de establecer vínculos y lazos fuertes entre los participantes del acto educativo.

La inclusión de nuevos actores educativos en el plan contribuye de forma importante a los logros señalados, ya que ellos aportan nuevas visiones y metodologías para tratar con sujetos que vienen de situaciones complejas en el ámbito social y educativo que provocaron su salida de otros planes o la no inscripción en la educación media. La inclusión de estos actores en un espacio colectivo es otro aporte importante. El espacio docente integrado (EDI) es el lugar donde cada miembro aporta nuevas miradas, valoraciones e iniciativas que ayudan al conjunto, y colabora en la formación específica de ese colectivo para el desarrollo del plan.

Podemos observar también, a través de algunas de las entrevistas realizadas, que hay debilidades que deben atenderse y no deben quedar ocultas tras las evidentes fortalezas. Estos puntos débiles se centran en la falta de articulación entre diferentes planes de la educación media básica que afectan la continuidad educativa así como el pasaje de alumnos del Plan FPB a secundaria por la reducción de materias que esta propuesta tiene. Asimismo, en el área de la formación docente se notan carencias ya que los nuevos docentes deben interiorizarse y formarse en las características específicas del plan al mismo tiempo que se integran a este. Esta realidad afecta al funcionamiento armónico del colectivo docente en los métodos de trabajo y pedagogía particulares que se proponen. Tampoco ayuda al plan que no haya un perfil docente definido para trabajar en él por esas mismas características particulares que mencionamos anteriormente, ni que se pague menos la hora docente en esta propuesta que en el resto de CETP. Con estas condiciones de funcionamiento se afecta la calidad docente: los profesores de experiencia no toman, por lo general, horas en el plan.

Como propuesta inscripta en el paradigma de inclusión educativa, no está exenta de tensiones. Desde la perspectiva docente y destacando el lugar de este actor en los procesos de desarrollo curricular que operan en la práctica y que terminan definiendo el curso del plan, podemos decir que no solo existen tensiones entre diferentes concepciones y filosofías docentes, sino que ellas también se expresan dentro de un mismo actor. Ello nos habla de la complejidad y la diversidad de las representaciones instaladas en cada sujeto, mostrándonos al mismo tiempo que la alternativa no se construye negando de plano el formato escolar ni desconociendo la importancia de las tradiciones e historia docente de nuestro país. Entre las tensiones más significativas, que de alguna manera definen diferencias y matices para desarrollar una educación más justa e igualitaria, destacamos:

- Concepciones en torno al currículo: analizar la flexibilidad y la apertura curricular como fortaleza, o bien entendiendo esto como debilidad en cuanto opera un currículum focalizado y de menor calidad para aquellos estudiantes a los que se dirige el plan.
- Tensión entre contención y enseñanza: por un lado, existen voces que dan cuenta de la “necesidad” de privilegiar la dimensión de la contención frente a la transmisión del patrimonio cultural; y, por otro, hay quienes, reconociendo la demanda por la contención, expresan la importancia que asume la enseñanza.
- Concepción del sujeto de la educación: hay quienes refieren a la población objetivo desde un lugar de negatividad que fija destinos (la idea del sujeto de la educación como carente, como “ineducable”, producto del peso que tienen las trayectorias educativas previas de fracaso y dimensión social en la tarea educativa); mientras que, desde otro lugar, se reconoce al estudiante como un sujeto de posibilidad, y a la transmisión de saberes relevantes de la humanidad como un derecho.

Quizás para muchas personas los objetivos y metas que se propone el FPB, así como otros programas de inclusión educativa, son irrealizables o demasiado utópicos, pero la respuesta y la apuesta a otro futuro posible que ellos contienen son expresadas muy bien por Frigerio (2007): “La parte de los sueños es aquello a lo que no se puede renunciar cuando se educa. Los sueños no son conformistas, siempre recuerdan lo pendiente, lo que aún necesita elaborarse, lo que se desea” (p. 338). Por nuestra parte, agregaríamos a esta idea que los sueños tampoco se logran de un día para otro, o de una sola vez por la obra mágica de algún ser superior. Ellos nacen y se ponen en marcha por obra de seres de carne y hueso que aceptan el desafío y la posibilidad del fracaso, de la decepción y también de logros parciales en una meta que quizás nunca se logre plenamente.

El bajar a tierra, el tratar de materializar los sueños, trae consigo necesarias evaluaciones sobre lo avanzado y las adecuaciones necesarias a las prácticas concretas. El FPB, al ser pensado como una propuesta integradora, no solo para alumnos, sino también para los docentes, desafía a actuar en nuevos espacios y tiempos pedagógicos, promoviendo nuevas formas de hacer y pensar la educación. Por todo esto entendemos inevitable que el Plan FPB se desarrolle y conviva día a día con importantes tensiones, dada la cantidad y la profundidad de los cambios que propone. Al mismo tiempo, es necesario para su mejora el análisis permanente y la difusión de experiencias a partir de prácticas docentes diversas en la cotidianidad del centro educativo, que lo fortalezcan y abran nuevos horizontes para aportar a otros programas y planes que promuevan la inclusión educativa desde una perspectiva de igualdad y justicia.

Referencias bibliográficas

ANEP-CETP (2007a). Resolución 299/07. *Acta N° 101*, 8 de marzo de 2007.

ANEP-CETP (2007b). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Accesible en: <https://drive.google.com/file/d/0B2ELLoZJgQ51ZzVLUld1dFo5UIE/view>.

ANEP-CETP (2012). Resolución 2440/12. *Acta N° 104*, 3 de octubre de 2012.

BIANCHI, C. (2009). El currículo del FPB. En: UBAL, M. y C. BIANCHI (comps.). *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo I. Montevideo: ANEP-CETP, pp. 41-60.

BORDOLI, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006, pp. 185-204.

DA LUZ, L., CASULO, I. y B. LIBERMAN (2009). Unidad de Alfabetización Laboral. Formación Profesional Básica. Plan 2007. En: UBAL, M. y C. BIANCHI (comps.). *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo I*. Montevideo: ANEP-CETP, pp. 111-125.

DUSSEL, I. (2000). *La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Accesible en: <https://pizarrasypizarrones.blogspot.com.uy/2011/06/dussel-exclusion-aula-latinoamerica.html>

DUSSEL, I. (2004a). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-335, mayo-agosto de 2004.

DUSSEL, I. (2004b). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Accesible en: <https://es.scribd.com/document/175309317/Dussel-Escuela-y-Diversidad>

DUSSEL, I. (s/f). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: Flacso.

FERNÁNDEZ, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Accesible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2010000100006

- FERRARI, R. (2009). Formación Profesional Básica: una deuda con la sociedad uruguaya. En: UBAL, M. y C. BIANCHI (comps.). *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo I. Montevideo: ANEP-CETP, pp. 17-40.
- FRIGERIO, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad*. Accesible en: http://sadmalmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323110/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_de_igualdad%5B1%5D.pdf.
- FRIGERIO, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: BAQUERO, R., DIKER, G. y G. FRIGERIO (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 323-342.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INEEd. Accesible en: <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>.
- MANCEBO, M. y G. GOYENCHE (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Trabajo presentado en las *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar (inédito).
- MARTINIS, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: MARTINIS, P. (comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros, pp. 259-270.
- NETTO, W. (2009). Un país, un sueño y un Plan. En: UBAL, M. y C. BIANCHI (comps.). *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo I. Montevideo: ANEP-CETP, pp. 11-15.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- REDONDO, P. (2013). Entre el desasosiego y la obstinación: ser docente en los territorios de la pobreza. En: REDONDO, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, pp. 83-124.
- STEVENAZZI, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de jornada completa*. FLACSO Argentina.