CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL ROL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA CRISIS EDUCATIVA EN URUGUAY: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

STEFANÍA CONDE - JULIO BALMELLI[1]

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en el Grupo de trabajo «Políticas, prácticas educativas y sujetos de la educación». Particularmente, se centra en el rol docente en el marco de la crisis educativa, que es un reflejo de la crisis de sociedad que estamos viviendo en el mundo «globalizado», y que consideramos debe ser abordada desde diferentes ángulos, a través de políticas sociales, económicas y educativas, siendo la figura del docente y su práctica un aspecto fundamental. Es este actor el que asume responsabilidad frente a un grupo de estudiantes, el mediador que opera sobre la realidad directamente, quien debe ser el traductor pedagógico de los fines y contenidos de la política educativa definida por la sociedad. Hoy este rol está en crisis al perder el reconocimiento y apoyo social que tuvo en el pasado y que lo desarma frente a los grandes desafíos que comportan los cambios sociales y los nuevos tipos de alumnos.

Se ubica al docente como el principal responsable de la crisis educativa y social, sin tener en cuenta que de esta forma se afecta también al sistema educativo en su totalidad. Éste precisa de técnicos-políticos, profesionales, que por sus conocimientos y prácticas constituyen un aporte central en la construcción de las políticas educativas. En este marco, se considera importante analizar la configuración del rol docente en el contexto de la «gramática escolar» (Tyack y Cuban, 2001) y su relación con la desigualdad educativa, así como también la situación de la profesión, fundamentalmente en lo que respecta al salario, condiciones de trabajo y carrera docente.

Entendemos que la educación no lo puede todo, pero sí puede lograr algo, y eso es lo que hay que precisar y llevar a la práctica. Considerando el carácter político de la educación y de la tarea docente, es que creemos importante analizar las posibles alternativas pedagógicas en un marco de Justicia e Igualdad, desde la perspectiva de la posibilidad y no de la carencia. Este aspecto se torna un objetivo central para conformar el cambio educativo, constituyendo una forma de romper con los destinos inexorables del fracaso escolar marcado por el origen social de los alumnos.

En este marco, y a los efectos del análisis, organizamos el presente artículo en función de tres grandes ejes: a) una mirada a la denominada crisis educativa, b) aproximaciones a la situación docente en Uruguay y c) búsqueda de respuestas a la crisis educativa y posibles alternativas a la gramática escolar.

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

Palabras clave: crisis educativa - rol docente -gramática escolar

UNA MIRADA A LA DENOMINADA CRISIS EDUCATIVA

La crisis de sociedad provoca la crisis educativa y de la autoridad docente

En este artículo analizamos el rol de las políticas educativas, del centro educativo y del docente, en el marco de la crisis educativa la que a nuestro entender es un reflejo de la crisis de sociedad que está viviendo el mundo globalizado y que afecta a todas las instituciones de la modernidad. Esta realidad que vive la educación debe ser abordada y enfrentada desde diferentes ángulos y al mismo tiempo, a través de políticas sociales y económicas además de las educativas. Dentro de éstas últimas nos parece que la figura docente y su práctica dentro del centro educativo es uno de los nudos críticos esenciales a analizar y resignificar acorde a los desafíos de los nuevos tiempos que vivimos.

Es el docente el que asume, en última instancia, la responsabilidad por el mundo que transmite a sus alumnos, tanto por su acción como por omisión. Es el traductor pedagógico, mediador y nexo entre las nuevas generaciones y la sociedad adulta, que oficia de representante directo al que ésta última le pide cuentas por los logros y fracasos de la tarea educativa**.** Sobre esta crisis de la educación nos parece relevante mencionar a Hanna Arendt (1996):

> El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza no puede renunciar a la autoridad y la tradición y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición (Arendt, 1996: 207).

Hoy este rol está en crisis al perder el reconocimiento, la autoridad y el apoyo social que tuvo en el pasado y que lo desarma frente a los desafíos que comportan los cambios sociales de la nueva sociedad, los que se presentan a una velocidad vertiginosa. En ella se vive en un presente permanente, sin atender o detenerse a realizar un análisis crítico de la tradición y la historia, que permita construir un futuro posible sobre cimientos sólidos y no empezar siempre de cero con cada nueva generación**.** Da la impresión de que nadie quiere asumir el rol de escucha, o ser un pasajero que recibe en su viaje por la vida el legado del pasado. Al impulso del mensaje de los medios de comunicación todos quieren ser actores o conductores de su trayecto vital, sin atender la experiencia que nos ofrecen otras generaciones y que son un punto de partida para construir los cambios necesarios.

Se señala, por actores políticos y sociales, a la escuela (en términos amplios) y a los docentes como los principales responsables de la crisis educativa y social, sin tener en cuenta lo desmedido y contradictorio de las demandas que se le hacen. Con esta definición se contribuye a socavar la autoridad docente y el sistema educativo, el que precisa de profesionales y técnicos, que por sus

conocimientos y prácticas constituyen un aporte central para la construcción de políticas educativas. Como expresa Terigi (2006) hay tres consideraciones o recomendaciones a atender en conjunto:

> Asumir, como parte de las políticas referidas a la cuestión docente, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas […] Forma parte de un replanteo de las condiciones de trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político […] El trabajo en el orden simbólico es dar visibilidad al trabajo de transmisión y generar condiciones para la construcción de saber específico sobre ese trabajo (Terigi, 2006: 8).

La escuela y los docentes constituyen uno de los factores centrales para la integración social, favoreciendo prácticas de igualdad y reconocimiento del otro como sujeto capaz de construir su propio destino dentro de un colectivo diverso. Pero no son el único actor institucional que opera frente a los cambios en la familia y en los valores éticos y morales impuestos por la sociedad de consumo, donde reina el criterio de mercado. Los medios de comunicación de masas y las redes sociales con su presencia masiva juegan un rol cada vez más importante en la transmisión y formación de la personalidad de las nuevas generaciones.

Estos otros actores transmiten un mensaje muchas veces contradictorio con el de la escuela creada en la modernidad y es por ello que afirmamos que al sistema educativo no le podemos exigir que solucione por sí solo el conjunto de problemas planteados, enfrentando en solitario los cambios negativos que el modelo hegemónico de sociedad impone. No hay ninguna institución que soporte tal cantidad de demandas estando, al mismo tiempo, en medio de un torbellino de cambios y alteraciones de tal magnitud en las condiciones sociales de su acción, sin entrar en crisis y cuestionamientos sobre los fundamentos que la hicieron viable.

La irracionalidad de la demandas agrava la crisis

A la escuela se le exige hoy que contenga y aporte afectividad, que enseñe conocimientos actualizados, que forme en valores éticos y morales tradicionales, que ayude a descubrir vocaciones, que prepare a los jóvenes para el trabajo, que asegure el tránsito de todos a niveles superiores de educación, que atienda el trabajo en grupo prestando atención a las particularidades de cada alumno. Se le pide que promueva mentalidad crítica y autonomía, al tiempo que discipline y prepare a los jóvenes para ocupar un espacio productivo cada vez más escaso en la sociedad. Se le ordena que cumpla con el principio de una educación de calidad para todos y para toda la vida, pero a la vez que sea capaz de seleccionar a los alumnos por sus méritos a través de evaluaciones rigurosas. Se le exige que sea la institución que incluya a todos, que forme ciudadanos, pero dentro de una sociedad con un modelo de desarrollo que selecciona, clasifica y excluye a partes importantes de su población, en particular a jóvenes y niños de los sectores más pobres. En este sentido, como expresa Bernard Charlot (2008):

> … estamos exigiendo tres cosas que en nuestra sociedad no pueden funcionar juntas, estamos pidiendo que la escuela reciba en la enseñanza secundaria o universitaria a todos los chicos. Estamos exigiendo en segundo lugar que todos los alumnos sean exitosos y en tercer lugar que tengan un empleo que corresponda a su nivel de formación. En nuestra sociedad es imposible respetar esos tres principios (Charlot, 2008: 3).

El docente que debe llevar a la práctica todos estos mandatos debe tener conocimientos avanzados en su disciplina y además trabajar de forma interdisciplinaria. Debe constituirse en un ejemplo de ciudadano y de profesional portador de valores y competencias para relacionarse con alumnos, padres y comunidad. Dominar las últimas tecnologías, estar actualizado en sus conocimientos y ser un investigador de las prácticas educativas. Ahora bien, el docente con el que contamos hoy tiene una historia personal y hábitos de trabajo arraigados, vive en la sociedad real, con una formación y una realidad económica que le hace imposible poder cumplir con todas estas exigencias.

El profesional que el deber ser educativo pretende es una construcción irreal y por tanto inexistente. Pero esto no quiere decir que la educación y los docentes no puedan hacer nada frente a la situación actual. Con este análisis buscamos hacer un llamado a la racionalidad en las demandas y reflexionar si no estamos buscando chivos expiatorios para obviar o justificar nuestras propias defecciones, como familia y sociedad. Con este planteo no negamos la posibilidad y necesidad de atender e implicarse como educadores en el reconocimiento del otro y de sus problemas, o ignorar la importancia del lazo vincular con el estudiante que permite el desarrollo del proceso de aprendizaje. Pero en este plano nos interesa remarcar el sentido de la educación. Si éste se centra en la contención afectiva o en la asistencia a carencias materiales, se pierde el rol principal de la escuela y la razón de ser docente, que es la transmisión de los conocimientos válidos de la humanidad, así como de los valores esenciales que hacen a la vida en sociedad del sujeto sin que éste pierda su individualidad.

Las TIC y sus posibilidades

Otro de los problemas que la sociedad globalizada del conocimiento y la información nos impone es la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y en la sociedad. Ellas llegaron para quedarse y se desarrollan a gran velocidad, acompañando y en muchos casos promoviendo los cambios en el conocimiento y en la producción. El dominio y uso pedagógico que tengan los docentes sobre ellas determinarán las posibilidades de usarlas en un sentido positivo. Ellas abren posibilidades de información, relación a distancia, formación de redes, cooperación, intercambio y producción de conocimientos que favorecen el desarrollo de la profesión.

Algunos actores educativos las ven como una amenaza que pueden llegar a sustituir la labor del docente porque facilitan la educación a distancia y el autodidactismo. Otros actores políticos y tecnócratas conciben la posibilidad de que las TIC pueden sustituir a dispositivos costosos como son

los locales escolares y los docentes. Esto es un diseño educativo que hasta ahora solo se veía en la ciencia ficción, pero que no hay que ignorarlo en tanto posible futuro, promovido por políticas de mercado o grupos empresariales. Pese a eso y por largo tiempo vemos improbable que pueda sustituir a la labor del docente y a la relación de enseñanza y aprendizaje que éste entabla con el estudiante junto al componente educativo del saber transmitido.

Por el contrario, el uso de la tecnología puede mejorar la comunicación y la búsqueda de información si va acompañada de una visión crítica que es el aporte fundamental del docente a esa interrogación y al descubrimiento de nuevos mundos a los que se enfrenta el alumno al alejarse de su realidad cotidiana. Este problema lo expresa así Fernádez Enguita (2015):

> Hace un siglo la formación inicial del profesorado lo capacitaba para enseñar al alumnado las destrezas básicas requeridas para el resto de su vida como trabajador […] Hoy en día la formación inicial del profesor está condenada a convertirse, al cabo de pocos años, en insuficiente para asegurar la formación inicial del alumno, como se manifiesta en el desfasaje y sobre todo en las necesidades de las ya generaciones digitales de los alumnos y las dificultades de muchos profesores con el mundo de la informática y las redes (Enguita, 2015: 1).

En la educación actual se necesita un docente que pueda movilizar procesos de aprendizaje con recursos tradicionales y no tradicionales. Un docente que preste especial atención a transmitir y construir una visión crítica en el alumno acerca del material educativo al que tiene amplio acceso dentro y fuera de la escuela. En síntesis, tener presente que el desafío actual es trabajar en un aula con fronteras y espacios variables, donde los muros simbólicos o reales no son fijos.

Aproximaciones a la situación docente en Uruguay

Configuración del rol docente en la gramática escolar

Un aspecto relevante a los efectos de analizar la situación docente en Uruguay, es considerar cómo se ha configurado el rol docente en el marco de la «gramática escolar» (Tyack y Cuban, 2001). En este sentido, desde una perspectiva que aborda la temática de la escuela moderna recuperando la historicidad, varios autores (Vincent, Lahire y Thin, 2008; Pineau, 2001; Varela y Álvarez Uría, 2004), señalan que la escuela constituye una configuración socio-histórica, explicándose su «triunfo» no sólo por causas exógenas sino también endógenas. De este modo, la misma no sólo se explica como respuesta a las necesidades sociales de la época, sino por una serie de elementos que hacen a su organización interna, que fueron ensamblados de una manera particular. De estos elementos que todos los autores mencionados analizan, el listado que realiza Pineau (2001) resulta el más exhaustivo. Al respecto, podemos señalar que hay elementos que refieren a los sujetos de la relación pedagógica (especial definición de la infancia, formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, el docente como ejemplo de conducta, establecimiento de una relación

asimétrica entre docente y alumno); elementos vinculados a la transmisión y producción del conocimiento (constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, currículo y prácticas universales y uniformes, ordenamiento de los contenidos, descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar); y elementos vinculados específicamente a las formas organizativas de la escuela (regulación artificial, regulación de las tareas dentro de la escuela, uso específico del espacio y el tiempo).

En el marco de este análisis, los autores Vincent, Lahire y Thin (2008), destacan que lo que surgió en la modernidad fue una forma inédita de relación social entre un maestro y un alumno, relación que ellos denominan, pedagógica. La catalogan de inédita en la medida que la misma se automatiza en referencia a otras relaciones sociales, funcionando según reglas impersonales. En este marco, docente y alumno ingresan en los lugares que la estructura les impone, perdiendo toda singularidad.

Dichas reglas irán configurando la gramática de la escolaridad. De acuerdo a Tyack y Cuban (2001), el término alude a las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Las reglas que conforman la gramática constituyen el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Es así que se constituye una estructura común y constante que es necesario considerar para comprender no solo las formas de actuar de los docentes sino también sus esquemas de percepción que ponen en juego en la propia práctica educativa. Los docentes van naturalizando ciertas invariantes del formato escolar y por consiguiente dándolas por sentadas, concibiéndose a la escuela moderna como la «verdadera escuela» (Tyack y Cuban: 2001).

Es así que además de los elementos que hacen a la configuración del rol docente en el marco de las condiciones materiales que organizan su labor, podemos agregar otra serie de características referentes a su dimensión simbólica. Ello teniendo en cuenta que en el formato escolar circula lo que Terigi (2012) denomina «saber pedagógico por defecto», esto es, el saber pedagógico con los que cuentan los docentes y que circula por los canales institucionales, ofreciendo dificultades a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente.

La importancia de considerar este saber pedagógico reside en que, aunque no constituyen principios obligados, pudiendo elegir otros posibles, el saber por defecto tiene una fuerza que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas educativas, repercutiendo ello en el ser docente en un cierto marco de funcionamiento. En este sentido, algunos ejemplos de la clase de conocimientos que componen el saber pedagógico por defecto son:

-La idea de que en las aulas deben reunirse varias personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales. Dicha idea se vincula estrechamente con uno de los principios en el marco de los cuales se estructura el sistema educativo: la homogeneidad.

-Las expectativas sobre el alumno típico de un grado, año escolar o nivel.

-La idea de que secuencias unificadas de enseñanza generan aprendizajes relativamente similares en alumnos/as de un mismo grupo. Además de la homogeneidad, podemos destacar aquí otro principio: la linealidad entre enseñanza y aprendizaje.

-La racionalidad según la cual cuando un sujeto se retrasa demasiado en la cronología prevista para el aprendizaje escolar, debe repetir, o bien recursar. Ello vinculado a la idea de que el individuo debe aprender en un tiempo determinado aquello prescripto para cada año y cada nivel escolar, siguiendo el esquema anteriormente expuesto, según el cual la enseñanza garantiza el aprendizaje.

Siguiendo la misma línea, Santos (2010) señala los siguientes efectos de la escuela graduada que van configurando sentidos sobre lo escolar:

-Uniformización de las prácticas de enseñanza: como respuesta a la fantasía didáctica según la cual para enseñar es clave y determinante tener en cuenta la edad de los estudiantes y la correspondiente etapa evolutiva por la que atraviesan, es que se asiste a una enseñanza uniforme que no atiende la diversidad de aprendizajes. Diversidad en las formas de aprender que no se traducen en diversidad en las formas de enseñar.

-Temporalización: los saberes a ser enseñados se organizan en unidades temporales que responden a criterios de uniformización, de modo que los estudiantes deben aprender según los tiempos previstos en la enseñanza. Podemos decir que las unidades temporales de enseñanza tiene su correlato a gran escala, en los años escolares.

-Territorialización: se reduce el aula al salón de clase, espacio en el cual se desenvuelven las prácticas de enseñanza. De este modo, podemos señalar que la gramática escolar configura al docente trabajando en este espacio de forma individual. En este sentido, en palabras de Terigi (2012), se asiste a una contradicción entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual.

En este contexto de funcionamiento regulado por ciertas reglas, podemos señalar que la configuración del rol docente en el marco de la gramática escolar supone intervenir bajo el supuesto de las «trayectorias escolares teóricas» (Terigi, 2010), concebidas como aquellas que el formato escolar determina como recorridos normales a ser transitados por los sujetos, anteponiendo las trayectorias escolares reales, que atienden los tiempos de aprendizaje. Así, la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Supuestos sobre los que se configura la escuela moderna y por lo tanto el quehacer docente. En este sentido, las trayectorias teóricas estructuran el saber pedagógico. Como señala Terigi (2010), lo que casi todos los docentes saben acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado

escolar, es sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica.

Con respecto a la Educación Media Básica, se agregan algunas particularidades. Así, cabe destacar la caracterización de esta última por su curriculum fuertemente clasificado, la formación especializada de los profesores en disciplinas claramente delimitadas así como la estructura del trabajo de los profesores por horas clase, aspectos que en su conjunto, de acuerdo a Terigi (2012), plantean dificultades al momento de pensar en alternativas en este nivel.

Es importante considerar, además de los aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambios a pesar de las reformas educativas, constitutivos del modelo escolar hegemónico expresado en lo que constituye el formato escolar, la forma escolar o la gramática escolar, la estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo; esto es, el denominado «régimen académico» que hace referencia al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder.

Hacer foco en las condiciones en que se produce la escolaridad secundaria, en particular en las cuestiones vinculadas con el régimen académico es fundamental teniendo en cuenta que la cursada, las materias en bloque, la asistencia día por día constituyen aspectos del modelo institucional del nivel medio que deberían ser revisados en tanto imponen restricciones a las trayectorias educativas, encontrándonos con situaciones en las que un adolescente que cursó doce materias tenga que volver a cursar las ocho que aprobó porque reprobó cuatro.

Una mirada sobre el llamado «malestar» docente

Si algo caracteriza la situación de los docentes desde hace tiempo es el concepto de «malestar». Esta postura subjetiva seguramente sufre cambios debido a los sucesos del mes de Agosto de este año, con las movilizaciones por el presupuesto para mejoras en el salario y en las condiciones de trabajo y con la respuesta del gobierno de declaración de esencialidad en la educación. Esto no hace otra cosa que agravar el estado de malestar, para llegar a un estado de furia, enfrentamiento y radicalización frente a lo que se considera una medida inconstitucional e injusta.

Esta realidad conflictiva es uno de los principales problemas a resolver -aunque no es el único- para comenzar a salir de una crisis educativa que a lo largo de los últimos años no hace más que profundizarse. La actitud que parece primar en la profesión es el escepticismo, desconfianza y rechazo frente a la posibilidad de cambios propuestos desde filas del Estado. Esta postura en la relación con diversos actores políticos no proviene solo de experiencias recientes con el Gobierno del Frente Amplio, sino que se arrastra desde los años 90 con las reformas propuestas por gobiernos del partido Nacional y Colorado. Los docentes sienten que la sociedad y sus representantes políticos no

los toman en cuenta como uno de los actores fundamentales para elaborar y llevar a la práctica los cambios necesarios para salir de la situación de crisis que provoca el nuevo modelo de sociedad globalizada.

Sobre su profesión los docentes observan que la carga de trabajo extra aula es elevada, lo que no se tiene en cuenta en el salario; que hay falta de cooperación entre colegas; que tienen escasa incidencia en las decisiones del centro; que hay falta de comunicación en general con las autoridades y una insatisfactoria supervisión. Las causas del estrés y malestar las ubican, además de en los bajos salarios, en la falta de compromiso con la educación de las familias de sus alumnos y de la comunidad, con modificaciones curriculares permanentes, cambios anuales de lugar de trabajo, multiempleo y por realizar tareas no docentes vinculadas a la asistencia o contención del estudiante.

En estos últimos años se puede apreciar lo acertado de la expresión: «Mientras no se ataje el malestar docente es improbable que mejore la calidad de la enseñanza. Es un problema de personal. Nunca ganó una batalla un ejército desanimado y desmoralizado» (Esteve 1988 en INEEd, 2014). No se tiene en cuenta por parte de algunos actores políticos que en la educación se está en presencia de un verdadero ejército docente, que a lo largo de la historia ha construido un espíritu de cuerpo, una cierta autonomía de las autoridades políticas y un saber específico. A esta fuerza, que maneja importantes espacios de poder, no se la puede reemplazar cambiando de un día para otro al personal -como hace una empresa privada cuando no le gusta la oposición y movilización de sus trabajadores- sin afectar de forma importante la transmisión e integración de las nuevas generaciones a la sociedad.

Algunos datos sobre la situación docente

Tomando como referencia el informe del INEEd del 2014 podemos señalar que el total de docentes que trabajan en ANEP son 41.319 repartidos en los diferentes consejos: en Primaria e inicial lo hacen 20.802, en Secundaria 16.323, en técnico-profesional 6.624, en formación docente 1.980 y en Codicen 355. En Primaria el 79% de los maestros trabaja en un solo centro, el 19% en dos y el 2% en tres. En educación media es una situación más compleja ya que el contrato es por horas de clase y no por cargos. El 16.4% de profesores de CES y el 26.7% de CETP tenían hasta 10 horas semanales. El 29% del CES y el 28% de CETP dictaban más de 30 horas semanales, sin contar las que hacían en otros subsistemas o en educación privada. Esas horas se distribuyen en varios centros, en diferentes turnos y donde se eligen horas cada año para cada centro.

Estos datos muestran que la profesión docente se caracteriza en educación media por el multiempleo y baja dedicación horaria a un solo centro. Esto varía en Primaria donde la mayoría de las maestras trabajan en un solo lugar todo el horario, pero donde igualmente hay un 21% de ellas que trabajan en más de una escuela o turno, o en otras actividades. Esta realidad de la docencia en educación media, donde prima la rotación laboral, afecta la posibilidad de tener equipos docentes estables, lo que se

trató de mejorar con la creación del profesor cargo o la elección de horas por tres años en el mismo centro, pero estas iniciativas aún no se han generalizado.

En los países desarrollados el 80% de los profesores tienen dedicación completa en un solo centro. En Uruguay solo un 13% la tiene y esto nos perjudica para desarrollar un trabajo más adecuado a los desafíos de la actualidad referidos a: crear vínculos fuertes entre docentes, con su centro de trabajo y con la comunidad; conformar equipos estables y multidisciplinarios; participar en cursos de formación permanente y atender simultáneamente las diversas problemáticas que se presentan en la relación pedagógica con sus alumnos.

La formación docente

Otro punto a destacar es el de la Formación Docente que además de conocimientos específicos de la disciplina y didáctica construye con su acción la identidad y ética de la profesión. El informe del INEEd señala que la educación primaria desde sus inicios contó con un Instituto Normal por capital departamental y no pueden ejercer docencia maestros sin título habilitante. Pero en educación media la situación es diferente ya que hay una fuerte presencia de docentes que ejercen sin título, llegando a ser casi el 50% en los últimos años. Cada año egresa un titulado por cada 5 que ejercen sin tener título. Hay un déficit de docentes titulados de más de un 30% y aumenta cada año por la necesidad de crear nuevos cargos. Para cubrir las necesidades de los subsistemas se necesitarían 1.000 egresos de magisterio y 1.000 de profesores al año. Se agrava el problema cuando vemos que de cada 10 estudiantes de formación docente 4 abandonan el primer año. La carrera se hace en más años de los 4 estipulados. De 100 estudiantes de profesores que ingresaron en el año 2008 solo se recibieron en el 2012 apenas 8.

Algunas de las razones que influyen para estos resultados son que el 37% de los estudiantes tenían hijos a cargo y el 93% estaba trabajando o había trabajado antes, más de la mitad ingresan con más de 24 años y una cuarta parte con más de 30. Otros factores, mencionados por los mismos estudiantes son el desfasaje de la propuesta curricular y la organización de la formación con la realidad del estudiante actual. Gran carga horaria semanal, exceso de asignaturas, muchos parciales y poca posibilidad de exoneración de materias, que junto a bajos salarios y pobre reconocimiento social de la profesión contribuye al abandono estudiantil.

El tema salarial

La escala salarial es el costo mayor del sistema educativo e impacta para hacer o no atractiva la profesión a los jóvenes o para mantenerse dentro de ella. En 2015 el maestro o profesor gana aproximadamente al comenzar la carrera unos 16 o 17.000 pesos líquidos. En los primeros 12 años de carrera el aumento salarial es de 16.5%. Después de otros 12 años de ejercicio y para los grados 4

a 7 el aumento llega a 42%. Después de décadas de bajos salarios entre 2005 y 2013 se aumentó el salario en un 5.4% anual promedio lo que da un 62 o 63% para el período mencionado (INEEd, 2014), pero continúa siendo una profesión con un bajo salario, con gran exigencia y exposición social.

Otro punto importante para analizar es el de Dirección de los centros. Entendemos que las direcciones de los centros educativos son vitales para crear un ambiente laboral adecuado, orientar y coordinar esfuerzos de los docentes y abrir espacios de información y decisión. Pero ese rol se dificulta por la carga de tareas burocráticas y administrativas que deben asumir. Los directores no pueden elegir o conservar un equipo docente estable en su centro ya que los cargos se eligen cada año, provocando inestabilidad e incertidumbre, como también dificultades para generar un fuerte compromiso del docente con la labor del centro educativo. Su salario es menor al de los docentes de aula si comparamos la carga horaria que implica cumplir con todas las obligaciones del cargo de forma responsable.

En síntesis podemos concluir que la remuneración de los docentes está determinada principalmente por la antigüedad en la profesión y se paga por horas aula, sin tener en cuenta trabajos necesarios fuera de ella. Los incentivos y el salario no están determinados a desempeño ni a formación continua. Por otra parte se desestimula la gestión y la organización de los centros ya que la tarea de Dirección está peor paga que la del docente de aula. Las carencias mencionadas tienen una incidencia importante en la crisis de la educación media, pero no dejan de tener influencia también en la educación primaria y provocan en gran medida el llamado malestar docente.

El informe del INEEd permite identificar varios problemas: a) dificultad de los actores para lograr acuerdos de largo plazo que son los que necesita la educación; b) la presencia de intereses sectoriales o corporativos que afectan la puesta en práctica de cambios importantes en la carrera funcional, en la formación docente y organización del sistema educativo; c) débil voluntad política para mayor inversión económica en educación aún a costa de la reducción de rubros en otros incisos del presupuesto nacional. Acordamos con la idea de que para mejorar la educación no todo se arregla con dinero, pero es falso creer que se pueden realizar los cambios necesarios e imprescindibles sin aumentar de forma importante el presupuesto de la educación pública.

El sistema educativo, los docentes y su relación con la desigualdad educativa

Otro de los grandes problemas que influyen en la crisis del sistema educativo es la situación de pobreza, desigualdad social, territorial y también educativa de amplios sectores de la población. Esta fragmentación social y cultural se expresa en los centros educativos ubicados en la periferia del área metropolitana y de las mayores ciudades de nuestro país a través de malos resultados en la apropiación de conocimientos, desafiliación educativa y graves problemas de integración familiar y

social. El desafío que esta realidad le impone a la educación en general y a sus profesionales en particular es de primera importancia.

Está instalado en el imaginario social el papel y la importancia que tienen los centros educativos y los docentes para eliminar o paliar la exclusión social. Se la ve como la última frontera, o la varita mágica con la que se opera la salvación o la condena de los pobres de la sociedad. «Sigue instalada la idea que la escuela está en el centro de la solución a problemas sociales como la exclusión, la violencia y la discriminación» (Tyack y Cuban, 1995). Con la escuela se impusieron ideas como la movilidad social, la igualdad de oportunidades y el saber científico como cimiento de la integración social. Fueron promesas de la Modernidad que aún siguen presentes en el discurso político y en la sociedad a pesar de que están cada vez más cuestionadas por incumplidas para el conjunto de los hijos de los trabajadores, salvo excepciones que operan como confirmación de la regla.

La escolarización masiva de la población fue un proceso homogeneizador realizado en medio de luchas sociales y pedagógicas, que son a su vez el reflejo de la lucha ideológica y cultural que se da en la sociedad. El funcionamiento de una escuela donde se afirma que todo lo que se enseña se aprende por igual y en el mismo tiempo por todos los alumnos si estos son «normales», tiene bastante de ficción. Sobre esta premisa irreal, junto a las promesas mencionadas anteriormente, se basa la sociedad capitalista de mercado, la que nos hace creer libres e iguales por el hecho de acceder a la escuela para luego vender al mejor postor nuestra fuerza de trabajo. Esta afirmación acerca del papel que cumple la escuela en la sociedad y en la vida de la gente no hace más que naturalizar las desigualdades de partida y nos obliga a correr una carrera donde el punto de partida y los obstáculos para llegar a la meta son diferentes para algunos competidores que para otros.

En la periferia han aumentado las tareas asistenciales y de contención que asume la enseñanza primaria y más aún en secundaria ante la llegada de sectores sociales que antes quedaban fuera de este nivel. Centrar la tarea docente en la asistencia a carencias, retaceando la transmisión de conocimientos o disminuyendo las exigencias, crea una educación para pobres y puede ser un factor que fije destinos, reforzando las desigualdades. Un ejemplo de la acción docente lo tomamos de la investigación de Inés Dussel (2007) sobre el lugar de la escuela en la lucha por la igualdad cuando analiza los dichos de un alumno:

> … siempre decía una profesora de matemáticas que no es lo mismo si salís con una espada de cartón que si salís con una espada de acero, con el arma me refiero a tu preparación o formación […] No es lo mismo el cartón que el acero y en esa metáfora se juega mucho el horizonte de vidas posibles de los sectores populares (Dussel, 2007: 12).

El docente se niega a sí mismo al no creer en su posibilidad de transmitir y educar reconociendo los saberes del otro, o al partir del supuesto de igualdad de inteligencias como propone Jacques Rancière

(2002) en «El Maestro Ignorante». Esta afirmación no quiere significar que hay que mirar para otro lado y no actuar dentro de las posibilidades que cada uno tiene brindando atención y cuidado a los que llegan con carencias y necesidades materiales. Pero no se puede perder el eje y centralidad educativa que es la transmisión de los saberes relevantes de la sociedad.

Otro aspecto importante que quita responsabilidades a los educadores es culpabilizar a las víctimas o a su familia por la situación de desigualdad y bajo capital educativo que traen. De esta forma el origen social está definiendo destinos en la visión de los «incluidos» de la sociedad marcando fronteras entre un «ellos y nosotros», entre los escolarizados y los que no lo son, considerando que están condenados de antemano.

Acordamos con Inés Dussel (2007) con el criterio que para actuar contra la desigualdad primero hay que considerarla como provisoria, dinámica, y al sujeto de la educación como pasible de cambio, de esperanza, de auto construcción, que cambie destinos inexorables asignados por el origen social. Esta lucha se expresa hoy para nosotros por discutir perfiles de egreso que permitan trayectos plurales, tiempos diversos y crear y fortalecer vínculos entre los diferentes actores de la relación educativa, sabiendo que se precisa de aliados en la lucha contra la desigualdad en educación y con su correlato de fracaso inexorable.

Profundizando en este tema Graciela Frigerio (2004) define el concepto de inexorable como ineluctable, implacable, impiadoso y agrega:

> … que no responde al ruego porque no hay manera eficaz de rogar, porque el posicionamiento del sujeto contra lo inexorable no se resuelve ni tramita por la plegaria. Está asociado a la fatalidad, a lo que es inevitable […] pero puede modificarse por los «acto poderes» y esta es nuestra apuesta, nuestra propuesta (Frigerio, 2004: 4).

Acompañamos la propuesta de la autora cuando dice que de lo que se trata es evitar lo que parece inexorable, que dejará de serlo cuando se le niegue al concepto su carácter de inevitable. Asumimos que el que lo puede hacer es el educador con su acción, con su praxis, que le da significado y sentido emancipador a la educación. Es la decisión humana y no la divina la que decide cumplir con la tarea de anticiparse a la realidad para abrir otros futuros posibles. Lo hace cuando reconoce al otro -y por ese acto a sí mismo- como sujeto, como constructores en conjunto de la historia y no como espectadores impotentes a la espera de un destino inexorable, decretado por el origen social del alumno. Este es un posicionamiento ético-político que antecede a cualquier metodología o conocimiento educativo.

De no aceptar el reto que se impone a la profesión se profundiza la brecha social, y se afirma la sensación de mundos separados con la que llegan muchos jóvenes al centro educativo. También explica en parte el sentimiento juvenil de que el centro y los profesores son «aburridos», que no

enseñan lo que es útil y lo positivo de la educación media es socializar y tener relación con sus pares. En estas expresiones juveniles no aparece para nada el sentido y la especificidad de la escuela que es actuar a través de la oferta de nuevos conocimientos, creyendo en la posibilidad de la educación y del aprendizaje de cada uno de los que a ella concurren. Al respecto escribe Philippe Meirieu (2001):

> El principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino que él mismo es capaz, él y solo él, de contribuir a que lo consiga […] que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener ese poder (Meirieu, 2001: 26).

Esta actitud depende fundamentalmente de las expectativas que tiene el docente respecto al alumno y de cómo entiende sus posibilidades como educador. También, y no es un tema menor, le impulsa a reconocer y usar el poder que tiene sobre el alumno.

Es una forma de comprender que no se puede enseñar contenidos del currículo en la asepsia teórica del laboratorio de la prescripción, ni educar en valores con una neutralidad absoluta. Así traducimos para la práctica docente la afirmación de que toda educación tiene una base política, que siempre tenemos alternativas para actuar y un poder relativo a ejercer frente a la hegemonía del modelo de sociedad. Frente a la disyuntiva que se coloca a diario al educador este no puede evitar tomar partido en la encrucijada ético-política que nos coloca la realidad.

BÚSQUEDA DE RESPUESTAS A LA CRISIS EDUCATIVA Y POSIBLES ALTERNATIVAS A LA GRAMÁTICA ESCOLAR

La necesidad de respuestas globales para abrir la posibilidad del cambio

Con la crisis se abre a la vez la oportunidad de repensar la tarea educativa en el sentido de profesionalizarla e integrar un trabajo en equipos docentes, donde se incluyan técnicos formados en diferentes disciplinas para atender la complejidad de la tarea. Esto implica abandonar la idea de la docencia como una profesión solitaria y el aula como el único lugar donde se procesan los aprendizajes y se desarrollan prácticas educativas, cuestionando junto con eso a una escuela encerrada en sí misma y separada de la sociedad. También abre la posibilidad de promover cambios en un sistema demasiado centralizado, dedicado a los controles burocráticos de los centros y sus docentes, con una distancia demasiado grande entre el saber sabio y el saber designado para enseñar (Chevallard, 1998).

El saber docente está, además de desactualizado, muy distanciado de la cotidianidad de la población, en particular de los jóvenes y de sus intereses. En el sistema educativo se vive una preocupación excesiva por la homogeneización, por cumplir con tiempos pedagógicos uniformes para ese conjunto

heterogéneo de alumnos, buscando frente a la crisis resultados cortoplacistas. De esta forma no se presta la debida atención a promover puentes entre los trayectos diversos, adecuando los tiempos, necesidades y opciones de los estudiantes actuales. En este plano se hace necesario estudiar las enseñanzas que dejan las experiencias alternativas de cambio en los formatos y currículo escolar que se llevan adelante en diferentes subsistemas, a nivel nacional o regional.

Para enfrentar los nuevos desafíos se requiere una relación fluida de intercambios con la comunidad, donde es vital la cooperación con otras instituciones estatales y sociales, conformando una política y una práctica de funcionamiento en redes. Esta puede ser una forma más idónea de organización que aumente la capacidad de racionalizar, atender y potencializar las respuestas a las demandas, ubicándolas dentro de un horizonte de posibilidad, recuperando así reconocimiento social para la profesión y la institución.

Pero en la situación actual no todo se resuelve con el reconocimiento simbólico ya que si queremos mejorar la calidad y aumentar las exigencias a los docentes debemos acordar una retribución salarial acorde con ello. Las respuestas del Estado frente a esta crisis deben contemplar la complejidad que aquí hemos esbozado, atendiendo a la globalidad y a resolver los nudos críticos del problema educativo. Estos se pueden ubicar en la formación docente, las condiciones de trabajo, la carrera funcional y las retribuciones simbólicas y materiales. Seguir atacando a los docentes y a su capacidad técnica desde actores políticos y sociales sin brindar las herramientas para mejorar la profesión no hace más que profundizar la pérdida de su autoridad, hipotecando la integración de las nuevas generaciones, cuando lo que se necesita de forma urgente es recuperarla con un apoyo decidido por parte del Estado a la figura del educador.

Las Políticas de inclusión educativa como oportunidad para pensar otras formas de hacer escuela

Más allá de la configuración del rol docente en el marco de la gramática escolar, que impone restricciones y limitan su actividad en un cierto marco de funcionamiento, cabe destacar la respuesta que se ha venido dando desde el año 2005 con las políticas de inclusión educativa. En este marco, desde que asume el primer período de gobierno la coalición de centro-izquierda, Frente Amplio, se han diseñado una variedad de propuestas de inclusión educativa, como forma de dar respuesta a los problemas de desigualdad vinculados estrechamente a los procesos de fragmentación social y segmentación educativa, agravados muy especialmente a partir de la crisis económico-financiera de 2002. Es posible señalar que dichas políticas han contribuido, entre otros aspectos, a promover alteraciones a la gramática escolar, posicionando al rol docente desde otro lugar.

En este sentido nos encontramos con diseños de políticas educativas que en los distintos niveles educativos, han configurado nuevos roles, que desde su formulación plantean tensiones al formato

escolar en la medida que los desafían a intervenir en nuevos espacios y tiempos pedagógicos. Son formas de actuar diferentes que promueven nuevas formas de pensar la práctica educativa. Desde este lugar, se trata de quebrar algunas cadenas de significado que son propias de la dimensión simbólica del formato escolar, promoviendo modificaciones sobre las representaciones de los docentes. En este marco, es importante mencionar que una característica de estas propuestas es la de ubicar el rol docente en el marco de un trabajo colectivo, siendo imprescindible la coordinación con otros actores tanto dentro como fuera del centro educativo, trascendiendo las perspectivas individuales.

Sin desconocer el discurso sobre la «inclusión» en el cual estas políticas se inscriben, entre cuyos efectos perversos (Tenti Fanfani, 2009) podemos mencionar (efectos estigmatizantes, producto del etiquetamiento que produce la focalización; condolescencia pedagógica, «a estos niños/jóvenes no se les puede exigir lo mismo»; escuela sobrecargada, asignación de nuevas funciones, que muchas veces ponen acento en la función social en detrimento de la función pedagógica), creemos que la principal fortaleza está justamente en esta promoción de alteraciones al formato escolar.

Retomando el concepto de «saber por defecto» (Terigi, 2012) que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas educativas, repercutiendo ello en el ser docente en un cierto marco de funcionamiento, es preciso recordar, siguiendo a la autora que no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles, de modo que se abren desde este lugar nuevas formas de pensar y hacer escuela.

A modo de conclusión

En el marco del análisis realizado podemos extraer algunas conclusiones que no pretenden cerrar la discusión sobre el tema, sino por el contrario aportar algunos elementos para encarar prácticas rectificadoras que permitan precisar y enfrentar la situación de crisis que vive el sistema educativo y sus profesionales.

Un primer aspecto que consideramos necesario es racionalizar las demandas ya que todo lo que se le exige al sistema educativo, además de contradictorio, es imposible de solucionar en el mismo lapso de tiempo. Creemos que este es un factor que en educación no es asimilable a inmediatez o gran velocidad, todo cambio lleva tiempos diversos, muy diferentes al que se vive o necesitan los actores políticos, más aún si tenemos en cuenta la dimensión en cantidad y calidad de los que imponen. Para avanzar hay que identificar nudos críticos y centrar las acciones en ellos como prioridad para avanzar en soluciones globales y no parciales.

La demanda racional debe estar relacionada al deber ser del docente que necesitamos y al que efectivamente hoy tenemos y del cual partimos para el cambio. La formación del profesional de la

enseñanza, del estudiante y del que ejerce con o sin título es vital y punto de partida ineludible para mejorar la calidad educativa y adecuarla a la época que vivimos. Hay espacio para mayores exigencias formativas y para la obligatoriedad de la titulación en todos los niveles y subsistemas, pero sin duda se requiere de un profundo proceso de cambio en la Formación Docente que no se agota en la exigencia universitaria para la profesión, sino que abarca el espacio curricular y la organización de la carrera.

Ante la situación de la llegada de nuevos sectores sociales a la educación, así como a la diferencia entre los alumnos esperados y los reales, se impone recuperar la centralidad de la transmisión de conocimientos como la tarea del centro educativo y del docente. Esta realidad también obliga a un trabajo en equipos docentes donde se inserten otros profesionales para ampliar y atender la complejidad actual y los desafíos de la época. En este sentido el uso pedagógico de la tecnología debe estar presente cada vez con mayor fuerza en la docencia y en la formación, porque su avance y presencia en la sociedad es cada vez mayor.

Atendiendo a la necesidad de implementar cambios en la gramática escolar, es importante tomar los aspectos positivos de las experiencias realizadas a través de programas focalizados. Podemos ver en ese sentido logros del PMC en primaria, un desarrollo mayor del acompañamiento en el cambio de subsistema como lo hace Tránsito Educativo, de reincorporación al sistema formal con el ejemplo de Aulas Comunitarias. Uno de los ejemplos más interesantes para extraer experiencias positivas es el programa FPB de UTU, que hace experiencia en el trabajo con equipos docentes y nuevas figuras educadoras en población con extra edad, con anteriores experiencias de abandono educativo. Un aspecto interesante en este sentido es analizar, tanto en el terreno de la construcción del discurso en su formulación, como en el ámbito en el que se desarrollan las prácticas, en qué medida se están configurando o no, alternativas pedagógicas inscriptas en construcciones de sentido que apunten a una educación justa e igualitaria.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es que no puede haber cambios profundos en el sistema educativo sin la participación activa de los docentes y menos aún contra ellos. Esto implica que además de los llamados a instancias de discusión para llegar a acuerdos técnico-políticos, estos deben ser vinculantes con normativa posterior. De lo contrario puede acabar en una nueva decepción, fracaso y bloqueo como sucede en la actualidad en sectores de docentes.

Teniendo en cuenta que uno de los mayores problemas donde se expresa la crisis social y educativa está radicado en la desigualdad que afecta a sectores importantes de la sociedad, es que consideramos que a pesar de los avances de los últimos años hay que redoblar los esfuerzos a corto y mediano plazo. Esfuerzos donde todas las instituciones de la sociedad deben confluir y no dejar ese trabajo solo a la educación. Ella puede aumentar los recursos docentes en calidad y cantidad en los centros

donde concurren mayoritariamente los pobres y excluidos, mejorar y construir nueva infraestructura en esos barrios y aumentar los equipos multidisciplinarios para atender la complejidad y nuevas demandas sociales a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996) *La crisis Educativa en Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Ediciones Península.

Charlot, B. (2008) *Conferencia para posgrados docentes. El Fracaso escolar un objeto de Investigación inencontrable.* Montevideo.

Chevallard, I. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Ed. Aique.

Dussel, I. (2005) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy.* En Tedesco J.C. (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Dussel, I. (2007) *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?* Argentina: FLACSO.

Fernández Enguita, M. (2015) *La Formación del Formador*. En revista Temas para el debate N°246. España.

Frigerio, G. (2004) *Contra lo inexorable.* Buenos Aires: Ed. Del Zorzal.

INEEd. (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.* Montevideo.

Meirieu, P. (2012) *La opción de educar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Rancière, J. (2002) *El Maestro Ignorante.* Barcelona: Ed. Laertes.

Santos, L. (2010) *Políticas educativas y formatos escolares.* Revista Políticas Educativas de Porto Alegre. Año 2010, V4, n. 1, pp. 18-34.

Tenti Fanfani, E. (2009) *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario. Año XCIX, Nº 1507, Abril de 2009, pp. 44-49.

Terigi, F. (2006) *Tres problemas para las políticas docentes.* Buenos Aires: UBA.

Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación.

Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Accedido el 12 de agosto de 2015 desde: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (2004) *Arqueología de la escuela.* Madrid: Ed. La Piqueta.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2008) *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar.* Accedido el 10 de agosto de 2015 desde: http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2

http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2
http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-Thin-Traduccion-Forma-Escolar-2