

ALTERNATIVAS al FRACASO ESCOLAR **Prácticas pedagógicas para la inclusión¹**

4.1 - Resumen de la investigación

Un equipo interdisciplinario (maestros, lingüistas y psicólogos) e interinstitucional (ANEP - UR) aborda el problema del fracaso escolar en contextos de exclusión social y estudia alternativas pedagógicas que procuran revertirlo. El proyecto, de corte etnográfico y en el marco de la investigación colaborativa, investigará la producción narrativa de maestros y niños, en particular aquella que dé cuenta de las variaciones identitarias, con sus respectivos correlatos psíquicos, sociolingüísticos y cognitivos. Esto se realizará en una escuela que forma parte del Programa Maestros Comunitarios (PMC), en donde se hará el seguimiento de niños de 5° y 6° años que asisten al programa.

La elección del PMC reposa en tres motivos: a) el tratarse de una propuesta personalizada y diversa, atributos que le conceden un carácter disruptivo ante las lógicas escolares más tradicionales; b) la evaluación positiva de sus resultados, aunque todavía insatisfactoria respecto a la suficiencia y calidad de los aprendizajes; c) la apertura y el interés de las autoridades (Maestra Directora, Inspector de Zona, Inspectora del Programa) en profundizar los alcances de una propuesta audaz, nacida apenas en el 2005, con el sustento de una reflexión responsable y sostenida. Este proyecto se propone contribuir a ella, investigando y reflexionando con el PMC.

Al investigar alternativas pedagógicas basadas en la diversificación de la oferta educativa e indagar la posibilidad de la narrativa como herramienta inclusiva, se pretende, además, aportar al proceso de reconsideración del concepto de "fracaso escolar" y al debate teórico - técnico del fenómeno, a nivel nacional y regional.

4.2.1.- Descripción precisa del problema a ser abordado en el marco del proyecto (asociado al área temática seleccionada) especificando por qué y para quién se plantea como una barrera para la inclusión social.

A - Justificación de la relevancia del problema abordado y beneficios esperados

El proyecto aborda **el problema del fracaso escolar en contextos de exclusión social** y estudia alternativas pedagógicas que procuren revertirlo.² Se sitúa en la perspectiva de lo aprobado por la Convención sobre los Derechos del Niño, y en aquéllos vinculados con la exclusión social infantil: la necesidad de adoptar medidas específicas a fin de que se pueda ejercer progresivamente el derecho del niño a la educación (artículo 28) y el designio de desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (artículo 29).

¹ Presentado y aprobado por CSIC. No financiado.

² El informe de ANEP del año 2009 evidencia que los estudiantes con antecedentes de fracaso aumentan significativamente sus posibilidades de abandono del sistema educativo, en primaria o en los primeros años de la educación secundaria.

La escuela como ‘segunda oportunidad’ frente a la exclusión debe plantearse que “*sus promesas de equidad y construcción de ciudadanía se articulen mejor a sus realidades y prácticas cotidianas*” (Korinfeld, 2002: 3). Se apuesta así a una ‘*discriminación positiva*’ (reconocer la diversidad, brindando atención personalizada a grupos más desfavorecidos),³ tomando en cuenta que **el lazo social es condición, pero también efecto, de la escolarización.**⁴

En Uruguay, diversos estudios dan cuenta de una educación primaria con altos índices de fracaso escolar, situación agudizada por las sucesivas crisis económicas⁵. La concentración masiva de la repetición en los grados inferiores (particularmente en primer grado) determina una estructura de flujo que produce altos niveles de frustración temprana (en el niño y en sus padres) y contribuye fuertemente a la desafiliación escolar en etapas posteriores del ciclo educativo. (ANEP, 2005)

En los últimos años el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha impulsado estrategias para favorecer las condiciones y el desarrollo de aprendizajes sustantivos: universalización de la Educación Inicial, Escuelas de Tiempo Completo, Programa de Maestros Comunitarios, Plan CEIBAL, etc. Se asocia con tales esfuerzos la reducción sostenida de la tasa de repetición total desde 2002⁶. En 2008 se alcanzan los niveles más bajos de repetición del sistema público uruguayo (6.2%). No obstante, en la zona oeste de Montevideo (zona del Cerro en la que se desarrollará este proyecto) la repetición asciende a 9.1%. (Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, 2009).

El diseño proyectado contempla una paradoja del fenómeno, a saber: su frecuencia masiva no desciende cuando se masifican las soluciones⁷. Esto determina la circunscripción del trabajo de campo y la metodología de investigación: un estudio cualitativo basado en la experiencia desarrollada por las Maestras Teresa Nogués y Emma Ibarra, en su condición de Maestras Comunitarias (MC), en la Escuela 143 de Casabó (Montevideo).

La elección del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) reposa en tres motivos:

a) el tratarse de una propuesta personalizada y diversa, atributos que le conceden un carácter disruptivo ante las lógicas escolares más tradicionales; b) la evaluación⁸ positiva de sus resultados⁹ pero todavía insatisfactoria respecto a la suficiencia y calidad de los aprendizajes; c) la apertura y el interés de las autoridades (Maestra Directora, Inspector de Zona, Inspectora del Programa) en profundizar los alcances de una propuesta audaz, nacida apenas en 2005, con el sustento de una reflexión responsable y sostenida. Este proyecto se propone contribuir en tal sentido, investigando y reflexionando con el PMC.

³ No es admisible que se pretenda fomentar la igualdad a costa de la diversidad (Pérez Gómez, 2002), por lo cual es preciso buscar estrategias que garanticen equivalencia de oportunidades.

⁴ Las rupturas o fragilidades del ‘lazo social’ no pueden constituirse en excusa para justificar omisiones políticas o pedagógicas.

⁵ Ver por ejemplo *Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones, 1992-2004*. ANEP, 2005. Flavia Terigi (2009) afirma que el fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela.

⁶ Deben considerarse además otras dimensiones sustantivas que habrían otorgado mayores oportunidades de aprendizaje: la disminución del tamaño medio de los grupos, la creación de nuevos cargos docentes y el leve descenso en la rotación de los maestros.

⁷ Por eso uno de los derivados de esta investigación será la de cooperar en el debate sobre la generalización de las Escuelas de Tiempo Completo, propuesta por el actual gobierno.

⁸ Monitoreada por Infamilia (MIDES).

⁹ A veces sorprendentes e incluso emotivos.

El MC ha sido orientado por la dirección del programa¹⁰ a privilegiar el vínculo con el sujeto de la educación y su entorno inmediato, y a pensar el acto educativo en su concomitancia cognitivo-afectiva. El problema del aprendizaje cede su lugar al problema de *la relación con el saber*. En el marco de tal relación, se investigará la producción narrativa de la díada pedagógica (maestro-niño), en particular aquella que dé cuenta de las variaciones identitarias, con sus respectivos correlatos psíquicos, sociolingüísticos y cognitivos.

A través de un análisis exhaustivo de las secuencias didácticas planificadas por las maestras, se pretende revelar las condiciones en las que produce una intensificación de la fecundidad del dispositivo pedagógico, no para establecer conclusiones generalizables sino para proporcionar evidencia empírica rigurosa, disponible y socializable.

Al amparo de estos nuevos hallazgos, se procura aportar al debate contemporáneo nacional y regional sobre el fracaso escolar: sus reconsideraciones conceptuales, sus fundamentos teórico – técnicos y hasta su denominación, siempre en cuestión.

De modo complementario se aspira a multiplicar los intercambios ya existentes, con actores académicos y no académicos, que promuevan nuevas intertextualidades propicias a la incubación de otras iniciativas homologables (efecto narrativo de la propia difusión e interlocución).

Si la *educación inclusiva* es un camino posible, esta respuesta no puede instrumentarse de manera aislada, desde distintos organismos públicos o privados. El desafío parece indicar la urgencia de establecer acuerdos interinstitucionales, como el previsto en este llamado. La presente propuesta es por ello una iniciativa interinstitucional e interdisciplinaria: las diversas procedencias e inscripciones profesionales de los investigadores -maestros, psicólogos y lingüistas- permiten representar y potenciar recintos de saber y saber-hacer disímiles (Primaria y Programa de Maestros Comunitarios por un lado, Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por otro).

Los objetivos concebidos siguen los lineamientos del Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030), que propone como desafío el desarrollo de ***“mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de nuestros educandos como personas y ciudadanos”***.

Objetivos generales

Investigar alternativas pedagógicas al fracaso escolar, en situación de exclusión, a través de la diversificación de la oferta educativa (en particular la oferta simbólica).

Indagar las condiciones de posibilidad de la narrativa como herramienta inclusiva, tendiendo puentes con el conocimiento y propiciando la reconfiguración de versiones sobre la identidad amarradas al modelo del déficit.

Aportar al proceso de reconsideración del concepto de “fracaso escolar” y al debate teórico - técnico del fenómeno, de nivel nacional y regional.

¹⁰ El PMC está a cargo de la Inspectora Graciela Almirón desde su implementación, quien cuenta con un equipo de trabajo también diverso (interdisciplinario).

Objetivos específicos

Analizar la producción narrativa áulica en circunstancias de reconocimiento y habilitación afectiva (promoción de un *relato identitario*), atendiendo tanto a las prácticas comunicativas de los maestros en el trabajo con cuentos como a las respuestas o creaciones escolares.

Interrogar la experiencia estética como matriz generativa de procesos cognitivo – afectivos, a partir de la implementación de actividades que procuren la sensibilización y la expresión infantil, a través del arte y la narrativa literaria.

Considerar los efectos de prácticas pedagógicas personalizadas y flexibles (que persiguen un rescate de lo singular), en virtud de su capacidad para producir cambios en la posición subjetiva de los escolares hacia su cultura primaria y hacia su condición/identidad de aprendices.

Contribuir a la construcción de nuevas versiones narrativas sobre la identidad escolar de niños con trayectos escolares de fracaso y exclusión social.

Indagar la potencialidad del relato para modelar el funcionamiento psíquico (sustitución de modalidades evacuativas del lenguaje por tramas narrativas¹¹; relevo de expresiones corporales por producciones verbales; ampliación del repertorio de afectos y modificación de las frecuencias relativas; cambios en la dinámica de los procesos de simbolización)¹², requisito para la construcción de aprendizajes significativos.

Comparar el comportamiento y producción narrativa de los mismos niños en el aula común y en el espacio comunitario.

Marco Conceptual del Proyecto

1) Exclusión Social en la Infancia¹³

Desde la perspectiva del vínculo entre exclusión social y privación de derechos ciudadanos (Room, 1995; Klasen, 1999), se destaca el aspecto multidimensional del concepto de exclusión social. La *exclusión social infantil*, en particular, es considerada una situación de menoscabo económico, social y cultural, que obstaculiza o predispone en forma negativa el goce de una vida plena y la disponibilidad de un conjunto de habilidades necesarias para adoptar determinadas opciones en la vida¹⁴. (Machado, 2009). La exclusión condiciona entonces un eventual bienestar futuro, ya que tales habilidades participarán luego en la capacidad de incorporación al mercado laboral, a la sociedad y a la vida ciudadana.

¹¹ En dichas circunstancias los estados o episodios de conflicto dejarían de ser actuados para estar entramados psíquicamente por la narrativa.

¹² Variaciones del interjuego represión – desmentida (mecanismos estructurantes del psiquismo).

¹³ La siguiente delimitación conceptual se inspira, en especial, en los estudios realizados por la Economista Alina Machado en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, UdelaR.

¹⁴ Amartya Sen (2000) incluye entre los derechos ciudadanos el asegurar a las personas la igualdad de acceso a sus capacidades básicas.

Los niños en situación de exclusión padecen en mayor medida malestar personal y viven mayores experiencias de repetición¹⁵. Los grupos escolares de estos niños tienen mayores problemas de disciplina. También los caracteriza un menor nivel educativo materno (primaria o menos) y una mínima posesión de libros en el hogar (Machado, 2009).

2) Inclusión educativa

Los procesos de recuperación democrática que tuvieron lugar en muchos países de la región en las últimas décadas, se acompañaron de una vasta reflexión sobre el fracaso escolar. La estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social priorizó nuevos derroteros; la mirada comenzó a volcarse entonces sobre la desigualdad social. Más recientemente, empieza a hacerse visible que la desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación, no es toda la explicación.¹⁶ Un salto cualitativo se produce cuando el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional, tanto de los establecimientos escolares como de los organismos centrales de educación. (Serulnikov, 2008) Al amparo de estas consideraciones, el concepto de *inclusión educativa* fue ganando espacio en las teorizaciones y en la formulación de políticas educativas. Se habla asimismo de *escuela inclusiva*: aquella que recibe a todos los niños, que respeta a cada uno en su singularidad y se compromete a garantizar el aprendizaje de todos. (Terigi, 2009)

3) Fracaso escolar

El fracaso escolar es una forma de exclusión social temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extra-edad y desafiliación educativa.

Bajo la designación de “fracaso escolar” se agrupan, sin embargo, diversas manifestaciones de lo escolar, que tienen en común un menoscabo del desempeño en dicho ámbito.¹⁷ Se trata entonces del fracaso de lo escolar (no del escolar), independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto.

También éste es **un fenómeno complejo (multidimensional)** y extenso, que admite diversas configuraciones sintomáticas. Por eso mismo es preciso establecer una

¹⁵ Existe a nivel internacional un debate acerca del rol y eficacia de la repetición como herramienta pedagógica (Huidobro, 2000).

¹⁶ Tómese como ejemplo que, mientras la tendencia internacional es a dedicar los recursos humanos más calificados y experimentados a la enseñanza de los primeros grados escolares en las escuelas de peor contexto social, el sistema uruguayo presenta una estructura de incentivos docentes que tiende a lograr lo contrario (v. gr. altos niveles de rotación docente).

¹⁷ Este concepto, amén de sus límites, tiene la ventaja de no responsabilizar/culpabilizar a un sujeto en particular y ser suficientemente amplio como para contemplar las múltiples aristas del fenómeno. Deja abierta la pregunta por el sujeto del fracaso: ¿el niño o el joven, el maestro, la familia, la institución, la sociedad?

distinción expresa con las dificultades de aprendizaje¹⁸, aunque éstas sean una de las formas posibles en las que se presenta el fracaso escolar como categoría más amplia.¹⁹

La complejidad etiológica y fenoménica del fracaso escolar requiere de una multiplicidad de miradas; un enfoque interdisciplinario es imprescindible para su dilucidación en cada caso. Es imprescindible, además, re visitar viejas concepciones sobre el fracaso escolar, en la búsqueda de nuevas opciones que restituyan el derecho a aprender. *“Para (...) que ciencia, tecnología e innovación potencien de forma sostenida y sustentable la inclusión social hay que revisar conceptos y prácticas en uso y, eventualmente, proponer nuevos enfoques.”* (Sutz, J., 2008)

Son aún insuficientes los antecedentes bibliográficos o experienciales que toman en cuenta que el fracaso escolar puede estar condicionado, no por una exigua capacidad de los niños nacidos en contextos de pobreza, sino por diferencias identitarias, propias de las subculturas de origen y de sus respectivas prácticas sociales.

Si bien existen mecanismos de regulación sobre la identidad de los escolares, por ejemplo a través del discurso pedagógico, estos mecanismos no son infalibles y la *identidad primaria* -construida a expensas de los contextos primarios del individuo- se resiste a ser modelada por otras manos o a desistir de sus marcas indelebles. Es en este sentido que de Alba (1995) hace explícita su preocupación por la producción de subjetividad y, en particular, por la valoración o desvalorización de esta identidad primaria²⁰.

Entre los muchos factores que intervienen en el fracaso escolar, diversos autores señalan que el lenguaje ocupa un lugar central. Nussbaum y Tusón (2002) sostienen que, en reiteradas ocasiones, *“lo que se llama “fracaso escolar” tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado.”* (p.204)

La sociolingüística ha señalado en estudios realizados en distintas sociedades, que el comportamiento lingüístico es un indicador claro de la estratificación social, ya que los grupos sociales se diferencian por el uso de la lengua. Bortoni-Ricardo (2006) sostiene que en sociedades con una histórica distribución desigual de la renta, las diferencias son acentuadas y tienden a perpetuarse. Esto la lleva a afirmar que la distribución injusta de los bienes culturales, principalmente de las formas de habla valorizadas, es paralela a la distribución injusta de bienes materiales y de oportunidades. También sostiene que, si bien para algunos estudiosos existe una incompatibilidad entre una democracia pluralista y la normatización lingüística -puesto que ésta es siempre impositiva-, la normatización no deja de ser también necesaria. Está en la base de todo estado moderno, desde la formación de su aparato institucional burocrático hasta el desarrollo del acervo tecnológico y científico.

¹⁸ Las dificultades de aprendizaje (específicas e inespecíficas) constituyen una entidad cuya génesis y comprensión parece responder y debe buscarse fundamentalmente en el sujeto que las padece. El concepto de dificultad de aprendizaje dispone el foco de la mirada en el escolar: su instrumental neuropsicológico, su historia singular y familiar, su estructuración psíquica, etc. El abordaje de estas dificultades es eminentemente clínico.

¹⁹ Por mucho tiempo el *fracaso escolar masivo* fue explicado y asistido desde un modelo individual, cuyos procesos de etiquetamiento y segregación son conocidos (Terigi y Baquero, 1997).

²⁰ Valoración y desvalorización de lo propio, alternativas fuertemente vinculadas a lo que se conoce como “autoestima”.

Las investigaciones muestran que existe una correlación positiva entre el grado de normatización lingüística de un país y su estadio de modernización. La autora concluye, por lo tanto, que el problema no parece estar en la existencia de un código estándar, sino en el acceso restringido a este código que tienen grandes segmentos de la población (Bortoni-Ricardo, 2006). El acceso a la variedad estándar y a los géneros discursivos propios de una amplia variedad de esferas sociales es también imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena y crítica.

Otro aspecto sustantivo a considerar, es que *el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular*²¹, más allá de sus categorías y de sus eventuales regularidades. El énfasis en su carácter irrepetible condiciona las estrategias de aproximación y atención del mismo.

4) Identidad

La identidad es del orden del enunciado: 'yo soy...' Es una producción imaginaria (que navega entre la creencia y la convicción en lo que se enuncia) e inacabada -inasible- que navega entre lo singular y lo plural, entre lo privado y lo público. Su cualidad dinámica, condición de posibilidad de este proyecto, reposa en el concepto de *identidad narrativa* acuñado por Paul Ricoeur (2004), con sus visos de permanencia (*mismidad*) y de cambio (*ipseidad*).²² También se la puede pensar como *alteridad asumida*.

Su materialidad se nutre de la cultura en la que se gesta y los acontecimientos singulares que la marcan. Su sustancia es narrativa. Esa incesante construcción narrativa se construye, por un lado, a expensas de los múltiples relatos que dialogan o polemizan entre sí en los diversos ámbitos de pertenencia: familia, barrio, grupos, organizaciones, instituciones. En este sentido puede decirse que es colectiva y ajena. Por otro lado, la identidad tiene una arista personal vinculada a los hechos que hacen trama en el sujeto y son asumidos como propios.

En ambos casos, la escuela juega un papel fundamental, fuente de significaciones de las que se nutre la identidad tempranamente, dejando huellas indelebles. También en ambas circunstancias su construcción es con otros y requiere, por eso mismo, un trabajo de tramitación de lo ajeno.²³

Dicha tarea, esencialmente emancipatoria, se realiza a expensas de un psiquismo que articula la tensión insalvable entre lo plural (lo ajeno, lo otro) y lo singular (lo propio). La vocación hermeneuta del ser humano lo lleva a una labor identitaria interminable, a una operación autobiográfica siempre inconclusa... en el mejor de los casos.

Los territorios humanos no siempre resultan propicios para tejer historias que persigan versiones alternativas y subviertan los guiones oficiales. El mandato homogeneizador sobre el que sentó sus bases la escuela de la modernidad la ha llevado a producir '*efectos de abolición subjetiva*'. Desandar este camino es un objetivo prioritario, apostando a un rescate de la singularidad, del lado del aprendiz y del enseñante.

²¹ Al decir de Castoriadis (1997), lo singular no es un accidente de lo humano sino su esencia misma.

²² El relato, con su función cohesiva de los hechos, permitiría una organización de la experiencia humana y, en especial, de la vivencia humana del tiempo.

²³ La investigación teórica llevada a cabo por H. Modzelewski en el campo de la filosofía acompaña las afirmaciones precedentes bajo el supuesto de la constitución de la subjetividad en términos de *reconocimiento recíproco* (Hegel, 1807; Mead, 1934; Taylor, 1993; Honneth, 1997).

Si bien todas las instituciones producen subjetividad, la escuela tiene el encargo social de construir ciudadanía. Las políticas educativas que apuntan a la inclusión social deben dotar “a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad de capacidad para un ejercicio pleno y autónomo de ciudadanía” (Baleato, 2002: 12). La ‘identidad de aprendiz’²⁴ es una dimensión fundante de la *subjetividad ciudadana* en la que este proyecto repara. Asimismo, la construcción de la alteridad es condición del pensamiento y de la inteligencia. (Bleichmar, 1999)

El sinsentido de un aprendiz que no aprende es una versión identitaria a revertir cuando se procura abordar el problema del fracaso escolar. Si el aprendiz asume la ‘identidad de fracasado’, en el sentido de una convicción del sí mismo, entonces no habrá terreno fértil para el aprendizaje.

5) La Narrativa como motor de cambio

La presente propuesta se inspira en la importancia del relato como motor de cambio social (efectos en lo colectivo) y, al mismo tiempo, como motor de cambio individual (efectos en la singularidad de lo psíquico, protagonista destacado en los procesos de simbolización).²⁵

a) La idea de la repercusión de la literatura en la sociedad aparece como un concepto recurrente en filósofos y críticos literarios.²⁶ Preocupaba a Brecht (1964) lo que él llamaba *empatía* (*Einfühlung*), porque creía que esa modalidad de respuesta era una barrera a la reflexión crítica. Entonces no todo relato sería motor de cambio social y/o debería considerarse el tratamiento a dispensar en cada caso. Esta última es la posición de quienes piensan la narrativa desde las *prácticas pedagógicas de discernimiento*, concibiendo al educador como “operador subjetivante”. (De Lajonquiére, 2000)

La experiencia estética produciría una apertura emocional, favoreciendo la receptividad necesaria para ingresar en secuencias didácticas que se proponen el desarrollo del pensamiento crítico.

b) Otros han puesto el acento en la capacidad de la narrativa para modelar nuestros conceptos de realidad y legitimidad. (Bruner, 2003).

Toda cultura detenta presupuestos y perspectivas sobre la identidad, ofrece un surtido de narraciones a adoptar o desechar, con los que se va tejiendo la identidad. La función del relato sería brindar otros modelos del mundo, “*subjuntivizando*” la realidad, dando lugar no sólo a lo que existe sino también a lo que hubiera podido ser²⁷ y ofreciendo mundos alternativos, posibles, imaginarios... Se trata de la dialéctica entre lo consolidado (lo instituido) y lo posible (lo instituyente), de **la capacidad del relato para modelar el acontecimiento, produciéndolo.**²⁸

²⁴ A diferencia del concepto de subjetividad, cuando se hable de identidad se considerará el movimiento singular de asumir un modo de ser: un **yo soy** o un **yo narrativo**.

²⁵ Las continuidades y discontinuidades entre lo singular y lo colectivo, entre lo psíquico y lo social, exceden las pretensiones teóricas y empíricas del proyecto, aunque se tomen en consideración.

²⁶ Platón consideraba tan poderosa la intervención de la literatura en la vida ciudadana, que aspiraba a proscribirla en dicho ámbito.

²⁷ Bruner (1991, 2003) ha llegado a decir que la gran narrativa es *subversiva*, no pedagógica, y que ‘*La cabaña del tío Tom*’, a modo de ejemplo, no hizo menos que cualquier debate parlamentario para precipitar la guerra civil estadounidense.

²⁸ Para el caso que nos ocupa, la apuesta es a crear una nueva versión identitaria de aprendices, cuya impronta incidirá asimismo en su identidad como futuros ciudadanos uruguayos.

c) La idea de narración vinculada a procesos de reconstrucción, construcción y reapropiación de la propia historia²⁹ aparece reiteradamente en la producción psicoanalítica de las últimas décadas (de León, 2005).³⁰

Los aportes de la teoría psicoanalítica permiten abordar la arista singular de la identidad y, en particular, los correlatos psíquicos de la exclusión. La situación de desesperanza se traduce muchas veces en depresiones crónicas -el término *desposeído* hace expresa referencia a una pérdida-, que no favorecen la temprana libidinización de la prole ni del lenguaje. Los procesos de simbolización se verían entonces seriamente afectados.³¹

La oferta identificatoria está constituida, además, por una historia parental de rechazo y fracaso escolar. El ‘código restringido’ no sólo representa una condición socio-pedagógica de partida, sino un modo de ser (un rasgo identitario y marca social).

La puesta en juego del afecto es otro aporte del psicoanálisis al tema de la narrativa y su función estructurante sobre el psiquismo y la identidad. La trama narrativa, en su doble función, estaría sosteniendo y sostenida por afectos que la atraviesan.

B – Población que se beneficiaría de obtenerse e implementarse los resultados propuestos

La especificación de los beneficiarios requiere establecer dos momentos en cuanto a los beneficios, a saber: de corto y mediano plazo. En el primer caso, los primeros beneficiarios directos serán los 12 niños de un Grupo de Aceleración del PMC de 5° y 6° año (Escuela 143) y sus respectivas familias.

El compromiso afectivo y la intensidad emocional que se juega en un dispositivo de estas características determinan que el soporte de la mirada externa -lingüistas y psicólogos en este caso- y la reflexión compartida abone un campo fértil para la producción de acontecimientos significativos. Estos acontecimientos conjugan del mejor modo los ingredientes pedagógicos, psicológicos y lingüísticos más fecundos para la vida escolar. Al contribuir a desarrollar expresiones comunicativas se produce el ensamble cognitivo-afectivo más apto para la construcción y aprehensión de conocimientos.

Una investigación de este tipo (estudio de caso) no se propone como objetivo producir conocimiento generalizable. Su fortaleza es de otro orden, reside en la transmisión de experiencias conmovedoras. Por eso el proyecto mismo destina cuatro meses a la difusión de conclusiones finales y prevé instancias intermedias de intercambio de avances.

El efecto de la transmisión, como en la experiencia investigada, puede compararse al de una onda expansiva, que va incrementando su radio de afectación: primero serán los 12 niños y sus familias, luego los otros niños integrados al PMC, después será la escuela en su conjunto... Como el PMC no es un programa que funcione en forma aislada, es la Escuela N° 143 la que adquirirá nuevos conocimientos, para que la exploración de alternativas pedagógicas enriquezca el hacer del aula común.

²⁹ El concepto de ‘identidad narrativa’ tampoco le es ajeno al psicoanálisis.

³⁰ Ricoeur impactó tanto al psicoanálisis francés como al sajón, propiciando un interesante diálogo entre psicoanalistas y psicólogos cognitivos [v. gr. los trabajos de Spence y Schafer en EEUU, citados por Bruner (1991)].

³¹ Las múltiples versiones de la noción de simbolización coinciden en otorgar a la palabra un lugar, no de exclusividad, pero sí de privilegio. Los diferentes modos de exclusión o expulsión social se afirman y reproducen a expensas de códigos lingüísticos que devienen modos de exclusión de la palabra.

También el PMC será uno de los beneficiarios considerados, y es por ello el decidido apoyo de su inspección al proyecto. En cuanto a sus recursos humanos, el programa viene desarrollando desde su inicio una política sostenida de formación en servicio, para la cual podrá disponer de esta experiencia.

✓ Nuevas formas de “*hacer escuela*”

El **Programa de Maestros Comunitarios**, en cuyo marco se construye la propuesta, surge al resguardo del “*Proyecto de Presupuesto de Sueldos, Gastos e Inversiones 2005 - 2009*”. Apunta a construir un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, procurando generar mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y garantizar la calidad de la educación primaria.

Numerosos indicadores revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en estos sectores sociales. (Almirón, 2008) El PMC ha sido implantado en **334 escuelas de todo el país** (2007 y 2008) que funcionan en jornadas de cuatro horas diarias, brindando mayor tiempo pedagógico a los alumnos y trabajando, asimismo, con las familias y la comunidad. Abarca un total de **553 maestros comunitarios (MC)** y **más de 16.000 niños** que participan en dicha experiencia. (Infamilia-CEP)

Sus objetivos básicos son: profundizar la relación escuela – comunidad, apostando a reducir la desafiliación escolar, y brindar apoyo pedagógico específico a niños con bajo rendimiento escolar. El MC desarrolla con las familias una serie de estrategias, de manera de aumentar su capital sociocultural y fortalecer su legítima condición de *referentes* a la hora de apoyar las tareas escolares de sus hijos. También tiene el cometido de crear un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad y los distintos ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la trayectoria educativa de los participantes del PMC, más de la mitad de los niños presentaban antecedentes de repetición escolar: 63% en 2005 y 54.2 % en 2008. Según datos de seguimiento y evaluación del PMC al momento de egreso del programa (finalización del año lectivo), tres de cada cuatro escolares mejoraron sus calificaciones de aplicación, aproximadamente un quinto mantuvo las mismas notas y sólo una minoría empeoró. La tasa de promoción de niños que participaron del programa es también alentadora, asciende a 82.1% en 2008. Debe considerarse, no obstante, que al combinar los juicios de los docentes con las calificaciones finales, “*se constata que una proporción significativa de alumnos promovidos, de forma condicional y no condicional, no ha conseguido (en la visión de sus maestros) aprendizajes suficientes...*” ((Dibot, González y Mancebo, 2010: 67).

✓ Una escuela PMC y su contexto³²

La escuela N° 143, “Bartolomé Hidalgo”, está ubicada en el barrio Casabó, en la zona rural de Montevideo, barrio “autourbanizado” a partir de ocupaciones de tierras fiscales.

³² Fuente: Informe Descriptivo realizado en la Práctica de Dirección por la Maestra Teresa Nogués.

La escuela cuenta actualmente con 590 alumnos. El porcentaje de repeticiones de grado es promedialmente del 30%, lo que implica un importante número de alumnos con extraedad. Concurren al programa de Maestros Comunitarios alrededor de 80 niños.

Proviene en general de hogares muy humildes, con grandes carencias materiales y afectivas, con escasa privacidad e indiferenciación de los espacios físicos, todo lo cual favorece el hacinamiento. Los padres, en su mayoría poseen 6º año de primaria aprobado, siendo prácticamente nula la culminación de estudios secundarios.

E- Por qué la solución del problema requiere del aporte de investigación original

El fracaso escolar y la necesidad de desarrollar políticas educativas inclusivas son preocupaciones presentes en educadores, políticos e investigadores de diversos países. Un ejemplo de esta preocupación es el Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar” (OEA), que surgió en 2004 como iniciativa llevada adelante por los Ministerios de Educación de todos los países del continente, distribuidos en cinco subregiones³³. Estas iniciativas conjuntas, sin embargo, alertan sobre el traslado de propuestas de un país a otro, o de una escuela a la otra, ya que no necesariamente se producen los mismos efectos que en el terreno original.

Si bien existen problemas comunes entre países de la región, las transferencias de experiencias corren el riesgo de desconocer lo singular (que puede encontrarse en el ámbito escolar, comunitario o gubernamental), comprometiendo con ese desconocimiento el éxito de las iniciativas en los nuevos contextos (Terigi, 2009). Dos razones lo explican: por un lado, un error de concepto, que lleva a una mirada reductiva de la experiencia misma. Trasladar la iniciativa no es trasladar un componente, por muy importante que éste sea y por muy adaptado que resulte al contexto en que deberá operar. Por otra parte, siempre existen diferencias entre el contexto de producción de una iniciativa y el nuevo contexto en el que se pretende aplicar. Por lo tanto, investigar las bases por las que una propuesta realizada en una escuela en particular parece funcionar, habilita a entender el proceso que allí se lleva adelante y las variables específicas involucradas, al tiempo que permite analizar qué aspectos pueden llevarse a otros contextos y qué adaptaciones necesita.

4.2.2 - Estrategia de investigación y actividades específicas

En esta investigación se trabajará con un grupo de 12 niños, que provienen de los tres quintos y los tres sextos de la Escuela 143 y que asisten a una de las modalidades del PMC. Las MC que componen el equipo de investigación trabajan, a contra turno, con los chicos de 5º y 6º en torno a dos ejes que se articulan entre sí: expresión artística y lenguaje. A partir de un proyecto teatral trabajan expresión corporal, improvisación, actuación, comprensión y producción lingüística (oral y escrita). La propuesta acompaña el espíritu del Programa de Educación Primaria e Inicial, cuando sostiene: *"Todo ser humano necesita comunicar sus ideas, sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de diferentes lenguajes. Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes lenguajes artísticos. Acceder a esta integralidad de*

³³ Por más datos, consultar el Portal correspondiente al MERCOSUR <http://www.porlainclusion.educ.ar>

experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa."

Las MC, entonces, planifican distintas secuencias didácticas a lo largo del año lectivo y estas actividades culminan con la representación de una obra teatral.

Este proyecto se propone hacer un seguimiento del grupo de chicos de 5° y 6° año, acompañando la planificación y las actividades, y prestando especial atención a aquellas instancias en donde aparezcan secuencias narrativas de parte de los alumnos o de las maestras. Existe la posibilidad también de que participen narradores orales o haya actividades conjuntas con el "Proyecto Esquinas", que involucra en una de sus propuestas el diálogo con escritores. La narración ficcional y no ficcional aparece de distintas maneras y por parte de distintos actores a lo largo del año. Algunas de estas "apariciones" estarán promovidas y controladas por las MC para que sirvan como diagnóstico inicial y como cierre de año. Se presentará una consigna que promueva el relato sobre uno mismo en el inicio del curso, como parte de la presentación oral de los participantes, y otra, también en el inicio pero escrita, en donde se pedirá una proyección sobre sí mismo a futuro (proyecto de vida). Al cerrar el ciclo escolar, se realizarán actividades similares para analizar la evolución de las narraciones como parte de procesos de reconstrucción, construcción y reapropiación de la propia historia.

Una preocupación central del proyecto es la repercusión de una particular oferta simbólica utilizada por las MC, a la que se alude como *promoción de relato identitario*. Esta denominación condensa tanto el contenido de los textos que serán seleccionados como el tratamiento que se les otorgue en el trabajo con los niños, de modo tal que sea un relato que afecte y haga trama con la subjetividad del sujeto educativo, suscitando el rescate de su singularidad (de sus vicisitudes personales, de sus modos de pensar la realidad, de sus valores, de sus interrogantes, etc.). Dejar hablar al niño, *dejarlo ser...*³⁴

La primera hipótesis de trabajo es que este tipo de intervenciones pedagógicas, cuyo punto de partida es el derecho al reconocimiento del semejante, produce una restitución identitaria -por oposición a los procesos masificadores-, y desencadena un incremento de la apetencia y producción narrativa (*espiral narrativo*).

Una segunda hipótesis, relacionada con la anterior, remite a la propia narrativa como experiencia estética y su ductilidad para hilvanar afectos (contenerlos, entramarlos). De este modo, la tensión provocada por situaciones de excitación, conflicto y dolor no requiere ser evacuada. La palabra, eventualmente usada como descarga³⁵, retoma su función sustitutiva, propia de los procesos de simbolización (sustrato psíquico del aprendizaje).

El análisis habrá de detenerse en las cualidades de las producciones narrativas infantiles: su eficacia representativa sobre la realidad subjetiva que se pretende compartir (coherencia, fidelidad y consistencia) alternando con una progresiva potencialidad ficcional (advenimiento de nuevas versiones o guiones sobre la identidad, tramas que subjuntivicen al yo y lo conciban en diferentes proyectos de vida).

Desde un punto de vista propiamente lingüístico, complementario del anterior, se analizarán tanto la organización textual de las narraciones infantiles como las marcas de

³⁴ Del lado del MC, esto supone desistir de un férreo control conversacional, minimizar las preguntas cerradas, usar subjuntivos y condicionales, acoger la iniciativa conversacional infantil, tolerar lo imprevisible, respetar los tiempos de cada uno...

³⁵ El insulto es un ejemplo elocuente de lo que se quiere explicar.

subjetividad, los elementos referenciales y los evaluativos y la perspectiva narrativa. Desde un enfoque cognoscitivo, Bruner (2004) señala la cualidad dual de las narraciones: por un lado presentan un paisaje de la acción y por otro un paisaje de la conciencia. El primero se corresponde con la función referencial de las narraciones, fundamentalmente la secuencia de eventos del relato. El paisaje de la conciencia corresponde al aspecto expresivo, relacionado con la evaluación. Aparecen aquí la representación de la perspectiva del *yo* y del *otro*, y la adopción de un punto de vista. Los relatos desempeñan un papel importante en la construcción de la experiencia y, por consiguiente, ocupan un lugar también importante en el proceso de crear significados. Como sostiene Shiro (2007), *“Durante los procesos de desarrollo de las habilidades narrativas, los niños aprenden tanto las destrezas lingüísticas y discursivas necesarias para formar narraciones apropiadas como las destrezas culturales y cognitivas necesarias para representar la experiencia humana. Mientras los niños van construyendo el discurso narrativo, aprenden a usar los recursos que la lengua ofrece para indicar su posición frente a los hechos que van narrando y armar así la perspectiva narrativa indispensable en todo relato”*.

Por otra parte, se observarán también las intervenciones de las MC y las interacciones, fundamentalmente en torno a su trabajo con narraciones. Según Erikson (2001:11-15), las diferencias en relación al aprendizaje y a la actitud frente al aprendizaje se deben, de alguna manera, a las diferencias entre los tipos de interacción que ocurren entre los docentes, los alumnos y los materiales didácticos. Para Erikson, las prácticas discursivas diferentes ofrecen a los alumnos diversas situaciones de involucramiento con el aprendizaje, así como también hacen una diferencia en la práctica pedagógica. Por último, se observará también a los niños de 5° y 6° que concurren al “grupo PMC” en sus clases regulares. En ambos contextos se prestará especial atención al uso de la XO en las prácticas discursivas.

Cómo se enseña a los estudiantes es tan importante como lo que se espera que aprendan (Wells, 2001: 11). Una pedagogía culturalmente sensible a los saberes de los educandos está atenta a las diferencias entre la cultura que ellos representan y la de la escuela. Una pedagogía culturalmente sensible también debería mostrarles a los docentes cómo encontrar formas efectivas de concientizar a los educandos sobre esas diferencias (Bortoni-Ricardo, 2004: 38).

El análisis del discurso resulta fundamental en la medida en que la enseñanza formal puede ser vista, como propone Wells (2001:16), como un aprendizaje semiótico, ya que en cualquier disciplina de cualquier nivel de la educación, *“el dominio de los discursos en los que el conocimiento se construye, se aplica y se critica y modifica es una parte esencial del aprendizaje”*. En la misma línea, Nussbaum y Tusón (2002: 197) sostienen que *“aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio en esa disciplina”*.

En base a lo dicho, observar qué ocurre en el salón de clase desde el punto de vista de la organización social del mismo puede ser una fuente de conocimiento y de reflexión para el cambio (Gabbiani, 2006 b).

Para la recolección de los datos se utilizarán grabaciones de clase, observación participante (con notas de campo), registro de planificaciones de secuencias didácticas, en un marco de corte etnográfico y de investigación colaborativa.

Para el análisis de los datos recogidos se utilizará, entre otras técnicas, el programa Atlas-ti.³⁶

F - Condiciones necesarias para que los resultados obtenidos puedan efectivamente implementarse, detallando y justificando qué actores (académicos y no académicos) deberían participar en su implementación

El presente proyecto es el producto del trabajo conjunto de maestros, psicólogos y lingüistas durante dos años. A su vez, está respaldado por autoridades educativas (Dirección de Escuela, Inspecciones, Secretaría de Educación-MEC) que también han participado de instancias de reflexión con este equipo. La comunidad, por su parte, representada por los padres, ha manifestado su interés por dar continuidad y fortalecer al PMC. Si estos intereses y apoyos no se continuaran luego de terminado el proyecto, sus aportes no podrían ser implementados. Para su implementación se requiere de la voluntad institucional correspondiente para hacerlo, del interés de la comunidad para que se realice y del compromiso de los investigadores para acompañar el proceso de implementación, conjuntamente con la continuidad de las actuales políticas sociales y educativas. Consideramos que las condiciones están dadas para que esto acontezca.

G - Estrategias para involucrar al conjunto de actores en la discusión de la propuesta y en la puesta en práctica de los resultados que se obtengan.

El equipo incluye maestras del PMC, está en contacto con la Directora de la Escuela en donde se realiza la investigación y con las Inspecciones correspondientes. A su vez, los maestros comunitarios forman parte de los llamados *nodos*, una organización horizontal que incluye maestros, directores e inspectores. En las reuniones de los nodos se darán a conocer los avances de la investigación, de manera que los interesados puedan entrar en contacto con el equipo, si lo desean. Asimismo para el segundo año se prevé la organización de talleres y grupos de discusión con el resto del colectivo docente de la escuela en donde se realiza el proyecto.

La propia metodología del PMC hace que los maestros estén en contacto permanente con padres y adultos referentes de los niños que asisten al programa. Se los mantendrá informados de los avances de sus hijos, promoviendo así su participación.

Por último, los actores más importantes, los propios niños que participen del proyecto, en contacto con los maestros e investigadores, servirán de guía y evaluación constante de los pasos que se vayan dando, y los que se planificarán a futuro.

³⁶ Se trata de un potente software para categorizar y organizar datos (textos, imágenes, audio, etc.), que facilita el ulterior análisis e interpretación de los mismos. Esta herramienta ordena la segmentación introducida por los investigadores en citas o pasajes, facilita su codificación y el agregado de complementos (v. gr. anotaciones o comentarios). Esto favorece la integración de la información, agilizando su organización, búsqueda y recuperación. A esta primera fase (*Nivel Textual*), le sucede una segunda fase (*Nivel Conceptual*), en la que se establecen relaciones entre los diferentes elementos y se elaboran modelos de representación gráfica. Ambas fases requieren un mutuo relacionamiento entre lo textual y lo conceptual y son interdependientes (cf. Muñoz, 2005).

H- Personas con cargo actual asignado al proyecto

Profesora Titular Alicia Kachinovsky. Coordinación general del equipo de investigación; responsable ante CSIC; relacionamiento con PMC; orientación de investigadores que supervisarán la tarea de campo.

Profesora Agregada Beatriz Gabbiani. Responsable ante CSIC; responsable de observaciones de aula; a cargo del análisis lingüístico de las narraciones infantiles.

Asistente Claudia Lema. Gestión de prácticas de estudiantes avanzados, vinculadas al proyecto (objetivo de curricularización de la investigación); supervisión de tareas de campo.

I - Personas a contratar

Mtra. Emma Ibarra. Encargada de planificación y desarrollo de secuencias didácticas. Coordinación de talleres con niños del Grupo de Aceleración Pedagógica (PMC).

Mtra. Teresa Nogués. Encargada de planificación y desarrollo de secuencias didácticas. Coordinación de talleres con niños del Grupo de Aceleración Pedagógica (PMC).

Mtra. Rossana Arias. Seguimiento, actualización y elaboración de fichas sobre documentos vinculados a la temática del proyecto (nacionales, regionales, etc.). Vinculación y gestión de intercambios con Grupo de Narradores.

Lic. Valeria Rubio. Observación de actividades áulicas con estudiantes³⁷. Procesamiento de información. Orientación a los estudiantes que participan del proyecto. Participación en el espacio de supervisión de los estudiantes.

Lic. Andrés Techera. Ingreso y procesamiento de datos con el soporte software del Atlas.ti y otros programas relacionados con el análisis de datos.

Lic. Natalia Morales. Observación de actividades áulicas con estudiantes. Procesamiento de información. Orientación a los estudiantes que participan del proyecto. Participación en el espacio de supervisión de los estudiantes.

Becario. Encargado de la realización de tareas administrativas.

Observaciones: Todos los integrantes de este equipo han colaborado en la realización de este proyecto. De modo que hay tareas comunes que no han sido asignadas a nadie en especial, pretendiendo que siga siendo así: aportes al diseño del dispositivo, búsquedas y reseñas bibliográficas, redacción de informes, producción de trabajos, etc.

J – Detalle de equipos y materiales necesarios, disponibles y solicitados

Facultad de Psicología: Cuenta con salones de diversos tamaños, biblioteca central con sala de lectura, sala de informática para estudiantes, salón de actos, soportes técnicos audiovisuales, etc.

Área de Psicología Educativa (Facultad de Psicología):

Área física: Para el desarrollo de las actividades planificadas en este proyecto se cuenta con un área física relativamente apropiada y equipada (sala docente con mesas y sillas en cantidad suficiente; archivo bibliográfico).

Biblioteca de uso exclusivo: 103 libros, 46 revistas, 85 artículos, 62 dossiers.

Equipos disponibles: Un PC con acceso a Internet; una impresora.

³⁷ Las actividades de observación procuran no alterar la dinámica escolar. Por ello se ha previsto la presencia de un único estudiante por vez, junto a un investigador del equipo.

Equipos a adquirir: Cuatro grabadores digitales para registrar las producciones narrativas de niños y maestros. Una notebook de diversa utilización: programas de análisis de base de datos (Atlas Ti); procesadores de textos para registro de producciones narrativas y registro de análisis previstos; programa de presentación de diapositivas (difusión).

Materiales: Bibliografía técnica referente a la temática del proyecto. Bibliografía específica para el trabajo con los niños.

K – Cronograma

- a) Revisión Bibliográfica: red de bibliotecas de la UdelaR (BIUR) y base de datos digitales (SCIELO, EBSCO, Timbó, JSTOR, Science Direct, SCOPUS, etc.).
- b) Adquisición de materiales y bibliografía complementaria.
- c) Creación de los instrumentos para la recolección de los datos: mapa conceptual, elaboración de consignas, protocolo de entrevista, etc.
- d) Realización de entrevistas de presentación del diseño final del proyecto.
- e) Evaluación Inicial: análisis de la constitución del grupo PMC.
- f) Observación de clases: grupo PMC y grupos regulares.
- g) Diagnóstico inicial de prácticas narrativas: presentación de primeras consignas para la producción de narrativas vinculadas a la identidad escolar.
- h) Ingreso y procesamiento de datos: software ATLAS. ti
- i) Espacio de supervisión con los estudiantes de psicología que participen.
- j) Informe de Avance: redacción de informes de avance para CSIC y para instancias de intercambio con maestros y directores.
- k) Cierre de actividades PMC: devolución e intercambio con niños y padres del PMC.
- l) Procesamiento de datos recogidos.
- m) Informe final.
- n) Presentación a docentes, directora e inspectores. Instancias de encuentro e intercambio para evaluar en conjunto el proceso realizado.
- o) Difusión: Grupos de discusión, seminarios, foros, mesas redondas. Producción de artículos para revistas especializadas del medio y la región.

La siguiente tabla presenta en el eje vertical los 24 meses de duración del proyecto y en el eje horizontal los 15 pasos descritos previamente.

Mes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
3	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
4	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
5	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
6	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
7	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
8	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
9	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
10	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
11	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		
12	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		

Lenguaje, Cultura y Sociedad, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Se espera que la espiral narrativa a la que se hace referencia en el proyecto -el proceso por el cual se desencadena una apetencia y producción narrativa-, funcione también en la difusión precipitando incluso otros emprendimientos similares. Anticipo de ello es la inminente integración del actual Inspector de la Escuela a los encuentros semanales de este grupo, en virtud de su solicitud. Su acercamiento y entusiasmo con el proyecto ha sido promovido por relatos escuchados a las maestras que han participado tanto de las discusiones previas como de la elaboración del mismo.

M - Referencias bibliográficas

- Almirón, G. (2008). **El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave**. En: Hacer escuela entre todos. PMC (1) (4 – 10). Montevideo: Departamento de Publicaciones e Impresiones del CEP.
- Almirón, G., Curto, V., Folgar, L. y Romano, A. (2010). **Programa de Maestros Comunitarios. Otra forma de hacer escuela**. Montevideo: MIDES, ANEP, CEIP.
- ANEP, Gerencia de Investigación y Evaluación, Programa de Evaluación de la Gestión, Programa de Investigación y Estadística Educativa. (2005). **Panorama de las transformaciones de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones**. Montevideo: Rosgal.
- ANEP (2005). **Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones, 1992-2004**. Montevideo: ANEP
- ANEP (2009). **Monitor Educativo de Enseñanza Primaria**. Montevideo: Proyecto MECAEP.
- ANEP (2008) **Programa de Educación Inicial y Primaria**. Montevideo: CEP.
- ANEP (2009). **Cuaderno de Aportes para la Consulta a Docentes**. En. Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030). Recuperado: 2010, 23 de abril. En: http://www.anep.edu.uy/documentos/cuaderno_aportes.pdf
- ANEP (2007). **Indicadores económicos, sociales y educativos**. En: Revista Gaceta. Recuperado: 2007, 26 de mayo. En: <http://www.anep.edu.uy//documentos/Gaceta ANEP.pdf>
- Bleichmar, S. (1999). **Clínica psicoanalítica y neogénesis**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bortoni-Ricardo, S. (2006). **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística & Educação**. São Paulo: Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. (2004). **Educação em língua materna. A sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola.
- Brecht B. (1964). **Brecht on theatre**. New York: Hill and Wang.
- Brioso, A. y Rodríguez, D. (2002). **En las fronteras de la escuela**. Montevideo: Instituto de Educación Popular “El Abrojo”.
- Bruner, J. (2004). **Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. (2003). **La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1991). **Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva.** Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1997). **El avance de la insignificancia.** Buenos Aires: Eudeba.
- Cyrulnik, B. et al. (2004). **El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia.** Barcelona: Gedisa.
- De Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En: De Alba, A. (Ed.). **Posmodernidad y educación.** México: CESU.
- de Lajonquière, L. (2000). **Infancia e ilusión (psico) – pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- de León, B. (2005). Narrativa y psicoanálisis: alcances y límites de la palabra. **Revista Uruguaya de Psicoanálisis**, 100: 170 - 202.
- Dibot, G., González, M. y Mancebo, M. E. (2010). El PMC en las escuelas. En: Almirón, G., Curto, V., Folgar, L. y Romano, A. (2010). **Programa de Maestros Comunitarios. Otra forma de hacer escuela.** Montevideo: MIDES, ANEP, CEIP
- Erickson, F. (2001). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras.
- Gabbiani, B. (2006). Pensar la escuela más adentro del “contexto”: microanálisis del salón de clase. En: P. Martinis (comp): **Pensar la escuela más allá del contexto.** Montevideo: Psicolibros Waslala.
- HUIDOBRO, J. (2000). La deserción y el fracaso escolar. En: **Educación, pobreza y deserción.** Santiago de Chile: UNICEF.
- Klasen, S. (1999). **Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues.** Munich: Department of Economics, University of Munich.
- Korinfeld, D. (2002). Introducción. En M. Carreras et al. **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.** Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Machado, A. (2009). **Dimensiones e incidencia de la exclusión social en la Infancia.** Montevideo:
- Martinis, P. (2006). **Pensar la escuela más allá del contexto.** Montevideo: Psicolibros.
- Micklewright, J. (2002). **Social Exclusion and Children. A European view for a US debate,** CASE/51, London: School of Economics.
- MIDES (2006). **Memorias del Casabó.** Montevideo: Rosgal
- Muñoz, J. (2005). **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti.** Recuperado: 2009, 20 de febrero, En: <http://antalya.uab.es/jmunoz/Cuali/ManualAtlas.pdf>
- Nussbaum, L. y Tusón, A (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En: C. Lomas (comp.): **El aprendizaje de la comunicación en las aulas.** Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2002). Prólogo. En M. Carreras et al. **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.** Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ricoeur, P. (2004). **Tiempo y narración I.** México: Siglo XXI.
- Room, G. (1995). **Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion.** Ontario: Bristol Policy Press.

- Sen, A (2000). **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (1992). **Inequality Reexamined**. Oxford: Oxford University Press.
- Serulnikov, A. (2008). Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión. OEA, **Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”**, subregión MERCOSUR.
- Shiro, M. (2007) **.La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- Sutz, J (2008). **Ciencia, tecnología, innovación e inclusión social: promesa parcialmente incumplida, promesa a cumplir**. En: Seminario Internacional: Ciencia, Tecnología, Innovación e Inclusión Social. Montevideo: UDELAR/ANII
- Terigi, F. (2009). **Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa**. Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.
- Terigi, F. & Baquero, R. (1997). Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. En Abramovicz, A. & Moll, J. (comps.) **Para além do fracasso escolar**. Porto Alegre: Papyrus.
- UDELAR, APEX CERRO (2006): **IV Encuentro regional de Experiencias Educativas en la comunidad**. Montevideo: Gráficos del Sur.
- Ulriksen, M. (1998). **La violencia social en la escuela: efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica**. Montevideo: ANEP/CODICEN.
- Wells, G. (2001). **Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós.

Responsables del Proyecto ante la Comisión Sectorial de Investigación Científica:
Beatriz Gabbiani – Alicia Kachinovsky

Otros autores y/o investigadores: Claudia Lema, Valeria Rubio, Natalia Morales, Andrés Techera, Ignacio Rótulo, Sheila Iglesias, Teresa Nogués, Emma Ibarra, Sandra Román.