

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Licenciatura en Trabajo Social

**Entre la educación planificada y la asistencia
improvisada.**

Cuestiones que inciden en las estrategias de los
maestros en las escuelas de tiempo completo de
contexto socio-cultural crítico

Lorena Daiana Cuello Yebenes

Tutor: Santiago Zorrilla De San Martín

2015

Contenido

Introducción	1
I. Antecedentes.....	2
II. Presentación del tema y pregunta-problema.....	2
III. Fundamentación: Presentación del objeto de análisis	3
¿Por qué es de interés personal y profesional esta temática?.....	3
Preguntas guía y objetivos de la Investigación	4
<i>Preguntas de investigación:</i>	4
<i>Objetivos de la monografía</i>	4
IV. Diseño Metodológico	5
Aspectos metodológicos a utilizar en la monografía y su fundamentación en concordancia con los objetivos.....	5
V. Marco Teórico	7
Las condiciones objetivas: El contexto socio-económico y el devenir de sus transformaciones en distintos ámbitos de la vida	7
Las condiciones objetivas: el contexto socio-histórico-económico.....	7
Transformaciones en el devenir socio-histórico de la familia	10
Transformaciones acaecidas en el sistema de protección	13
El impacto de las transformaciones en el Uruguay.....	14
El devenir de las transformaciones socio-económicas y su impacto en la institución educativa escolar	16
La forma en que la institución educativa escolar acompaña las transformaciones en la realidad uruguaya	21
VI. Presentación y análisis de los hallazgos	22
1.0. 1- Escuela de Tiempo Completo y los objetivos que la impulsan	22
2.3.0. 2- Aproximación a la escuela N° 317 y caracterización del contexto socio-económico de su alumnado.....	25
Las características del contexto de socialización del cotidiano de los/as niños/as que se ven reproducidas en el ámbito escolar	30
2.3. 3- Estrategias de enseñanza dirigidas a atender la vulnerabilidad socio-económica efectuadas por los/as maestros/as de la escuela N°317	32

5.4.1. 4 La percepción de los/as maestros/as sobre las estrategias implementadas y el aprendizaje de los/as niños/as de contexto socio-cultural crítico	36
Consideraciones de los/as distintos actores entrevistados sobre el cumplimiento del rol de enseñar.....	39
VII. Reflexiones finales	41
Bibliografía.....	46

Introducción

La realidad no es algo estático, eso podemos verlo todos en cualquier aspecto de nuestra vida. Cambia de forma constante. Esto complejiza su análisis, sea cual sea la realidad que se pretende estudiar, y el tema que compete a este documento no es la excepción.

Empíricamente, en la práctica pre-profesional realizada en la escuela N°317 que se ampliará más adelante, se observó que el devenir de la realidad donde se encuentra la vida cotidiana de familias, en particular las de contexto socio-cultural crítico, expresa su singularidad en el ámbito educativo mediante lo subjetivo que reproducen y exteriorizan sus niños/as. Esto termina por atravesar y transformar las estrategias de enseñanza efectuadas por los/as maestros/as. Es por tanto esto último el objeto principal de investigación y análisis de esta monografía, que analizará, argumentará y concluirá acerca de esta realidad en extremo compleja.

Dada entonces una realidad sobre la cual trabajar y, como se menciona al principio, el hecho de que esta no es estática, se debe acompañar su proceso realizando rodeos teóricos-metodológicos para afrontarla, dado que, en palabras de Kosik, ésta se presenta de manera inmediata como un todo caótico y complejo, y por tanto se hace indispensable la realización de estos rodeos que intentan develarla, de manera de ir trascendiendo lo fenoménico, es decir, lo primero que se presenta a la vista, y de tal forma poder aproximarse a su esencia (Kosik,1967). A tal fin, se establecerán las principales categorías abstractas que atraviesan esta producción monográfica, siendo las más relevantes aquellas transformaciones en el modo de producción, familia, socialización y escuela; todo ello atravesado fuertemente por las transformaciones políticas efectuadas por el Estado de Bienestar, interventor en un principio, y posteriormente con el Estado Neoliberal. Esto requiere además la elaboración desde una perspectiva socio-histórico-dialéctica, y para ello, se utilizará como lógica de exposición el abordaje teórico-metodológico propuesto por Jean Paul Sartre, esto es, su método progresivo-regresivo.

De este modo, se procederá a la definición de una pregunta-problema, agregando luego preguntas disparadoras que guiarán la monografía y definirán los objetivos generales y específicos de la misma, dividiéndola en tres capítulos o momentos.

En el primero de ellos se desarrollará el marco teórico mediante el abordaje teórico-metodológico mencionado anteriormente, ya que es una forma dialéctica de entender las transformaciones y/o cambios de la realidad, teniendo en cuenta que en este trabajo se desea realizar un ida y vuelta entre las transformaciones objetivas del

contexto socio-histórico-económico, la institución educativa escolar, y el devenir de la realidad donde se encuentra la vida cotidiana de familias.

En el segundo momento se realizará la presentación del campo de trabajo y en el tercer momento se expondrá la presentación y análisis de los hallazgos obtenidos en el campo, para finalmente responder a la pregunta-problema de investigación intentando trascender la mera apariencia.

Finalmente se concluirá el documento retomando el proceso en su totalidad, reflexionando críticamente desde el aporte ético-político del Trabajo Social, sobre aquellos puntos que iluminaron la pregunta-problema de investigación.

I. Antecedentes

En relación a los antecedentes del tema que se desea abordar, es preciso mencionar que no se ha encontrado ningún registro de información que focalizara en las estrategias de enseñanza implementadas por los maestros/as para adaptar el programa a los/as alumnos/as de las escuelas de tiempo completo y de contexto socio-cultural crítico, lo cual significa que no se ha encontrado abordajes sobre esta temática específica. Solamente se encuentran estudios vinculados a las escuelas de tiempo completo en relación a la pobreza, exclusión e índices de repetición y deserción de los niños de contexto socio-cultural crítico, tales como: los estudios de Pablo Martinis y Patricia Redondo (2006), Emilio Tenti Fanfani (2007), así como también se encuentran expuestos los documentos: “La escuela dispuesta al cambio¹”, “alternativas al fracaso escolar²”, Proyecto Hemisférico: “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar³”, “Informes y resolución de la Asamblea ordinaria realizada entre el 20 y 24 de marzo de 2006⁴”.

Documentos que transversalizan las transformaciones socio-económicas y políticas enmarcadas en el devenir del tiempo, así como también, dan cuenta de modificaciones que debieron acoplarse a las necesidades acaecidas en un momento socio-histórico determinado.

II. Presentación del tema y pregunta-problema

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el tema seleccionado fue definido como *“Las estrategias de enseñanza que implementan los/as maestros/as para adaptar el programa a los alumnos/as de las escuelas de tiempo completo y contexto socio-*

¹ www.mecaep.edu.uy

² http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_ALTERNATIVAS_al_FRACASO_%20ESCOLAR.pdf

³ <http://educacion.mec.gub.uy/boletin1509/Lovazzano%20Interior.pdf>

⁴ <http://www.cep.edu.uy/archivos/atd/documentos/resoluciones/ResolucionesMarzo2006.pdf>

cultural crítico". Sin embargo, ante la amplitud de esta temática seleccionada y la complejidad de la realidad que en ella se encuentra, entendiendo que es como un todo dialéctico e indivisible, de acuerdo a la expresión de Kosik (1967); se hizo preciso realizar un recorte dentro de la misma para poder abordarla. En este sentido, se delimita la siguiente pregunta-problema de investigación: *¿Cómo argumentan los/as maestros/as (y directora) de la escuela N°317, la práctica ejercida⁵ sobre los niños/as de contexto socio-cultural crítico que concurren a ella a los efectos de adaptar el programa educativo?*

III. Fundamentación: Presentación del objeto de análisis

¿Por qué es de interés personal y profesional esta temática?

El interés surge de haber tenido una cercanía con esta escuela de contexto socio-cultural crítico y de tiempo completo. Se parte de una pregunta-problema que trata de indagar los principios, creencias y representaciones que sustentan los/as maestros/as para el cumplimiento de su cometido respecto al programa teórico-pedagógico de primaria. En este sentido, al haber tenido una aproximación de la realidad empírica que contiene dicho centro educativo, y al poder observar que los contenidos teórico-pedagógicos del programa curricular son difíciles de llevar a cabo, es que surge el interés de indagar qué conduce a los/as maestros/as a efectuar estrategias de enseñanza que se "desvían" de dicho programa curricular. Es decir, los/as maestros/as tienen que interrumpir el cumplimiento del programa para trabajar con otros aspectos que están relacionados, más específicamente, con **la vida cotidiana, familiar y social** que rodea a esta población particular. Por tanto, los/as maestros/as terminan por priorizar la **vulnerabilidad socio-económica** de los niños/as que concurren a esta escuela ante el contenido teórico del programa.

Es importante aclarar que al hablar de "desvío del programa" no significa salirse del mismo (dado que siempre está presente), sino que se hace a un lado para focalizar y priorizar las necesidades y carencias emergentes de los/as niños/as. Esto amerita por parte de los/as maestros/as, a desarrollar una intervención intencionada y dirigida a un cambio y/o transformación en los alumnos/as. Esta intervención y/o práctica ejercida, debería apuntar a una búsqueda consciente de la autonomía personal reflejada en la conducta de los/as niños/as en su cotidianidad, tratando de brindarles las herramientas necesarias para que puedan enfrentar los avatares de su existencia y poder pensar y construir su proyecto de vida realizando un "fuga y salto hacia adelante" (Sartre, 2000).

⁵ "Práctica ejercida" en términos de estrategias de enseñanza efectuadas por los/as maestros/as en el aula.

El problema es que, como ya se ha mencionado, al focalizar en estas situaciones vulnerables y emergentes de los/as niños/as, por momentos se deja de lado el programa teórico-pedagógico, lo que conduce a una falencia en el rol que la educación primaria debería instruir y por ende cumplir. Es por ello que profesionalmente es preciso indagar dicha temática, dado que los más afectados son los/las niños/as, viéndose perjudicados/as tanto en lo educativo, como en el bienestar social y autonomía personal en el presente y un futuro próximo. Por tanto, el objeto de análisis, lo que se pretende conocer, consiste en comprender cómo son fundamentadas las estrategias de enseñanza implementadas por los/as maestros/as de la escuela N°317, cuáles son las estrategias de enseñanza que adoptan a los efectos de atender las necesidades insatisfechas y, según sus perspectivas, qué buscan atender con esa práctica ejercida sobre los/as niños/as. A esto último se le cuestionará también ¿cómo se vincula dicha práctica ejercida con el programa teórico-pedagógico de las ETC?

Preguntas guía y objetivos de la Investigación

Preguntas de investigación:

Las preguntas disparadoras que guían el proceso de investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el objetivo del programa teórico-pedagógico de las escuelas de tiempo completo (ETC) y de contexto socio-cultural crítico?
- ¿Cómo se atiende la reproducción de la desigualdad social? (Tanto con el programa como con las estrategias de enseñanza de los/as maestros/as).
- ¿Cómo enfrentan los/as maestros/as los problemas derivados del contexto socio-cultural empobrecido?
- ¿De qué manera se ve condicionada la escuela al educar niños/as provenientes de estas familias en particular?
- Según la perspectiva de los/as maestros/as: ¿de qué modo repercuten los comportamientos de estos niños/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las estrategias en el aula?

Objetivos de la monografía

- Objetivo general:

Analizar los fundamentos de la adecuación de las estrategias de enseñanza efectuadas por los/as maestros/as en el ámbito de la escuela de tiempo completo y de contexto social crítico.

- Objetivos específicos:

- Conocer el objetivo del programa teórico-pedagógico de las escuelas de tiempo completo, en adelante (ETC) y de contexto socio-cultural crítico.
- Caracterizar el contexto socio-económico de los alumnos de la escuela N°317.
- Denotar las estrategias de enseñanza dirigidas a atender la vulnerabilidad socio-económica efectuadas por los/as maestros/as de la escuela N°317.
- Analizar la percepción de los/as maestros/as sobre las estrategias implementadas, y el aprendizaje de los/as niños/as de contexto socio-cultural crítico.

IV. Diseño Metodológico

Aspectos metodológicos a utilizar en la monografía y su fundamentación en concordancia con los objetivos

Para una aproximación al campo, y así lograr recabar información que permita dar luz a la pregunta-problema de investigación, con la finalidad de alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos; se considera pertinente enmarcar esta producción monográfica en un diseño metodológico cualitativo, dado que se comprende que este diseño es más flexible, en comparación con un diseño de tipo cuantitativo, en el sentido de que, se puede ir redefiniendo en el transcurso por medio de los hallazgos que se irán obteniendo con las técnicas implementadas.

De este modo, la aproximación a la pregunta-problema seleccionada se intenta afrontar mediante un abordaje metodológico de tipo exploratorio, (Valles, 2000) desde una perspectiva socio-histórico-dialéctica, perteneciente a la lógica de exposición teórico-metodológica de Jean Paul Sartre (2000), la cual consiste en una forma dialéctica de entender las transformaciones y/o cambios de la realidad, realizando un ida y vuelta o vaivén constante entre dichas transformaciones. Es posible utilizar el “método progresivo-regresivo” de este autor, teniendo en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas enmarcadas en un contexto histórico determinado de la realidad. En otras palabras, este método “trata de encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto (...)” (Sartre,J; 2000: 116).

A partir de este método, es posible observar las condiciones objetivas exteriorizadas e interiorizadas en el pasado, reflexionando críticamente las condiciones objetivas y subjetivas del presente mediante un movimiento dialéctico que da cuenta de la construcción de otras condiciones distintas a la anterior. Siguiendo la lógica de Sartre, desde la perspectiva socio-histórico-dialéctica, es que se accede a la comprensión de

las instituciones⁶ seleccionadas como singularidades que se encuentran atravesadas por múltiples determinaciones que las rodean y explican, siendo parte de un proceso histórico-social más amplio y por ende, complejo.

En esta línea, dicha lógica se considera adecuada al entender tal como lo señala Kosik, que la realidad no es estática. En este sentido, es que se busca develar lo que se presenta de inmediato y con ello lo más aparente, expresándose mediante “el mundo de las representaciones comunes, que son una proyección de los fenómenos externos en la consciencia de los hombres, producto de la práctica fetichizada y forma ideológica de su movimiento” (Kosik, 1967:27). Se intenta trascender la mera apariencia para lograr una “aproximación” a la esencia, entendiendo que, esta última no se logra develar en su totalidad, sino que, sólo es posible lograr una proximidad a través de los rodeos teóricos-metodológicos que menciona Kosik (1967).

En un primer momento, se realiza las aproximaciones al campo en paralelo con una búsqueda bibliográfica referida a la temática que se propuso indagar, teniendo en cuenta los objetivos establecidos al inicio, para poder definir posibles estrategias a utilizar.

En un segundo momento, se desglosa de los objetivos propuestos, las sub-dimensiones que son plausibles de ser operacionalizadas, y en simultáneo se determina qué técnicas son atinentes ejecutar. De esta manera, se establecen las siguientes técnicas: revisión de los objetivos del programa teórico-pedagógico de la institución educativa, realización de entrevistas semi-estructuradas a actores referentes (como el/la director/a y maestros/as de la institución) y observaciones en el aula y fuera de ella (como en los recreos por ejemplo).

Simultáneamente se pretende efectuar una revisión de documentos que brinden información del contexto y la población particular que asiste a la escuela. De esta manera, se trata de recabar la información que se considera oportuna para responder a los objetivos perseguidos, y de igual forma responder a la pregunta-problema.

En un tercer momento, luego de la puesta en práctica de las estrategias y las técnicas, se procede a partir de los hallazgos, al análisis de los mismos mediante el marco teórico y la totalidad de esta producción monográfica.

⁶ Conceptualizando a las instituciones “como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social”. “Una institución es un nivel de la realidad social que define cuánto está establecido. Se relaciona con el Estado que hace la ley y, (...) no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones” (Schvarstein, L;2006:26). Dichas instituciones (como trabajo, justicia, educación, salud) se particularizan en cada sociedad y cada momento histórico (Schvarstein, 2006).

V. Marco Teórico

Las condiciones objetivas: El contexto socio-económico y el devenir de sus transformaciones en distintos ámbitos de la vida

Utilizando el abordaje teórico-metodológico de Jean Paul Sartre es preciso entender que el individuo se encuentra situado en un contexto socio-histórico determinado, el cual se presenta como condiciones objetivas, que si bien lo condicionan, éste se vuelve hacia ellas para condicionarlas, “(...) eso es-y no otra cosa- lo que hace su realidad (...)” (Sartre, J; 2000: 63). Por lo cual, es este movimiento de vaivén o ida y vuelta, entre la objetividad y/o universalidad, y la subjetividad de la singularidad, que se efectiviza la lógica de Sartre.

En este sentido, es posible decir que “(...) es en su ‘campo social’, considerado bajo su aspecto más inmediato, donde el hombre hace el aprendizaje de su condición (...) el ‘medio’ de nuestra vida, con sus instituciones, sus monumentos, sus instrumentos, sus ‘infinitos’ culturales, sus fetiches, su temporalidad social y su espacio ‘hodológico’ ” (Ibíd, 69). Siguiendo a este autor, se pueden estudiar situaciones singulares enmarcadas en la totalidad, en la sociedad con su determinado modo de producción, sus movimientos, características y las relaciones que se generan de ello. Es entonces que se establece un movimiento de la totalidad hacia la situación particular y de esta última hacia la totalidad (Sartre, 2000).

A tal fin, se expondrán las transformaciones acaecidas dentro del modo de producción capitalista enmarcadas en las últimas décadas. Paralelamente se mencionarán los cambios sucedidos en los arreglos familiares que acompañaron las transformaciones mencionadas anteriormente, con la finalidad de comprender cómo estos cambios repercutieron en las protecciones derivadas de las políticas sociales en general, y más específicamente en las estipuladas en el Uruguay, las cuales influyeron en la organización de la vida cotidiana⁷ de los sectores sociales, en particular los más empobrecidos o desfavorables.

Las condiciones objetivas: el contexto socio-histórico-económico

Es a partir de la década del 70, y mediante la reestructuración neoliberal que comienzan a procesarse cambios en el modo de producción capitalista, es decir, acontece el pasaje de modelos de producción de tipo taylor-fordista hacia la flexibilización característica del modelo toyotista de producción. (Antúnes, 2000). Esto impacta en la

⁷ La vida cotidiana es “...la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social” (Heller, A; 1985: 9).

organización del mercado laboral, en el sistema de protección social, y de manera no tan directa en los modos de vida⁸ que los individuos se ven forzados a tener dadas las nuevas condiciones objetivas existentes.

Previo a la reestructuración neoliberal, es pertinente destacar que el trabajo fue el eje estructurante en la sociedad, dado que la existencia del pleno empleo, (característico de este modelo), aseguraba la estabilidad, la movilidad social ascendente y la proyección a futuro de los individuos, y a su vez, los insertaba en colectivos sociales más amplios, que permitían el acceso a la seguridad social y la extensión de la misma a los miembros de su familia, obteniéndose de esta manera la estabilidad antes mencionada (Castel, 1997). En este sentido, según Heller (1985), dentro de las actividades que posibilitan la reproducción singular de los individuos, y en paralelo la reproducción de la sociedad, se encuentra el trabajo. Y tal como lo entiende Castel, el trabajo es más que una "(...) relación técnica de producción, sino [que es] un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social" (Castel, 1997:15), llevando a conformar lo que denomina como la "sociedad de semejantes", ya que mediante el trabajo los trabajadores adquirirían la propiedad social⁹ que los convertía en ciudadanos plenos, adquiriendo protecciones sociales que antes eran obtenidas solamente por los propietarios de los medios de producción (Castel, 2010). De modo que, en esta "sociedad de semejantes", el trabajo no solamente se constituyó en la fuente de protecciones y ciudadanía, sino que además, significó la construcción de lazos de sociabilidad más sólidos, fundados en el marco del empleo (Castel, 1997).

Siguiendo esta línea, además de generarse una serie de leyes laborales que protegían a los trabajadores, conjuntamente hubo una extensión de servicios universales brindados por el Estado (entre ellos la educación y la salud), y a la vez, se brindó un componente asistencial para las personas que, por distintas circunstancias, quedaban fuera del mercado de empleo. Este reducto de personas que quedaban por fuera consistía en individuos incapacitados de permanecer en él, siendo éstos niños, adultos mayores y personas en situación de discapacidad (Andrenacci y Repetto, 2006).

De lo anterior, es que se compuso el Estado de Bienestar¹⁰, siendo el mismo fundado sobre la base del reconocimiento y la expansión de los derechos ciudadanos, mediante la intervención de políticas sociales. En este sentido, Castel señala que debe

⁸ Según lo entiende Bertaux, "la vida familiar es, primeramente, una vida práctica, organizada en torno de prácticas materiales que responden a una situación de clase particular" (Bertaux, 1979:73).

⁹ La propiedad social consiste en protecciones sociales, basadas en los derechos sociales que protegen a los individuos frente a los avatares de la existencia. (Castel, 2010)

¹⁰ Entendiéndose por Estados de Bienestar: "(...) una responsabilidad estatal para asegurar unos mínimos básicos de protección social para sus ciudadanos" (Esping Andersen, 1987: 38).

haber una fuerte presencia del Estado social, dado que el mismo es el principal garante y proveedor de las protecciones sociales. De esta manera, el Estado es regulador e intervencionista a través de las políticas sociales.

En el marco de la realidad europea, más precisamente en la época moderna de los siglos XV y XVI, es que se comienzan a expandir en el mundo los valores de la sociedad burguesa, afirmados por el modo de producción capitalista. Tal como refiere Castel (1997) dichos valores se asentaban fuertemente en las libertades del individuo, las que en principio se vinculaban a la propiedad privada. Mientras quienes poseían como propiedad su propia fuerza, debían trabajar en condiciones paupérrimas para lograr sobrevivir. A fines del siglo XIX, con la expansión de los derechos sociales, estas condiciones laborales cambian, adquiriéndose la propiedad social que emana de su condición de ciudadanos (Castel, 2010). Pero, es preciso mencionar que este Estado de Bienestar alcanza sus límites en la década del 70, lo cual conduce a su caída y/o desmantelamiento¹¹.

Por tanto, con la caída del Estado de Bienestar, y la instalación de un nuevo modelo de producción (neoliberal), se desarticulan las bases antes descriptas, lo que llevó “al ascenso de las incertidumbres” como alude Castel (2010). Esto sucede porque se produjeron transformaciones en el mercado laboral, destacándose la flexibilización, la desregularización, la desindustrialización y la ampliación del sector servicios, lo cual llevó a la no existencia del pleno empleo, característico del anterior modelo. De esta forma, se ve manifestada la precarización de las condiciones laborales y el desempleo. En efecto, dentro de las condiciones laborales el autor señala que se da una multitud de situaciones heterogéneas como “contratos de trabajo por tiempo indeterminado, trabajo provisional, trabajo de jornada parcial y diferentes formas de ‘empleos ayudados’ (...)” (Castel, 1997:404). A esto último es posible unir la denominada “desestabilización de los estables” (Ibid).

La caída de este modelo significó no solamente la precarización en relación al empleo, sino que a partir de estas transformaciones, se genera un debilitamiento de las redes de sociabilidad (inscripción a diferentes colectivos vinculados al trabajo), que se habían logrado con la integración y estabilidad que brindaba el trabajo. A su vez, con el nuevo modelo que se instaura, cambia la forma de intervenir del Estado, el cual asume características neoliberales, en donde, las políticas no son solamente

¹¹ “(...) la crisis de los años setenta ha replanteado la mayor parte de sus postulados y de su función. El final del crecimiento económico, la inflación, la crisis fiscal y por tanto de los recursos para el gasto público, y sobre todo el fin del pleno empleo y el comienzo del desempleo masivo, han mostrado no sólo las limitaciones de esta fórmula social sino sus contradicciones internas. El intervencionismo estatal, más que una ayuda para resolver los problemas de la sociedad actual, parece haberse convertido en un impedimento, y una pérdida de confianza cada vez mayor se acrecienta a su alrededor.” (Picó J;1987:3)

universales y por ende, integradoras, sino que coexisten junto a políticas focalizadas y territorializadas, las cuales conducen a una intervención estatal fragmentada en distintas áreas; teniendo como objetivo en un principio, mitigar las situaciones más críticas de la población.

Siguiendo con lo anterior, en lugar de promover la integración, se aplican políticas de inserción, que no permiten al individuo reinsertarse totalmente en el mercado formal de empleo, convirtiéndose de esta manera en “los insertos permanentes” (Castel, 1997) dado que ya no hay empleo para todos. Dentro de este contexto de transformaciones es que sucede un nuevo fenómeno: la territorialización de la pobreza mediante las políticas sociales (específicamente las focalizadas), y la segregación territorial, la cual pasa a convertirse en un nuevo dispositivo de control social.

Dicha territorialización y segregación territorial es entendida por algunos autores como un tipo de exclusión paradigmático en donde la pobreza es territorialmente aislada de los centros urbanos (Katzman en Di Virgilio et al, 2011). En este sentido, la guetización es parte integrante de este proceso de exclusión que es reproducido intergeneracionalmente. De este modo, puede entenderse como se consolida la ciudad post-fordista, dado que la misma conlleva enormes implicancias socio-espaciales, que vienen a reforzar la segregación territorial, poniendo al descubierto las consecuencias de la desarticulación de las formas anteriores de la sociabilidad y los modelos de socialización que se encontraban en la base de una cultura más igualitaria que la actual (Svampa, apud Baraibar, 2009). Estos cambios del modo de producción, están acompañados por las transformaciones familiares, esto es lo que Sunkel (2006) denomina como “los nuevos arreglos familiares”, lo cual no significa una causalidad lineal entre ambos procesos.

Transformaciones en el devenir socio-histórico de la familia

Si bien “la familia”, al decir de Hareven (1995), es una construcción social e histórica, que por ende, no siempre existió tal como se la entiende en la actualidad, es posible observar las transformaciones acaecidas en la misma, desde el pasaje de la sociedad industrial a una post industrial en donde la primera se vincula con más énfasis a una estructura nuclear (lo cual no significa que no existan otros arreglos familiares, sino que ésta sería la formación familiar que prima en la época). Dicha formación nuclear consta de un padre-proveedor, y una madre-cuidadora del hogar e hijos/as, siendo éstos funcionales a la estabilidad propia del orden capitalista que se estaba desarrollando en la época (Sunkel, 2006). En este sentido, Heller entiende a la familia como la que cumple un papel relevante “(...) pois é uma comunidade fundamental para o existir humano e para a objetivação do ser.” (Heller, A; 1987: 7). Pero a la vez,

la autora alude a que en el marco del Estado de Bienestar, la familia moderna perdió algunas de las importantes funciones de los modelos familiares precedentes, comenzando por la función educativa. Es decir que, a partir del momento en que es introducida la instrucción obligatoria por el Estado, el conocimiento socialmente necesario va a ser transmitido por la escuela. Por lo cual, no serán más los padres los que transmitan los conocimientos de una generación a la otra (Heller, 1987). De modo que “Até os esquemas de comportamento socialmente aprovados não são mais transmitidos pelos pais, mas sim pela escola, a través de seus ensinamentos”. “(...) Até o papel de assistência aos doentes, aos velhos e aos moribundos é relegado às instituições.” (Heller, A; 1987: 16).

Por lo tanto, en la sociedad moderna se produjeron transformaciones en relación a las funciones que cumplía la familia, y en efecto hubo una nueva organización en la estructura y dinámica familiar, lo que lleva a pensar, según la autora, en un cierto pluralismo de modos de vida, donde es posible suponer no solamente la diversidad entre las varias familias comunitarias, sino que también se puede suponer la resurrección en bases enteramente nuevas, de la propia familia nuclear.

Por lo cual, es en el Estado de Bienestar Social total que “O próprio Estado se faz “materno”, não cabendo mais apenas á mulher a reprodução da vida cotidiana da família. A casa não é mais o lar, qualquer pessoa é capaz de prover a reprodução da vida cotidiana”. (Heller, A; 1987: 30). Entonces, al decir que el Estado se vuelve materno, Heller entiende que el mismo tiende a garantizar al individuo su sobrevivencia en lo material, en lo educativo y en la salud; siendo el Estado el que asuma la exclusiva responsabilidad.

Siguiendo las transformaciones acaecidas en el devenir socio-histórico-económico, y enfatizando en la familia, esta autora habla de cómo se ha transformado la misma, pero más específicamente, alude a cómo ha cambiado el rol de la mujer a la interna de ésta. Dejando de ser una mujer que cumple un rol subordinado al hombre y al ámbito doméstico, pasando a cumplir un rol activo en el ámbito laboral. De este modo, Heller señala que la nueva división social del trabajo consolida la separación entre la casa y el local de trabajo, produciendo grandes alteraciones en la vida de las mujeres, que pasan a estar en dos esferas distintas. De esta manera, los cambios que se produjeron a la interna de la familia y que acompasaron la flexibilización propia de las transformaciones en el mercado laboral anteriormente explicitado, hacen posible observar las nuevas estructuras familiares. Es decir, los cambios en la extensión a otros tipos de arreglos, específicamente las uniones libres, los hogares monoparentales, hogares extendidos, compuestos, entre otros, los cuales se

relacionan con la inserción de la mujer al mercado laboral, y las tendencias modernizadoras que llevan a las personas a tomar decisiones de forma individualizada (Álvarez, B; 1996). Este fenómeno se encuentra en relación con lo que Castel denomina la nueva cuestión social, donde la precarización del trabajo hace necesario el ingreso de la mujer en el mercado. En palabras de Sunkel:

“(…) en la actualidad una alta proporción de las familias en América Latina esté intentando buscar un equilibrio entre las responsabilidades laborales y aquellas relacionadas con el cuidado del hogar. Las familias se encuentran navegando en un territorio incierto donde, por una parte, existe la expectativa que las madres asuman la responsabilidad principal por los cuidados del hogar y, por otro lado, que todos los adultos participen en el mercado laboral” (Sunkel, G; 2006:11).

En este sentido, al aludir a los roles dentro de la familia, la transformación principal se dio en la mujer, y su inserción en el mundo del mercado laboral (especialmente en el sector servicios); lo cual repercute en la organización familiar (Sunkel, 2006). Por lo tanto, “as mulheres têm plena igualdade de acesso ao mundo do trabalho; o Estado se torna guardião das crianças a través de uma rede de creches e jardins da infância. A instrução dos jovens fica quase completamente a cargo do Estado, que não precisa recorrer- ao menos não exclusivamente- ao ornamento familiar” (Heller, A; 1987: 19). De modo que, fueron las instituciones del Estado (escuelas, hospitales) quienes mediante las profesiones especializadas comenzaron a intervenir produciendo lo que Lash (1997) denomina “a socialização da reprodução”. Dado que, la familia es considerada como incapaz de transmitir los valores propios del orden burgués, por lo tanto, comienzan a ser “expropiadas” de algunas de sus funciones (dejadas en manos de instituciones del Estado como se ha mencionado). Así, puede entenderse que en el período de expansión de la modernidad y del capitalismo industrial, “ao mesmo tempo que exaltavam a família como o último refúgio de privacidade e uma sociedade ameaçadora, os guardiães da saúde pública e da moral insistiriam no fato de que a família não podia satisfazer suas próprias necessidades sem a intervenção de especialistas” (Lash, 1997:35). Las instituciones por medio de profesionales especializados trataban de expandir una lógica “normalizadora” (reproductora de la ideología dominante) y “disciplinadora”. Dejando por entendido que:

“(…) o lar não cumpre sua função. A família produziu desajustados, deformados emocionais, delinquentes juvenis e criminosos em potencial... Se o Estado quer ter bons cidadãos... devemos começar a ensinar as crianças em nossas escolas e começar imediatamente por aquilo que vemos que já não aprendem no lar” (Richards apud Lash, 1997:36-37).

De este modo, es siguiendo la lógica “normalizadora” y “disciplinadora” que se gesta la institución escolar como parte del proyecto y/o discurso de modernidad (dimensión ideológica), en el marco de la expansión del capitalismo industrial (dimensión económico-social) y de la emergencia de los estados nación (dimensión política) (Vain,

2008). A tal fin, la escuela surge como un dispositivo masivo (estatal) de control, disciplinador y normalizador de las conductas. Dado que, como señala Foucault (2003) la disciplina ha sido la técnica ejercida sobre los cuerpos y las mentes, como mecanismo de control que busca el encauzamiento de las conductas de los niños. Y es por ello, que la escuela, como medio para llegar a las masas, se transforma en una institución que expropia las funciones típicas de la familia, con el objetivo de normalizar las conductas.

Transformaciones acaecidas en el sistema de protección

A partir de todo lo expuesto anteriormente, y retomando a Castel, es posible visualizar como todas las transformaciones mencionadas repercutieron en el sistema de protección, esto es, que a partir de los cambios generados a nivel del mercado de empleo y el debilitamiento de los lazos colectivos que conlleva, (incluyendo las transformaciones familiares), el individuo queda librado a sí mismo, dando surgimiento a la existencia de lo que se denominaron “nuevos riesgos” (Castel, 2010).

De esta forma, se delimita una nueva intervención del Estado y de sus instituciones sobre la sociedad, basándose en la conceptualización de los riesgos, los cuales serán entendidos como “las probabilidades de sufrir un daño (...) [y no como] atributo constitutivo de individuos y cosas, sino [como] una construcción mental, una abstracción de un observador” (Mitjavila y Vecinday, 2011:80). Partiendo de esta concepción, se construyen técnicamente categorías de riesgo, en donde se clasifica a la población según las mismas, y a su vez, se responsabiliza a los individuos de su situación (Repetto, 2010). De esta manera, al responsabilizar a los individuos sobre la construcción de su biografía se acentúa una problemática en los pobres, dado que éstos son acusados de carecer de los medios para cumplir la función social que se le asigna a la familia en la cotidianidad de su vida, al tiempo que se limitan las protecciones sociales.

A tal fin, la intervención del Estado se enfoca en dar protección a los sectores más pobres o desfavorecidos, ya que se entiende que ellos son “los más vulnerables a los riesgos y [quienes] habitualmente carecen de instrumentos adecuados para manejarlos (...)” (Repetto, 2010:11).

Mediante esta nueva concepción, “las familias son abordadas como responsables de déficits de socialización que atentan contra la administración eficiente de riesgos múltiples. (...) [Convirtiéndose en] un agente activo en la implementación de nuevas formas del ejercicio del poder” (De Martino y Vecinday, 2011:22).

Es por lo anterior que las instituciones del Estado y dentro de ellas, los agentes especializados, intervienen con la función de moldear a la familia y a los individuos por

medio de la transmisión de herramientas capacitadoras (De Martino y Vecinday, 2011). Buscando con esto, la promoción de la autonomía, para la superación de la situación que los rodea (Repetto, 2010).

En este sentido, es posible observar la lógica de control y disciplina, desde una ideología de la normalidad, propias de la modernidad, pero enfocada no tanto en la universalidad sino que ahora es focalizada sobre las poblaciones conceptualizadas como las más vulnerables, y carentes de recursos para hacer frente a los riesgos de la vida. Son poblaciones que muchas veces serán categorizadas de 'ingobernables', por encontrarse alejadas de la vigilancia institucional (Mitjavila y Vecinday, 2011).

Es por lo anterior que el barrio adquiere "relevancia por defecto" para las nuevas políticas sociales que ahora piensan su intervención de forma territorializada. Dado que es en el barrio, donde se sitúan los pobres, dada la imposibilidad de movilidad social debido a la carencia de recursos. Es por ello que el barrio se convierte en un refugio, donde se desarrollarán estrategias de supervivencia. Esta población que queda segregada dentro de un determinado territorio, según lo expresa Baraibar, lo hace "por defecto", no por elección, sin contar con lazos sociales más amplios, y desde el cual se focalizan las intervenciones de las instituciones (Baraibar, 2009).

En este sentido, con las nuevas políticas sociales, "la actual centralidad dada a la dimensión territorial, más que anunciar el descubrimiento de recursos y potencialidades hasta ahora desconocidos, anuncia la crisis de los mecanismos de integración social que fueron consolidados a partir de la mitad del siglo XX" (Baraibar, 2009:60).

Finalmente, se puede comprender que todas las transformaciones en su totalidad, terminan impactando también en la vida cotidiana de los individuos, así como también impactan en las instituciones y entes que llevan a cabo la lógica de la "normalización" y "disciplina" en la sociedad de un momento determinado. De modo que, es posible entender que al estar inmersos en una sociedad de clases, los modos en que las familias de cada una de ellas organicen su vida cotidiana será diferencial (Bertaux, 1979).

El impacto de las transformaciones en el Uruguay.

De manera similar a las transformaciones en la sociedad europea, es posible observar que los países latinoamericanos también se vieron atravesados por las transformaciones anteriormente mencionadas. Dado que, en muchos de estos países "(...) los estados se encuentran prácticamente ausentes, los mercados laborales frecuentemente excluyen a la mayoría de la población, y gran parte de la

responsabilidad del bienestar descansa más bien en las familias y redes sociales de apoyo” (Gouh y Wood apud Martínez, 2008:48).

Uruguay, en las últimas décadas, se ha encontrado en un creciente proceso de empobrecimiento, fragmentación social y pérdida de equidad (Midaglia y Antía, 2007). Por lo cual, no escapa a las situaciones que enfrentaron los países de Europa occidental. Es en este contexto que se visualiza una conjunción de estrategias entre el Estado y las familias para intervenir sobre la multidimensionalidad de la cuestión social, y más específicamente de la pobreza. En lo que respecta al Estado, tal como se venía observando, comienza a reducirse su intervención, conjugando algunas políticas universales con una extensión de políticas focalizadas sobre los más pobres o vulnerables. Un ejemplo de este tipo de políticas, son aquellas que se expresan en programas de transferencias condicionadas, las cuales refieren a “(...) transferencias de recursos a familias pobres que deben comprometerse a cumplir ciertas metas en los ámbitos de la educación, la salud y la nutrición” (CEPAL; 2006:164). Dichas políticas tienen por objetivo mitigar la pobreza a corto plazo, combinándose con corresponsabilidades que tienden a la promoción del capital humano. Ejemplos de estos programas en el Uruguay son las Asignaciones Familiares y la Tarjeta Alimentaria.

En este sentido, las familias cobran relevancia en este escenario, dado que tendrán que desarrollar distintas estrategias para compensar la reducción del Estado en materia de protección. Teniendo en cuenta que las familias también se ven enfrentadas a cambios en su interna (como ya fue mencionado). Frente a esto último, se puede decir que se asiste a

“(...) una profunda transformación de las familias para hacer frente a las múltiples fallas y vacíos que dejan el intercambio mercantil y la asignación colectiva de recursos públicos, pero también a los cambios en las relaciones de género en gran medida, aunque no sólo, producto de todas estas transformaciones”. (Gouh y Wood apud Martínez, 2008:47).

Esto tiene impactos diferenciales de acuerdo a los sectores sociales a que se haga referencia. Es decir que aquellas clases sociales que poseen mayores recursos económicos, podrán hacer frente a las distintas situaciones de riesgo por medio del mercado, mediante el sector privado, mientras que las clases sociales más desfavorecidas se verán forzadas a conjugar las estrategias con el Estado, para poder paliar y/o mitigar lo emergente.

El devenir de las transformaciones socio-económicas y su impacto en la institución educativa escolar

En el marco de las transformaciones antes dichas es posible ver en palabras de Lash cómo:

“A família nao evoluiu simplesmente em resposta as influências sociais e económicas foi deliberadamente transformada pela Intervenção de planejadores e políticos. Educadores e reformadores sociais viram na família especialmente a dos inmigrantes, um obstáculo para o que concebían como progresso social, em outras palavras, para a homogeneização e a americanização” (Lash, C; 1991:35).

De esta forma, puede comprenderse la razón por la cual los reformadores buscaban apartar a los niños de la influencia de sus familias, y dejarlos en manos del Estado, y en particular de la escuela. Lash (1991). Partiendo de la idea de socialización¹², donde es en la familia que se produce la “socialización primaria”, es decir, que ésta compone la primera etapa de socialización, donde el individuo transcurre su niñez convirtiéndose en miembro de una sociedad. Dicha socialización consta en un proceso que es más que un aprendizaje puramente cognoscitivo, sino que se efectúa en circunstancias de gran carga emocional. Llevando a que este aprendizaje del niño se internalice e identifique de manera más intensa con los otros significantes (los familiares u otros adultos a cargo del niño durante los primeros años de su vida). De esta manera, su identidad se irá formando en la interacción con los adultos y el “yo” pasa a ser una entidad reflejada, dado que denota las actitudes que primeramente los adultos u otros significantes adoptaron para con él. Esto no significa que el niño sea un espectador pasivo en el proceso de su socialización, sino que, quienes disponen las reglas del juego son los adultos. De este modo, el niño internaliza al mundo como el único mundo que existe y es posible de concebir, y no como uno de los tantos mundos posibles. Por este motivo, es en esta primera socialización que el mundo internalizado se implanta en la conciencia, con mucha más firmeza que los mundos que se internalizarán en las socializaciones secundarias. (Berger, P., y Luckmann, T., 1972). Sartre expresa que es en este proceso de interiorización de la exterioridad que se constituye la socialización de los niños. Y es que:

“la causalidad no existe, o por lo menos, no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular. (...) La infancia es la que forma los prejuicios insuperables, la que en la violencia del adiestramiento y el extravío del animal adiestrado hace que se sienta la pertenencia a un medio como un acontecimiento singular” (Sartre, 2000: 54).

De modo que estos niños/as exteriorizarán en el medio social las pautas y normas culturales que se le imponen como “lo normalmente” establecido, siendo a través de la

¹² Socialización “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él (...)” (Berger, P., y Luckmann, T., 1972: 166)

socialización secundaria, entendida como cualquier proceso posterior que induce a los individuos anteriormente socializados a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger, P., y Luckmann, T., 1972), que la escuela surge como un dispositivo masivo de educación, que signa las relaciones entre la escuela y la familia, siendo esta última, la que delega al Estado (y éste a la escuela) la responsabilidad de la educación de los hijos (Vain, 2008). En este sentido:

“... también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica. Frente a esta necesidad, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial” (Vain, 2011: 2- 3)

Por lo tanto, se toma a la escuela como una fábrica que reproduce, tornándose un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos y de la educación para todos. (Vain, 2011). Es por lo anteriormente planteado, que la escuela se visualiza como un mecanismo de disciplinamiento, de normalización y control, que están atravesados por el poder. Así es posible observar que “a história da sociedade moderna é a afirmação do controle social sobre actividades antes relegadas aos individuos ou as suas famílias” (Lash, C; 1991: 21). Por lo cual, Vain (2008) señala que la escuela, basándose en el discurso de la modernidad en nombre del Estado, prometió a las familias que se transformaría en una herramienta donde haría posible la inclusión y la movilidad ascendente de sus hijos. Pero respecto a los sectores marginados, la posibilidad de insertarse en los estratos superiores de la sociedad se cumplirían parcialmente o con la necesidad de la expansión del capitalismo, “a partir de esto surge una nueva interpretación: si el ideal de la escuela es la fábrica (...) la quimera de la fabricación, de la reproducción al infinito de la homogenización se hace imposible frente a los ‘anormales’” (Vain, 2011: 4).

Con la conciencia moderna comienza la distinción entre lo normal y lo patológico, este último asociado a la delimitación de lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. De tal forma, “todo lo que se considera extraño, en virtud de dicha conciencia, se le otorga el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar” (Foucault apud Vain, 2011: 4). Es en este sentido, que se puede decir que:

“el fracaso diferencial, la llamada deserción intermitente, la psiquiatrización de los niños provenientes de hogares más pobres son indicadores de nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero sí en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje” (Giorgi et al, 2012:19).

Respecto al devenir histórico de la escuela, puede observarse la instauración de la reforma vareliana¹³ producida entre los años 1876 y 1879. A través de ella, la educación pasó a ser una responsabilidad del Estado, y un derecho para todos los niños/as del país. Tal como lo señala José Pedro Varela “la educación disminuye los crímenes y los vicios”; y debía, por ello, “(...) cultivar los sentimientos superiores y reprimir los inferiores” (Barrán, 1990:100). En este sentido, se puede observar según lo expuesto por Barrán, que la reforma educativa varelana tuvo como base propuestas sociales que planteaban civilizar a la sociedad, buscando el orden y la pacificación, específicamente en el medio rural, dado que:

“(...) la escuela estatal varelana, por fin, gratuita y obligatoria desde 1877, imprimió a la vez la obediencia y el estudio tanto al niño “indómito” de la campaña, como al “jugador y pendebrero” de la ciudad (...) Maestros, curas, médicos, cuando buscan convencer o imponer conductas y sensibilidades acorde con el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, (...), por lo que los alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos” (Barrán, 1990: 18-19).

De esta manera, con esta reforma educativa varelana, se logra extender el control y disciplinamiento a toda la sociedad dados sus tres principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Apuntando a una universalidad de la educación que extendiera valores moralmente aceptados, con los objetivos de erradicar el analfabetismo, integrar la cultura y política de los inmigrantes a la de Uruguay, creando mecanismos de movilidad social ascendente. Por lo cual, al niño que era considerado como un “bárbaro” etario, y al gaucho que era un “bárbaro” cultural, se los transforma como ciudadanos pacíficos y trabajadores en potencia, dado que, si se deseaba la “regeneración del país” era esencial la “civilización” de estas dos “barbaries” (Barrán, 1990). En este sentido, la civilización y homogenización de las diferencias culturales existentes en la época, tanto entre los inmigrantes como los que no lo son, así como entre lo rural y urbano, apuntaba a la educación de la sociedad como medio de lograr el progreso del país. En este contexto, la escuela se funda como un factor de igualación social, es decir:

“El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una entera transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos, no se asiste a clases con el cabello desgreñado, ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad” (Barrán, 1990: 213).

Es en torno al 900, que en el Uruguay se instaura una sensibilidad denominada “civilizada”, acorde a la sociedad moderna que se intentaba crear. (Barrán, 1990). En

¹³ En 1877 se aprueba la Ley de Educación Común en la cual se consagraron gran parte de las ideas de Varela, quien fue designado primer Inspector Nacional de Educación Primaria (Giorgi, 1942).

este Uruguay, la conformación del Estado de Bienestar estuvo ligada a la afirmación del Estado Nación, producida especialmente por el primer gobierno presidencial de José Batlle y Ordóñez. De modo que, se configuró una matriz de servicios universales, en la cual se otorgaba una especial relevancia a la educación, considerada como la vía para liberar a las personas de “la esclavitud de la ignorancia” (Nahum, 1999).

A través del proceso de disciplinamiento, intrínsecamente ligado a la modernidad, fue creándose una sensibilidad funcional al modelo económico que se estaba consolidando, a medida que se iban formando cuerpos dóciles para el trabajo (Barrán, 1990). Este disciplinamiento, como mecanismo de control y asociado al ejercicio del poder, transformaba a la escuela en un lugar en el cual, mediante el ejercicio de la violencia simbólica¹⁴, se naturalizaba y reproducía el orden social vigente. De este modo, la escuela “normalizadora” es considerada como un aparato ideológico del Estado, que actuará como un dispositivo encausador de conductas, y transmisor de la ideología dominante, lo cual permite la reproducción del sistema capitalista (Althusser, 1988).

Esta legitimación de la situación de dominación sobre niños/as que sucede en la institución escolar, se produce a través de lo que Foucault denomina la biopolítica, poder ejercido “sutilmente”, que impacta en la subjetividad de los/as niños/as (Bustelo, 2005). El poder que se ejerce sobre la infancia se convierte así en:

“una estrategia de dominación y está compuesto de tácticas, subterfugios, tergiversaciones conceptuales, manipulaciones y de dispositivos que (...) ‘los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya en ellos...’ para lograr en el caso de la infancia y la adolescencia, sujetos obedientes, sumisos y ordenados” (Bustelo, 2005:259).

En este contexto de la modernidad, se entiende que la escuela “se ocupó de producir ciudadanos, homogeneizó. Se destacó por una labor integradora a través de la alfabetización; ocupó un rol activo en la gestión de atributos que el orden social exigía; premió y castigó en torno a esto. Privilegió la cultura como vía de ascenso social y exigió al alumno sometimiento y obediencia” (Martínez et al, s/a: 268-269).

Retomando a Barrán (1990) se puede decir que, mientras en el siglo XIX (en pleno apogeo de la escuela vareliana) se buscó el disciplinamiento de forma más explícita, por medio de los castigos, con todo un discurso que justificaba su actuación, donde la escuela era vivida por los niños como una prisión, y el maestro considerado un verdugo, en el siglo XX fue más implícito el modo de disciplinar al sujeto, ya que se lograba que fuera éste quien se tenía que corregir a sí mismo, por medio de la culpa y

¹⁴ Entendida como “(...) esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida...” (Bourdieu ampud Gutierrez, 2006:40).

la vergüenza, lo cual marcaba una dominación y modificación desde su interioridad (Barrán, 1990). De esta forma, al decir de Barrán, “dos métodos admitió y definió la sensibilidad ‘civilizada’ a fin de convertir el niño ‘bárbaro’ en niño dócil, aplicado al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor” (Barrán, 1990: 133). De lo anterior, no significa que se hayan erradicado los modos de vida de la sensibilidad “bárbara”, sino que “una nueva sensibilidad aparece definitivamente ya instalada en las primeras décadas del siglo XX aunque perviven -tal vez hasta hoy- rasgos de la anterior barbarie.” (Barrán, 1990: 11).

El modelo de sociedad pretendidamente integradora de miembros disciplinados y civilizados, comienza a ponerse en cuestión a partir de las últimas décadas del siglo XX, más precisamente, a partir de la década del 70, con las transformaciones antes vistas, y la instalación de un modelo económico neoliberal, se comienza a recortar el gasto público social. La política educativa escolar no quedó ajena de estos impactos que han generado la precarización de las políticas sociales y la mayor focalización en los sectores más vulnerables y empobrecidos.

En 1995, el Parlamento aprobó el programa de Reforma Educativa mediante el proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 que ANEP expide. Esta reforma implicó cambios institucionales y financieros tanto en la educación primaria como en la educación secundaria y técnica. Algunos de los objetivos que articulaban dicha reforma consistieron principalmente en la consolidación de la equidad social, ya que se partía de la vital importancia de aplicar una política educativa que contribuyera y promoviera el desarrollo de todos los/as niños/as sin importar su condición social, dado que los índices de fracaso escolar se vinculaban con los contextos socio-culturales críticos o desfavorecidos, siendo éstos los que conforman los sectores de más bajos ingresos (A.N.E.P., 2000).

En este sentido, la Reforma Educativa hace hincapié en el valor de la educación como política social, la extensión en los horarios escolares y la integración coordinada de otros sectores sociales en la actividad educativa. A partir de la asunción del gobierno de izquierda, se propone una reforma educativa, que aún no ha concretizado en su totalidad. En el año 2009 se aprueba la Ley General de Educación N°18.437 en la que se introduce como un tema importante la participación de los propios sujetos en su proceso de aprendizaje¹⁵. Por lo tanto, es en este contexto que se acentúa la Reforma Educativa, donde algunos lineamientos centrales fueron la universalización de la

¹⁵ Disponible en www.anep.edu.uy

educación inicial, la creación de escuelas de tiempo completo, la profesionalización docente¹⁶.

Finalmente, las transformaciones de la sociedad a nivel general, que han surgido en el devenir histórico, han sido acompañadas por las transformaciones en el sistema educativo, y en este sentido puede entenderse que “la escuela contemporánea está incluida en el debilitamiento de las instituciones; (y) se la describe como un referente simbólico pauperizado...” (Martínez et al, s/d: 269). A la vez, es posible comprender cómo estas transformaciones han llevado a la ruptura de aquella imagen de la escuela como integradora, pasándose a la creación de reformas educativas que continúan acentuando y reproduciendo inter-generacionalmente el proceso de fragmentación social y la territorialización de la pobreza (Baraibar, 2009) focalizando su atención en la población más vulnerable. Un ejemplo de ello consiste en las ETC que si bien su creación posee como objetivo “(...) redefinir la función socializadora de la escuela y asumir plenamente su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza” (ANEP/BIRF;1997:12). En la práctica pareciera que se produce un efecto “perverso”, por el cual se genera la segregación y exclusión de esta población objetivo, el cual trata de una población homogénea que no facilita la integración social.

Dicha fragmentación social, se acentúa en el Uruguay, a través de las dinámicas de segregación poblacional visibilizadas en el territorio. Dinámicas que reproducen las condiciones objetivas en las cuales cada sector social, va reproduciendo su cotidianidad.

La forma en que la institución educativa escolar acompaña las transformaciones en la realidad uruguaya

Es mediante las respuestas pedagógicas realizadas, que la institución educativa escolar expresa las propuestas de reformas en el programa pedagógico ante situaciones acaecidas en la sociedad en un momento determinado. En esta línea se entiende, que las respuestas pedagógicas en el devenir histórico de la educación escolar del Uruguay, fuertemente atravesadas por las transformaciones en el sistema de protección, también acompañan las transformaciones socio-económicas y culturales de la época. Por tanto, es posible comprender las respuestas pedagógicas realizadas a principios del siglo XX, lo cual implicó la creación de “Escuelas al Aire Libre” pensadas para niños tuberculosos, quienes, luego de un seguimiento médico, se integraban a las escuelas comunes. Si bien, esta modificación pedagógica de este

¹⁶ Ibid.

tipo de escuelas no solucionaba el problema de la tuberculosis, la misma se caracterizaba por ser una respuesta pedagógica específica para estos/as niños/as. En esta línea, otra de las respuestas pedagógicas fue a mediados del siglo, la cual modificó sus programas para atender la pobreza más crítica, que en ese momento se encontraba en los rancheríos rurales. De este modo, se comienza a aplicar la extensión horaria, desayuno y merienda. Dichas escuelas se denominaron “Escuelas Rurales y Escuelas Granjas”, las cuales fueron diseminándose por todo el país. (Orozco, M; y Francia, M. T; 1997).

VI. Presentación y análisis de los hallazgos

1.0. 1- Escuela de Tiempo Completo y los objetivos que la impulsan

A fines del siglo XX, se encuentra el “Programa de Escuelas de Tiempo Completo”, el cual trata de constituir una acción educativa focalizada, de discriminación positiva, que tiene en cuenta las condiciones de pobreza que posee gran parte de la población escolar. Esta modalidad propone y privilegia una formación enriquecida y más completa a los/as niños/as que, por sus condiciones de vida, se encuentran en una situación muy desfavorable, por lo que incluye además tres turnos de alimentación: desayuno, almuerzo y merienda¹⁷.

Este programa fue adquiriendo forma y significado en su transcurso, mediante la experiencia de las escuelas de todo el país, y la interacción de actores involucrados que se reúnen para discutir y plantear condiciones que tratan sobre la ejecución del mismo. Por tanto, algunas de las condiciones que fueron planteadas consistieron en: priorizar la transformación a “Escuelas de Tiempo Completo” de aquellas escuelas ubicadas en contextos socioeducativos desfavorables o muy desfavorables, pero para que éstas no quedaran estigmatizadas como “escuelas para pobres”, fue recomendada la coexistencia con escuelas ubicadas en contextos medios.

Otra condición que complementa a la anterior, trató de que no sólo se construyan escuelas nuevas, sino que se acondicionen las existentes. En este sentido, se apuesta a un modelo institucional que pretende concretar una forma de enseñar y de entender el aprendizaje, intentando dar respuestas al desafío de educar mediante la inclusión de niños/as con gran vulnerabilidad social y familiar¹⁸.

De lo anterior, se desprende que al pensar la relación entre educación y pobreza, las reformas educativas parten de tres elementos sustantivos: 1- nombrar al sujeto de la

¹⁷ Acta 90 Resolución 21 de la Administración Nacional de la Educación Pública CODICEN 24/12/1998 apud Orozco, M; y Francia, M. T.

¹⁸ Documento citado por Orozco, M; y Francia, M. T. (1997).

educación como niño carente¹⁹; 2- postular la necesidad de un modelo educativo nuevo para la atención de estos niños/as; 3- concebir a los/as maestros/as como técnicos que deberán ser capacitados para atender a los/as niños/as (Martinis, P y Redondo, P; 2006).

De modo que, se instala una situación de emergencia educativa. Entendiéndose por esta última como: la emergencia de una escuela que renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. Emergencia educativa en donde la escuela contiene y asiste. "(...) ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo" (Martinis, P y Redondo, P; 2006: 2).

En esta línea se fue instalando en los discursos sobre lo educativo el concepto de equidad, el cual se entiende como "la generación de ciertas formas de igualación en los puntos de partida de los sujetos, quienes luego se desarrollarían en función de sus propias capacidades. Dicho concepto forma parte de uno de los objetivos de la reforma educativa uruguaya: "la consolidación de la equidad social". El mismo "se vinculó a acciones que debían impactar en cuanto a los niveles de cobertura del sistema, la extensión del horario escolar y la expansión y mejora de la atención alimentaria. Todo ello, fundamentalmente referido, a alumnos ubicados en situación de NBI" (Martinis, P y Redondo, P; 2006: 7- 10)

En este sentido, "(...) la equidad es otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen en igualdad de condiciones, tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país" (ANEP, 1995, apud Martinis, P y Redondo, P; 2006:18). De modo que, es posible entender la noción de equidad como la implicancia de un esfuerzo de igualar a los desiguales.

Se entiende a la "Escuela de Tiempo Completo" como forma de dar una respuesta ante los problemas de inequidad social, la cual es destinada prioritariamente a los niños/as de bajo rendimiento pedagógico, siendo que requieren de más tiempo para aprender. De este modo, se trata de "romper el círculo de la casa o de la pobreza" mediante la acción educativa buscando así una formación educativa, como también una socialización de los/as niños/as en normas y valores. Por esto último se comprende que "existe la pretensión de poder tener una influencia educativa absoluta, total, completa –como el tiempo- sobre el niño a los efectos de poder cambiarlo, alterar

¹⁹ La construcción del niño carente radica en la idea de niño en situación de pobreza, fuertemente asociada con el bajo rendimiento académico, y otras variables estructurales, tales como: niveles de ingreso y hacinamiento, sumadas a características familiares como lo es, el estado conyugal de los padres, el nivel de instrucción de la madre; lo cual, pueden explicar la dificultad de aprendizaje de los niños en el marco de la educación formal. En este sentido, "se trata de niños carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por tanto, el fracaso y la repetición" (Martinis, P y Redondo, P; 2006:14)

su código cultural y lingüístico para volverlo un niño normal, integrado” (Martinis, P y Redondo, P; 2006: 38-39).

Lo anteriormente expuesto refleja el fundamento de la escuela de tiempo completo, el cual se apoya en investigaciones de la CEPAL, (1991) donde se plantea el factor vinculado al tiempo de exposición a los conocimientos como un elemento determinante en los bajos resultados académicos alcanzados por los niños que pertenecen a sectores desfavorecidos. Es entonces que a partir de estas investigaciones, se presenta la propuesta de extender la jornada escolar para los niños de estos sectores sociales. Así se establece como prioridad a alcanzar por la administración, el 20% de los escolares más pobres del país. Entendiendo que “la educación todavía puede integrar, de lo que se trata es de cubrir algunas necesidades ‘no estrictamente educativas’ de los niños y de disponer de más tiempo para la acción educativa: una dosis reforzada de escuela entendida como asistencia social” (Martinis, P y Redondo, P; 2006: 34)

Es preciso tener en cuenta que en el nivel curricular estas Escuelas de Tiempo Completo continuarían funcionando sujetas al Programa Común de nivel primario, pero a la vez, apuntarían al desarrollo de un proyecto pedagógico institucional que enriquezca la propuesta curricular. Para el logro de esto último, el equipo docente de cada escuela debe poder identificar las características de la insuficiencia cultural del medio social del que provienen sus alumnos, a los efectos de poder trabajar sobre ellas de manera integral (Martinis, P y Redondo, P; 2006).

Siguiendo esta línea, la institución educativa necesita de un/a maestro/a capacitado/a. Esto lleva a otro de los objetivos que guía el proceso de reforma educativa, el cual consiste en la “dignificación de la formación y la función docente”²⁰, dado que, “para el trabajo en contextos de pobreza se plantea la necesidad de capacitar y actualizar en servicio a los maestros que se encuentran trabajando en estos contextos” (ANEP, 1995a, apud Martinis, P y Redondo, P; 2006: 22).

Esto se debe a que dentro de la formación de grado que poseen los/as maestros/as no se los ha preparado para el trabajo con niños/as carentes en los distintos ámbitos. Cabe destacar, que la capacitación trata de cursos que se brindan a los/as maestros/as luego de obtener su título y encontrarse trabajando en escuelas públicas. De este modo, “se entiende, que la capacitación de los docentes para el trabajo pedagógico con este tipo de educandos (ANEP, 1996a) es un elemento clave para el

²⁰ Los otros dos objetivos generales propuestos consistieron en: “el mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional” (Martinis, P y Redondo, P; 2006: 7)

mejoramiento de los aprendizajes de los niños. Se busca dotarlos de conceptos y herramientas que permitan un abordaje integral de los problemas y las necesidades de los alumnos asistentes a escuelas con altos índices de fracaso escolar, así como las estrategias requeridas para su reducción” (ANEP, 1998b, apud Martinis, P y Redondo, P; 2006: 26).

De modo que, la capacitación a los/as maestros/as se torna una herramienta fundamental para el desarrollo de la propuesta educativa, y para enfrentar los obstáculos que traen interiorizado los/as niños/as provenientes de su medio social específico. Entonces, esta capacitación consiste en brindar herramientas en términos de técnicas que favorezcan el aprendizaje de estos/as niños/as.

En síntesis, es posible entender que “toda propuesta educativa se enmarca en ciertos conceptos centrales que le dan coherencia y que refieren a las ideas de Hombre, Sociedad, Cultura y Educación”. (ANEP-CEP; 2007:1). Esto permite realizar un análisis de aquellas regularidades y racionalidades que se dieron en la sociedad y en la educación a lo largo del tiempo.

2.3.0. 2- Aproximación a la escuela N° 317 y caracterización del contexto socio-económico de su alumnado

En base a lo dilucidado en el marco teórico y capítulos anteriormente desglosados, se trata de caracterizar muy brevemente al contexto donde se inserta la escuela N° 317, es decir, el barrio Malvín Norte, para posteriormente realizar una breve presentación y caracterización de dicho centro educativo y la procedencia de su alumnado.

Para ello, es pertinente mencionar que se tienen en cuenta los antecedentes de intervención realizados durante el año 2012, (fruto de la práctica pre-profesional de quien remite este documento), y la exploración realizada en el año 2014 en dicha institución educativa escolar.

También es preciso mencionar que en el marco de las transformaciones vistas anteriormente, comienzan a conformarse y multiplicarse los barrios populares y con éstos los asentamientos irregulares, expresando la segregación territorial de la pobreza. Específicamente, a partir de los años 70 se comienzan a conformar los primeros complejos habitacionales en Malvín Norte con el desarrollo de distintos programas de construcción de viviendas, entre los cuales se encuentran los complejos habitacionales de Euskal Erría 70, 71 y 92, Malvín Alto e INVE 16 y otros de menor extensión, los cuales pertenecen al Municipio E de la ciudad de Montevideo.

Desde esta década se conforman también los asentamientos irregulares, que en los últimos años se han incrementado tanto en su densidad como en su complejidad.

En este sentido Malvin Norte no ha escapado a los procesos de exclusión social que ha atravesado este país, encontrando su expresión territorial en la formación y expansión de muchos asentamientos irregulares existentes en la zona. Los más importantes por su extensión y densidad son La Cantera de los Presos o Isla de Gaspar, Boix y Merino (en proceso de regularización en la actualidad) y Aquiles Lanza. Existen en la zona también otros asentamientos irregulares más pequeños en extensión y cantidad de habitantes, tales como: Candelaria y Campo Galuzzo, presentando situaciones muy similares en el perfil socio-demográfico, económico y cultural de la población.

Este barrio, ha sido receptor de un conjunto de familias, que en su gran mayoría por la pérdida de empleo y la falta de oportunidades laborales, se han ido asentando en la zona en búsqueda de soluciones habitacionales que aliviaran su situación de pobreza y precariedad. Es de este modo que se fue consolidando a lo largo del tiempo el fenómeno de la segregación territorial, generando con ello una composición social homogénea de las áreas residenciales y limitando los espacios de interacción e intercambio entre diferentes sectores sociales. Todo esto redundando en diferentes realidades altamente fragmentadas ya que en el mismo barrio coexisten por un lado grandes complejos habitacionales y cooperativas de viviendas, y por otro lado a escasos metros de distancia, se encuentran asentamientos precarios que no comparten con los primeros la misma reproducción cotidiana, intereses o necesidades, reafirmando desde la diferencia²¹. De igual modo, la segregación territorial se tradujo en segregación educativa, así como también, de los servicios de salud, afianzándose el fenómeno de la exclusión social.

En las principales características demográficas de los asentamientos de dicho barrio, se encuentra su joven composición étnica, en Boix y Merino un 53% de la población tiene menos de 18 años y sólo el 13% supera los 46 años de edad. El porcentaje de personas menores de 18 años en Aquiles Lanza es muy similar: 54,2%²². Respecto a las características de precariedad se puede decir que en este territorio existe el fenómeno de infantilización de la pobreza, pudiendo visualizarse además situaciones de trabajo infantil y adolescente, situaciones de calle, deserción de ámbitos educativos formales, y demás problemáticas. Por todo esto en el barrio Malvín Norte, se puede observar cómo el territorio va adquiriendo relevancia por defecto, dada la segregación que se va profundizando en el mismo, siendo el lugar donde se comienza a producir intergeneracionalmente la pobreza (Baraibar, 2009).

²¹ Información del censo realizado por el ETM Hidrosud, en el marco del proceso de regularización IMM-PIAI (2005), información brindada por el SOCAT de la zona.

²² Ibidem.

Por tanto, este barrio donde se sitúa la escuela N°317, “constituye una zona notoriamente afectada por la crisis socio-económica que atravesó Uruguay en los últimos años. De hecho ésta aumentó y profundizó las situaciones de pobreza en la que se encontraba gran parte de la población que reside en dicho barrio” (Díaz, et al., 2008). Se considera entonces pertinente mencionar que las transformaciones que ha sufrido el Uruguay en el devenir de los años pueden visualizarse en el contexto educativo, así como también, en el contexto en el cual las familias desarrollan su vida cotidiana.

Remitiéndonos a la escuela N°317 “Islas Baleares”, la población que concurre consiste en alrededor de 250 niños/as que provienen principalmente de los asentamientos irregulares ya mencionados, más específicamente de Boix y Merino, Aquiles Lanza, La Candelaria y Campo Galuzzo, por lo cual se trata de una población muy homogénea, que imposibilita un proceso de integración cultural ya que se encuentra transversalizada por la realidad de los cambios y/o transformaciones dadas, tanto en el ámbito económico y político, como social, educativo y cultural.

A partir del año 2011, esta escuela pasó a convertirse en Escuela de Tiempo Completo, en adelante ETC²³, dada sus características poblacionales de alta vulnerabilidad social. En este sentido las familias de los/as niños/as que concurren a la escuela N°317 están conformadas en su mayoría por madre jefa de hogar, a cargo de la crianza de numerosos hijos, fruto de embarazos adolescentes, en muchos casos de diferentes parejas. La figura masculina suele ser cambiante e inestable así como también ausente en la crianza de los hijos, muchas veces tomando únicamente el lugar de autoridad y ejerciéndola de forma violenta. También estos/as niños provienen de familias en las cuales se producen situaciones de violencia intrafamiliar (física, psicológica, abandono), conflictividad entre los integrantes de la comunidad, conflictos con la ley, consumo de drogas (especialmente pasta base), entre otras situaciones problemáticas.²⁴

En estas condiciones las características de la población que asiste a esta escuela de Malvín Norte, presentó durante el año 2012 alta repetición, ausentismo y abandono escolar, de modo que la escuela N°317 ha sido categorizada por el Concejo de Educación Primaria como Escuela de Contexto Socio-cultural Crítico, contando en la

²³ Las escuelas de tiempo completo (ETC), surgen como proyecto en los años 90, teniendo como principal población objetivo aquella de mayor vulnerabilidad, y siendo uno de sus objetivos principales el “construir procesos de enseñanza y aprendizaje compatible con los contextos locales” (Proyecto MECAEP, ANEP/BIRF, 1997)

²⁴ La información de este párrafo ha sido extraída de la entrevista con la directora del centro educativo (año 2012), así como de la entrevista con la Asistente Social de la Unidad de Diagnóstico Integral que allí funciona (Anexo 2) y de un avance de investigación que se está realizando desde la institución.

actualidad con un comedor que funciona de lunes a viernes y actividades curriculares donde se suman otras como huerta, expresión corporal, educación física, boxeo y artes plásticas. Para ello, se cuenta además, con talleristas que provienen de diferentes ONG`s y realizan actividades con niños/as y adolescentes. Es así que debido a la gestión de la Dirección escolar, la institución se beneficia con otros recursos como de diversas ONGs (Díaz, et al., 2008).

En esta línea de transformación de una escuela común a una Escuela de Tiempo Completo se enfatiza en la extensión del horario educativo, que por ende, pasa a ser un turno que se extiende desde las 8:30 a las 16:00 horas ya que uno de los objetivos es poder hacer que los niños/as se encuentren más tiempo institucionalizados, principalmente la población que se encuentra en condición de alta vulnerabilidad.

Dadas todas las condiciones anteriores, la observación empírica de la práctica pre-profesional que permite determinar la gran homogeneidad de la población escolar constituida mayoritariamente por niños/as provenientes de los asentamientos aledaños, y el hecho de que estos niños/as reproducen y reflejan en su comportamiento la vivencia cotidiana en sus hogares (enfaticado en el discurso de las maestras y la directora), se determina que estos niños/as no logran interactuar con otros/as con características de vivencias cotidianas diferentes.

Esta realidad se ve fuertemente transformada a partir del año 2014, en el cual se observa una modificación de la población escolar, aconteciendo en esta escuela en particular, no solamente la concurrencia de niños/as de asentamientos con las características homogéneas antes dichas, sino también la asistencia de niños/as de contextos menos comprometidos cuyos padres o tutores necesitan del tiempo completo para poder ir a sus empleos (según refieren los discursos de algunas maestras y directora de la institución educativa), si bien se destaca que los/as niños/as de asentamientos siguen siendo la mayoría.

Este cambio en la población que concurre a la escuela N°317 conduce a una heterogeneidad que viene a generar una integración socio-cultural entre los/as niños/as, habilitando a compartir diferentes modos de vida²⁵, intereses y necesidades que anteriormente se veían limitados por proceder de un mismo contexto socio-económico y cultural. Pero además, se considera pertinente mencionar que la población de dicha institución educativa escolar también se ve influenciada por la implementación de un “proyecto de convivencia” construido conjuntamente por los/as

²⁵ Modos de vida son “como modos de organización de la reproducción o más bien de la producción de fuerzas físicas, morales e intelectuales de los miembros del grupo familiar” (Bertaux, D; 1983:1)

maestros/as y directora de dicha institución, ya que se vio como una de las necesidades básicas (expuso la directora).

Con la puesta en práctica de este proyecto, la directora expresa satisfactoriamente que los/as alumnos/as se encuentran haciendo un proceso “bastante lindo” dado que ha bajado muchísimo la agresividad física y verbal. Citando a la misma, “si tu observas los recreos, veras que no hay ese tipo de agresión que había antes”. Aunque expresa que los/as niños/as han cambiado, éstos siguen viviendo en contexto crítico, en donde señala que si bien existe otra escuela en frente, la población de la escuela N° 317 en particular “se caracteriza por ser de los asentamientos y de los lugares más carenciados”.

En palabras de la maestra de 2do año A, “la mayoría de los niños son de los asentamientos y casitas de realojo que se están dando (...), que no tienen piso, no tienen baño, que no tienen un montón de cosas; (...) con madres jefas de hogar, con muchos hijos, muchos hermanos, donde no hay estabilidad familiar”. En la misma línea la maestra de 2do año B agrega en su discurso que además de “primar el matriarcado”, dentro de esas familias los/as niños/as no son del mismo padre, lo que concuerda con la percepción de la otra maestra de segundo, que menciona ausencia de “estabilidad familiar”, expresando que hay mucha “carencia a nivel económico” resaltando además la “carencia a nivel de educación”.

Indagando el contexto de socialización del cotidiano de los/as niños/as que concurren a la escuela N°317, las maestras entrevistadas coinciden en que son niños/as carenciados tanto en el ámbito económico como en lo afectivo. Ambas maestras (la de 2do año A y 3er año) concuerdan en que los niños/as son muy receptivos y cariñosos. A su vez, la maestra de 2do año A considera que los niños se encuentran desfasados, esto es, no están en el estadio emocional adecuado a la edad. Si bien se considera que los/as niños/as aprenden “son más inmaduros emocionalmente”. En este sentido, la maestra entiende que “un niño de 6 o 7 años está emocionalmente como en un estadio de 3, y eso es porque las familias no tienen las herramientas para desarrollar esa parte”. Del mismo modo, la maestra de 3er año sostiene que los/as niños/as son receptivos, pero también “demuestran necesidad de atención, de cariño, de muestras afectivas”; y al igual que ella, la maestra de 5to agrega que estos niños quieren ser reconocidos y por tanto, todo lo anterior incide en el rendimiento.

En estos discursos, extraídos de las maestras entrevistadas, se denota implícitamente la fuerte influencia del contexto socio económico y cultural donde se socializan los/as

niños/as en su cotidiano visualizado, y por ende, exteriorizado en el ámbito escolar. En este sentido, la maestra de 2do año A es la que explicita notoriamente en su discurso la fuerte relación de las características que tienen los/as niños/as respecto al contexto socio-económico y cultural de sus familias, cuando alude que “las familias no tienen las herramientas (...)”.

Las características del contexto de socialización del cotidiano de los/as niños/as que se ven reproducidas en el ámbito escolar

Según refieren los argumentos de la directora y las maestras entrevistadas las características del contexto de socialización del cotidiano de los/as niños/as en principio, tienen que ver con las “actitudes” que traen de su hogar a la escuela. La maestra de 2do año A ejemplifica las actitudes como: “ser impacientes, no tolerantes, ansiosos”, en donde la misma agrega que se frustran rápidamente frente a algo que no les sale, y esto conduce a creer que no sirven, y “todo eso a veces lleva a la violencia”. Dicha maestra también señala que se trata de niños/as que “necesitan mucha atención”, motivo por el cual, hace que la clase funcione mejor mediante el trabajo en mesitas, siendo éste un trabajo más individualizado. El argumento en que se basa esta maestra consiste en que “ellos necesitan justamente eso que en la casa no les dan”.

Otra de las características reproducidas y exteriorizadas en el ámbito escolar que es fácilmente perceptible por los/as maestros/as y directora de la institución educativa escolar es el hecho de tener muy pocos “hábitos” en general, por lo cual, la maestra de 2do año B expresa su descontento y/o disconformidad al respecto de la crianza que brinda la familia a estos/as niños/as, argumentando que:

“El primer lugar donde el niño aprende es en la familia, entonces, como vienen con muy pocos hábitos se refleja mucho acá, en la escuela. Hábitos en el sentido de higiene, por ejemplo, cuando compartimos la mesa en la hora del almuerzo. Hay que estar continuamente enseñándoles, explicándoles. Nosotros en la ETC consideramos que el almuerzo también es un espacio pedagógico porque seguimos aprendiendo y seguimos compartiendo pero se nota si, la gran falta del hábito que se trae desde la casa.”

Otro aspecto relevante que señala esta maestra es que, además de poseer pocos hábitos, el vocabulario que tienen los niños es muy empobrecido, tal como sucede con la lengua de las madres. Lo último, se destaca en los discursos de algunas maestras, que mencionan “el matriarcado” como característica de la mayoría de las familias de los/as niños/as que concurren a la escuela N°317.

En relación a los argumentos de la maestra de 3er año sobre las características del contexto de socialización del cotidiano de los/as niños/as que se ven reproducidas en el ámbito escolar, si bien menciona la falta de atención y de higiene en los/as niños/as, (las cuales ya han sido mencionadas por las dos maestras anteriores), entiende que ellos/as poseen “muchas necesidades no satisfechas”. Señala también la falta de cuidados y de controles médicos que relaciona con las condiciones objetivas en las que viven, como lo son, las condiciones de la vivienda y las condiciones de vida en general siendo estas, según su percepción, “sumamente precarias”.

Por otro lado, la maestra de 5to año, opina que los/as niños/as sufren carencias de varios tipos, como “carencias de autoestima, carencias socio-económicas, que se transmiten de generación en generación”, visualizando una involución exteriorizada en la escuela.

La maestra de 1er año, vincula el contexto de socialización cotidiano de los/as niños/as con los comportamientos problemáticos reproducidos en el ámbito escolar, ya que fundamenta que los/as niños/as actúan de determinada manera en la escuela porque lo traen desde su casa. En este sentido, al señalar que los niños “hablan a los gritos”, la docente afirma que “en su casa les gritan mucho”. Asimismo, dicha maestra supone que “ellos pegan porque en la casa les pegan”, por lo cual, traen toda la violencia vivenciada en la casa hacia la escuela.

Sintetizando las percepciones y fundamentos de los discursos de las maestras entrevistadas, es de relevancia exponer el discurso de la directora, el cual concuerda con estos discursos arriba mencionados, y desglosa claramente los argumentos y percepciones sobre las características reproducidas por los/as niños/as en la escuela. En este sentido, la directora intenta desnaturalizar las situaciones acaecidas en la escuela N°317 mediante la comprensión de la situación particular de los/as niños/as, de modo que fundamenta su discurso explicitando que el ambiente de dónde vienen es muy carenciado: “Ellos no tienen límites, no tienen lo básico para vivir, aquello que para uno es cotidiano y bien elemental, ellos no lo tienen, entonces en la escuela lo tienen que adquirir”.

Al igual que las maestras, la directora hace mención a la carencia de afectos que presentan los/as niños/as por parte de su familia, agregando además que tampoco reciben normas de educación ni de convivencia, reproduciendo más que nada la violencia física y verbal que ellos viven, expresándose en sus propias reacciones. La misma alude también que “eso todo elemental se lo tenemos que dar acá en la

escuela”. De estos discursos es posible desprender que, además de dar cuenta de las características comunes que las maestras y directora perciben en los/as niños/as, también da lugar al rol o función que la escuela “tiene que cumplir” en función de las carencias que traen de sus familias. En este sentido, se instala en la escuela “una emergencia educativa” ya que la práctica ejercida por los/as maestros/as consiste en asistir las necesidades que se desvían de lo educativo (Martinis, P y Redondo, P; 2006). Esto supone que la institución educativa escolar requiera modificar su programa teórico pedagógico, así como también las prácticas ejercidas por los/as maestros/as para atender a las diversas situaciones que demandan atención y con ello una determinada acción. Lo que hace que se deba adecuar **la escuela a los/as niños/as y no éstos a la escuela.**

2.3. 3- Estrategias de enseñanza dirigidas a atender la vulnerabilidad socio-económica efectuadas por los/as maestros/as de la escuela N°317

Frente a los comportamientos problemáticos o que no se vinculan con el área educativa, las maestras entrevistadas y la directora fundamentan las estrategias utilizadas para prevenir o hacer frente a los mismos, señalando que las mismas constan de elaboraciones propias; por ejemplo, realizar la gestión con la policlínica de la zona para poder brindar atención médica a esos/as niños/as que van a la escuela sin controles médicos, según explica la maestra de 3er año. En este sentido, la misma comenta que traen vacunadores a la propia escuela, así como también se ha solicitado la asistencia de un equipo de la policlínica para hacer controles de salud a los/as niños/as que durante todo el año no presentaron el carné con los controles correspondientes. Sobre estos acontecimientos, esta maestra reflexiona exteriorizando lo siguiente: “eso son cosas que no son problemas nuestros, que son responsabilidades de las familias pero como no asumen esa responsabilidad, terminamos nosotros buscando la forma de poder cubrir eso que falta”. En esta línea, la misma, hace alusión a otra maestra que es la que se encarga de los/as niños/as que necesitan lentes gestionando acuerdos con otras instituciones para pedir armazones, agregando que todas estas acciones asistenciales también se realizaron años anteriores.

A modo de ejemplo, se hizo la tarea de llevar a estos/as niños/as al dentista, pero como esta actividad interfería en la dinámica de la clase, en el sentido de que se perdían horas en espera por dos o tres niños/as, se dejó de realizar. La maestra

señaló sobre esta acción efectuada que “ha sido todo un tema para solucionar problemas que son ajenos a la escuela”.

En relación a los/as niños/as que desertan, si bien “son contados los casos”, la maestra de 3er año se remite a estrategias de disminución del horario educativo, es decir, les propone a estos/as niños/as que concurren a la escuela por lo menos hasta el medio horario, con el objetivo de acercarlos a la institución educativa señalando que “de otra forma no lo hacen”.

Otra estrategia utilizada por esta maestra implica tener una mesita para que se sienten solos cuando no quieren compartir o para cuando hay determinadas dificultades. Un ejemplo concreto de ello está dado por un niño con problemas de salud mental, que ha mostrado dificultades en lo curricular, pero como a él le gusta dibujar la maestra trata de que haga muchas cosas a través del dibujo. Las palabras de la docente manifiestan lo siguiente: “Son problemas graves, familiares que se vienen arrastrando de años o problemas de salud mental en algunos casos que también hacen que los niños tengan determinadas características”.

En esta línea de selección de estrategias a utilizar, la maestra de 2do año A expresa que se basa en la lectura y búsqueda bibliográfica al respecto, y de este modo alude a que “se hacen proyectos en la escuela con los demás maestros”. Agrega además que los tipos de estrategias implementadas con los/as niños/as son realizados a través de la exposición, la lectura, la búsqueda de información y la escritura, “todo con el fin de mostrárselo a alguien”. Es por lo anterior que, la misma alude a que “todo es para poder aprender y poder utilizarlo y mostrarlo a otra clase, a la familia o a la comunidad”.

Respecto a los malos comportamientos de los/as niños/as, la docente menciona que trata de hacer juegos en el patio, a veces junto a otros grupos, e incluso apostando a clases de expresión corporal y artes plásticas con profesores especiales. En algunos casos se alude a la disuasión de la situación mediante la distracción del niño/a, evitando así el rezongo para no generar un círculo vicioso. Este método permite que el niño olvide la situación que lo aqueja. Esta misma estrategia es mencionada por la directora, quién señala que muchas estrategias son pensadas conjuntamente con los/as maestros/as para prevenir una crisis o problemas de conducta, siendo justamente una de ellas la distracción. Dichas estrategias surgen en la medida en que se visualizan los casos, así como también se aprenden mediante experiencias concretas, según menciona la directora de dicha institución educativa.

Fruto de las experiencias surge la intuición y el conocimiento de circunstancias que de otro modo requerirían improvisación. La directora detalla como ejemplos específicos aquellos casos de niños que toman medicación, alterando su comportamiento cuando no cuentan con la dosis adecuada, es decir, cuando carecen del medicamento. Al conocer las situaciones las maestras saben cómo reaccionan los niños, por qué se enojan o cambian de ánimo, evitando así situaciones complejas. Respecto a los otros/as niños/as, los/as maestros/as los mandan con una cartita a la dirección, o a otra clase para que hagan otras tareas como pintar u otra propuesta que los distraiga y evite que suceda una crisis.

La maestra de 5to año utiliza con los/as niños/as la técnica de la observación como una estrategia para reconocer las dificultades y luego investigar. La misma refiere en la entrevista, que considera que los/as niños/as son distintos/as con cada persona y por ello no mira sus fichas acumulativas, ya que alega que “el niño cambia” y en base a ello “no hay que rotular”. Esta maestra se basa en otra estrategia que aborda la parte personal de los/as niños/as mediante trabajos sobre la identidad, derechos, obligaciones, respeto y valores. Esto último, es abordado por varias maestras en acuerdo con el “proyecto de convivencia” que se encuentran aplicando en dicha institución educativa escolar.

Referido a la pregunta sobre las estrategias a implementar en las situaciones problemáticas o que se desvían del área educativa, la maestra de 2do año B expresa la necesidad de una contención por parte de un equipo multidisciplinario hacia los/as maestros/as. Ella sugiere que sería bueno contar con un equipo donde los docentes puedan sentirse más apoyados: “Un equipo multidisciplinario que nos guiara, nos apoyara, que nos diera una mano para llevar adelante este tipo de población, porque a veces nosotros terminamos cumpliendo roles que no nos corresponden.”

“Se buscan estrategias”, resalta la maestra, mencionando que en la escuela se está trabajando conjuntamente con un “proyecto de convivencia” vinculado con la parte de enseñanza. Sin embargo alude a que los/as maestros/as tratan de derivarlo más para el lado de los valores “para poder trabajar todo aquello que hace falta, para reflotar cosas que de pronto están muy guardadas, para solucionar problemas que van surgiendo en el correr del día y que de pronto por medio de una asamblea de clase pueden llegar a tener una solución”.

En síntesis, los/as maestros/as buscan y elaboran estrategias “(...) pero es más bien una cuestión de intuición, de buscar la forma, de pensarla desde el lado humano. No

aplicamos ninguna técnica especial ni nada. Tratamos de buscarles distintas actividades que puedan hacer, colaborar en la escuela, para que sientan que no tienen que estar tanto rato metidos en el salón, les ofrecemos si quieren ir ayudar en otros salones, si quieren ir a ayudar en el comedor, eso también es una de las cosas que hacemos, siempre y cuando los docentes estén de acuerdo. Como que la idea de esta escuela es que los niños son de todos, entonces, de repente uno genera un mejor vínculo con un niño y viene uno de otra clase a pasar un rato con la maestra y así pasamos. A veces tenemos niños que no son de nuestra clase, después cuando regresa a su clase ya vuelve de otra manera”. (Maestra de 3er año)

Del mismo modo la maestra de primer año considera que estas estrategias implementadas no son proveídas por el programa teórico-pedagógico, sino que surgen en el momento y de la experiencia acumulada, por medio de la necesidad. En esta línea, la docente refiere que en el programa de tiempo completo viene estipulado una sala docente de 2:30 horas semanales fuera del horario escolar. Horas en las cuales los/as maestros/as se reúnen para conversar acerca de todas las situaciones que se presentan en la escuela, planteando y debatiendo acciones a tomar.

La maestra de 2do año B concuerda con el hecho de que las estrategias no son proveídas por el programa teórico-pedagógico de las ETC, si bien existe una planificación en base al mismo la maestra explica que no todos los grupos son iguales, lo que conduce a adaptar el programa a las características de cada grupo. Señalando la peculiaridad de cada colega, la educadora menciona que “obviamente que cada maestro le va dando un tinte diferente a todo lo que es su parte de intervención”. En este sentido, es posible decir que las estrategias implementadas por los/as maestros/as son elaboraciones acorde a las situaciones y características de la población con la que se trabaja.

La directora, en concordancia con sus colegas menciona que “esas estrategias son elaboradas por nosotros, (...) porque son de vivir la situación. Son como improvisaciones, para cada caso tenemos estrategias diferentes porque no todos reaccionan igual”. Sin embargo en contraposición a los discursos antes mencionados la maestra de 2do año A afirma que las estrategias implementadas por los/as maestros/as salen de los contenidos del programa de las ETC: “Hay mucha cosa que sale de lo teórico, de las corrientes pedagógicas, de las corrientes filosóficas, que hablan de todo lo que tenés que dar a través de contenidos y de todo lo que están viviendo ellos”. Asimismo se contradice mencionando que frente a todo el material teórico-pedagógico que hay el “maestro tiene que ser creativo”.

La maestra a cargo de 5to año presenta una línea similar a la mostrada por la docente de 2do año A, considerando que las estrategias implementadas por los/as maestros/as no son elaboraciones propias sino que provienen del programa teórico-pedagógico de las ETC: “El programa contempla todo: arte, educación, etc. Yo puedo trabajar en base a valores pero me baso en el programa, ya sea en gramática comprensión de texto” y “cuando hay un conflicto se hacen asambleas”. Sin embargo también contradice su discurso: “Me baso en eso, y en elaboraciones mías. La experiencia te hace, usas todos los días una estrategia distinta, dependiendo de la situación. Hay que mostrar firmeza, poner límites, las estrategias varían”.

Lo que se puede deducir de estos discursos, como de las observaciones realizadas en dicha institución educativa, es que las estrategias se buscan, se elaboran y se generan desde la experiencia de vivir ciertas situaciones, desde la perspectiva y la convicción de adecuarlas al programa educativo. Así los/as maestros/as terminan por cumplir roles que no les corresponden con el objetivo de adecuar el/la niño/a al programa teórico-pedagógico y vice-versa.

No se visualiza un involucramiento de las familias en el ámbito educativo, quedando solamente con las estrategias de los/as maestros/as para paliar lo emergente. Tampoco se piensa en la estrategia de vincular a un equipo multidisciplinario que aporte tanto a los/as maestros/as como a las familias desde un ámbito de complementariedad. En este sentido se puede ver, como lo mencionó Lash que la familia no evoluciona en respuesta a las influencias sociales y económicas solamente, sino que se ve transformada por la intervención de profesionales especializados (Lash, C; 1991) como por ejemplo educadores y trabajadores sociales.

5.4.1. 4 La percepción de los/as maestros/as sobre las estrategias implementadas y el aprendizaje de los/as niños/as de contexto socio-cultural crítico

En lo que refiere a las estrategias implementadas por los/as maestros/as, la maestra de 2do año B, entiende que las mismas tratan de adecuarse al grupo específico que poseen porque hay grupos que son demasiado heterogéneos. En este sentido ella menciona que la propuesta de las ETC con respecto a la enseñanza-aprendizaje es una, pero al visualizar en el grupo problemas de aprendizaje bastante importantes y niños/as que también tienen problemas de conducta, hay que buscar estrategias para adecuar la propuesta establecida. En este marco, la misma expone: “en marzo la propuesta costaba, tuve que buscar estrategias desde el punto de vista lúdico para tratar de engancharlos para que puedan avanzar en la parte de lecto-escritura, de

matemática, que fue lo que más traté de avanzar porque eran las dificultades más grandes que encontré, pero a esta altura del año quizás está más encaminado”.

La percepción de la maestra de 2do año A sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as radica en la siguiente expresión: “No puedes dar una clase a todos, como en los tiempos de antes que cada uno estaba sentado y permanecía sentado, acá es imposible, es imposible porque cada uno necesita más atención”, atención diferencial. “Necesitan tener un adulto al lado para hacer las cosas sino no las hacen”.

La directora comprende que los comportamientos de los/as niños/as reproducidos y exteriorizados en la escuela, dada las necesidades básicas insatisfechas que los/as atraviesan, repercute negativamente en el ámbito escolar, así como también en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Los niños están mal alimentados, mal dormidos, porque ellos viven hacinados, todos duermen en un mismo lugar, con hermanitos que de repente se orinan. Vienen con olor o con falta de higiene. Las conductas agresivas, el enojo, la frustración los hace ser muy violentos. Tienden a querer escapar de la escuela. Eso se ve afectado por supuesto en la enseñanza-aprendizaje”.

En relación a lo antedicho por la directora, la maestra de 3er año agrega que en las características de los niños/as incide que los padres no hayan terminado la escuela o no sepan leer o escribir: “No hay un ambiente de cultura mínimo en la casa, entonces, lo que reciben lo reciben de la escuela”. Sin embargo, otro factor que puede estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los comportamientos reproducidos de los/as niños/as, puede ser debido a la dinámica de los/as maestros/as, según alude la directora. Teniendo en cuenta que en una ETC son muchas horas que el niño/a deben estar, la misma hace énfasis en la propuesta, la cual debe ser adecuada en esas 8 horas, contando con otras disciplinas como teatro, expresión corporal, educación física, ajedrez, boxeo, en donde los/as niños/as puedan descargarse. De lo contrario, la ejecución de un horario extendido sin una propuesta adecuada también repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as. En esta línea, dicha directora señala que en la escuela N°317 esa dinámica de clases especiales se está aplicando desde el año pasado.

Las maestras coinciden en sus discursos en que el asistir es una demanda constante por parte de la población que concurre a esta escuela. A modo de ejemplo la maestra de 3er año explicita que corta uñas “sino nadie se las corta”, trae artículos de higiene, pasta de dientes y pide que los/as niños/as tengan un cepillo de dientes en la escuela: “Hay una demanda muy importante, ellos sienten que reciben cosas de acá que no las

reciben de otro lado”. La directora coincide en que la práctica de asistir tiene mucho peso en la escuela N°317. “Hay niños que vienen sin medias, de manga corta, entonces no tienes otra que asistir, porque en esas condiciones un niño no puede aprender, y en la parte de aprendizaje repercute un montón”. Agrega además que “hay un nivel de aprendizaje muy bajo, es un nivel muy descendido con respecto a otros medios”. La directora entiende que se pierde tiempo pedagógico, el cual es destinado a otras cuestiones, incluso los problemas de conducta demandan un tiempo de tratar esa situación, quitándole al tiempo pedagógico-didáctico ya planificado.

Por otro lado, el argumento de la maestra de 1er año sobre la elección de determinada práctica ejercida frente a las dificultades y problemáticas que traen los/as niños/as al ámbito educativo escolar sostiene que hay que abordar las situaciones de manera individual. A modo de ejemplo menciona que el/a niño/a que trae dificultades de aprendizaje trabaja en un cuaderno que ella denomina “cuaderno de apoyo”, en donde se realizan trabajos aparte para poder ir avanzando. En contraparte, se encuentra el/la niño/a que avanza mucho, por lo que también posee un cuaderno, para que siga con otra tarea mientras se apoya al niño/a con dificultad. De este modo, esta maestra expresa que “se atiende las carencias todo el tiempo”. Siguiendo esa línea la maestra de 2do año A menciona que se pasa más tiempo asistiendo que enseñando, lo que exige más paciencia y equilibrio por parte de los/as maestros/as para trabajar con este tipo de población. Señala la necesidad de que los/as maestros/as estén cuidados: “Los maestros realmente tenemos que estar animados, necesitamos tener cuidados de la sociedad, cuidados desde lo político.”

En lo que refiere a lo curricular, la maestra de 5to año manifiesta que “las mayores carencias son en comprensión, lenguaje, no saben escuchar, no comprenden oralmente, bueh! no comprenden ni su propia vida”. Es por ello que, esta maestra busca que estos/as niños/as se cuestionen, cuestionen la educación y que tengan opiniones distintas.

En síntesis, los distintos actores entrevistados argumentan que en la práctica diaria con los/as niños/as ponen más énfasis en la acción de asistir que en la de educar, ya que el contexto socio-cultural de donde provienen no les provee de ciertas normas, valores y comportamientos que deberían de tener en sociedad, lo cual queda relegado al ámbito educativo escolar.

Consideraciones de los/as distintos actores entrevistados sobre el cumplimiento del rol de enseñar

En lo que refiere al aprendizaje de los/as niños/as de contexto socio-cultural crítico que concurren a la escuela N°317, algunas maestras destacan en sus discursos que se trata de “un nivel muy descendido”, aunque la maestra de 1er año se remite a la clase que tiene como una clase buena en rendimiento, lo cual conduce a un cumplimiento de las metas dentro de las posibilidades de los/as niños/as, es decir, dicha maestra menciona que hay un avance dentro de sus posibilidades. En este sentido la misma agrega que “la escuela ha mejorado muchísimo”.

La maestra de 2do año A, considera que “más que adquisición de conocimientos, acá en este tipo de población, es adquisición de herramientas para adquirir el conocimiento”. De esta manera, la misma entiende que los/as maestros/as deben abocarse en hacer que los niños/as adquieran herramientas para que puedan encontrar lo que ellos realmente necesitan en determinado momento. Por lo tanto, “el niño a lo mejor no va a saber calcular el volumen de algo, o a lo mejor no va a saber determinados conocimientos, procesos de la Revolución Artiguista, causas y consecuencias de la revolución, pero sí salir sabiendo dónde puede conseguir esa información, que puede entrar en Internet o buscar en los libros, resumirlos”. En este sentido la maestra señala la importancia de tener una buena coordinación entre maestros/as, profesores especiales y directora; sin embargo en 2014 dicha coordinación estuvo ausente teniendo cierta influencia en el cumplimiento de las metas del programa educativo y la adquisición de conocimientos del alumnado.

Según explicita esta maestra “en el cumplimiento de las metas se logra algo, en la adquisición de conocimientos se logra muy poco, que tal vez, cuando estemos más coordinados con los profesores especiales, se logre una asimilación más fructífera”. La misma agrega en su discurso que aún hay maestros/as que todavía trabajan aislados en un salón, como lo hacen en otras escuelas públicas, por lo que no llevan a cabo una coordinación conjunta en donde compartan con otros/as maestros/as un proyecto de técnicas o de ejecución que en equipo puedan lograr algunas cosas para mejorar. Enfatiza que cuando se concrete la coordinación entre los distintos actores de la educación (maestro/a con maestro/a, director/a y profesores especiales) “(...) se podrá decir que hay herramientas, y no sólo herramientas, también conocimiento, porque vamos a estar con más fuerza”. En este sentido, la escuela N°317 es “una escuela en pañales todavía” (Maestra de 2do año A).

En lo que refiere a las metas, según alude la maestra de 2do año B, son adecuadas a las características del grupo. Si bien al inicio el/la maestro/a posee metas elevadas, al adecuarlas a un alumnado al cual el nivel de aprendizaje es descendido, las mismas cambian. En esta línea, esta maestra señala que trató de profundizar más en los valores. Considera “que las ETC tienen que ser un lugar que los niños aprendan y no que se deposite el conocimiento”. Según la perspectiva de la maestra de 5to año, los/as niños/as “arrastran muchas dificultades” lo que conlleva a un cumplimiento lento de las metas propuestas, pero progresivo, aunque el avanzar se debe a la motivación lograda sobre los/as niños/as para que concurren a la escuela.

La directora de esta institución tiene la perspectiva de que no hay que proponerse metas muy altas porque si no, no se logran cumplir, entonces, se parte de plantear metas cortas, ya que la misma considera que los avances de los/as alumnos/as de esta escuela en particular son bien lentos: “Acá tenemos que arrancar desde lo bien básico y bien lento”.

La maestra de 3er año considera que la evaluación de las metas, así como el aprendizaje de los/as niños/as tiene que ser más individualizado y no generalizado, ya que el tema de ver hasta cuántos llegan, cómo llegan, es una valoración diferente. Dado que la misma entiende que “cada niño es una prioridad diferente”. Por lo tanto, esta maestra expresa:

“Nosotros tenemos un programa de educación común que es el que se trabaja en todo el país. Si nosotros tratamos de hacernos una autoevaluación a qué cantidad de conocimientos llegamos a trabajar, y consideramos que los niños han adquirido o deberían adquirir en cada grado, nos daría un nivel sumamente descendido, entonces lo que nosotros hacemos es tener claro cómo recibimos los niños y cómo van evolucionando y a lo qué creemos que puede llegar cada uno. Dejando un poco el programa de lado, porque evidentemente es impensable que en un tercer año como tengo yo, tenga que enseñarles a leer y escribir y sin embargo lo tengo que hacer, entonces yo no tengo que pensar nunca que voy a cumplir con la totalidad de un programa de tercer año, cuando de repente tengo que estar cumpliendo con otros contenidos del programa de años anteriores”. (Maestra de 3er año)

De este modo, el discurso de esta maestra comprende que no se puede someter a los/as niños/as a las mismas evaluaciones o pruebas que se elaboran para todos/as los/as niños/as del país, ya que cada niño/a es una realidad diferente.

En síntesis, la misma expresa: “Para nosotros docentes, que estamos día a día, lo que nos importa es que aprendan cada día, no nos importa el resultado que queramos dar para afuera de la escuela” (Maestra de 3er año).

VII. Reflexiones finales

La mayoría de las maestras coinciden en su percepción y fundamentan que el contexto de socialización cotidiano de los/as niños/as tiene una gran incidencia en los comportamientos reproducidos y exteriorizados de diversas maneras en el ámbito educativo escolar. Comportamientos que vienen transversalizados fundamentalmente por las carencias económicas y emocionales o afectivas acaecidas en la interna familiar. Estas condiciones objetivas y subjetivas que rodean el ámbito de los/as niños/as se tornan el gran potenciador de actitudes negativas y disruptivas que vienen a influir tanto en la personalidad como en el aprendizaje evolutivo de los mismos. Por lo cual, mediante la enseñanza “normalizadora” que tratan de efectivizar los/as maestros/as para poder cumplir el objetivo del programa teórico-pedagógico y con ello, mejorar las posibilidades de un futuro próximo para que de alguna manera logren ser funcionales al capitalismo, siguiendo el énfasis generado desde la escuela moderna (Vain, 2008), los/as maestros/as se encuentran en la necesidad de brindar las herramientas necesarias para ir avanzando en el camino. Sin embargo, al trabajar con una población que posee características peculiares ya mencionadas, estos/as maestros/as muchas veces se ven obligados a dejar en segundo plano el programa teórico-pedagógico establecido para poner énfasis en las distintas carencias visualizadas en el ámbito educativo, que hacen a la necesidad de un rol de contención y orientación, que intenta modificar el proyecto de vida de los/as niños/as. Esto implicaría al decir de Sartre, poder lograr que los/as niños/as realicen el movimiento dialéctico entre lo subjetivo que conserva lo objetivo, pero que negando esta objetividad presente, exteriorizando lo interno, y a partir de la conformación de un proyecto de superación de esa realidad objetiva, se cree una nueva objetividad transformada, es decir que los/as niños traten de objetivar su realidad presente pudiendo lograr “un fuga y salto hacia adelante” que les permita salirse de ese ámbito de socialización primaria que condiciona su ser, para visualizar otra realidad fuera de ese contexto y de este modo poder construir su propio camino ampliando el campo de los posibles. (Sartre, 2000). Para ello, la figura del Trabajador Social u otro profesional especializado, se hace patente, cuando logra, a través de su intervención, que los/as niños/as exterioricen lo internalizado en su vida cotidiana, no olvidando que “el cotidiano es un espacio contradictorio, es el lugar donde se viven las peores miserias y soledades, pero es también la esfera potencial de transformación...” (Berdía, 2009:57).

En esta línea, el objetivo de estas maestras entrevistadas, (según lo mencionan en sus discursos), ya no trata de lograr las metas estipuladas en el plano educativo, sino que sus prácticas giran en la órbita de paliar y/o mitigar esas carencias afectivas y comportamentales que el hogar familiar no le brinda a sus niños/as. Como segunda opción, luego de cubrir estas carencias, dichas maestras se abocarían al avanzar sobre el aprendizaje educativo mediante el programa teórico-pedagógico estipulado. De este modo, al decir de Martinis, P y Redondo, P (2006), se instala una situación de emergencia educativa que consiste en “contener y asistir” y de cierta forma renunciar a enseñar o dejar esa acción a un lado para atender lo que emerge.

Sobre estas acciones de asistir o enseñar, algunas maestras exteriorizan que las familias no llevan a cabo su responsabilidad, motivo por el cual terminan los/as maestros/as buscando la forma de poder cubrir eso que falta. De este modo, la cuestión que se plantean dichas maestras gira entorno a ¿cómo avanzar con el programa teórico-pedagógico, si hay que cubrir y/o asistir otras demandas que no concuerdan o se desajustan con la enseñanza educativa formal?

En definitiva, los/as maestros/as terminan por adquirir dentro de esas 7:30 horas en las ETC, el rol considerado adecuado para un padre y una madre, en donde pasan a contener a estos/as niños/as en la complejidad de sus diversas carencias, mediante un proyecto de convivencia²⁶ planificado de acuerdo a estas realidades acontecidas a lo largo del tiempo.

Es por lo anterior que la institución educativa escolar permeada de estas distintas realidades se ve absorbida por las transformaciones en el modo de producción capitalista y transformaciones políticas, en particular a las que refieren sobre los programas y proyectos educativos, así como también, las transformaciones familiares invadieron el ámbito escolar conduciendo a una flexibilización en la gestión educativa que trata de amoldarse al niño/a que concurre. Siguiendo lo anterior, es posible decir que las estrategias de enseñanza y/o práctica ejercida de los/as maestros/as en la escuela N°317, en particular, son ejercidas por elaboraciones propias de los maestros/as, en donde algunas prácticas provienen de su experiencia por la antigüedad en dicha institución y otras estrategias implementadas surgen partiendo de lo aprehendido en su formación. Estas estrategias, muchas veces hacen que los/as maestros/as deban retrasar el programa para cumplir un rol ajeno al ámbito educativo,

²⁶ “Proyecto de convivencia”, pensado para mejorar las actitudes, aptitudes y comportamientos de los/as niños/as respecto al entorno en el cual se encuentren.

sin cuestionar este rol o generar instancias con los padres o familiares cercanos para problematizar y desnaturalizar de manera conjunta estas situaciones que acontecen. Si bien, las situaciones acaecidas en el ámbito educativo escolar son problematizadas en las reuniones semanales entre maestros/as, las mismas no incluyen a los familiares cercanos de los/as niños/as para poder abordar conjuntamente las situaciones desde otra perspectiva. Esto es un debe existente entre los distintos ámbitos de socialización de los/as niños/as (familia y escuela).

En lo que refiere a los comportamientos problemáticos, carencias, hábitos y demás, se visualiza en los discursos de las maestras entrevistadas, así como también, se observa en la práctica ejercida de los mismos, cómo se encuentran transversalizando la realidad educativa de manera tan impregnada que obliga a modificar tanto la estructura escolar física, como también la práctica de los/as maestros/as. Lo que conduce a pensar cada espacio como pedagógico, en otras palabras, reorganiza la institución educativa escolar acorde al alumnado que se tenga. No es menor, que la escuela, tiene un espacio objetivo para cada actividad con los/as niños/as, más específicamente, existe un objetivo para cada actividad a realizar. A modo de ejemplo, existen las mesitas de apoyo diferencial, los talleres especiales con otros docentes que cumplen su horario y se van, el comedor para compartir el almuerzo entre todos como si fuera una mesa familiar (según el discurso de una de las maestras entrevistadas).

Respecto a los talleres especiales con distintos docentes, son pensados con el objetivo de diversificar tareas y conocimientos en los que los/as maestros/as de magisterio, en particular de las ETC, no fueron capacitados. La problemática que denotan los discursos de las maestras entrevistadas sobre los docentes especiales refiere a la descoordinación que existe entre los/as maestros/as de la escuela y estos docentes, ya que, éstos últimos no logran cumplir lo establecido en el programa teórico-pedagógico respecto a un horario de clases que no interfiera en la dinámica continua de los/as maestros/as. Esta situación de clases sin interrupciones no se encuentra establecida en la escuela N°317, ya que el aula se ve interferida por la existencia de múltiples empleos de los docentes especiales, lo cual genera cortes en las clases de la mañana y la tarde, conllevando a retrasos en el programa teórico-pedagógico, según aluden algunas maestras. De modo que esta situación conduce a una falla en esta ETC, motivo por el cual afecta a la planificación, coordinación y aprendizaje de los/as niños/as que asisten a la misma.

En síntesis:

Aunque la escuela haga una metamorfosis y se renueve frente a las nuevas realidades que surjan, la misma sigue cumpliendo el rol esencial de normalizar y disciplinar a la población en busca de un orden y una funcionalidad que enmarca al orden capitalista. (Vain, 2008). En este sentido, es posible decir que aunque cambien los nombres “escuela común, escuela al aire libre, escuela granja y rurales, ETC, y demás”, se agreguen o quiten programas, se adecue la mirada a la realidad de la población, el objetivo de la institución educativa escolar va a seguir siendo el mismo, esto es, seguirá siendo implícita o explícitamente el “moldear los cuerpos dóciles” mediante la disciplina que consiste en una técnica utilizada como medio de control para encausar las conductas (Foucault, 2003), y de este modo poder llevarlas a lo que se considera como “normal”. Por lo cual seguirá habiendo una falla, ya que no es solamente moldear a un/a niño/a para que se adapte a la escuela o que la escuela se adapte al niño/a, sino que considero desde una postura ético-política del Trabajo social, que no se trata de ese ida y vuelta solamente, ya que al observar que el entorno objetivo y subjetivo influye y condiciona la realidad particular y singular de cada individuo, se tendrá que buscar una estrategia conjunta con una metodología que aborde e incluya a las familias particulares de los/as niño/as. Todo esto, con el objetivo de evitar el choque entre los distintos ámbitos de socialización y progresivamente proyectar a un mismo camino. Un camino de complementariedad y participación, como refiere el “Art. 16 - Hacer partícipes a los/las usuarios/as en los objetivos y el alcance de la intervención profesional” (Código de ética; 2004: 5).

Es un ideal que se debería construir para lograr un trabajo conjunto entre ambos ámbitos (el familiar y escolar). Por lo pronto una de las estrategias que en su momento mencionó una de las maestras entrevistadas es el poder exigir obligatoriamente que los padres acompañen a sus niños/as en una instancia pensada para acercarlos a dicho ámbito educativo y así conocer y apoyar a sus niños/as. La idea de obligatoriedad, es justamente para ir acercando de a poco a ambos padres a las distintas situaciones ocurridas e ir conociendo y resolviendo las mismas mediante acuerdos de ambas partes, lo cual no conducirá a decisiones unidireccionales, o de rangos asimétricos, sino desde un pensar complementario que conduzca a la participación de todos para una mejora en las condiciones de los/as niños/as, su ambiente educativo y familiar.

En este sentido, desde el aporte ético-político del Trabajo Social, el cual se vincula con la promoción de la autonomía de las personas con las cuales se interviene, es posible

realizar una reflexión crítica y dialéctica sobre la práctica ejercida de los/as maestros/as de la institución educativa escolar, los cuales toman a los/as niños/as como pasivos en su situación, lo que conlleva a una mera práctica asistencial que no genera la autonomía de sujetos de derechos, sino que mitiga lo emergente, cuestión que se seguirá reproduciendo y exteriorizando si no se interviene y cuestiona la realidad de manera crítica y consciente.

Y es que no se trata simplemente de continuar ejerciendo el control desde un discurso emancipador, en donde los sujetos hagan su propia historia, si no que se trata de problematizar las situaciones familiares en su totalidad, venciendo la inmediatez de la cotidianidad, para lograr trascenderla.

Bibliografía

- Álvarez Miranda, B. (1996). "El Estado de Bienestar: Veinte años de argumentos críticos". En: AAVV. Dilemas del Estado de Bienestar. Madrid: Argenteria.
- A. N. E. P. Una visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay de 1995-1999. Uruguay: Publicaciones A. N. E. P., 2000.
- Andrenacci, Luciano y Repetto, Fabián (2006) "Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana". Washington D.C.: INDES
- Antúnes, Ricardo (2000). "Trabalho y precarização numa ordem neoliberal". En La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Editorial CLACSO. Buenos Aires.
- Althusser, Louis (1988) Ideología y aparatos Ideológicos del Estado. Nueva Visión SAIC: Buenos Aires.
- Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay. 2001.
- Baraibar, Ximena (2009) "Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia 'por defecto' de la dimensión territorial". En Revista Fronteras N°5. Montevideo: DTS.
- Barrán, José Pedro. (1990) "Historia de la sensibilidad en Uruguay". Tomo I. "La cultura "bárbara" (1800-1860)". Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
- Barrán, José Pedro. (1990) "Historia de la sensibilidad en Uruguay". Tomo II. "El disciplinamiento (1860-1920)". Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
- Berdía, Adriana (2009) "Vida Cotidiana: categoría central para el abordaje profesional". En revista fronteras. N°5. Montevideo: DTS.

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1972) "La construcción social de la realidad" Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (1979). "Destinos Pessoais e Estrutura de Classe. "Para uma critica da antroponomia politica". Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- Bertaux, Daniel (1983). "Sociologia de La vida cotidiana y de relatos de vida" Em Revista Suiza de Sociologia. Vol. 9, N°1 (Traducción de Bianca Gabín).
- Castel, Robert (1997) "La metamorfosis de la cuestión social". Bs As: Paidós.
- Castel, Robert (2010): "El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- CEPAL (2006). "La Protección Social de Cara al Futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad". Montevideo: CEPAL.
- De Martino, Mónica (2007) "Familias y Políticas sociales en los noventa. Gubernamentalidad: una perspectiva analítica".
- De Martino, Mónica y Vecinday, Laura (2011) "Las nuevas formas de gobierno poblacional. Sobre individualización e ingeniería social". En Revista Fronteras. Montevideo.
- Díaz, Beatriz, et al. (2007) "Un Enfoque Interdisciplinario ante el Fracaso Escolar y Pobreza". Investigación realizada en el marco del XX ENCUENTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS "Desafíos y nuevas perspectivas del/a psicólogo/a en la actual coyuntura social del Uruguay". Aportado por la Unidad de Diagnóstico Integral presente en la escuela 317.
- Di Virgilio, Mercedes et al (2011) "Pobreza Urbana en América Latina y el Caribe". Buenos Aires: CLACSO.

- Esping Andersen, Gosta (1987). Los Tres Mundos del Estado de Bienestar. Valencia: Alfons el Magnanim, Valencia.
- Foucault, Michel (2003): "La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación" La Plata: Altamira.
- Foucault, Michel "Vigilar y castigar". El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 1991b. 314p.
- Giorgi, D. (1942) "El impulso educacional de José Pedro Varela". Tomo I. Orígenes de la Reforma Escolar. Montevideo: Impresores. A. Montevideo y Cía.
- Giorgi, et al (2012) "La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos". Montevideo: TRILCE.
- Gutierrez, Alicia (2006). "Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu". Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hareven, Tamara (1995). "Historia de la Familia y la complejidad del cambio social". Boletín de la Asociación de Demografía Histórica N° XIII.
- Heller, Agnes (1985). "La estructura de la vida cotidiana". GRIJALBO, S.A. México.
- Heller, Agnes, et al Cortez (1987) "Serviço Social & Sociedade" Revista 24 Editora São Paulo, Brasil.
- Kosik, Karel. (1967) "Dialéctica de lo concreto". México: Ed. Grijalbo.

- Lash, Christopher (1997) "Refugio num mundo sem coração". Brasil: Basic Books.
- Martínez, Esperanza, et al (s/d) "La integración en la escuela: desafíos e interrogantes". Montevideo: INN.
- Martínez Franzoni, Juliana (2008). "¿Arañando bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en América Latina". Colección CLACSO-CROP. CLACSO Libros. Buenos Aires.
- Midaglia, Carmen; Antía, Florencia (2007). "La Izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social?" Revista Uruguaya de Ciencia Política N° 16. Montevideo: ICP/FCS. Uruguay.
- Mitjavila, Myriam; Vecinday, Laura. (2011) "El enfoque de riesgo como dispositivo individualizador en el campo social". En: Lorente, B. (org). Transformaciones del Estado Social. Perspectivas sobre la intervención social en Iberoamérica, pp 79 -104. Madrid – Buenos Aires: Miño y Dávila Editores,
- Nahum, Benjamín (1999) "Manual de Historia del Uruguay 1903-1990". Tomo II, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Picó, Josep (1987). Teorías sobre el Estado de Bienestar. Madrid: Siglo XXI.
- Repetto, Fabián (2010): "Protección Social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos", en Revista del CLAD N° 47.
- Sartre, Jean Paul (2000). "Crítica de la Razón Dialéctica". Losada. Buenos Aires.
- Sunkel, Guillermo (2006). "El papel de la familia en la protección social en América Latina". Serie Políticas Sociales N°120. Santiago de Chile: CEPAL.

- Schvarstein, Leonardo (2006). *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes*. 2° edición, 1° reimpresión. Buenos Aires: PAIDOS.
- Vain, Pablo (2011) “El mito de la escuela inclusiva ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente?” En el Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas entorno a la discapacidad en América Latina” organizada por la Red Interuniversitaria Latinoamericana y el Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos y la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná 2011). Material de la supervisión del área de discapacidad del Proyecto Integral: Cuidado Humano, Derechos e Inclusión, 2011.
- Valles, Miguel (2000) “Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional”. Síntesis. Madrid.
- Woods, Peter y Hammersley, Martyn (Comp.) (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós: Barcelona.

Otras fuentes documentales:

- ANEP (1997) “Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo”. Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF. Material brindado por la directora de la escuela N° 317.
- Administración Nacional de Educación Pública: www.anep.edu.uy - Fecha de acceso 05/08/2012.
- Bustelo, Eduardo (2005) *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva: Buenos Aires. Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf. Fecha de consulta: 6/11/12.
- Informes de relevamiento y análisis de datos de la zona brindados por el Socat de Malvín Norte, gestionado por Gurises Unidos. Año de elaboración: 2010.

- Orozco, Marina; Francia María Teresita (1997) Documento de trabajo “Propuesta pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo”
- Martinis, Pablo; Redondo Patricia (comps). (2006) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, del estante editorial. Texto: “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’
- Vain, Pablo (2008) “Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir”. En línea. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a17vain.pdf>
Fecha de acceso: 04/08/2012.