

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

**La escuela medicada:
entre desbordes cotidianos y la misión de educar**

Carolina Filippi
Tutor: Lorena Fernández

2007

INDICE

A MODO DE INTRODUCCION.....	1
1. Una aproximación a las nociones de Educación e Infancia en la historia de las sociedades modernas	
1.1 La educación en la conformación del Estado y la familia moderna.....	4
1.2 La educación en el Uruguay de los siglos XIX y XX.....	11
1.3 El pensamiento de Durkheim y su vigencia en la educación de nuestros días.....	16
2. Transformaciones en la sociedad y en la escuela en la segunda mitad del Siglo XX. De la idea de igualdad a la noción de equidad	
2.1 La escuela en la segunda mitad del siglo XX.....	20
2.2 Estado y políticas sociales hacia finales del siglo XX.....	21
2.3 La escuela en las últimas décadas del siglo XX.....	24
2.4 El devenir de la reforma educativa.....	24
2.5 Rotulando a las escuelas que rotulan a las familias.....	27
3. La escuela medicada. Desbordes, psicofármacos, ¿ Soluciones ?	
3.1 “Manotazos de ahogado” frente a la “Emergencia Educativa”.....	31
3.2 La patologización de los niños en un ¿sano? espacio escolar.....	33
3.3 La derivación al Psiquiatra desde los centros educativos.....	35
3.4 De aquí para allá como malcta de loco.....	37
3.5 Impactos en el niño y en la escuela.....	38
3.6 Las pastillas que no tienen edad. De niño, al loquito de la casa y la escuela...39	
3.7 Los organismos del Estado. Presencias y ausencias en torno a este tema.....	43
4. La escuela hoy. Entre desbordes cotidianos y la misión de educar	
4.1 La escuela pública en su aquí y ahora.....	47
4.2 Escuelas, familias y territorios de pobreza.....	48
4.3 Maestras y niños.....	54
4.4 Los niños.....	57
5. A modo de síntesis y consideraciones finales.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	68

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la Monografía final de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de la República.

A través de sus páginas, se intentará abordar, a partir de un análisis crítico y reflexivo de la realidad de las escuelas de contexto crítico de nuestro país¹, **el estudio de la patologización de muchos niños en el espacio escolar, a través de la derivación de un número muy importante de éstos a los profesionales de la salud mental, y sus principales consecuencias.**

La inquietud y el interés por estudiar este tema, surge en el año 2003, cuando en el marco de la práctica curricular en escuelas, percibimos que esta temática atraviesa la dinámica de la institución escolar así como a un gran número de familias vinculadas a ésta. Fue en ese proceso de conocer que surgieron múltiples interrogantes, que nos llevaron a continuar estudiando, reflexionando y analizando este tema en el transcurso de estos años, en diferentes espacios de inserción (tanto como estudiante, como parte de un proyecto de extensión, así como en experiencias laborales en escuelas y otros centros educativos), que nos permitieron conocer múltiples historias de vida, situaciones, dinámicas, que muestran las formas particulares en que se expresa ésta problemática que intentaremos analizar en el presente trabajo.

Diagnósticos realizados mediante un formulario, niños dormidos en las clases, padres sobremedicando a sus hijos para que nos los expulsen de la escuela, niños que piden su pastilla porque saben que es la única forma que tienen para ser aceptados.

Las cifras arribadas en investigaciones recientes, señalan que un 20%² de la población escolar hace uso de psicofármacos.

Conocer estos datos, profundizó nuestro interés por aproximarnos aún más a esta temática, desentrañar su apariencia, estudiar, conocer e ilustrar situaciones que un número cada vez más importante de niños vive día tras día.

¹ Resulta importante destacar, que si bien la problemática a estudiar se produce y reproduce en todo el país y en todos los sectores sociales, adoptando diferentes formas, y reproduciéndose con particularidades distintas, la opción metodológica elegida para este trabajo hace que el estudio del tema sea acotado a las escuelas catalogadas como de "contexto sociocultural crítico" y a la población que padece situaciones de extrema pobreza

² Los datos surgen de la Primera investigación realizada en el Uruguay, desde la Cátedra de Psiquiatría Pediátrica de Facultad de Medicina en el Hospital Pereyra Rossell. En dicha investigación se realizó una muestra de los niños de 6 a 11 años de todas las escuelas urbanas del país. Ver: entrevista Psiquiatra Gabriela Garrido. Pág.: 74 de este documento y también en Diario el País, 6/10/2007.

Con tal cometido, se realizaron entrevistas a maestras y profesionales de la salud mental, recogiendo también vivencias y testimonios de referentes familiares y niños, que expresan trayectorias que se van reiterando en los diferentes barrios, en las distintas escuelas, policlínicas y hospitales. Estos recorridos, que comienzan generalmente desde las escuelas, abarcan mucho tiempo, presiones, angustias y desbordes, teniendo estrecha relación con las condiciones en que se producen las derivaciones, los diagnósticos y la atención en salud mental para los niños y niñas pobres de este país. También se vinculan en profundidad con las dinámicas que se viven cotidianamente en las escuelas que trabajan en territorios de extrema pobreza, con las condiciones laborales de los maestros, con lo que se espera de los niños y sus familias desde la institución escolar.

Todas estas situaciones se producen en condiciones que vulneran al niño en tanto sujeto de derecho, posicionándolo en el lugar de carente y además en un lugar de enfermo, coartándole, en muchas ocasiones su derecho a la educación.

Este proceso que hemos emprendido desde hace algunos años, es lo que hoy se refleja en este documento intentando aproximarnos a problematizar esta temática desde sus múltiples dimensiones.

En un primer capítulo, se encontrará una periodización histórica sobre los inicios de la escuela en el marco del proyecto de modernidad, el descubrimiento de la infancia y el papel que la escuela fue desarrollando en el surgimiento de las sociedades modernas y de los Estados Nacionales. Arribando este análisis, al estudio de éstos procesos en nuestro país.

Desde la mirada histórica, intentaremos ir captando a lo largo del trabajo, por qué la escuela es hoy como es, sus continuidades y contradicciones que están íntimamente relacionadas con las diferentes concepciones filosóficas que históricamente reinaron acerca del ser humano, del saber, la familia y la infancia. Acercarnos a una problematización histórica de éstos procesos, nos permitirá identificar continuidades y puntos de inflexión para aproximarnos a traspasar lo aparente e inmediato y preguntarnos sobre aquello que resulta natural o incuestionado.

En el segundo capítulo, pondremos énfasis también desde una mirada cronológica, al estudio de la escuela nacional moderna, cuyos fundamentos han perdurado hasta la actualidad, las transformaciones que se produjeron a partir de la década del 70 en el modelo de acumulación capitalista y las políticas sociales. Intentaremos comprender también, los procesos de reforma educativa, las políticas educativas neoliberales, y el escenario social en que la escuela pública hoy está inmersa.

Llegando al tercer capítulo, el lector podrá encontrar una descripción y análisis de cómo se da la derivación al psiquiatra en estas escuelas, intentando comprender la dinámica, y cómo es vivido y sentido por sus protagonistas: maestros, padres, médicos, niños.

En el cuarto capítulo, a través de las sucesivas aproximaciones que a lo largo del documento se irán realizando, arribaremos a un análisis de la escuela pública que trabaja en contextos de extrema pobreza, intentando captar sus dinámicas, desbordes, posibilidades.

Finalmente, presentaremos una serie de reflexiones, con el interés de sintetizar lo estudiado en el trabajo y retomar algunas cuestiones que se plantearán como posibles ejes para posteriores instancias de estudio y reflexión sobre estos temas.

Creemos que el abordaje de esta temática puede constituirse en un aporte interesante para contribuir a la reflexión que ha comenzado el Trabajo Social en los últimos años, en tanto disciplina que desarrolla una inserción en el ámbito educativo, sobre un tema que aún no es percibido como un problema por los principales actores involucrados.

CAPITULO 1

UNA APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE EDUCACIÓN E INFANCIA EN LA HISTORIA DE LAS SOCIEDADES MODERNAS

1.1 - La educación en la conformación del Estado y la familia Moderna.

Estudiar la historia de la educación y del surgimiento de la escuela, nos obliga a realizar un recorrido sobre la noción de infancia que fue imperando en los diferentes momentos históricos y cómo esta etapa de la vida fue tratada desde las distintas formas de ver, sentir y concebir al ser humano, hasta nuestros días.

Siguiendo el análisis realizado por Julia Varela y Fernando Alvarez –Uria, podemos distinguir que la noción de infancia tal cual la conocemos hoy, no ha sido una concepción naturalmente dada sino que está ligada a formas y prácticas de relacionamiento familiar, a diversos modos de educación, que se fueron dando a lo largo del tiempo, con diferenciación según las diferentes épocas y las distintas clases sociales.

Existen estudios que reflejan que durante la Edad Media³ la infancia no se entendía de la misma forma que hoy, las familias se organizaban también de otra manera y los roles se definían en función de patrones que no son los mismos que hoy imperan.

“El niño desde que era capaz de valerse por sí mismo se integraba a la comunidad y participaba, en la medida en que sus fuerzas se lo permitían, de sus penalidades y alegrías.” (Varela, Alvarez –Uria, 1991:23)

Es a partir de la época del Renacimiento que se comienzan a definir nuevas formas de concebir a la niñez como una etapa diferenciada del resto de la vida. Con el objetivo de consolidar y aumentar su papel en la sociedad tanto los protestantes como los católicos y moralistas identifican en la infancia un objeto de intervención para poder reproducir su manera de concebir la vida a través de la religión. Para eso la educación fue la herramienta fundamental para inculcar y moralizar a esos niños.

³ Los autores se basan en los estudios realizados por Philippe Aries en: *L enfant et la vie familiale sous l Ancien Régime*. ED.du. Senuil, Paris 1973.

“ En general las características que van a conferir a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, donde se deriva su capacidad para ser modelada, debilidad (más tarde inmadurez), que justifica su tutela, rudeza, siendo precisa su civilización, flaqueza de juicio que exige desarrollar la razón, cualidad del alma , que distingue al hombre de las bestias y en fin, naturaleza que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes – en el caso de los moralistas más severos se convierte en naturaleza inclinada al mal – que debe en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada. (...) Se configura pues la niñez, en el ámbito teórico abstracto, como una etapa para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico que dará lugar a dispositivos institucionales concretos (...)”
(Varela, Alvarez -Uría, 1991:19)

Para que este concepto de infancia se fuera afianzando se instrumentaron a lo largo de los años distintos dispositivos educativos que se desplegaban en las diferentes esferas de la vida de esos niños. A través de instituciones como los colegios, los hospitales, los albergues, también por medio de la acción educativa que ejercía la familia y por último a través de las prácticas de recristianización.

Es así que hacia fines del siglo XVI, *“(...) estas nuevas instituciones tienen en común esta funcionalidad ordenadora, reglamentadora y sobretodo transformadora del espacio conventual.”* (Varela,Alvarez-Uria,1991: 27)

El niño deja de estar en contacto con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Sería como una “cuarentena” por la que tiene que atravesar el niño antes de salir al mundo. Este proceso de cuarentena en el espacio cerrado que es la escuela, el colegio, sería lo que hoy denominamos proceso de escolarización. (Varela,Alvarez-Uría,1991: 26 citando a Philippe Aries 1973;111)

El surgimiento y evolución de la escuela como espacio cerrado de aprendizaje para determinada franja etaria, fue con el paso del tiempo adoptando diferentes formas, estilos, contenidos. No eran espacios de prácticas educativas homogéneas, las disciplinas impartidas, diferían de acuerdo a la posición en la pirámide social que tuvieran los educandos.

Para los niños provenientes de familias cultas, se impartía un determinado tipo de saber y para los pertenecientes a familias pobres otro, mayormente vinculado a los

oficios. También las formas de castigo fueron diferentes, el sometimiento a la autoridad, y hasta los juegos permitidos estaban diferenciados.

En el siglo XVII el aislamiento se convierte en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia, a la vez que el propio concepto de infancia quedará asociado casi naturalmente a la demarcación- espacio temporal⁴ (Varela – Alvarez Uría 1991:30)

Las escuelas, los colegios, tenían la misma forma que se le daba a la educación en los conventos, pero secularizadas. Las órdenes religiosas fueron quienes introdujeron cambios en los contenidos de las prácticas educativas y en la forma de transmisión de las mismas. Fue en los colegios, donde se probaron diversas experiencias educativas, para transmitir conocimiento y moldear comportamientos, que fueron ajustándose y transformándose, creando profesionales especialistas para esta tarea: los maestros.

Es así que con el paso del tiempo, los maestros jesuitas⁵ comienzan a desplazar el castigo físico por la vigilancia amorosa, programando cuidadosamente los contenidos y tiempos en la aplicación de los métodos de enseñanza de forma de mantener a los alumnos dentro de los límites, para que se estimulen al estudio y a convertirse en perfectos caballeros. (Varela – Alvarez Uría 1991:33)

Este nuevo estatuto del maestro, (que abarca un gran conjunto de saberes), le va confiriendo más responsabilidades pero también lo ubica en otra posición dentro de la organización social. El maestro se irá constituyendo en la autoridad moral y en el especialista para impartir conocimientos a la infancia. Los conocimientos transmitidos por el maestro van estar cada vez más relacionados con el mantenimiento del orden vigente.

“La acción individualizadora constante que tiende al sostenimiento, estímulo y valoración positiva del alumno no forma parte de las actividades de los guardianes de las casas de doctrina donde se recoge a los huérfanos, ni de los seminarios donde los niños pobres se adiestran en oficios.” (Varela, Alvarez -Uria, 1991: 34)

⁴ La educación comienza a separarse según el sexo y las edades, impartándose enseñanzas diferentes según la franja etaria a la que se pertenecía.

⁵ Se reconoce a ésta congregación como la pionera en introducir cambios importantes en las formas de enseñanza y transmisión del saber. Se basaron en teorías pedagógicas de Erasmo, Vives y otros Humanistas. (Varela, Alvarez- Uría, 1991 : 32)

Resulta importante comprender que siguiendo el análisis realizado por los autores, el estatuto de infancia, el rol del maestro, las prácticas educativas, están estrechamente vinculadas a la formación de la familia moderna, y a un modelo de Estado que en el marco de la Revolución Francesa comienza a constituirse.

Uno de los primeros planes que emergen en la pelea por la igualdad y libertad propulsada en esos años, se plasmó en el plano educativo con la idea de distribuir los bienes culturales a todos los ciudadanos con el diseño de las llamadas “casas de igualdad.” En ellas los niños debían acceder al mismo vestuario, a la misma alimentación, a la misma instrucción y al mismo cuidado sin diferencias de sexo. Había una idea de igualdad garantizada por el Estado y los niños educados en estas instituciones serían los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad. (Dussel: 2003)

En una etapa posterior cuando, (siguiendo lo analizado por Hobsbawm), los Estados en su afán por crearse y consolidarse como Estados Nacionales, comenzaron a implementar medidas de forma de llegar a los ciudadanos de cada territorio, es que los gobiernos se acercaron a la vida cotidiana de los ciudadanos a través de actores que cada día se tornarían más importantes, como lo fueron el cartero, el maestro, el policía.

“El gobierno y el súbdito o ciudadano se veían vinculados inevitablemente por lazos cotidianos como nunca antes había ocurrido.”(Hobsbawm (a).1995: 90)

El desarrollo económico que se producía a través de la expansión y crecimiento industrial, hacía necesario que las nuevas generaciones estuvieran formadas, educadas, para que se pudieran apropiar velozmente de los avances en el proceso industrial. Por esta razón el sistema educativo sería cada vez más importante para el desarrollo de la industria. También el rol del funcionario público se volvía cada vez más importante, en la complejidad administrativa que iban adquiriendo los Estados, y para eso la educación se tornaba esencial.

En el seno de las nuevas familias el papel de la infancia fue adquiriendo mayor relevancia no solo a nivel familiar sino también social.

“El niño como si se tratase de un capital en potencia, debía ser cuidado, protegido, y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales.”(Varela, Alvarez Uria, 1991: 49)

Tanto la escuela como el ejército, fueron introduciendo en los hogares más pobres la lengua oficial, hecho que tendía a romper con la noción de religión como símbolo de nacionalidad como seguía siendo concebido para las grandes masas.

“Naturalmente, los Estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la nación, e inculcar el apego a ella y unirlo a todo el país y a la bandera, a menudo inventando tradiciones o incluso naciones para tal fin.” (Hobsbawm, (b) 1998: 100)

De acuerdo a el análisis histórico que realiza Hobsbawm , el período que abarca desde 1789 a 1848 es de amplia secularización , implicando que ya en 1850 la enseñanza se hacía cada vez más una profesión, maestros, institutrices, profesores privados, cada vez había más personas que reconocían al maestro y a la educación, como la forma de abrir el mundo para los hijos de los campesinos, hacer lo que sus padres no habían podido y sobretodo el maestro enseñaba la verdad y la moralidad aunque fueran mal pagos. Pero la profesión que más estimulaba era la de los negocios, en un momento de expansión de la industria y la economía. (Hobsbawm (b), 1998)

De acuerdo con esto, en una sociedad en plena producción y expansión tanto industrial como económica, para el sector social que la llevaba adelante , la burguesía, el conocimiento y la posibilidad de ocupar cargos públicos a través de la educación hizo que en las familias burguesas el rol del niño, de la madre (como su principal cuidadora) y de la institución escolar fueran adquiriendo un papel primordial, como formadoras de los futuros ciudadanos, hombres de negocios, promoviendo así la instalación de la escuela laica y obligatoria. También fue importante, la definición de la niñez como etapa específica de la vida separada de la adultez.

“La nación no era un desarrollo espontáneo sino elaborado. No se trataba simplemente de una novedad histórica (...) tenía que ser realmente construida. De ahí la crucial importancia de las instituciones que podían imponer uniformidad nacional, lo que significaba primeramente el Estado, sobre todo la educación pública, los puestos de trabajo públicos, y el servicio militar en los países que habían adoptado el reclutamiento obligatorio. Los sistemas educativos de los países desarrollados se

extendieron sustancialmente a lo largo de este periodo en todos los niveles.”
(Hobsbawm (c), 2001:105)

Durante el siglo XIX, la entrada de la ciencia en la industria tuvo una consecuencia significativa para el sistema educativo, ya que cada vez se tornó más decisivo para el crecimiento industrial. Para el desarrollo de los países pasó a ser muy importante la educación, en la constitución de las economías modernas.

“Podemos afirmar pues, que desde el punto de vista de la educación el periodo 1870-1914, fue por encima de todo la era de la escuela primaria en la mayor parte de los países europeos.” (Hobsbawm (d) , 2001: 160)

“La educación servía sobre todo para franquear la entrada media y alta de la sociedad y era el medio para preparar a los que ingresaban en ellas de las costumbres que los habrían de distinguir de los estamentos inferiores.” (Hobsbawm (d), 2001:185)

La instalación de la escuela pública, suponía cerrar paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras, que en los talleres se formaban en contra de los intereses de la burguesía. Para contrarrestar estos movimientos de las clases trabajadoras, la escuela debía enseñarle al niño obrero no a mandar sino a obedecer, no hacer de él un niño culto sino sobre todo inculcarle hábitos, obediencia, sumisión y autoridad a la cultura legítima. (Varela- Alvarez-Uria, 1991:50-51)

Hacia fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la escuela se institucionalizó y desplegó con todas estas características que durante los periodos anteriores fue adquiriendo, y *el papel que el Estado le otorgó a la escuela fue esencial para desarrollar y mantener sus objetivos.*

“Desde el punto de vista del Estado, la escuela presentaba otra ventaja fundamental: podía enseñar a los niños a ser buenos súbditos y ciudadanos.” (Hobsbawm(c) 2001:160)

Es en ésta época que la burguesía comienza a asentarse, y los Estados nacionales a afirmarse en el pasaje del capitalismo competitivo al capitalismo monopolista⁶ (Netto 1997), como varios autores han denominado a esta etapa histórica de las sociedades modernas.

Es en este período que los Estados nacionales se consolidan, configurando nuevas formas de hacerse presente en todos los ámbitos de la sociedad (política, economía, familia, educación, salud, derecho, etc.), determinando nuevas formas de relacionamiento entre los individuos. La escuela promulgada y aceptada por el Estado es la escuela pública, obligatoria, y el maestro, (funcionario estatal) se consolida como la figura portadora del saber y encargado de transmitir los valores vigentes.

A decir de Netto, en el capitalismo competitivo el Estado actuaba como guardián de las condiciones externas de la producción capitalista, pero en la edad del monopolio además de esa función, la intervención estatal incide en la organización y en la dinámica económica desde adentro y de forma continua y sistemática. (Netto; 1997: 13)

Más exactamente, en el capitalismo monopolista las funciones políticas del estado se imbrican orgánicamente con sus funciones económicas. (Netto ; 1997 : 14)

Retomando el aporte realizado por Julia Varela, es posible considerar la institucionalización de la escuela pública, "(...) como una forma de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias (...) la imposición de la escuela es el resultado de estas luchas y supone cerrar el paso a modos de educación gestionados por las clases trabajadoras." (Varela, Alvarez Uriá , 1991: 50)

A partir de la institucionalización de la escuela, las múltiples mediaciones estudiadas anteriormente en relación a la infancia, el saber, la organización de las familias, el papel del Estado y sus instituciones, toman nuevas dimensiones; ya que siguiendo el análisis realizado por Netto, en la fase monopolista, el Estado se ocupa en primer orden de la preservación y el control continuos de la fuerza de trabajo tanto la

4 "(...) la edad del monopolio altera significativamente la dinámica entera de la sociedad burguesa (...)De esta forma el ingreso del capitalismo a la fase imperialista señala una inflexión en que la totalidad burguesa asciende a su madurez histórica ,realizando las posibilidades de desarrollo , que objetivadas toman más amplios y complicados los sistemas de mediación que garantizan su dinámica." (Netto; 1997:8)

ocupada como la excedente , creando instituciones, y políticas que garanticen el orden y lo legitimen, mediante la generalización e institucionalización de derechos sociales y civiles. (Netto, 1997: 16)

Los ejes estudiados hasta aquí, permiten acercarnos a la problematización de los diferentes fenómenos que sintetizan la conformación de la escuela moderna. En el siguiente apartado identificaremos líneas de continuidad y nuevos aspectos a problematizar que se producen en la formación de la escuela pública uruguaya en el marco de los procesos de conformación del Uruguay Moderno.

1.2 - La Educación en el Uruguay de los siglos XIX y XX

Para estudiar los procesos que generaron el surgimiento de la escuela en el Uruguay moderno, es necesario remitirnos a los acontecimientos que se produjeron a lo largo de los siglos XIX y XX, ya que nuestro país desde el comienzo de su vida independiente tuvo repercusiones de los procesos modernizadores que se daban en los países europeos y de América del Norte.

En el último cuarto del siglo XIX la estructura económica y social de nuestro país pasa de la fase competitiva del capitalismo, donde a través de los procesos de industrialización y urbanización recibía fuertes intervenciones (económicas y financieras) de los países europeos, a una fase del capitalismo monopolista experimentando modificaciones en la dinámica y organización del Estado.

En 1847 el Uruguay contaba con el Instituto de Instrucción Pública, que sentaría algunas bases de lo que más tarde sería el sistema educativo nacional.

En 1874, Varela, publicó su obra “La Educación del Pueblo”; su tendencia se concretó públicamente con esta obra. En ella, analiza los problemas educacionales y expone principios que a su juicio serían básicos en toda educación para la democracia: La obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo en la Escuela Pública, así como la renovación de programas y métodos, teniendo en cuenta la Psicología infantil.

Para José Pedro Varela, una de las causas del estancamiento moral e intelectual del país, se debía a que el pueblo no estaba educado. “Necesitamos poblaciones ilustradas” escribía en uno de sus artículos publicados en el periódico el Siglo.

Varela sostuvo que *“el habitante de la campaña a quien hoy embrutece la ociosidad, el servilismo, su crasa ignorancia, sus hábitos salvajes y nuestras convulsiones políticas, solo se civilizaría (...) el día en que supiera leer y escribir. Ese día, inculcados el amor al trabajo y el hábito de las buenas costumbres, (por medio de) escuelas esparcidas profusamente en nuestra campaña, las necesidades de la población errante acrecerían y con ellas la necesidad de trabajar, a la vez que progresaría la nación y triunfaría la paz.”* (Barrán, 1990: 98)

Varela, influenciado por Sarmiento primero, y más tarde interiorizado por las experiencias que pudo recabar en sus viajes por Estados Unidos, impulsó fuertemente a la educación como medio para fortalecer la democracia y la igualdad social.

“ La educación en verdad, es lo que nos falta, pero la educación difundida en todas la clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo, y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano (...) La escuela tiene en las democracias, la inmensa ventaja de aproximar y fundir las clases sociales, pobres y ricos, los niños que se sienten juntos, en los mismos bancos de la escuela, no tendrán desprecio, ni antipatía los unos de los otros.” (Escritos de J. P. Varela en Periódico el Siglo, 1868)

La educación aparece pensada como un elemento de nivelación y de integración social, que fomentaba la democracia, en un país que atravesaba momentos difíciles. Por esta razón Varela impulsó la gratuidad de la escuela, para todos los niños fuera cual fuera su origen social y culto. Otra de las propuestas de Varela fue la laicidad, ya que impulsaba una educación por igual para todos sin estar condicionada a las diferentes creencias religiosas. Todos estos fundamentos estaban orientados por el horizonte de igualdad que debía tener la escuela nacional.

La escuela pública, laica y obligatoria, era una de las instituciones que transmitía los valores de este nuevo modelo de desarrollo; bien vista por la población presentándose en el imaginario colectivo, como promotora de igualdad social.

En 1877, se produce el Decreto Ley de Educación Común que impuso a los niños la obligatoriedad de la concurrencia a la escuela primaria, así como también el

método de enseñanza basado en la racionalidad y no en los castigos físicos (Barrán, 1990 :12)

“ El realismo del régimen militar latorrista , el deseo del ala progresista de la clase alta rural de tener un personal capacitado y el positivismo filosófico que empezaban a penetrar en la elite intelectual, hicieron posible la aprobación del decreto ley de educación común en 1877(...) impulsado por J.P.Varela. El apoyo sostenido que los gobiernos sucesivos le brindaron de allí en adelante hizo mucho por elevar el nivel cultural y la conciencia cívica de la población (...) conformando en una característica específica de la nación uruguaya.” (Caetano, Alfar●,1995:42)

Desde esos tiempos y en adelante, la escuela y el maestro cumplirían el rol que antes tenía la Iglesia, internalizando los valores de la sensibilidad⁷ dominante. José Pedro Varela el fundador de la escuela estatal (civilizada) inculcó a los niños la convicción de que el trabajo y el esfuerzo eran un nuevo Dios y a él había que deberse para ser un buen ciudadano. Se predicó el trabajo a diestra y siniestra de forma obsesiva. Las virtudes eran el trabajo, el estudio, la puntualidad, el ayudar a los padres desde niños, para poder obtener mediante el trabajo dignidad y bienestar en el futuro.

“Todos los libros de estudio de la época deificaban al trabajo como la única forma de obtener dignidad.”(Barrán, 1990: 35)

Un modo de producción nuevo como el que se estaba gestando en el país entre 1860 a 1890 implicaba cambios en la sensibilidad y en la cultura que se fueron dando acompasadamente con la nueva estructuración de la economía y la política. El Estado uruguayo se había caracterizado hasta entonces por su debilidad e inestabilidad, períodos de autoritarismo, crisis económicas, que fueron antesala de la formación de un nuevo modelo de Estado⁸ que tornó a la educación (en la figura de la escuela pública) como herramienta fundamental para su consolidación.

⁷ Vale aclarar que el autor que estudiamos para realizar este análisis.(J.P.Barrán) adopta categorías foucaultianas y es por eso que se habla de sensibilidad y no hago referencia a términos como ideología, o moral

⁸ Según Caetano y Rilla (1996), el primer impulso modernizador, se dio hacia finales del siglo XIX con el modelo de país agroexportador en lo económico y períodos de autoritarismo en lo político.

La educación dirigida a la estabilidad, afianzará las normas morales y propenderá a despertar hábitos de trabajo, garantes de la propiedad. (Barrán, 1990: 35)

Hacia fines del siglo XIX el Estado Uruguayo, ya mantenía una conducción intervencionista, desarrollando su presencia en la campaña, en la ciudad, en la economía, (a través de las obras públicas, la actividad crediticia, el campo energético), en la sociedad a través de los grupos que vivían de él y para él; el elenco político paulatinamente más profesional, la burocracia y el ejército. De esta forma el Estado iba aumentando su tamaño y creando su espacio. (Barrán y Nahum en Caetano y Alfaro 1995:50)

Es en este escenario que se produce el primer Batllismo (1903) , periodo en el cual se consolida y organiza el Estado nacional, momento en que el Estado asume e interviene y se despliega en todas las esferas de la sociedad, y momento también en el que los partidos políticos se definen como actores relevantes de la vida política y social del país, generando diversas estrategias para el desarrollo de la ciudadanía, a la vez que otros actores como los movimientos de trabajadores también se hacen presentes en la vida política , económica y social del país.

A principios del Siglo XX se produce un importante despliegue del Estado. La sociedad “hiperintegrada” propulsada por Batlle y Ordóñez promoverá entre otras cosas la extensión del sistema educativo, abarcando prácticamente al total de la población. A partir de las escuelas se transmiten los valores y pautas de conductas establecidos desde los sectores de poder tendiendo a la homogenización de la sociedad mediante la educación pública, y apoyados en el desarrollo de los derechos sociales como el derecho de todos a la educación.

El proceso que Barrán denomina de la barbarie a la civilización, es el proceso modernizador que nuestro país adopta y es en el primer periodo batllista que comienza a crearse, consolidarse y reproducirse como modelo de país, constituyéndose en una sociedad con determinada sensibilidad⁹, donde la familia, la medicina, la educación y el trabajo se constituyen como los pilares desde donde se impulsa el desarrollo del país.

La sociedad civilizada usaba el convencimiento, y para eso se utilizó a la escuela, la iglesia, el ejército, la familia y el médico. La disciplina era la base necesaria de la enseñanza y debía reinar en la escuela y en el hogar. El orden, la puntualidad y

⁹ La sensibilidad de la modernización, de la civilización, se basa en la separación del ámbito privado, del público, se deidifica al trabajo, criticando al ocio y se crea el sentimiento de culpa en lugar del castigo físico para aquel que no cumple con los mandatos sociales imperantes.

asistencia al trabajo, para eso había que vigilar a los alumnos en todo momento para que siempre estuvieran ocupados, ya que el ocio era la fuente de los desordenes. (Barrán, 1995: 36)

En el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio¹⁰ y adorador del trabajo, a través de la educación y la medicalización de la sociedad se fueron transmitiendo los valores y conductas que se hicieron indiscutibles y que se introdujeron en la conciencia desde niños.

“La escuela, entonces fue el paradigma “civilizado” de la represión del alma porque el Estado liberal así lo quiso, confiaba más en la educación que en la iglesia”.
(Barrán, 1990 : 91)

También el Estado depositaba su confianza en la medicina¹¹ y a través de esta disciplina fueron internalizándose hábitos de higiene personal, de cuidado y prolijidad que desde la primera infancia se inculcaban a través de las tareas de la escuela y la familia.

“Asociada indisolublemente a la conquista de derechos sociales, la escuela pública pasa a ser identificada como una de las condiciones esenciales para la realización de la promesa integradora de la modernidad: La construcción de una sociedad de ciudadanas y ciudadanos que conviven en el respeto a ciertas normas básicas de libertad, justicia social e igualdad. La escuela pública logró constituirse durante este último siglo en una de las referencias básicas e inalienables de toda sociedad democrática.” (Gentili, 2002)

Desde la órbita del Estado es donde se formulan e instrumentan diversos tipos de políticas sociales: medidas e instituciones que tienen por objeto el bienestar y los

¹⁰ “Así la sociedad civilizada comenzó a reducir el campo admitido para el juego: primero solo a un grupo etario de la sociedad, los niños (...) y segundo dentro de ese grupo advertiría a los niños que siempre el tiempo podía ser mejor empleado en el estudio, la versión infantil del trabajo de los adultos.” El ocio era visto como la causa de todos los males. El placer, el ocio, tenían que estar regulado, el orden y el tiempo de realización de las tareas eran lo primordial para ser un buen ciudadano (Barrán , 1990 :36)

¹¹ Los procesos de medicalización de la vida social constituyen un aspecto central de la modernidad. El saber y poder médico penetran en la vida de las personas y aspectos que antes eran ajenos a la medicina, comienzan a estar bajo su órbita, estableciendo el criterio de salud / enfermedad en función de comportamientos que antes pertenecían a otras esferas de la vida social. (Ortega, 2003)

servicios sociales. En el Estado de Bienestar capitalista las características principales de las políticas sociales estaban basadas en los principios de universalidad y solidaridad.

La posibilidad de ascenso social, de movilidad, de inserción en el mercado laboral que se generaba en el Uruguay moderno, fueron los horizontes que impregnaron la época y que a través del modelo de educación y el modelo de Estado de Bienestar imperante, mantenían la esperanza, la unidad de la nación, junto con la idea de igualdad.

“La sociedad uruguaya es hija de la escuela” frase muy recurrente en la literatura acerca de la formación del Uruguay moderno, confiere a la educación un significado que a lo largo de la historia, si bien ha ido adoptando diferentes formas, se mantiene aún vigente y es la idea de que la escuela es la institución que puede cambiar las características más profundas de la sociedad.

Vale la pena explicitar, como a lo largo de este proceso de conformación del Uruguay moderno la educación se ve inmersa en una dualidad que se mantiene al día de hoy. La igualdad se volvía discursivamente equivalente a homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. (Dussel, 2003)

Esa concepción de escuela inclusora generó lógicas y mecanismos de exclusión que garantizaran y preservaran su continuidad. Jerarquías, diferenciaciones, expulsiones y limitado espacio para el disenso son algunas de las contradicciones en la que la escuela integradora e inclusora se vio inmersa. En esa relación de igualdad – homogeneidad quienes persistiesen en afirmar su diversidad serían descalificados, cristalizando las diferencias como inferioridad, discapacidad, ignorancia e incorregibilidad.

1.3 - El pensamiento de Durkheim y su vigencia en la educación de nuestros días.

Resulta interesante esbozar también el aporte que realiza Durkheim (pionero en la sociología de la educación), quién desde una perspectiva positivista analiza la educación en su tiempo histórico pautando la concepción de lo educativo e influenciando a la educación hasta el día de hoy. Analiza la educación como hecho social, considerándose sus ideas como revolucionarias en el contexto histórico en que se situaba.

Una de las preocupaciones centrales en el pensamiento de este autor es la idea de cohesión social como forma de lograr el desarrollo de la sociedad en un momento

atravesado por diversas crisis como en el que se encontraba la sociedad de su época. Para ello, la educación se convierte en herramienta fundamental creando individuos que actúen en equilibrio con las formas socialmente establecidas.

“Cada tiempo histórico, cada organización política, religiosa, económica, etc. han determinado un conjunto de ideas en torno a la naturaleza humana, sobre el derecho, el deber, la sociedad, el ideal de individuo, el progreso, las ciencias, las artes, etc., que están en la base de nuestro espíritu nacional, y es allí donde la educación actúa fijándolas en las conciencias tanto de los niños ricos como de los pobres.”
(Durkheim: 1974, 15)

En este sentido en otro pasaje de su obra “Educación y sociología” afirma:
“La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. (...) La educación no es para ella sino el medio por el cual prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia como sociedad”
(Durkheim, 1974: 16)

La escuela moldea al niño a imagen y semejanza de la sociedad, la educación debe permitir la manutención del orden social establecido, del equilibrio de la sociedad. Por esto la escuela no debe ser una instancia represora sino *productora*, encargada de producir conciencia, de producir al hombre como ser social.

“El deber de formar voluntad es, pues, tarea común de la escuela” (Durkheim, 1972:57)

La educación tiene como fin constituir a cada ser individual en un ser social. Para este autor, la idea de que cada individuo debe identificarse con determinado rol social en base a la adecuación de sus comportamientos a los exigidos moralmente por cada sociedad, encauza la idea de diversidad, una diversidad funcional al mantenimiento de la estructura social. Por eso el sistema educativo es único y múltiple a la vez, ya que cumple la doble función de ser instrumento de homogenización y por otro lado de diversificación.

El sistema educativo es quien asegura un conjunto común de ideas compartidas por todos los miembros de la sociedad y realimenta el proceso de división del trabajo.

Para Durkheim, la educación no es la transmisión de ideas, sino que centralmente la educación desde las escuelas religiosas hasta sus formas actuales se ha basado en prácticas educativas que parten del concepto de *disciplina*. Esa disciplina tiene origen en determinada moralidad y es para Durkheim la educación moral la que crea al individuo. La moralidad variará según el momento histórico, según las necesidades de cada sociedad.

“La disciplina tiene por objeto regularizar la conducta, (...) pero la disciplina no camina sin autoridad, autoridad regular (...) podemos decir pues, que el primer elemento de la moralidad es el espíritu de disciplina” (Durkheim, 1972:40)

Para este autor también es importante el concepto de autoridad moral, y quien encarna este rol es la figura del maestro, como el portador de la cultura y quien debe inculcar el espíritu del disciplinamiento. El maestro deberá impartir autoridad y para eso debe tener voluntad, confianza y sentir interiormente *“la grandeza de su tarea”* ya que para este pensador *“el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y su país.”* (Durkheim, 1974:35)

Para el padre de la sociología, la escuela pública se constituiría en el instrumento principal para la educación moral de la infancia, considerando que la familia basada en los sentimientos afectivos no podría inculcar la autoridad moral establecida y que a su vez la infancia se constituye en una etapa receptiva a las sugerencias imperativas que los maestros mediante su labor desarrollarían. La escuela entrenaría a los niños en la vida colectiva diferenciándola de los hábitos y conocimientos adquiridos en la vida doméstica.

Durkheim a través de sus ideas y planteos generó una importante línea de reflexión y trabajo en torno a lo Educativo, que se acompasó armónicamente al escenario diseñado por las sociedades modernas. En el proceso modernizador de nuestro país, el pensamiento positivista influyó notoriamente en el pensamiento de José Pedro Varela, por lo tanto se encuentra en el sustento de las bases del sistema educativo uruguayo, manteniendo su vigencia hasta nuestros días.

La escuela como creadora, integradora y disciplinadora; el maestro como autoridad moral, trasmisor de los conocimientos a las generaciones más jóvenes, conocimientos acordes a las necesidades de la sociedad en cada tiempo histórico, han garantizado, (entre otras instituciones), de algún modo el mantenimiento de las características principales de nuestra sociedad.

Sin embargo, debemos preguntarnos que sucede hoy, cuando la escuela pública creadora y disciplinadora se ha puesto en jaque, cuando su crisis, sus desbordes parecen no encauzarse a pesar de la puesta en marcha de nuevos planes y reformas. Qué es lo que sucede cuando su dinámica cotidiana lejos está de asemejarse a la de los tiempos en que fue creada, cuando la autoridad del maestro como portador del saber se pone en cuestión, cuando una sociedad integrada a partir de la pertenencia al mundo del trabajo se quiebra produciéndose profundas fracturas en la subjetividades de las personas.

CAPITULO 2.

TRANSFORMACIONES EN LA SOCIEDAD Y EN LA ESCUELA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. DE LA IDEA DE IGUALDAD A LA NOCIÓN DE EQUIDAD

2.1- La escuela en la segunda mitad del siglo XX

En la década del 60, desde el ámbito de la economía y apoyado por los organismos internacionales, se instala la noción de “Capital Humano” y para poder desarrollarla se concibe la inversión en la *educación* como uno de los pilares que garantizarían el *desarrollo de los países*. Desde esta perspectiva, los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo constituyen un capital que, como factor de producción, garantiza el crecimiento económico de modo general y, de manera particular, contribuye a incrementar los ingresos individuales de quien lo “posee”. El concebir a la educación como base para el crecimiento, además de implicar una inversión tanto individual como social, implicaba que debía estar sometida a una rigurosa *planificación* centralizada.

Desde esta perspectiva, los gobiernos y los particulares no sólo debían “invertir” en educación, sino que inclusive las economías industrializadas, debían apoyar y promover la inversión en capital humano dentro de aquellos países que todavía no habían reconocido el valor económico del saber. Es también en este contexto que debe situarse la expansión de las agencias internacionales de financiamiento y apoyo a la educación (Frigotto, 1994), entre las cuales se destaca el Banco Mundial que, hacia mediados de los años 60, comienza a definir sus principios y directrices de asistencia al desarrollo educativo (Fonseca, 1995)

Simultáneamente, se producían críticas desde los actores del sistema educativo a este modelo que se impulsaba y también pensadores afiliados a diferentes corrientes como Althusser y Bourdieu, generaban críticas a esta lógica, problematizando a la institución escolar de la época .

Pero contrariamente a como los teóricos del capital humano pensaron, el proceso económico y las transformaciones que se estaban gestando iban en sentido contrario al desarrollo planificado.

Pasada la primer mitad del siglo XX se produjo una crisis social y económica, centrada básicamente en la lucha por la redistribución de los magros ingresos que recibía en esos momentos el Estado, que entre otras cosas afectó a la educación. Se

terminaba, “la Suiza de América”, “la gloria del 900”, se desmoronaba el modelo de desarrollo basado en la “Industria Sustitutiva de Importaciones”. La Ley de Reforma Monetaria y Cambiaria de 1959 avecinaba el futuro cambio en la orientación política y económica de enormes consecuencias. Intentaba sustituir un Estado fuertemente interventor por un régimen donde imperaban libremente las leyes de mercado. (Caetano y Alfaro, 1995).

En la década del 70, la dictadura instalada en el Uruguay repercutió intensamente en el sistema educativo, al cual por un lado se le recortó notoriamente la inversión y por otro lado se intervino drásticamente llevando a cabo importantes medidas represoras que afectaron a docentes, y estudiantes, eliminando la noción de institución como una totalidad, fragmentándola, concentrándola solo en áreas curriculares, reprimiendo a los gremios y contactos entre estudiantes, profesores, funcionarios y familias¹².

2.2 - Estado y políticas sociales hacia finales del siglo XX

A partir de la década del 70 los Estados atraviesan profundas transformaciones en la forma de hacerse presente en la sociedad debido al pasaje del padrón keynesiano-fordista (característico de los Estados de Bienestar, donde se ejercía una fuerte intervención estatal) hacia un nuevo modelo de acumulación capitalista, donde prima la liberación y flexibilización de los mercados, generando nuevas formas de producción y reproducción. Se realiza un pasaje desde un modelo estado céntrico a uno mercado céntrico. (Filgueira, 1998: 75-76)

De acuerdo a lo explicitado por varios autores que trabajan este tema, ese pasaje se debe a que en esa época se generan cambios económicos y estructurales contrarios a la lógica de acumulación hasta el momento vigente que impulsaron un largo período de crecimiento. Esos cambios estarían vinculados al avance tecnológico, que propició la caída del trabajo en el sector industrial, aumentando el desempleo y la flexibilización, adoptando cambios en función de los intereses del mercado y la lógica de consumo. También el surgimiento de fuerzas políticas contrarias al modelo de Estados de Bienestar, (nueva derecha), promovieron la instalación de políticas neoliberales, la ampliación de la plaza financiera, apertura de mercados, reducción del gasto público entre otras.

¹² La educación pública pasó del 3% del PBI en 1964, al 0.4% en 1972 y al 1% en 1984, a pesar de aumentar la demanda de los servicios (Bentura, 2003).

La crisis de los Estados de Bienestar que se produce en Europa tiene directas repercusiones en los países de América Latina, generándose nuevos actores locales y globales que propician la desregularización de los mercados, recorte del gasto público incentivando las privatizaciones, y también grandes reestructuras en los sistemas de seguridad social que hasta el momento los Estados de Bienestar habían universalizado a través de la protección a los trabajadores, la extensión de la educación, y de los sistemas de salud.

La presencia de organismos internacionales y agencias de financiación, como los definidores de las agendas de los Estados se torna cada vez más relevante, recomendando, financiando, evaluando las acciones del Estado, siempre desde la mirada de la eficiencia económica, implementando acciones basadas en la privatización, focalización y descentralización. Esta política de integración internacional tiene graves consecuencias en los países latinoamericanos. El aumento de la pobreza, el desempleo y las desigualdades son algunas de las manifestaciones más evidentes del proceso de integración a nivel mundial. (Pastorini, s/d)

La reducción del gasto público, implica que el Estado adopte un rol diferente con respecto al tratamiento de la cuestión social, especialmente en el ámbito de las políticas sociales. Éstas ya no se consideran como una inversión, sino como una dimensión del gasto, produciéndose desde el Estado una apuesta a que las asociaciones de la sociedad civil sean las responsables de ejecutar éstas políticas, diseñadas y controladas por el Estado, cambiando así los principios en los cuales se basaban las políticas sociales en el Estado de bienestar. Se desarrollan políticas focalizadas a determinados sectores, conjuntamente con la implementación de políticas compensatorias, residuales y de emergencia.

Se produce una nueva conceptualización de las políticas sociales (y el diseño de diversos programas) que intentan dar respuesta a las crisis y contradicciones generadas en el proceso de reestructuración productiva vigente en esta etapa de acumulación capitalista.

A su vez la precarización laboral convierte a los que aún tienen un trabajo, en objeto de políticas sociales inestables, cambiantes y de difícil acceso. El neoliberalismo, incluye al desempleo y la precariedad laboral como parte de su funcionamiento y no como fallas o errores del sistema. (Grassi, 1994: 5)

Estas condiciones aceleran el proceso de pauperización que cotidianamente viven los ciudadanos, se naturalizan (concibiéndolas como inevitables) las profundas desigualdades sociales, cada vez son más las situaciones de vulnerabilidad de quienes son afectados por las consecuencias de la flexibilización laboral, ya que no tienen cobertura de ningún tipo.

La vida social es impregnada por todos estos cambios, produciendo nuevas subjetividades, transformando las condiciones objetivas y subjetivas de quienes padecen éstos procesos, convirtiendo la noción de bienestar no como un derecho sino como una suerte de logro y responsabilidad individual o familiar.

Tomando lo analizado por Grassi siguiendo a Tenti, esto presupone definir quienes son los pobres y cuáles son las necesidades básicas de estos sectores que el Estado debe cubrir. A raíz de esto se corre el riesgo de pasar de la “construcción técnica de la pobreza”, individuos que pasan de ser “estadísticamente pobres” a ser socialmente vistos y tratados como pobres, es decir se institucionaliza la desigualdad social. En este marco se define según criterios de vulnerabilidad o riesgo social, quienes son los “merecedores” de las políticas sociales, desdibujándose el concepto de ciudadanía.

Este nuevo criterio rectifica el pasaje de un derecho de ciudadanía a un “derecho a merecer”, ser tenido en cuenta en la población objetivo.

“Para los sujetos de estas políticas, el derecho se deriva, no de la positividad de una categoría colectivamente constituida y autoidentificatoria, sino de su vulnerabilidad medida en términos de indicadores que definen el “derecho a merecer asistencia”. (Grassi, 1994: 8)

Estos cambios en la conceptualización de las bases orientadoras de las políticas sociales, produce una creciente individualización en la comprensión y el análisis de los problemas sociales así como en su tratamiento e intervención. De esta forma cada vez más las problemáticas sociales son atribuidas a problemas vinculados a las características individuales (problemas de conducta, comportamiento, actitud) como explicación de los problemas vinculados al empleo, la salud, el rendimiento escolar, la pobreza, muchas veces responsabilizando y culpabilizando a los beneficiarios de las políticas por su situación.

2.3- La escuela en las últimas décadas del Siglo XX

En la década de los 80, el Uruguay atraviesa un período de crisis y gran recesión. Se impulsan políticas de importante ajuste que profundizan y agudizan las desigualdades, sobre todo impactando en la población más pobre. Aumentan las políticas focalizadas, las privatizaciones y tercerizaciones, aumentando la flexibilización laboral, el desempleo y la pobreza.

El empobrecido sistema educativo, veía seriamente afectado el tradicional imaginario vinculado a concepciones integradoras e igualitaristas. La crisis que se tornó evidente, influyó sobre las identidades pedagógicas y el sistema perdió su apariencia de integridad y se fragmentó. Comenzaron a circular informes elaborados por el gobierno y por la CEPAL, que mostraban la segmentación y fragmentación del sistema, enfatizando los problemas en las escuelas de los barrios pobres donde los índices de repetición y deserción aumentaban. (CEPAL, 1991)

La escuela comienza a fracasar en el imaginario de la población, los problemas toman estado público, la idea de ascenso social se pone en duda, la oferta del mercado educativo se diversifica y aumenta el mercado vinculado a la educación privada, (aumentando una brecha entre los que pueden pagar por la educación y los que no¹³), y las pautas y recomendaciones de los organismos internacionales en torno a la educación.

2.4 -El devenir de la reforma educativa.

En ese contexto, durante la segunda administración democrática, fueron puestas en marcha una serie de proyectos de reforma constitucional que hasta el año 1995 se encontraban estancados. Se produce en el período conocido como “segunda transición” y contó con el impulso de una sólida coalición entre los partidos tradicionales que fundamentaban las reformas con el objetivo de reducir las desigualdades, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos a través de una gestión más eficaz.

¹³ Es interesante plantear el análisis realizado por A. Pastorini quien sostiene que en la sociedad actual se clasifica a los ciudadanos de acuerdo al nivel de consumo que posean y no por sus derechos. En un primer lugar estarían los ciudadanos consumidores que compran en el mercado todos los bienes y servicios donde entendemos que entra la educación vista como mercancía. En un segundo plano, se encontrarían los ciudadanos trabajadores que insertos en el mercado de trabajo aunque beneficiarios de políticas sociales, dada las condiciones de las mismas son impulsados a comprar los servicios ofrecidos en el mercado. Por último se encuentran los ciudadanos más pobres quienes dependen exclusivamente de los programas asistenciales para poder sobrevivir. Probablemente este tipo de ciudadanos es el que conforma la mayoría de la población escolar del sistema público de nuestro país. (Pastorini, s-d)

Las nuevas formas organizativas entre los Estados a nivel regional y mundial en esta etapa de desarrollo del sistema capitalista, involucran necesariamente al Uruguay imponiéndole un modelo cultural y de desarrollo que responde a esta etapa de globalización y regionalización en los aspectos básicamente económicos y de información, pero también políticos y sociales.

La competencia se convirtió en el motor de todas las realizaciones y el mercado en el principal elemento de culto y devoción. Sobre lo político priman los beneficios económicos y permean toda la trama social contribuyendo al desarrollo de un individualismo desenfrenado donde las utilidades obtenidas son el principal soporte del sistema de valores y donde el *conocimiento* es el factor central para el desarrollo de las naciones. Los países deben apostar a la competitividad mediante las innovaciones científicas-tecnológicas y para esto recurren a organismos internacionales y agencias de promoción y crédito a nivel mundial. Estos organismos manejan la hipótesis del acceso al conocimiento y a la tecnología como un factor democratizante.

Este modelo se sustenta en la regulación de la oportunidad del acceso al conocimiento. Se realiza un *trato diferenciado a aquellos sectores más desfavorecidos*, implicando esto más que un vehículo de justicia social, una estructura de identificación, control y contención de estos sectores.

Sin duda este modelo ejerce una importante influencia en el espacio de lo educativo público y de las reformas educativas en marcha en toda la región.

La reforma educativa uruguaya, según el discurso hegemónico de esa época y siguiendo las líneas planteadas anteriormente, busca adaptar el sistema educativo a las necesidades actuales de la sociedad, como una sociedad en constante transformación que requiere permanente capacidad por parte de los ciudadanos para adaptarse a esas transformaciones, para favorecer el desarrollo de la misma.

Es así, como basados en los documentos de CEPAL (1991) antes mencionados, la reforma educativa uruguaya se instala conjuntamente con procesos similares de reformas que se producen en toda Latinoamérica. El tecnicismo cobra mayor fuerza sustentando estas reformas y generando gran malestar en los actores principales del sistema educativo (docentes y estudiantes), ya que la forma en que se produjeron los

procesos de reforma lejos estuvieron de ser participativos o consultivos.¹⁴ (Gentili,2002)

Según palabras de Carmen Tornaría (integrante del Consejo impulsor de la reforma), este plan tiene el objetivo de dar respuestas a los problemas de la educación y recuperar la calidad de la educación pública. (Tornaría; 1999)

El plan de reforma se sustenta en tres ejes básicos: la consolidación de la *equidad social*, la *igualdad de oportunidades* y el *mejoramiento de la calidad educativa*. Partiendo de la premisa de que la brecha entre los estratos sociales es cada vez mayor, se impulsa una reforma que pone el énfasis en una nueva definición de equidad entendida como igualación de resultados.

“La equidad aparece como la intención educativa de los 90, su mención en los documentos funciona como un articulador de sentido, marcando una identidad común y un objetivo meta de las reformas que se realizan”. (Stevenazzi, 2006: 157)

Los documentos de CEPAL plantean: *“la equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas (...) la equidad implica pues, dar oportunidades a todos los educandos, para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro”* (CEPAL, 2000:110)

Desde esta concepción, la equidad aparece como igualdad en el acceso a oportunidades y posibilidades que la sociedad brinda para aprender sabiendo que estas son diferentes y generarán diferencias.

La búsqueda de la equidad generó desde el sistema educativo el diseño de diversas estrategias para poder conquistarla. Una de estas estrategias fueron las

¹⁴ Los gobiernos han invertido mucho en ambiciosos programas de reestructuración del sistema educativo. Sin embargo quienes han ofrecido los ejes y las bases de esta reforma no han sido ninguno de los actores pertenecientes a la comunidad escolar sino grupos de expertos curriculares contratados por los organismos del Estado. (Gentili,2002)

políticas focalizadas y compensatorias, la adecuación de los programas, atendiendo especialmente a las poblaciones más pobres.

La extensión del tiempo de clases, la incorporación en las escuelas de programas de atención a la salud y la alimentación, son acciones sugeridas como forma de: “(...) *potenciar el aprovechamiento educacional de los sectores socioeconómicos vulnerables aumentando también para estos grupos el tiempo de exposición al aprendizaje en combinación con actividades dirigidas a complementar la socialización familiar.*” (CEPAL, 1992: 22)

2.5- Rotulando a las escuelas, que rotulan a las familias.

Una de las metas planteadas por los procesos de reforma educativa estudiados anteriormente, fue extender a las escuelas de las zonas más pobres del país a la modalidad de tiempo completo, y a otras también de las zonas pobres, catalogarlas como escuelas de contexto sociocultural crítico.

Remontándonos a la historia de la educación en el Uruguay, podemos desentrañar como en los diferentes períodos históricos las escuelas estuvieron mediadas por diferentes categorías conceptuales, que definían sus características y condicionaban en gran medida su quehacer, tanto en lo estrictamente pedagógico y educativo como en la relación con las familias y el barrio.

En la década del 30, surge la primera diferenciación, al ser pensada y definida la escuela en relación al binomio escuela – medio. Desde esta perspectiva la escuela orientada como institución social, se fundía en la historia del territorio, desde un proyecto educativo determinado.

“La escuela se anclaba en el medio, pero para modificarlo y trascenderlo. El medio se constituía en la fuente de inspiración de la tarea educativa en tanto referente inmediato de la vivencia del niño y de su entramado socio familiar. Pero a su vez, este medio se erigía como objeto a modificar, a transformar a través de la acción educativa. El medio era, entonces, punto de partida para la tarea didáctica, pero también punto de llegada de la tarea transformadora que la educación tenía con relación al niño, a su familia y a su entorno (...) De lo antedicho se desprende, en primer lugar, la visualización del acto de enseñanza y de la escuela situados en un aquí y ahora, inscriptos en un territorio, en un lugar geopolítico determinado y en un tiempo histórico. En segundo lugar, lo educativo se presenta como acontecimiento en un

marco social y político general, ósea coexistente con otros sectores y otras fuerzas políticas.” (Bordoli: 2006, 104 – 105)

De acuerdo al análisis realizado por esta autora, lo expuesto anteriormente obedece a una concepción y a un discurso pedagógico social donde lo educativo se expresa como un horizonte de posibilidad, de transformación, tanto para el niño como para el entorno. Se reconoce que el medio condiciona a la escuela pero también que la escuela desde su especificidad y diferencia se vuelve al medio para interactuar con él y colaborar con su alteración. Un punto importante en este análisis es que la relación escuela- medio fue concebida como una relación político- pedagógica general y no particular o específica de los medios pobres. (Bordoli : 2006, 107)

La escuela pública y de puertas abiertas de esa época, ha sufrido grandes transformaciones en las últimas décadas, tal como hemos estudiado anteriormente y esto también se ve reflejado en los procesos de reforma iniciados con los diagnósticos elaborados por CEPAL, donde para nombrar diferentes situaciones educativas, se caracterizó tanto a los niños como a las escuelas.

Los documentos de CEPAL de los años 90, catalogan a los niños como: *mutantes* o *previsibles*, *herederos* o *perdedores*, relacionando éstas categorías con las condiciones del hogar y el nivel educativo de las madres como fuertes condicionantes del aprendizaje de los niños en la escuela. Fueron este tipo de diagnósticos los que dieron el marco para que en el año 1994 se impulsara y legitimaran las nuevas políticas educativas.

“Una categorización forzada, con errores en su base metodológica, pero que aún así marcó y sigue marcando una legitimidad por su carácter de cientificidad. (...) Un sistema que generaba perdedores, desaprovechando el handicap cultural con el que llegaban algunos niños (que les tenía que ir bien y les iba mal) y que reproducía previsibles (niños que se esperaba que fracasaran y efectivamente fracasaban), mutantes (niños que se esperaba que fracasaran y sin embargo les iba bien) y alumnos que sus resultados se alejaban de la determinación, se atribuía a causas externas a la institución escolar, tales como la valoración de la escuela por parte de la familia”
(Santos : 2006 , 88-89)

El mismo autor señala que al final de la administración 1994-1999 el discurso oficial volvió a cambiar, justificando las medidas adoptadas en ese periodo. En esa oportunidad se vuelve a catalogar a las escuelas, ésta vez como *escuelas efectivas o escuelas bloqueadas* de acuerdo a su desempeño institucional. Esta categorización se realiza de acuerdo a la evaluación de resultados cuantitativos lógicamente que se amplía y consolida como método de evaluación y de arrojamiento de datos desde la perspectiva tecnocrática de la reforma.

"Los significantes equidad o discriminación positiva, o contextos, entre otros, no se anudan con los mismos significados que representaban los términos de igualdad justicia o medio social y enclave histórico. Los movimientos discursivos operados han ubicado a lo educativo en el terreno de la técnica, de lo medible, controlable y manejable, despojándolo de su espesura epistémica y subjetiva, y a su vez de su dimensión política e histórica." (Bordoli: 2006, 110)

Las políticas educativas actuales, han establecido la categorización *escuelas de tiempo completo y escuelas de contexto crítico*, dejando atrás aquel binomio escuela-medio. Esta nueva forma de catalogar a las escuelas, por un lado continúa relacionando la pobreza con el rendimiento académico, también implica la pérdida de universalidad (ya que anteriormente al nombrar escuela – medio se hablaba de todas las escuelas y al vínculo de las mismas con su entorno circundante), porque al referirse al contexto sociocultural crítico, se hace referencia a la pobreza y exclusión. A su vez, al referirse al contexto, se lo jerarquiza, perdiendo sentido la relación dialéctica escuela – medio y marcando la primacía de cómo el contexto (de pobreza y carencia) marca y determina a la escuela y a los sujetos que en ella interactúan.

La categoría contexto desde el discurso oficial, tiene implicancias muy profundas en cuanto a los aprendizajes, ya que éste aparece definido como una amenaza, como lo peligroso (los llamados factores de riesgo), causante del fracaso escolar. Se generan mecanismos de individualización y patologización planteándose el retraso en la capacidad cognitiva de niños y niñas como explicación de los reiterados fracasos. El contexto es el afuera de la escuela, que muchas veces se transforma en un enemigo, impidiendo la función educativa. Por esta razón la escuela se cierra al medio, obstaculizando el diálogo con las familias, y el intercambio, limitando y condicionando muchas veces, la posibilidad de transformación, de aprendizaje. (Bordoli: 2006)

En la misma línea de anclaje de la escuela en los territorios de la pobreza, se crearon y propagaron en los últimos años las escuelas de tiempo completo. Si bien las escuelas de contexto y las escuelas de tiempo completo tienen características diferentes, son atravesadas por los mismos fenómenos y también son el campo privilegiado para el desarrollo de las políticas sociales actuales.¹⁵

La relación de la escuela y su barrio de pertenencia, su contexto carga con un sin fin de significados tanto materiales como simbólicos que atraviesan y determinan su quehacer cotidiano.

¹⁵ Cabe preguntarse que sucede con el resto de las escuelas públicas del país las cuales no pertenecen a esta categorización, y muchas veces viven una suerte de abandono por parte de las autoridades

CAPITULO 3

LA ESCUELA MEDICADA. DESBORDES, PSICOFÁRMACOS,

¿SOLUCIONES ?

“Existen sentimientos, objetos, situaciones, que nos son comunes, pero que de tan cercanos se vuelven invisibles y aunque dicen mucho permanecen en silencio.”

Rubén Olivera.

3.1 -“Manotazos de ahogado” frente a la “Emergencia Educativa.”

En la tarea cotidiana de las escuelas en territorios de extrema pobreza, todos los procesos antes estudiados, se plasman en distintos niveles día tras día, generando fuertes impactos en maestros, niños y sus familias que desde marzo a diciembre transitan por el espacio escolar, intentando por un lado desarrollar la tarea para la cual la escuela fue creada y por otro hacer frente, poniendo la palabra y el cuerpo a complejas situaciones, que los mueven de los roles de educador y educando, trastocando los modos de relacionarse en el ámbito educativo.

En muchas de estas instituciones se produce una transformación en relación al sujeto de la educación. En lugar de concebirlo como “alumno” se lo concibe como “sujeto carenciado”, negándose la posibilidad de constituirse en un sujeto pedagógico.

La carencia, la pobreza es lo que define al niño, como un atributo social y cultural que ese niño posee. El sujeto de la educación se construye desde el lugar de la carencia lo que implica una imposibilidad para aprender, sin tener en cuenta sus posibilidades. (Martinis, 2005:1)

En las escuelas de contextos de extrema pobreza donde se considera al niño como un sujeto carente por su condición de pobreza, que lo coloca en una posición de desigualdad frente a otros niños solo por el hecho de ser pobre, de pertenecer a una familia que atraviesa diversas problemáticas, inmersa en la precariedad ; es en esas escuelas donde los niños son considerados pobres, carentes, que están en riesgo, que pueden ser peligrosos y seguramente delincuentes ... es donde muy posiblemente se esté descreyendo de la posibilidad de educar.

“Una política educativa, o una intervención educativa puntual que sea concebida desde esta perspectiva, niega la posibilidad de la educación, en tanto concibe al otro desde su carencia o desde su peligrosidad. Lo concibe desde lo que no

tiene y prefija un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado." (Martinis, 2006: 263)

Según este autor en situaciones como éstas se produce una situación de Emergencia Educativa. Definiéndola no como la intromisión de un contexto social determinado en la institución escolar, sino como la renuncia que una sociedad asume de su responsabilidad educativa en relación a los nuevos, a los recién llegados.

Generando de esta manera situaciones de desigualdad educativa, reproduciendo en la escuela la injusticia. Injusticia que se expresa en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad.

¿Cómo se expresa operativamente en las escuelas de contextos de pobreza éstas situaciones de injusticia? ¿Cómo resuelven las maestras¹⁶, los desbordes cotidianos en el aula, en los recreos y en los pasillos de la escuela? ¿Cómo se hace para transitar el período escolar con niños considerados carentes, considerados imposibilitados de aprender por el hecho de ser pobres? ¿Cómo sobrevivir día a día a los conflictos, creyendo en un futuro anticipado para esos niños?

Frente a estas situaciones en las escuelas de contexto crítico de nuestro país, las maestras buscan formas de trabajar con éstos niños a pesar de descreer que efectivamente puedan a partir de su pasaje por la escuela, cambiar su situación de carentes.

Muchas apelan a su creatividad dentro del aula, tratando de vencer los obstáculos cotidianos e intentan enseñar. Otras, dejan en un segundo plano el cumplimiento de la currícula y centran su trabajo en cuestiones de convivencia y encuadre. Algunas, decepcionadas por no poder enseñar, se conforman con generar vínculos afectivos con sus alumnos tratando de contenerlos y "*brindarles lo que en la casa no reciben*" (maestra del jardín 328, en taller realizado en el marco del proyecto de extensión.2006).

¹⁶ A lo largo del trabajo se mencionó indistintamente el término maestra o maestro, sin detenernos a analizarlo desde un enfoque de género. No obstante eso, es importante señalar, cómo a lo largo de la historia, la profesión se ha visto asociada al género masculino, (la educación en los colegios religiosos y más tarde secularizados era impartida por maestros hombres) y como desde entrado el siglo XX, ha pasado a constituirse en una profesión por excelencia asumida por mujeres. Asociando a la profesión las características conferidas a la mujer moderna, protectora, cuidadora, encargada de transmitir hábitos y valores a los niños. Hoy en día, si bien existen hombres maestros la cifra de éstos está extremadamente por debajo de la de las mujeres maestras. También nos resultó interesante poder incluir al género masculino en la generalización, esta vez femenina, ya que la mayoría de las veces el género femenino queda contemplado en la generalización al masculino.

Son otro número importante las que reivindican, las que luchan por humanizar el acto educativo, las que se cuestionan su tarea y su rol en la escuela, *"Las prácticas pedagógicas son las que hacen que los problemas aumenten, las prácticas no pueden seguir siendo las tradicionales"* (maestra de la escuela 292).

Unas tantas también buscan colaboración con técnicos (a veces existentes en las escuelas y otras no), y son otras tal vez, la mayoría, las que dan manotazos de ahogado, tratando de darle borde a los desbordes para que los días pasen y el año culmine.

Esos recursos, tan cotidianos hoy en día, se traducen en derivaciones a otras escuelas para niños especiales de conducta, la concurrencia de los niños solo durante medio horario escolar, la derivación al psiquiatra o la expulsión de la escuela.

Son esos niños, provenientes de familias pobres y problemáticas, carentes, los que sufren éstas situaciones que continúan colocándolos en posiciones de desigualdad.

Uno de los recursos que desde los últimos años ha tenido una explosión llevando a que más del 20%¹⁷ de los niños en edad escolar tome psicofármacos, es la derivación al psiquiatra.

3.2- La patologización de los niños en un ¿saludable? espacio escolar.

Todas las escuelas, tanto públicas como privadas¹⁸, en Montevideo o el interior del país, en todas las clases, desde el nivel inicial a sexto año, son habitadas por algunos niños y niñas que no tienen las características que los adultos esperan que tengan. Son niños que pasan gran parte de las jornadas fuera de los salones, en penitencia, o simplemente recorriendo la escuela. Son los "difíciles", niños inquietos, movedizos, que no terminan sus tareas, que ponen su foco de atención en varias cosas a la vez. Otros son los que no se expresan, "los que están pero no están". También son los niños impulsivos, que agreden a sus compañeros y a veces también a las maestras, los que generan miedo. Los que tienen "problemas de conducta" o "dificultades de aprendizaje". Son los niños que distorsionan la dinámica, "que no aprenden", con los que "no se puede trabajar".

Esos niños que generan tensión y conflictos cotidianamente, que ocasionan

¹⁷ Datos arribados en el Primer estudio realizado en Uruguay por la Cátedra de Psiquiatría Pediátrica del Hospital Pereyra Rossell, Octubre 2007. Publicados también, por el diario el País. 6/10/07

¹⁸ El fenómeno de la medicalización infantil también se da en los sectores más favorecidos de nuestra sociedad, adoptando otras formas, determinadas por otros elementos que en este trabajo no me detendré a analizar.

“dolores de cabeza a las maestras”, “que dan vuelta la clase”, son a los que la maestra dirige su mirada cuando, “lanza el manotón de ahogado”.

Esa acción que se ve en todas las escuelas que se vuelve cotidiana, natural y hasta indiferente es la derivación al psiquiatra que además genera las condiciones para que el sistema médico y el educativo se articulen y desdibujen.

“El niño no marcha, se queja la maestra, se queja la psicóloga, se queja la madre, entonces que se hace lo medicamos y lo tranquilizamos un poco, a ver si se puede terminar el año.” (Maestra de la escuela nº 292 Nuevo París 2007)

Mediante una acción como esta se expresan algunas posiciones, lógicas que se han vuelto comunes a la hora de analizar, comprender e intervenir sobre las actitudes y las problemáticas de los niños. Desde esta lógica, se tiende a concebir como enfermas ciertas conductas y comportamientos que expresarían la presencia de alguna disfunción orgánica y/o psíquica. Es una lógica de patologización, que individualiza la problemática, invisibilizando entonces la dimensión política (en tanto mantener y preservar intactos los modelos de niño, escuela, familia, Estado, etc.) de este acto.

Si bien desde los primeros impulsos modernizadores, la medicina tuvo un papel preponderante también en el espacio escolar, y la normalización de actitudes generó un patrón de comportamiento esperado para tal o cual situación, donde aquel que se alejaba de esos estándares de comportamiento era catalogado y clasificado como anormal o desviado, hoy en día esta mirada adquiere otras formas, donde el prefijo “psi” tiene un peso relevante, donde se asocia frente a determinadas formas de ser y estar en la escuela, un origen médico- psicológico, o un destino, una determinación de enfermedad. (Korinfeld, 2005 :2)

En todas las escuelas cuando un niño presenta dificultades para estar en clase, para mantenerse quieto o para relacionarse con sus compañeros y con los adultos, se recurre a diversos dispositivos o estrategias para poder trabajar con él. Espacio con las maestras de apoyo, penitencias en la dirección de la escuela, cambios de clase y hasta de maestra, son las acciones de todos los días, pero cuando éstas no funcionan o se agotan, las maestras recurren al manotón de ahogado. Concurrencia medio turno, suspensiones, derivaciones a escuelas para “especiales de conducta”, derivaciones al psiquiatra y expulsiones. Estas “drásticas” medidas generan fuertes impactos en los niños como en sus familias, pero a los efectos de este trabajo nos detendremos a profundizar en la

dinámica y repercusiones que adquiere la derivación al psiquiatra, acción cada vez más usada en las escuelas de contexto de pobreza en nuestro país.

3.3- La derivación al psiquiatra desde los centros educativos

"El 50% de los niños de esta escuela tiene pase a entrevista psicológica"
(Psicóloga entrevistada. Escuela Bolivia - Setiembre 2007)

Se torna relevante en este momento, explicitar la incorporación de entrevistas a este trabajo debido al interés por recoger e ilustrar el sentir y las voces de quienes viven cotidianamente ésta temática, como forma de nutrir y enriquecer el análisis realizado, al mismo tiempo que nos permitirán visualizar trayectorias que se repiten una y otra vez, en los diferentes barrios, en las distintas escuelas, con niños y familias también diferentes.

Con el ánimo de plantear esta situación síntesis de diversas problemáticas sociales, y sin pretensiones de generalizar o posicionarnos desde una mirada que confiere víctimas y victimarios frente a esta temática, intentaremos poner en juego diferentes miradas, desde las voces de quienes de algún modo u otro son protagonistas de esta situación. Para ello se realizaron entrevistas a maestras que trabajan en escuelas de contexto crítico de diferentes zonas de la ciudad, con distintas formaciones y edades, también a Psicólogas que trabajan en escuelas y a Psiquiatras infantiles trabajadores de la salud Pública de nuestro País. También recogimos testimonios y vivencias que a lo largo de estos años han surgido vinculados a nuestra experiencia en relación a esta temática.

A partir de los testimonios recogidos en entrevistas a maestras, psicólogas y padres, se puede dibujar un trayecto que más o menos se produce de la misma manera y que conjuga múltiples fenómenos, situaciones y problemas que más allá de las particularidades de cada niño, de cada familia y de cada escuela, se producen y reproducen cotidianamente cuando un niño es derivado al Psiquiatra.

Sucede en las escuelas de contexto desde Paso Carrasco a Nuevo París, sucede en las policlínicas del este, del norte, del sur y del oeste de la ciudad, sucede en los asentamientos de toda la periferia.¹⁹

¹⁹ De acuerdo a los resultados de la reciente investigación realizada desde la Cátedra de Psiquiatría pediátrica de la Facultad de Medicina, este fenómeno tiene mayor impacto en el Interior del país donde la cifra de niños con derivación especialistas de Salud Mental es un 4% mayor que la de Montevideo.

Ese trayecto tiene su inicio en la escuela, en el aula, cuando la maestra, supone que el niño tiene un problema psicológico y elabora un informe para que la Psicóloga con la que trabaja la escuela (sea de Primaria o de alguna policlínica de la zona) realice un diagnóstico a ese niño. La maestra elabora un diagnóstico pedagógico donde deja plasmadas sus impresiones con respecto a ese niño y convoca a la familia²⁰. En ese encuentro se enumeran una serie de conductas reprobables que el niño realiza, asociándolas al mal comportamiento, a la falta de respeto hacia los límites, a la violencia. y se le exige a la madre que realice la consulta, algunas veces amenazándola con que si no lo hace, el niño no podrá volver a concurrir a la escuela .

“Todas las semanas se acercan al espacio de atención de Trabajo Social instalado en la escuela, madres demandando colaboración para conseguir un número para la psicóloga o la psiquiatra de la policlínica zonal, presionadas por la amenaza de no dejar entrar al niño a la escuela hasta no obtener el diagnóstico elaborado por éstas profesionales.” (Registro de práctica pre-profesional. MIP III, 2003)

Luego de la entrega del informe por parte de la maestra, comienza un recorrido donde el referente familiar, en general la madre del niño, debe enfrentarse a la búsqueda de un número para poder ser atendido en alguno de los centros de salud existentes, o en las dependencias de Primaria abocadas al diagnóstico de dificultades.

Estas escenas se producen con algunos matices según las características de la maestra y de la familia, en gran parte de las escuelas. Desde ese momento comenzará un largo y sinuoso camino que el niño y su familia deberá emprender, con dudas, con incertidumbres, pero que sin lugar a dudas, generará impactos (tanto negativos como positivos en algunas situaciones), tanto en el organismo como en las relaciones de ese niño en la escuela y en su familia.

Una vez que se llega a consultar con la Psicóloga (generalmente meses más tarde de la convocatoria inicial de la maestra), ésta también elaborará un informe, un diagnóstico, donde en la mayoría de las situaciones recomienda el pase a consulta psiquiátrica o en otras situaciones solicita estudios específicos para el niño.

Algunas veces desde la escuela se solicita la consulta para el psiquiatra infantil, otorgándole los datos y en algunas ocasiones hasta el dinero para el transporte, para que

²⁰ Si bien la convocatoria de la maestra se realiza a la familia, quienes en la mayoría de las situaciones aparece como referente familiar es la figura de la madre. Ver páginas: de 45 a 48 de este trabajo.

la familia pueda efectivizar la consulta.

En otras ocasiones, la búsqueda de un número para ser atendido queda librada a la gestión que la familia del niño pueda hacer.

3.4 - De aquí para allá, como maleta de loco.

La búsqueda de un número para recibir atención resulta interminable, cansadora, cargada de idas y vueltas. De la policlínica barrial (donde generalmente no hay o están sobredemandados los especialistas para niños) al hospital Pereyra Rossell. Donde a veces son atendidos o vueltos a derivar, aludiendo que los servicios están descentralizados. Donde los números se otorgan para un mes o dos más tarde, cuando aún ni el niño ni la familia comprenden cabalmente los motivos de esa consulta

“(...) Le conseguimos hora para la policlínica de la costa, se les dio dinero para el boleto, no fueron. La primera vez porque no había venido a pedir dinero para el ómnibus. La segunda vez, se sentía mal y no fue.... Y bueno, pasó el año fue en diciembre a atenderse y le dijeron que allí no le correspondía que tenía que pedir número en el Pereira. Llamamos de la escuela al Pereyra y nos dijeron que se hiciera cargo Salud y Bienestar Escolar de Primaria. Como estábamos ya finalizando el año, no se daban más números”. (Maestra de escuela nº 230 de Paso Carrasco)

Cuando finalmente se consigue tener la consulta, en la mayoría de las ocasiones el médico lee el informe redactado por la maestra, donde se describen las actitudes del niño durante el tiempo escolar y allí mismo, (en una entrevista de no más de 30 minutos) receta una medicación. Son pocos los médicos que se toman un tiempo para arribar a un diagnóstico, y menos aún los que realizan un diagnóstico interdisciplinario. “ (...) Son pocos los psiquiatras que se dedican a “ver” al paciente, con todo lo que significa la palabra ver.”(Psicóloga de la escuela nº 92. Bolivia entrevistada.)

Otros realizan algunos test, o complementan la información recibida a través del informe de la maestra, con un cuestionario a la madre del niño donde se reafirman esas aseveraciones.

El diagnóstico que en los últimos tiempos ha adquirido mayor popularidad entre los niños en edad escolar es el Déficit Atencional con o sin hiperactividad y el tratamiento para esta patología es a través de la toma de un psicofármaco llamado Ritalina. Otras patologías también son diagnosticadas en los niños pertenecientes a

escuelas de contexto crítico, recetándoles antipsicóticos y antidepresivos a partir de una enumeración de síntomas.

“Asistimos en nuestra época a una multiplicidad de diagnósticos psicopatológicos y terapéuticos que simplifican las determinaciones de los trastornos infantiles y retrotraen a una era biologicista las posibilidades de la cura. Así, se catalogan cuadros, a partir de la descripción de ciertos observables. Con los niños, el diagnóstico más extendido es el Déficit Atencional e Hiperactividad. Este diagnóstico se realiza generalmente en base a cuestionarios administrativos, a padres y/o maestros, y el tratamiento que se suele indicar es medicación y modificación conductual. El resultado es que los niños son medicados desde edades muy tempranas, con una medicación que no cura, y que en muchos casos, o disimula patologías graves u puede en un futuro generar otras, ya que la medicación acalla los síntomas, sin preguntarse qué es lo que los determina ni en qué contexto se dan. Y así, pueden intentar frenar las manifestaciones del niño sin cambiar nada del entorno y sin bucear en el psiquismo del niño, en sus angustias y temores.” (Fragmento del documento elaborado por profesionales del campo de la psiquiatría, psicología, neurología, pediatría, psicopedagogía y psicomotricidad, presentado al Ministerio de Salud en Argentina. 2005 en: Korinfeld 2005: 8)

3.5 - Impactos en el niño y en la escuela.

Una vez que el niño recibe su diagnóstico, también recibe una etiqueta una forma de verse y de verlo que lo acompañará por un buen tiempo, a veces durante toda su vida. Ese niño, retornará a la dinámica escolar, pero acompañado ahora de un blister de pastillas o de un frasco con medicación. Durante el tiempo escolar deberá ingerir esos medicamentos, (en algunas ocasiones es la maestra quien se los da) y para todos será el portador de tal o cual patología, explicándose sus actitudes a través de ese rótulo.

Un periodo importante lleva la adaptación del niño al medicamento, donde generalmente es la maestra la que nota los cambios y lo conversa con la madre quien cotidianamente realiza ajustes según su criterio a la medicación. Los psiquiatras no tienen contacto con las maestras durante todo este proceso.

Para las maestras, se torna muchas veces en una gratificación *“ahora si puedo trabajar con él”*, *“antes caminaba por encima de las mesas, no estaba quieto, le pegaba*

a todo el mundo, ahora es una sedita". (Talleres con maestras. Proyecto de extensión, 2006)

Para las familias, se convierte en una función más a desarrollar, significa un cambio en la cotidianidad, significa intentar mensualmente concurrir a una consulta con todo lo que ello implica en la organización familiar (tener dinero para el transporte, organizar con quién dejar a los hermanos, aprender a llegar al hospital y enfrentarse a la dinámica de los médicos etc.) y estar librados a tener "suerte" de ser atendidos.

También el hecho de tener que otorgar determinada cantidad de un medicamento, varias veces al día, se puede convertir en una dificultad. Son muy numerosas las familias que en contextos de extrema pobreza están atravesadas por el analfabetismo o analfabetismo por desuso y esto dificulta aún más la comprensión y la comunicación con los maestros, con los médicos. En ocasiones, el médico receta $\frac{1}{2}$ o $\frac{1}{4}$ de pastilla generando dificultades en la comprensión de las familias, que terminan por medicar a los niños a veces excesivamente, a veces escasamente. A veces administrando la dosis también a los hermanos del niño, sin tener completa conciencia de lo que este acto implica. Esto genera impactos tanto en el organismo como en las actitudes del niño. Niños dormidos en clase, niños que saben que los adultos y los compañeros los tratan de manera diferente cuando toman la medicación, niños con trastornos en la alimentación, son algunos de los efectos provocados por el mal uso de la medicación.

3.6 -Las pastillas que no tienen edad. De niño, a loquito de la casa y la escuela.

"Ese es Papo el guri pastilla"

(Un niño haciendo referencia a otro niño en el patio escolar .Nota de campo MIP III2003)

El hecho que el niño tome psicofármacos transforma su ser y estar en el mundo, su ser y estar en sociedad. Desde la psicología se habla de un proceso de desujektivación²¹, donde el niño configura su subjetividad, su identidad, a través del rótulo que le impone el diagnóstico. Para las familias, recibir la noticia que el niño tiene "problemas", que es portador de una patología psiquiátrica, genera un gran impacto, transformando las relaciones de las familias, y movilizandolos imaginarios y creencias con respecto a las enfermedades, a los médicos, a la locura. *"Para las familias es un golpe importante"* sostiene una de las maestras entrevistadas.

²¹ Concepto utilizado por la Psicóloga entrevistada, Setiembre 2007 y también en: Korinfeld, 2005.

También comienzan a movilizarse recursos, tramitar pensiones, consultas en el patronato del psicópata, pases libres en los medios de transporte, y toda una serie de estrategias vinculadas a la búsqueda de recursos que el Estado dispone para los catalogados como enfermos, discapacitados. Sumado a esto, muchas veces el niño se transforma en el “loquito de la casa”, culpabilizándolo o justificándolo extremadamente, visualizando como patológicas actitudes cotidianas que realizan los niños en determinadas situaciones.

“Hacia cuatro horas que estábamos dentro del Hospital Pereyra Rossell, esperando para ser atendidos. Habían salido de su casa a las 6:30 de la mañana para tener una consulta con el médico. Recorridas por todos los mostradores, largas colas y esperas. El niño, de 7 años, se tiraba al piso, se arrastraba, estaba aburrido, no encontraba acomodo. A mi me pasaba lo mismo, no encontraba acomodo. La mamá del niño me decía: “mire, es incontrolable, por eso es que está en manos de psiquiatra”. (nota de campo. MIP III, 2003)

La noticia de que fulano o mengano, es atendido por psiquiatras se divulga con mayor o menor privacidad, según las características de las familias, según las características de la escuela, pero de algún modo u otro, esto se hace público, generando para el niño diversas situaciones que tienden a reafirmarle que es distinto, que es anormal. Simultáneamente el niño comienza a darse cuenta de que la maestra, y los compañeros se relacionan con él de otra manera, ya no recibe llamados de atención por parte de los adultos con tanta asiduidad, ya no es ignorado o rechazado por sus compañeros. Estas nuevas formas de aceptarse y ser aceptado constituyen formas de vincularse a partir de la ingesta de psicofármacos, que ocasionan que muchas veces sea el niño quien solicite tomar la medicación, para sentirse aceptado por los otros.

“El se daba cuenta que se portaba mal, y eso iba por encima de lo que estaba dentro de su control, entonces se sentía mal, porque no cumplía con las expectativas de la maestra, de los compañeros que lo rechazaban, de su madre. Todo eso hacía que se sintiera mal. Ahora se siente más satisfecho con él mismo. Antes era imposible que el fuera a un cumpleaños de algún compañero de la clase. Ahora, todos lo invitan, va y pasa bárbaro.” (Relato de una maestra entrevistada haciendo referencia a uno de sus alumnos que toma psicofármacos)

El uso de medicación quizá esté generando un fuerte impacto, invisible o casi invisible a veces y en otras, muy visible: son las consecuencias que el uso de psicofármacos produce en el organismo, en el cuerpo del niño.

Tanto en la entrevista realizada a la psicóloga de la escuela, como en varias publicaciones realizadas por profesionales de la salud vinculadas a este tema, las interrogantes se reiteran.

Beatriz Janin, reconocida psicoanalista argentina sostiene:

“Nos encontramos con niños que son rotulados y medicados por presentar dificultades en la escuela o e el ámbito familiar de un modo inmediato, sin que nadie los haya escuchado, sin referencias a su historia, sin hacer intentos por comprender sus conflictos, ni de ayudarlos de otros modos. Estamos en un momento crítico, porque los laboratorios avanzan en su intento de que todo sea medicado. Lo que está pasando con este tema es atroz. Se medica a chicos chiquitos como si se les diera agua, con una medicación que trae problemas de crecimiento, trastornos cardíacos, aparición de síntomas psicóticos (...) Los chicos que vienen siendo medicados desde hace años, empiezan a tener tics, cuadros depresivos, trastornos en la alimentación.”
(Janin, 2006)

Graciela Untoiglich, Docente e investigadora de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA, afirma en este sentido:

“ (...) la medicación no cura, aplaca los síntomas por unas tres horas, y puede terminar potenciando cuadros psicopatológicos, muchísimo más graves, que podrían estar en la base de la sintomatología visible.(...) No se trata de demonizar la medicación, ya que en algunas ocasiones es necesaria como complemento de abordajes interdisciplinarios.” (Untoiglich, 2005: 2)

Por su parte, una de las psiquiatras infantiles entrevistadas, miembro de la cátedra de Psiquiatría Pediátrica del Hospital Pereyra Rossell, sostiene:

“Mirá, esta cosa que hay con la Ritalina, yo siempre digo no es el fármaco que a mí más me preocupa, porque si está bien indicado logra buenos resultados. Un chiquilín con Déficit Atencional, tiene una tendencia a la complicación, y se van acumulando cosas, se acumulan fracasos, uno lo que les devuelve es un “quedate quieto mijito”, dentro de esas complicaciones está que van a ser más proclives al maltrato, más proclives al uso de sustancias, a tener accidentes etc. Entonces, para esos que tienen Déficit Atencional y son puros, un tratamiento farmacológico con otros apoyos, es bueno. (...) La Ritalina de alguna forma es la medicación que nosotros podemos tener más controlada. En cambio hay otros fármacos que circulan mucho más libremente. (...) Todos los fármacos, (la Ritalina menos), pero todos tienen efectos cognitivos. Algunos más y otros menos. En eso uno siempre tiene que medir los beneficios contra las consecuencias del uso y los efectos secundarios. Muchas veces hay que medir eso y otras no tenés más remedio que dárselo igual.”

No es nuestra intención aquí demonizar a los psicofármacos en sí mismos. Sabemos que su uso en pacientes (tanto niños como adultos) que reciben una buena atención, sostenida y acompañada por otros procesos que apuntan a una vida saludable tiene impactos positivos en la calidad de vida de las personas afectadas por ciertas patologías. También es importante reconocer que ciertos tratamientos farmacológicos llevados adelante con rigurosidad, pueden prevenir trastornos o patologías más severas. Las psiquiatras entrevistadas ponen énfasis en esos aspectos. También aclaran que si bien el principal motivo de demanda son los “problemas de conducta” o llamados trastornos externalizados, estudios recientes arriban a que el mayor porcentaje de niños en edad escolar que padece de trastornos están vinculados a problemas internalizados como la ansiedad y depresión²²

Si es nuestro interés aquí poner en cuestión qué sucede con los procedimientos, con la gestión que se realiza desde las escuelas, desde las policlínicas y los hospitales que realizan derivaciones, diagnósticos y recetan psicofármacos sin garantizar las condiciones mínimas que permitan respetar los derechos de los niños.

²² Según los datos arribados en el Primer Estudio Epidemiológico Nacional sobre Salud Mental infantil realizado por la Cátedra de Psiquiatría Pediátrica de la Facultad de Medicina, el porcentaje de niños que sufre ansiedad o depresión es casi un 8% mayor a los que padecen trastornos conductuales.

3.7 - Los organismos del Estado. Presencias y ausencias en torno este tema.

En las entrevistas realizadas a las maestras, todas coinciden desconocer el número de niños que toman psicofármacos en la escuela que trabajan. Si bien cada maestra conoce y completa una “ficha acumulativa” de cada uno de sus alumnos donde se “guardan” todos los informes, diagnósticos y documentos del niño a lo largo de toda su trayectoria escolar; no existe un registro sistematizado que refleje estos datos.

Todas señalan: *“son muchos”, “cada vez son más”, alguna también afirma “deberían ser más, pero como las familias no lo llevan, o les es difícil concretar una consulta tenemos muchos niños que deberían tomar medicación pero no la toman”*

Datos recientes revelan que el 22%²³ de la población en edad escolar uruguaya tiene derivación a profesionales de la salud mental. En las diversas recorridas por escuelas, hemos podido constatar un gran número de niños por clase que tiene derivación al psiquiatra, inclusive en grupos de preescolares.

Las maestras dicen cuestionarse este tema, porque ven que el número de niños medicalizados es cada vez más creciente, pero también sostienen que es lo único que están pudiendo hacer.

Una de las maestras entrevistadas señala:

“Cada vez son más los chiquilines que están medicados. Todo los estamos resolviendo de esa manera, no brindándoles la atención que realmente necesitan. Antes era la derivación a la escuela especial pero ahora ya no hay más. Lo que creo es que estamos pasando por alto al neurólogo, al neuropediatra, cuando se tendría que empezar por ahí, pero lleva tanto tiempo, tanto tramite, que no se puede”
(maestra de escuela n° 292)

Desde los organismos de Primaria, el tema no parece tener relevancia, no existen registros, no hay sistematizaciones y las estrategias que se implantan no llegan a trabajar cabalmente con ésta problemática.

“La magnitud de la problemática que golpea la puerta de la escuela día a día genera como efecto en quienes la viven, un abanico de problemas, los cuales, en la

²³ Los datos son arribados en el estudio citado anteriormente. Facultad de Medicina – Hospital Pereyra Rossell, publicados en el Diario el País. 6 de Octubre 2007.

mayoría de los casos, no son considerados como tales por las políticas educativas. La lógica burocrática que aún persiste en la estructura del sistema educativo no da cuenta de estas cuestiones.” (Redondo ,2006:107)

A partir de las entrevistas realizadas, surgen datos elocuentes. Hay escuelas en donde hay cinco equipos de profesionales de distintas áreas trabajando (todos contratados para hacer talleres, para orientar o dar información) y las problemáticas continúan resolviéndose o intentando resolverse por los canales tradicionales. Esto refleja lo estudiado anteriormente en relación a la desmaterialización de las políticas sociales, que trae consigo la responsabilización hacia las familias de sus problemáticas y la búsqueda individual de estrategias para resolverlas.

En otras escuelas, la superposición de roles entre técnicos del área social, técnicos de organizaciones sociales, estudiantes, técnicos de organismos estatales, es dinámica corriente en el quehacer cotidiano pero sus intervenciones no ocupan un lugar en la resolución de éstas problemáticas.

En este sentido una de las maestras entrevistadas sostiene:

“Yo lo que veo es que en la zona hay muchísima gente trabajando, están ahora los SOCAT, club de niños, CAIF, club de jóvenes, las policlínicas, el equipo psicosocial de la escuela (que no atienden casos particulares), etc. Hay una cantidad de recursos en la zona, pero no se reúnen todos, hay una cantidad de esfuerzos hechos que no solucionan la verdadera causa de las problemáticas. El niño no está estudiado como debe ser. El maestro cuando hace un informe pedagógico, es porque dice: a ver si alguien puede hacer algo por este niño porque yo ya no sé qué hacer, se hace cuando se llega a ese extremo. Cuando ya no puede más.” (maestra de escuela nº 292)

El docente aparece “atrapado” frente a la situación, las tensiones se profundizan y el malestar aumenta generando entre otros efectos, una “horizontalidad de culpabilizaciones”. Todos los actores que intervienen en la dinámica escolar, (docentes, directores, auxiliares, equipos psico-sociales), sienten que no pueden ocupar el lugar para el que fueron asignados, y con frecuencia, se individualizan los conflictos e institucionalmente se descolectivizan las prácticas.

(Castel 2004, en Redondo 2006: 106)

Desde el campo de la psiquiatría pediátrica, surgen posturas y prácticas que de alguna manera reconocen y problematizan éste fenómeno pero que cotidianamente encuentran dificultades para llevar adelante dispositivos que impliquen estrategias de abordaje interdisciplinario y continuo.

Las psiquiatras pediátricas entrevistadas, son concientes de las situaciones de tensión que viven las escuelas, de las múltiples problemáticas que atraviesan las familias y de lo que para un niño significa “no poder estar en la escuela”. También reconocen lo dificultoso que se hace sostener un tratamiento, lo difícil que resulta agendar una consulta, etc. Sin embargo, recetar medicación e intentar continuar un tratamiento es la opción cotidiana.

Enfatizan que desde El Ministerio de Salud Pública “*se quedaron con la descentralización de los servicios de salud mental*”, y que no hay una apuesta a superar los niveles de atención primaria que se otorga en las policlínicas barriales. Eso hace que los psiquiatras estén sobre demandados y que se tienda a solo a recetar.

“A nivel del Ministerio en lo que es el Programa de Salud Mental, y esto que te voy a decir es una opinión muy personal, nos quedamos paralizados en estos dos últimos años. Ya venía de antes, con la descentralización se empezó toda una movida grande que después se frenó. Se crearon los equipos, pero no se crearon los pasos siguientes. Entonces los equipos esos, se vuelven cuello de botella, Tanto para los adultos como para los niños.” (Psiquiatra de Hospital Pereyra Rossell- Facultad de Medicina)

En estas condiciones el profesional no “*toma a cargo a sus pacientes*” y eso es lo que se necesita, enfatiza una de las psiquiatras entrevistadas. Desde el Ministerio (a pesar del cambio de gobierno) no se trabaja en armar equipos de salud mental que puedan desarrollar un nivel de atención superior.

“Te llenas de pacientes y ahí es cuando empieza a correr el psicofármaco. Hay que sacar pacientes, es hasta más grave para el adulto que para los niños. No hay centros de atención diurna, no hay centros psicosociales, hay uno, para todos los equipos hay uno, y bueno con los niños pasa lo mismo”. (Psiquiatra entrevistada)

Las profesionales de la salud mental entrevistadas, acuerdan con que encontrarse y conversar, discutir e intentar coordinar es la forma que están identificando para poder

profundizar en la problematización sobre estos temas. Hacen mención a experiencias que en algunos barrios se han generado trabajando en redes desde diversas instituciones procurando una mejor atención en salud para los niños de esas zonas²⁴.

También hacen referencia a proyectos de investigación que vienen impulsando desde sus espacios en la Facultad de Medicina, como forma de comenzar a acumular información sobre éstos temas, inexistente hasta el momento en el país.

Creemos que estas puntuales iniciativas, si bien pueden estar generando cierto nivel de gratificación en la tarea de los profesionales involucrados, no dejan de constituirse en experiencias puntuales, donde lo único que se puede hacer es intentar coordinar, conversar o discutir. Surge de inmediato las preguntas ¿qué coordinar?, ¿qué recursos existen que le otorguen materialidad a las coordinaciones?, ¿Qué garantiza que las coordinaciones efectivamente cambien los modos y las condiciones de atención que reciben los niños pobres uruguayos? Nuevamente, se hace explícita la falta de recursos concretos, que llenen de contenido las políticas sociales, que permitan trabajar no solo desde la dimensión de promoción, de orientación, de escucha, sino que habiliten a un real cambio en las condiciones materiales, objetivas y subjetivas de las personas.

Desde el ámbito educativo podemos señalar, que en las diferentes instancias del “Debate Nacional sobre la Educación” estos temas no tuvieron un real espacio de discusión. Tampoco están contempladas estrategias a desarrollar frente a esta temática en los lineamientos de trabajo de las escuelas de contexto crítico para los próximos años. En otra línea, el gobierno impulsa la obligatoriedad de la escuela a partir de los 4 años de edad en el sentido de continuar ampliando la institucionalización de las primeras generaciones, con propuestas de escolarización similares a las ya existentes.

22 Ver entrevista a Psiquiatra Gabriela Garrido, haciendo referencia al proceso de consolidación y trabajo de la mesa de “Educación y Salud” del Zonal 14 de Montevideo.

CAPITULO 4

LA ESCUELA HOY. ENTRE DESBORDES COTIDIANOS Y LA MISIÓN DE EDUCAR.

No hay duda que la derivación al psiquiatra y todas las situaciones que atraviesan esta acción, condensan múltiples problemáticas que están permanentemente presentes en la dinámica de las escuelas que trabajan en territorios de extrema pobreza. Están relacionadas con las transformaciones en el Estado, en el mundo del trabajo y las políticas sociales estudiadas anteriormente. También con el lugar que hoy en día ocupa la tarea docente, con la concepción de niño presente en nuestros días, con los diversos procesos que barrios, familias y escuelas han ido atravesando a lo largo del siglo XX.

4.1 - La escuela pública en su aquí y ahora.

“Las escuelas abren sus puertas cotidianamente y la pobreza penetra sin pedir autorización, sin respetar los rituales escolares ni los laberintos burocráticos. Ocupa los espacios materiales y simbólicos, de múltiples maneras y formas. (...) La pobreza no sólo afecta a los alumnos y sus familias, sino que los propios docentes y sus grupos familiares hoy también se ven impactados por procesos de pauperización...”

Patricia Redondo.

“Escuelas y pobreza”

Cuando nos adentramos en el mundo de las escuelas públicas en contextos de pobreza, nos encontramos con un sin fin de imágenes que se proyectan cotidianamente en la dinámica escolar. Maestros que faltan, niños que circulan por la escuela sin permanecer en ningún sitio, padres molestos, niños que se agreden, maestros que gritan y corren de un lado a otro persiguiendo a niños, padres que insultan a los maestros, comedores escolares completos, niños que toman medicación en el horario escolar, niños que concurren medio horario, técnicos que circulan por la escuela, maestros repartiendo canastas de alimentos a los padres, etc, etc. Todas éstas imágenes interactúan con las acciones tradicionales que la escuela pública Uruguay lleva adelante desde sus inicios: la escuela integradora, y homogenizadora, la escuela formadora de los futuros ciudadanos del país, de los futuros trabajadores. Es esa escuela pública, la que tiene la función de crear al hombre moderno, civilizado. La que tiene que moldear al niño, dócil y puro para que socializándose pueda aprender a ser un buen trabajador. Es esa misma escuela pública, la que hoy se enfrenta a la emergencia, la que hoy se desborda, la que parece estar en profunda crisis pero que continúa viviendo,

convirtiéndose muchas veces en la última frontera de lo público, en la única referencia barrial a donde todos acceden, en una de las pocas políticas universales que aún existen.

¿Cómo hace la escuela pública que trabaja con sectores de extrema pobreza para sobrevivir a estas tensiones? ¿Cómo se intenta desde las escuelas cumplir con su mandato histórico legado del proyecto moderno enfrentándose a las duras y desgarradoras imágenes de la pobreza? ¿Cómo se trabaja cotidianamente en torno a los objetivos institucionales sin tener la creencia de que se puedan lograr? ¿Qué estrategias, qué opciones encuentra la escuela pública hoy para enfrentar sus desbordes?

La escuela pública del siglo XIX, integradora, incluyente, aquella donde se encontraban niños pertenecientes a distintas clases sociales, aquella que a través de la figura de la maestra, portadora del saber y de la autoridad moral transmitía a los niños valores y hábitos, además de los conocimientos curriculares, la escuela que moldeaba y creaba a esos niños para que más tarde se convirtieran en buenos ciudadanos trabajadores de la sociedad hiperintegrada, se encuentra hoy atravesada por situaciones que la interpelan distando enormemente de esa antigua realidad.

4.2 -Escuelas, familias y territorios de pobreza.

Si bien todos los barrios y las escuelas son diferentes, hay dinámicas que se repiten, que se dibujan todos los días en los horarios de entrada y salida de los niños, que se producen y reproducen en los patios y pasillos de las escuelas y en las esquinas y rincones de cada barrio.

La escuela en muchos barrios es el único espacio de referencia para las familias y para los vecinos, es el lugar adonde todos acuden, donde se realizan demandas de todo tipo y desde donde muchas veces se esperan las soluciones a una infinidad de problemáticas, barriales, familiares, comunitarias.

“La escuela es el centro de todo lo que pasa en la zona, a pesar de que hay otros recursos en el barrio, la escuela es la escuela. Vos recibís todo lo bueno y lo malo que pasa en el barrio, donde se escuchan todas las campanas... todos los problemas y las demandas recaen allí” (Maestra de escuela n° 292, Nuevo París 2007)

Esta centralidad que se le atribuye a la escuela desde las políticas educativas actuales, la sobrecarga de funciones, teniendo que ocuparse de un sin número de temáticas (alimentación, vestimenta, cuidado de la salud, contención, etc) que

trascienden al quehacer educativo y que generan en la cotidianidad de la escuela, movimientos, trabajo, puesta de energía de quienes deben dar respuesta a éstas demandas (maestros y directores) , que muchas veces los superan, los desgasta y desborda y que los obliga a correrse de la tarea educativa. La escuela se concibe como un espacio donde la tarea de brindar alimentación se ve privilegiada, dejando a la tarea educativa-pedagógica en un segundo plano.

“La contención aparece como una necesidad que tienen los alumnos y sus familias y que la escuela debe atender, necesidad de un espacio seguro y minimamente confortable, alimentación, contención afectiva, son tareas y funciones asumidas por la escuela. Una escuela que dedica gran parte de su tiempo a la contención de niños, quedándole poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos.” (Stevenazzi , 2006 :169)

Estas funciones son asumidas por una escuela que se siente sola, desprovista de recursos materiales, pero sobre todo humanos que puedan encargarse de estas tareas sin sobrecargar a maestras y maestros quienes sienten que fueron preparados para enseñar y hoy se ven enfrentándose a tareas y situaciones a las que sienten que no saben, o que no pueden dar respuesta.

Resulta interesante el planteo de Corea y Lewcowicz (2004) quienes sostienen que la escuela ha perdido normativa, ha perdido el código que le daba sentido, como consecuencia del pasaje de un modelo de acumulación a otro. Los Estados nacionales se disuelven y el mercado es el que impera en las relaciones. Las instituciones entonces, quedan aisladas unas de otras, pierden sentido y no tienen capacidad a priori para adaptarse a las nuevas dinámicas convirtiéndose en galpones. Desde esta visión de la escuela como galpón, el encuentro con el otro no está garantizado ya que solo se comparte un lugar material.

Simultáneamente la escuela adquiere un lugar que no le permite comprender un sin fin de dinámicas cotidianas que se dan en los barrios y en las familias, que la mantiene ajena y distante a las condicionantes objetivas y subjetivas que niños y familias atraviesan y eso hace que la escuela continúe interviniendo desde una mirada moralizante y culpabilizadora para con quienes trabaja.

La mirada e intervención que se realiza desde la escuela hacia las familias se sustenta en las formas de intervención estatal ocasionadas (como estudiamos

anteriormente) con el pasaje de un modelo de acumulación a otro. Nos encontramos en una nueva era de la sociedad capitalista en la cual se re configuran las intervenciones del Estado y las formas en que las familias estructuran su vida cotidiana para lograr satisfacer sus necesidades

“La crisis del Estado de bienestar aparentemente requiere una solución familiar al menos parcial en términos de reducir su dependencia de los servicios colectivos y aumentar o redescubrir la autonomía e iniciativa personal / familiar.” (De Martino: 111)

Tomando el aporte de Mito en relación a estos temas, es interesante el análisis que realiza entre la distinción que se hace en nuestras sociedades entre familias capaces, (las que pueden resolver sus necesidades a través del trabajo, su organización interna y el mercado) y aquellas incapaces, a las que apuntan muchos de los programas sociales hoy implementados. La autora sostiene que los principios que orientan algunos programas de intervención familiar tienen predominio aquellas concepciones estereotipadas de la familia y los papeles familiares, prevaleciendo las propuestas residuales y la centralización de acciones, solo en situaciones límites y no en la cotidianeidad.

“(...) os processos de análise e intervencao no grupo familiar tem se limitado básicamente a dois niveis. Um em que a familia e tomada como auxiliar de processos diagnosticos e de tratamento de problemas individuais. Outro em que a familia e tomada tambem como problema e transformada em objeto terapeutico” (Mito, 2001: 99)

Frases como : *“los padres no se acercan a la escuela porque no les interesa la educación de sus hijos”, “ Son malas madres, mandan a los niños sucios o enfermos y no se preocupan”, “ Vienen a la escuela a pedir comida, pero tienen para comprar cigarrillos ”, “ Cuando los citamos no vienen, pero después cuando vienen es para hacer algún escándalo en la puerta por algo que la maestra dijo y no les gustó”* , se pueden escuchar en las reuniones de maestros de cualquier escuela de Montevideo,

reflejando un aire que culpabiliza a las familias por no cumplir con un deber ser establecido desde en la modernidad.

Estas expresiones en territorios de profunda desigualdad se asocian con la idea de que esto se debe a una expresión cultural característica de las familias pobres, que refuerza la mirada culpabilizadora hacia los pobres por su propia condición social. (Redondo; 2004)

Una maestra entrevistada sostiene: *“Éstas familias no contienen a los niños, hay violencia. (...) Los padres quieren hacer su vida y no hay quien se haga realmente responsable.”* (Maestra de escuela n° 230 Paso Carrasco. 2007)

Es importante mencionar también que la mirada que realiza la escuela hacia las familias es en base a un modelo normativo de familia, que continúa reproduciéndose moralmente. El concepto clásico de familia, tiene tres dimensiones principales: sexualidad, procreación y convivencia, que coinciden con el ámbito privado, la cual canaliza estas tres necesidades y les confiere un significado social y cultural. (Jelin; 1998)

Esta concepción de familia, trae consigo la idea de matrimonio, hogar, división sexual del trabajo. Aunque esta noción de familia ha tenido varias y variadas transformaciones, y hoy no es posible hablar de familia sino de múltiples arreglos familiares, dada la heterogeneidad del concepto de familia, muchas nociones, roles y atributos, que se crearon y se moldearon en las familias, constituyen, el modelo normativo de familia (aún hoy vigente), que se repite de generación a generación tanto desde las personas como desde la mayoría de las instituciones.

El modelo normativo de familia, hace referencia a la familia nuclear de estructura patriarcal, implica una forma de organización social en la que el poder se ordena jerárquicamente en torno a la figura del hombre, del padre, jefe del hogar. La organización se sustenta en la diferenciación de funciones de sexos, el hombre como el proveedor y la mujer como la encargada de la reproducción y del cuidado de los niños, asociándola al mundo de lo privado. De esta forma a lo largo del tiempo, se fueron configurando y consolidando roles, estereotipos que hacen al ser hombre y al ser mujer en sociedad. La posición que se le asignó a la mujer requiere de un gran sacrificio de su individualidad para el bienestar familiar. Hemos sido culturizados y socializados desde

una concepción que vincula a la mujer al ámbito de lo privado, encargada de velar por el bienestar de todos los integrantes de la familia, con un rol reproductor, no solo en lo referente a lo biológico sino también a la reproducción de valores y hábitos.

“El problema está en las familias, en la falta de roles (...) las madres no se hacen cargo, dicen que no pueden con el hijo, entonces la escuela se convierte en un depósito” (Respuesta de una maestra entrevistada frente a la pregunta: ¿cuáles son las dificultades que vive la escuela?)

El modelo de familia que prima en las intervenciones estatales, es el modelo normativo y moralizante, y generalmente desde la mirada de las instituciones, de los técnicos, se naturaliza a la figura de la mujer, como la encargada del cuidado de los otros, como la responsable de la salud, educación, alimentación de los demás.

Resulta interesante analizar aquí cómo las convocatorias a las familias desde la escuela, producen y reproducen un vínculo basado en el control aunque en muchas ocasiones se disfraza con el nombre de participación. Con esto nos referimos a que las familias son generalmente convocadas desde la escuela para participar colaborando en cuestiones vinculadas al mantenimiento de la misma, o de lo contrario cada vez que una familia es llamada a concurrir al centro educativo es para hacer referencia de las dificultades y fracasos que está teniendo ese niño, de los deberes y obligaciones que la familia debería estar cumpliendo y no hace. Creemos que establecer un vínculo basado en éstos términos, donde el poder y la autoridad de la maestra y de la escuela se enfatizan en cada diálogo, solo llevan a la distancia cada vez más amplia entre la escuela y las familias.

“En muchas ocasiones, cuando se los cita a la escuela, se lo hace desde un lugar de poder que los individualiza como responsables de la situación de sus hijos y de su familia, los culpabiliza por su condición de pobreza sin reconocer sus verdaderas dificultades ni realizar otra lectura de los límites reales de las familias para llevar a cabo un acompañamiento más próximo a la escolaridad de sus hijos”. (Redondo: 2004; 169)

Partiendo de la idea de que las familias pobres cada vez tienen que asumir más funciones²⁵ y que la inmediatez de la vida cotidiana les depara un sin fin de acciones para poder sobrevivir (comer, para acceder a la atención básica de salud) y llegar a acceder a la red asistencial hoy existente, es posible de imaginar que no puedan cumplir con el rol, con los deberes y obligaciones que desde las instituciones escolares se espera que cumplan. Las familias, casi siempre representadas en la figura de la madre, deben recorrer a pie muchos mostradores, realizar un sin fin de colas, en una especie de peregrinación cotidiana en la cuál una y otra vez deben certificar su condición de carentes para poder acceder a “ algo” que les ayude a resolver sus necesidades mínimas para la vida.

Desde la escuela muchas veces esto se refuerza, haciéndole sentir a la familia que no cumple con lo mínimo para la educación de sus hijos, generando una distancia que hace que las familias tengan dificultad para acercarse a dialogar con las maestras, (sintiendo vergüenza por ser pobres), haciendo que lo educativo – pedagógico quede en un campo exclusivo del saber experto de maestros y profesores. Mientras tanto los propios padres, sienten que no tienen capacidad para apoyar a sus hijos en su proceso educativo (reforzado esto desde la escuela), lo que agrega una cuota más de complejidad a la relación escuelas y familias, dada la tensión entre lo que los padres desean para sus hijos (que estudien, que salgan adelante para no repetir lo que ellos han vivido²⁶) y lo que significa como esfuerzo cotidiano para poder lograrlo.

“ Esta situación resulta bien visible en las escuelas en contextos de pobreza, ya que son contadas las situaciones en que se les reconocen y atribuyen saberes a los padres sobre la educación de sus hijos, tanto por su condición de analfabetos, o analfabetos funcionales, como por vivir donde y como viven. (...) lo que predomina es una visión organizada a partir de la negatividad de los sujetos, desde la cual se los define como pobres, material y simbólicamente. Esto es, sin duda percibido por

²⁵ Hay autores que plantean que la familia se encuentra hoy en día sobrecargada de funciones, una visión que mira a la familia en su diversidad, tanto en términos de clases sociales como teniendo en cuenta las relaciones entre los diferentes miembros de las familias actuales, de los múltiples arreglos familiares que se producen en nuestros días y con la cual hago acuerdo, ya que considero que a las familias de hoy se les exige y se espera en función de las acciones que rigieron al modelo de familia de hace un siglo atrás, pero además por las transformaciones dadas en el mundo del trabajo y en el desmantelamiento de los sistemas de protección social, son aún mayores las tareas que deben asumir las familias para poder obtener los mínimos de bienestar necesarios para vivir (Mito , 2001)

²⁶ Idea de ascenso social a través de la educación, que aún se mantiene.

los padres, y ellos mismos se sitúan allí, confirmándose en ese lugar del no saber, sobre la educación de sus hijos." (Redondo, 2004: 170)

4.3 - Maestras y niños...

*"Por suerte, de tarde tengo el colegio privado, ahí sí puedo enseñar"*²⁷

Las maestras de hoy atraviesan las mismas problemáticas que amplios sectores de trabajadores de nuestra sociedad; han sufrido los procesos de precarización y flexibilización laboral generando impactos en sus condiciones objetivas y subjetivas que atraviesan y determinan su quehacer.

Una de las maestras entrevistadas reflexiona: *"Muchas veces hay falta de compromiso, de motivación. A veces es porque los docentes no escapan a las problemáticas sociales, las mismas que viven los niños. (...) si vos estás pensando que mañana te cortan la luz y estás mal, sumado a nenes que viven los mismos problemas y están agresivos, y están encerrados todos en un salón, aquello se convierte en una bomba de tiempo. Estamos todos mal y bueno"* (maestra de la escuela n° 292, Nuevo París 2007)

Estos procesos que han ido desvalorizando la profesión docente, siendo ésta aún hoy en día, una de las peores pagas, obligan a las maestras a asumir además de sus horas de atención directa en las escuelas, otras estrategias para poder sobrevivir. Clases particulares, horas en programas de verano, atender el comedor escolar durante las vacaciones de invierno, etc. Sumado a esto, los reclamos de maestras y maestros también pasan por no tener incidencia en las decisiones que desde los gobiernos se llevan a cabo, en cuanto a la implementación de nuevos proyectos y políticas sociales, que se despliegan en la escuela y que convierten a las maestras como las principales ejecutoras de los mismos.

"A veces llegas a la escuela una hora antes, para dedicarte a otras cosas, a planificar, corregir, leer y tenés que estar atendiendo el comedor y atender problemáticas desde antes de llegar a la escuela, te esperan por el camino y tenés que atender y no te podés dedicar a lo que realmente ibas pensando en hacer." (maestra entrevistada escuela n° 230 Paso Carrasco)

²⁷ Declaración de una maestra del jardín 328, en el marco de un taller realizado en octubre de 2006 por parte del equipo universitario del proyecto de extensión. "Escuela y trabajo Interdisciplinario. Hacia la resignificación de lo educativo en escuelas públicas en contextos de pobreza."

Otro de los reclamos que realizan los trabajadores de la educación es la falta de espacios de reflexión sobre sus prácticas, ya que si bien desde la última reforma educativa se implementan cursos y encuentros de perfeccionamiento y especialización docente, al parecer no colman las expectativas de quienes los realizan.

Son éstas maestras, atravesadas por éstas problemáticas, las que tienen que enfrentarse día a día a la contradicción de tener que educar y formar para ser buenos trabajadores, a los niños de los sectores más pobres, terceras y cuartas generaciones de familias que viven en situaciones de pobreza extrema, atravesados por el desempleo estructural, por el hambre, la falta de vivienda y de atención a su salud.

Conjuntamente, las condiciones de trabajo en la dinámica cotidiana de las escuelas entorpecen y dificultan aún más la tarea docente. Clases superpobladas, condiciones edilicias de las escuelas en avanzado deterioro, materiales didácticos siempre insuficientes²⁸, y niños que lejos de ser dóciles y moldeables presentan complejas y diversas formas de “estar” y “transitar” en la escuela.

Situaciones complejas, que angustian y paralizan a algunos, que angustian y cuestionan a otros, que torna indiferentes a otro tanto, son las que se viven en las escuelas inmersas en contextos de pobreza día tras día.

“(...) Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encorralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos .” (Gentili,P; Alencar Ch; 2003 : 19)

El sentido del trabajo del maestro para muchos comienza a desvanecerse frente a situaciones a las que sienten que tienen que dar respuesta pero no saben como hacerlo.

Muchos maestros creen que cualquier esfuerzo que hagan por cambiar será inútil y así parafraseando a Gentili “el desencanto se apodera de la acción.”

Desencanto que se traduce en desánimo, en desasosiego. Como expresa una maestra en uno de los talleres realizados en el marco del proyecto de extensión: “*Antes venía a trabajar entusiasmada, este año no tengo ganas de venir, cada día cuando me levanto y apronto el bolso me pongo a llorar.*”(Maestra del jardín 328), palabras que se

²⁸ A pesar del presupuesto diferenciado que a partir de los procesos de reforma educativa comenzaron a recibir las escuelas de contextos de pobreza.

escuchan en la gran mayoría de las escuelas y que bañan de desesperanza la tarea educativa.

Las causas de ausentismo docente en el país en su mayoría son por licencia médica y hay un porcentaje muy elevado de docentes que toma medicamentos psiquiátricos (antidepresivos y ansiolíticos) ²⁹

Durante los procesos modernizadores la figura del maestro, (tal como lo estudiamos en el primer capítulo), ocupaba un lugar central en cuanto a ser el especialista para impartir conocimiento y conducir a la infancia transmitiendo valores tendientes al mantenimiento del orden. En la actualidad, la tarea de maestras y maestros recibe cuestionamientos cotidianos (desde los niños, padres, colegas y otros profesionales), y exigencias (muchas veces contradictorias) con las cuales debe trabajar diariamente.

Desde las autoridades, se delinean perfiles y nuevas configuraciones del rol docente en las escuelas que trabajan con la población más pobre (escuelas de contexto crítico y en las escuelas de tiempo completo) que desdibujan el rol tradicional de los maestros, cuando al mismo tiempo se le exige mantenerlo.

El documento marco para las escuelas de tiempo completo enfatiza que “corresponderá a las maestras, desarrollarse más como profesionales que como madres, construyendo un “clima de aprendizaje” que haga propicia la investigación, la creatividad (...)” Las maestras podrán aportar en tanto logren diferenciarse y ejercer su rol con la “distancia crítica” suficiente como para poner a disposición espacios, objetos y afectos que favorezcan la autoestima y el crecimiento autónomo. (ANEP, 1997: 17)

En el mismo documento se hace referencia al perfil del docente, describiéndolo como un investigador, integrante de un equipo docente, que conozca los códigos socioculturales del contexto, ya que se lo define como un mediador entre los contenidos y el alumno, teniendo además que saber adecuar la curricula a las necesidades de su grupo. En otro apartado del mismo documento también se menciona las tareas que deberá asumir el docente en cuanto trabajar en torno al cuidado de la salud y alimentación de los niños.

Resulta interesante, el aporte que hace Pablo Martinis al respecto:

²⁹ En Río de Janciro la mayor cantidad de pedidos de licencia médica de los docentes se debe a problemas psiquiátricos (26,8 %) seguido de los problemas de voz (24,6 %). En Montevideo, los datos que pudimos recabar desde la inspección de Primaria, hablan de que los pedidos de licencia médica de los maestros incrementan en el mes de Setiembre todos los años y la principal causa es agotamiento y stress.

“ En el marco de escuelas que cada vez más deben cumplir el rol de instancia asistencialista del Estado en relación con los sectores más empobrecidos de la sociedad, el maestro ve desplazarse el eje de su trabajo desde el campo de lo pedagógico hacia el campo de la satisfacción de las necesidades básicas y de la contención afectiva. Este proceso dificulta que el maestro pueda reconocerse en lo específico de su rol, el enseñar, y cada vez vaya entendiendo más a la escuela como un espacio de sobrevivencia para los niños.” (Martinis, 1998:48)

Sumado a esto, el maestro no tiene las condiciones necesarias para poder dedicarse a preparar sus clases, a pensar y repensar sus propuestas en función de las características de los alumnos que tiene. Generalmente los maestros que desean estudiar e investigar lo tienen que hacer luego de sus horas de trabajo en las escuelas, sin recibir incentivos por esto, debiendo realizar un gran esfuerzo para poder llevarlo a cabo. Además, la vorágine cotidiana de las escuelas y de los trabajadores de la educación no les permite generar espacios colectivos de estudio, intercambio e investigación de las propuestas pedagógicas que implementan. Muchas veces, cuando existen estos espacios son valorados por los docentes como momentos de desahogo y “catarsis.”

4.4 - Los niños...

La escuela moderna, y el magisterio, que nacieron para construir al hombre moderno, son llamados ahora para cuidar de la niñez destruida por la modernidad”
Patricia Redondo. Escuelas y Pobreza. (2004)

Si bien, (como estudiamos en el primer capítulo), a lo largo de la historia la noción de infancia ha estado condicionada por la pertenencia a determinada clase social, generando diversos dispositivos para el cuidado y socialización de los niños, en el imaginario social se fue legitimando (a través del aporte de la escuela) la idea de infancia relacionada a una franja vital que refiere a un ser niño universal. Hoy en día, la infancia de los sectores más pobres que concurren a las escuelas de contexto crítico de nuestro país, lejos está de parecerse al concepto de infancia como etapa limpia, pura y disfrutable de la vida. Son aquellos niños que desde antes de nacer sufren los impactos de la pobreza, son los que tienen desnutrición, son los que no se alimentan sin ser en los comedores escolares, son los que no tienen tiempos delimitados para el juego, para el sueño o para el estudio porque muchas veces desde sus primeros años de vida

deben buscar estrategias para sobrevivir cotidianamente. Son los que no acceden a los servicios de salud, son los “carentes” y los que corren con mayor suerte son los “beneficiarios” o los “protagonistas” de las políticas sociales de estos tiempos.

Con éstos niños trabajan día a día las maestras, intentando que se concentren, que aprendan a leer y a escribir, que puedan cumplir con los requisitos establecidos para aprobar el año. Aquí se plasma una de las tensiones que viven maestras y maestros todos los días. ¿Cómo cumplir con los programas curriculares establecidos para cada curso y al mismo tiempo darse cuenta que con los niños con los cuales trabaja no puede avanzar en ese plano sino que tiene que trabajar otros aspectos, relacionados al encuadre de clase, al establecimiento de vínculos, a su socialización, etc.? ¿Cómo trabajar con niños inquietos, movedizos, que no respetan los límites impuestos por el maestro, que no se concentran en la propuesta escolar?

Es en la soledad en que se encuentran los maestros dentro del aula, intentando enseñar (además de alimentar, vestir y contener) y sintiendo que no lo logran, sintiendo que esos niños no pueden aprender a pesar de los esfuerzos, de la creatividad y de las estrategias implementadas por cada docente, es donde se visualizan éstas tensiones, donde se producen los desbordes, las emergencias.

“Cuando la pobreza se presenta como un obstáculo en el camino de la educación, cuando la restringe, la condiciona, podemos hablar de “fronteras educativas”. “ Instalar la discusión de los límites y posibilidades de educar en torno a la configuración de fronteras educativas, permite visualizar, en el interior de este conjunto de instituciones, aquellas en las que la diferencia que produce la pobreza como frontera social parece establecer límites casi invulnerables a la posibilidad de educar. Se conforman, entonces, fronteras educativas que profundizan y reproducen en el espacio escolar la desigualdad, la discriminación y la diferenciación que ya se da en el espacio social”. (Redondo, 2004: 79)

El problema se instala cuando, nos advierte Inés Dussel, dejamos de creer. De creer que es posible la educación y de “que haya lugar” para todos en el futuro que imaginamos. (Dussel ; Finocchio, 2003)

Se debe reconocer que existen instituciones y colectivos docentes en donde las diferencias sociales se tensionan, problematizan, y las limitaciones y adversidades que generan los procesos de empobrecimiento la miseria, se presentan como objeto de transformación, alterando de algún modo aquello que se presenta como dado.

“La frontera de la pobreza como frontera social no se diluye, pero tampoco es instalada y reconocida como inabordable, (...) se escribe otro texto, se tiende un lazo, se promueve un encuentro con el otro(...)” (Redondo, 2004 :79)

Es aquí donde nos parece importante retomar el pensamiento de Durkheim. Las escuelas continúan manteniendo un mandato inclusor, integrador y creador. Continúa perdurando la idea de escuela como productora de ciudadanos, donde la disciplina, la transmisión de hábitos, valores y el saber, siguen estando bajo la órbita del maestro.

Durkheim aseveraba que la escuela debía producir conciencia, producir a cada ser individual como ser social. También consideraba a la escuela como homogenizadora, como base para la manutención del orden establecido, y la cohesión social, donde cada individuo debe identificarse con determinado lugar social en la división social del trabajo, adecuando sus comportamientos a los esperados y exigidos moralmente por la sociedad.

Son esas ideas propulsadas por Durkheim las que continúan otorgándole sentido a las prácticas educativas de las escuelas públicas que trabajan en contextos de pobreza en nuestro país. Son esos fundamentos que mantiene la escuela pública uruguaya, los que expresados cotidianamente generan una gran contradicción que los maestros deben afrontar; ya que orientados por estos principios deben trabajar con poblaciones excluidas, con poblaciones que están por fuera de todo, que no tienen un lugar. ¿Cómo hacen los maestros de hoy, formados³⁰ e influenciados con las ideas y principios durkhemianos, que le dan sentido a la práctica educativa, que se supone inclusora y productora, con niños que están excluidos, y que esa exclusión es reconocida y aceptada por el sistema de acumulación hoy vigente? ¿Cómo hacen los maestros, para trabajar en un sentido integrador, creando a los futuros ciudadanos, cuando en realidad se cree en un futuro anticipado para esos niños excluidos con los cuales trabaja?

Es en esas contradicciones donde creemos que se producen las tensiones y los desbordes, cuando la institución escolar se cierra en base a sus fundamentos y no da lugar a la transformación de las prácticas, tornándose rígida, habilitando poco espacio para la innovación, debiendo trabajar en una permanente contradicción que muchas veces lleva a que los derechos de los niños con los cuales trabaja se vean vulnerados.

³⁰ Una de las bolillas de examen en los cursos de magisterio, es “La vigencia del pensamiento de Durkheim en la educación.”

CAPITULO 5

A MODO DE SINTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta monografía hemos procurado problematizar la derivación al psiquiatra y el uso de psicofármacos, hacia un número importante de niños desde la institución escolar, acercándonos a la comprensión de las dificultades que hoy en día viven las escuelas públicas que trabajan en contextos de pobreza

Para ello, fue necesario captar los procesos que han atravesado a la institución escolar desde su creación hasta nuestros días, identificando las contradicciones y el movimiento que se genera en el marco de un modelo de acumulación capitalista que impacta en el sistema educativo, en las políticas sociales y que tiene fuertes repercusiones (objetivas y subjetivas) en los niños y sus familias.

En los últimos veinte años, se han establecido algunas “verdades” en el ámbito educativo que atraviesan la cotidianidad de las escuelas. La determinación de los resultados educativos en función de las trayectorias sociales, tendiendo a naturalizar el fracaso de los niños provenientes de los sectores pobres.

Estas afirmaciones y la serie de dispositivos desarrollados desde el ámbito de las políticas sociales implementadas en los últimos años, han generado profundas tensiones en la institución escolar, una institución que manteniendo su mandato histórico legado del proyecto moderno debe enfrentarse a las duras y desgarradoras imágenes de la pobreza.

Es así como la escuela pública uruguaya que trabaja en territorios de pobreza extrema, aún mantiene el horizonte de integración e inclusión, como base para crear a los futuros ciudadanos, pero esperando a niños y familias que no son los mismos que llegan, desarrollando propuestas pedagógicas que en algunas oportunidades se convierten en obsoletas, dada la realidad de los niños con los que la escuela trabaja.

En la cotidianidad de las escuelas que trabajan en territorios de pobreza extrema, las prácticas de los docentes son cuestionadas permanentemente, los niños interpelan a la institución escolar y la medicalización adquiere protagonismo cuando la escuela no es capaz de transformarse.

La escuela tiene que cumplir con su deber de integrar a todos los niños, pero, ¿bajo que costos la escuela pública de hoy integra a los niños?

Se recurre a los diagnósticos como forma de justificar que lo que no se está pudiendo hacer en el espacio escolar se debe a una patología que el niño sufre. Se individualizan así los problemas, y los niños dejan de ser niños como categoría universal considerándose como niños pobres, niños con problemas de conducta, definiéndose por el adjetivo y no por su condición de niños.

A través de los diagnósticos, se anticipa un futuro para esos niños. Son aquellos que estarán rotulados como portadores de tal o cual enfermedad y que podrán integrarse a la dinámica escolar bajo nuevas formas de disciplinamiento y control, ejercidas desde el ámbito educativo y el médico.

Es esa infancia la que para acceder a su derecho a la educación debe realizar una peregrinación permanente para recibir una magra, desorganizada y desprovista atención en salud mental; debe también ingerir psicofármacos para ser aceptado/a por su maestra y compañeros, debe someterse a diagnósticos apresurados y a la falta de privacidad ya que su situación se divulga entre maestros, médicos, compañeros, familias del barrio, técnicos que trabajan en la zona, etc. sin que a pesar de eso, pueda recibir una adecuada intervención que garantice gozar de una infancia plena y saludable.

Son los niños más pobres de nuestro país lo que sufren estas situaciones sumadas a la falta de una buena alimentación, de una vivienda digna y de un sin fin de condicionantes objetivas y subjetivas, que requieren entre otras cosas, realzar al niño como sujeto de derechos.

“Un elemento fundamental en este sentido lo supone la restitución de la categoría infancia (el tiempo de infancia) en los discursos sobre lo social. El derecho a la educación está indisolublemente ligado con el derecho a ser niño, no hay pedagogía sin infancia. La expropiación del tiempo de infancia que sufren los niños de sectores populares es un atentado contra su dignidad humana, y constituye un problema político que debiera estar en el primer lugar de la agenda de los problemas políticos.”
(Martinis, 2006: 6)

Sin lugar a dudas, aproximarnos a estos temas abre nuevas líneas de problematización, nuevos cuestionamientos que en este trabajo han quedado sin abarcar.

Se dice que un maestro es alguien que deja huellas. ¿Qué huellas están dejando los maestros que trabajan en condiciones precarias, con propuestas pedagógicas pobres para niños pobres, como las que se ven en las escuelas de contexto crítico hoy?

¿Qué sucederá con estas generaciones de niños que transitan por la escuela recibiendo una medicación psiquiátrica, (desde sus primeros años de vida), que los tranquiliza pero que continúa manteniendo intactas sus condiciones materiales de vida?

¿Cómo hará la escuela para “reinventarse”, para habilitar la posibilidad de pensar “otros futuros posibles” para esos niños con los cuales trabaja?

Aún no los sabemos, pero como sostiene Castoriadis: Una sociedad no construye nuevos edificios simbólicos si no es sobre las ruinas de los que la precedieron. No se parte de cero, se está en el medio de procesos históricos y sociales que no pueden ser desconocidos. (Castoriadis en Martinis: 2006, 3)

Este trabajo intenta aportar en ese sentido. Recuperar los procesos históricos y sociales en los cuales la escuela pública ha estado y está inmersa, y que repensándolos y captando su movimiento, nos permitieron identificar situaciones de desigualdad que se efectivizan en la dinámica escolar, (como pueden estar siendo los llamados “manotazos de ahogado”), permitiéndole a la escuela sobrevivir a sus desbordes cotidianos, pero alejándola de pensarse en tanto escuela pública como expresión del derecho a la educación, como lugar de encuentro, como lugar de acceso a los saberes que la sociedad designa como valiosos para sus nuevas generaciones, donde se pueda enseñar aquello que hay disponible para ser enseñado a **todos los niños**.

BIBLIOGRAFÍA

- **BARAIBAR, Ximena:** *La emergencia como política. La política como emergencia. La política social en tiempos de crisis.* Mimeo. 2004.
- **BARRÁN, José Pedro:** *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El Disciplinamiento.* Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 1990
- **BENTURA, Juan Pablo:** *Segregación territorial. El fenómeno de los asentamientos en Montevideo.* En: los debates actuales en Trabajo Social y su impacto a nivel regional. Dpto T.S. F.C.S. C.S.I.C. UdeLAR. Montevideo. 2003.
- **BORDOLI, Eloisa:** *Metamorfosis de un discurso, una nueva forma de entender la relación escuela- medio.* En: "Pensar la escuela más allá del contexto" Pablo Martinis compilador, Psicolibros, Montevideo 2006.
- **CAETANO, Gerardo; Alfaro Milita:** *Historia del Uruguay Contemporáneo.* Cuadernos de Ciencia Política, Fundación Cultura Universitaria. Montevideo, 1995.
- -----, Rilla, J.: *Historia Contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur.* CLAEH. Fin de Siglo. Montevideo, 1996
- **COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio:** *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Paidós, Buenos Aires, 2004.
- **DE MARCHI, Marta; RODRIGUEZ Hugo:** *José Pedro Varela, 1845-1879.* Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada. UNESCO, París, 1993.
- **DE MARTINO, Mónica:** *La familia uruguaya en el 900.* En Revista Fronteras N° 4, FCU, Montevideo, 1995.
- -----: *Una genealogía de la familia uruguaya: familia y modernización en el Uruguay del 900.* En Revista Fronteras N° 1 FCU, Montevideo, FCU, 1995.
- **DIAZ, A.; Inclan, C.:** *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos.* En E. Rodríguez (coord.) "La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica" Cuadernos de educación comparada. N° 5 .Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. 2001.
- **DURKHEIM, Emile:** *La Educación Moral.* Schapire Editor. Buenos Aires, 1972.

- ----- : *Educación y Sociología*. Schapire Editor. Buenos Aires, 1974.
- **DUSSEL**, Ines; Finocchio, S.: *Enseñar hoy*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.
- -----: *Inclusión y exclusión en la escuela Moderna Argentina. Una perspectiva Post estructuralista*. FLACSO, Buenos Aires. 2003.
- **FILGUEIRA**, Fernando; Moraes, J: *Contextos y Estrategias de las Reformas Institucionales en la Seguridad Social, la Educación y la Salud en el Uruguay*. En Revista Uruguaya de Ciencia Política. JCP. Montevideo, 2001
- -----: *El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada* : en Robert B editor : “Ciudadanía y política social ” FLACSO, San José de Costa Rica, 1998.
- **FONSECA**, M: *O Banco Mundial e a educacao* . En: Pablo Gentili (Ed), “Pedagogia da exclusao”. Vozes, Petrópolis, 1995
- **FRIGOTTO**, G: *Capital humano e sociedade do conhecimento : concepcao neoconservadora e qualidade da educacao* . Contexto & Educacao, nº 34, 1994
- **GENTILI**, PABLO: *Escuela, Gobierno y Mercado*. Ponencia realizada en las Jornadas de Educación. Madrid, 2002. en : www.lpp-urg.net/olped
- -----; **ALENCAR**, Chico: *Educar na esperanca em tempos de desencanto*. Vozes, Petrópolis, 2003
- **GRASSI**, ESTELA.; Hintze, S.; Neufeld, M.R.: *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 1994
- **HOBSBAWM**, Eric (a): *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Crítica Crijalbo Mondadori, Barcelona: 1995
- ----- (b): *La era de la revolución 1789-1848*. Crítica Crijalbo Mondadori, Buenos Aires, 1998
- ----- (c): *La era del capital 1848 – 1875* .Crítica Planeta. Buenos Aires, 2001
- ----- (d): *La era del imperio 1875-1914*. Crítica. Planeta. Buenos Aires, 2001
- **JANIN**, Beatriz: *Las pastillas que no tienen edad*. En: www.pagina12.com.ar, 2006.
- **JELIN** Elizabeth: *Pan y Afectos*. Fondo cultura económica. Buenos Aires, 1998.

- **KORINFELD**, Daniel: *Psicopatologización de la infancia y la adolescencia*. Mimeo, Bs, As, 2005
- **KOSIK**, Karel : *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, México, Barcelona Buenos Aires, 1984
- **MARTINIS**, Pablo: *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*, Tesis para la obtención del grado de Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Programa Argentina, 1998.
- -----: *Escuela, pobreza e igualdad. Una relación necesaria*. En Revista Andamios, año 1, número 1, Montevideo, 2005.
- -----: *La escuela pública como expresión del derecho a la educación*. Mimeo, Montevideo, 2006.
- -----: (compilador) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros, Montevideo, 2006
- -----, REDONDO, Patricia: *Igualdad y Educación, Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante, Buenos Aires, 2006.
- **MIRANDA**, Fernando; Rodríguez, D: *La Reforma Educativa: ¿imposición, exigencia o posibilidad?* Ed. Fundación Rodney Arismendy. Montevideo 1996
- **MIOTO**, Regina: *Novas Propostas e velhos principios: Subsídios para a discussao da asistencia as familias no contexto de programas de orientação e apoio socio familiar*. En: Revista Fronteras, Montevideo, 2001.
- **NETTO**, José Paulo: *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Cortez Sao Paulo, 1997.
- **ORTEGA**, Elizabeth: *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad Uruguaya en el período Neobatllista*. Tesis de Maestría. Ude LAR, Universidad de Río de Janeiro, Montevideo, 2003.
- **PASTORINI**, Alejandra: *Acoes sociais focalizadas e solidárias como substituto das políticas sociais universais no contexto neoliberal*. Documento electrónico.
- **REDONDO**, Patricia: *Escuelas y Pobreza Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Bs. As. 2004.
- **SANTOS**, Limber: *La escuela pública Uruguaya. De la escuela en el medio a la escuela de contexto* En: "Pensar la escuela más allá del contexto", Pablo Martinis compilador, Psicolibros, Montevideo 2006.

- **STEVENAZZI**, Felipe: *Compensatoriedad y relación pedagógica*. En: “Pensar la escuela más allá del contexto”. Pablo Martinis Compilador. Psicolibros, Montevideo, 2006.
- **TORNARIA**, Carmen: *La Reforma Educativa uruguaya: Una apuesta a la equidad con calidad*. Montevideo, 1999. En: www.proyectocas.iespana.es.com
- **UNTOIGLICH**, Gisela: *Lectura crítica del Déficit Atencional en los niños. Inquietos desatentos, movedizos*. Documento electrónico. Novedades educativas. Buenos Aires, 2005.
- **VARELA**, Julia; Alvarez – Uría Fernando: “*Arqueología de la escuela*” La Piqueta, Madrid: 1991

FUENTES DOCUMENTALES

- **ANEP –CODICEN**: *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo, 1997.
- **ARTICULO DE PRENSA**: *El 22 % de los niños de 6 a 11 años presenta algún problema mental*. Diario el País, Montevideo. 6 de octubre de 2007.
- **CEPAL**: *¿Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas del Uruguay?. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo 1991.
- **CEPAL**: *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. ONU, CEPAL, México. 2002
- **CEPAL**: *La equidad en el sistema educativo*. Documento de circulación restringida. 1992
- **DEBATE EDUCATIVO**: *Guía general de discusión*. Comisión organizadora del Debate Nacional de Educación. 2006.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- **Proyecto de extensión**: *Reforzamiento de la red socioasistencial de la zona norte del zonal 14 de Montevideo*. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Montevideo, 2004.
- **Proyecto de extensión**: *Escuela y trabajo interdisciplinario. Hacia una resignificación de lo educativo en escuelas públicas en contextos de pobreza (2005-2006)*, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología y Centro de Formación y Estudios del INAU.

- **Entrevistas** realizadas a Maestras: Escuela n° 292, Escuela n° 230.
- **Entrevista** a Psicóloga: escuela n° 92.
- **Entrevista** a Psiquiatras: Hospital Pereyra Rossell – Cátedra de Pisiquiatria
Pediátrica.
- **Notas de campo.** Años 2003, 2004, 2006.