

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

**El lugar histórico de las familias en el sistema educativo  
uruguayo:  
posibilidades de objetivación de la madre y la docente**

**Laura Grassi**  
**Tutor: Lorena Fernández**

**2007**

## TABLA DE CONTENIDOS.

---

Tabla de contenidos.....	2
Fundamentación.....	4
Introducción.....	5
1- Algunos conceptos transversales (ejes) de la investigación bibliográfica.....	7
2- Evolución del sistema educativo en primaria en nuestro país y su relación con las familias.....	11
2.1-En el ocaso del siglo XIX.....	11
2.2- En los albores del siglo XX.....	14
2.3- Medios del siglo XX.....	16
2.4- La segunda mitad del siglo XX.....	20
2.5-En el ocaso de un siglo.....	22
2.5.1- Vaivenes de la educación primaria en el Estado neoliberal de fines del siglo XX.....	23
3- Los sujetos adultos en la educación primaria de los niños.....	29
4- Posibilidades de objetivación en la organización escuela.....	36
Bibliografía.....	40

*“El objetivo principal no es descubrir, sino rechazar lo que somos (...). No es liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino liberar-nos nosotros del estado y del tipo de individualización que le va ligada. Hace falta promover nuevas formas de subjetividad.”*

*Dreyfus y Rabinow.*

## Fundamentación

---

Soy una persona con dos profesiones, la docencia y el trabajo social. Desde que tengo uso de razón mi pasión ha sido enseñar, entendiendo por tal el descubrir con el otro el saber. Comencé a estudiar las dos carreras simultáneamente, pero por motivos laborales tuve que optar por una; es así que comencé a trabajar con aquellos sujetos ávidos de entender el mundo y dispuestos a modificarlo sin por ello dejar de reconocer y proteger lo valioso que posee.

Parto de concebir que todo se logra con otros, es de esta manera que la relación escuela-familia ha atravesado mi formación de grado docente, así como la de trabajadora social. Éste como la educación en el respeto de la diversidad han sido, y son, temas de interés personal, por tanto de actuación profesional.

En la formación de grado (plan 1986) como docente de primaria no hay elaboración sobre el tema en cuestión, en ninguna de las asignaturas. Mi práctica profesional como docente de aula en educación primaria desde 1996, ha tenido un sesgo predominante en la dimensión 'familia', lo que en varias ocasiones me generó dificultades con los compañeros docentes como con las autoridades; ha sido un tema que siempre indagué teóricamente para poder llevarlo a la práctica. Como docente siempre intenté generar actividades para y con los padres de los alumnos de los grupos que tenía a cargo: talleres, jornadas, exposiciones, grupo de teatro, reuniones, salidas extracurriculares. En la actualidad, como maestra comunitaria (desde el 2005 a la fecha), dispongo una carga horaria importante a las actividades con padres, considerando que es una línea de acción que muchas de mis compañeras optan por no desarrollar. Ello me llama poderosamente la atención al considerar que el Programa de Maestros Comunitarios sólo se realiza en escuelas de contexto muy desfavorable de todo el país, donde uno de sus fundamentos es el trabajo con la comunidad y las familias, con el objetivo de fortalecer el proceso de adquisición de conocimientos.

En mi formación de grado como trabajadora social tuve la posibilidad de hacer mi práctica de Metodología de la Intervención Profesional II en el área de la educación en el 2001, optando con el grupo de compañeras por el vínculo familia-escuela. Percibía que una dificultad era la transferencia que hacían las docentes en mí pidiéndome que las comprendiera por sus conflictos para relacionarse con las familias. Esta experiencia me permitió visualizar que no era sólo un problema de mis colegas docentes de la escuela en la que tengo radicada la efectividad hace 8 años, la cual es categorizada por el Consejo de Educación Primaria como de contexto sociocultural crítico en 1996, hoy como de contexto muy desfavorable.

Lo expuesto anteriormente me hizo cuestionar sobre lo siguiente. ¿Se considera como algo lógico, previsible la relación entre la familia y la escuela? Pensando en Kosik, tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia, me interrogo: ¿Cómo es esa relación?, ¿existe o ha existido una sola manera de relacionarse?, ¿qué mediaciones la atraviesan?

## Introducción.

---

El presente estudio monográfico se realiza con el fin de culminar la formación de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. El objeto de estudio seleccionado es 'La relación escuela-familia en nuestro país desde la consolidación del Estado moderno y el sistema educativo formal hasta principios del siglo XXI'. Algunas de las preguntas que guiaron el proceso de investigación bibliográfica fueron: ¿Cuál es el lugar histórico de la familia en la escuela uruguaya? ¿Cuál es el lugar que tienen las familias en condiciones de vulnerabilidad social hoy en las escuelas atravesadas por políticas focalizadas? ¿Cuáles son las posibilidades de participación de la madre y la docente en su relación educativa en torno al niño? ¿Es posible considerar que en dicha relación estos sujetos se objetiven? ¿Son relaciones de ida y vuelta entre la madre y la maestra, donde se intercambian opiniones, expectativas, intereses –todos ellos atravesados por sus experiencias-?

En el primer apartado se delinear los ejes conceptuales que atraviesan el trabajo. Se define la educación como un proceso social íntimamente vinculado al Estado tanto en el siglo XIX como en el XX; intentando delinear la interrelación entre éste y las familias. Se esboza la perspectiva de género con la que se analizará a la mujer en sus funciones, desde la reproducción antropológica, como madre y como docente por las que se subjetivan. La estrategia de análisis que se intentará abordar será una aproximación socio histórica del Sistema Educativo de nuestro país, centrando la mirada en lo que nomina como Educación Primaria, a partir de la legislación; indagando el concepto de familia presente en estos documentos, el cual puede estar de forma indirecta a partir de la concepción del niño como del docente, así como de la relación pedagógica entre ambos. De esta manera será necesario develar la ideología de lo invisible al analizar lo no dicho con respecto al lugar de las familias en las políticas educativas puesto que "la ideología está presente en el texto en forma de elocuentes silencios." (Apple: 1997; 170)

En el segundo apartado se intenta plasmar las condiciones estructurales mundiales que definen las condiciones estructurales de nuestro Estado; el cual coyunturalmente se define en una determinada forma de gobierno, que toma determinadas opciones económicas, sociales y culturales que inciden en la conformación del sistema educativo. Se intenta analizar las dimensiones institucionales desde una perspectiva marxista, en una postura crítica de la educación tratando de visualizar las intenciones, formas de comprender y actuar del poder hegemónico. Se realiza la presentación en períodos, los cuales están acotados según la evolución del sistema educativo. Tras un breve análisis del mismo se hace mención a las familias y el lugar que se les da en dicha institución estatal. De esta manera se mencionan los siguientes períodos: \* fines del siglo XIX donde se forma y define el sistema educativo, \* extensión del sistema educativo en los albores del siglo XX, \* consolidación a mediados del siglo XX, \* crisis de la educación en el último cuarto del siglo XX, \* reformulación o revisión en el crepúsculo del siglo XX.

Se profundiza en éste último ítem en las reflexiones que hace el Consejo de Educación Primaria a nivel nacional con respecto a la educación a poblaciones en condiciones de riesgo social a las cuales denomina de diversas maneras, como escuelas en: 'contextos de pobreza', 'áreas adversas', 'contexto sociocultural crítico' o 'contextos muy desfavorables'. Incursionando en reflexiones teóricas rioplatenses se comienza a cuestionar la relación de las escuelas, de éstas escuelas con las familias; en primera instancia desde

el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) con fuerte presencia de trabajadores sociales en las escuelas de 'tiempo completo', como organismo paralelo al Consejo con financiación exterior. Para hoy llegar al Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas de 'contextos muy desfavorables', dependiente del Consejo coordinado con el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social, en el cual no incursiono por ser de reciente implementación. Se intentará describir cómo se satisfacen las demandas educativas de la población, culminando en un sistema educativo que en las últimas décadas del siglo XX no puede más que culpabilizar a la familias.

Se efectúa en el tercer apartado, una aproximación histórica de la familia en el Uruguay desde que se consolida el Sistema Educativo como lo conocemos hoy, profundizando en el rol de la mujer y sus posibilidades de subjetivación, como mujer madre y como mujer docente. Tratando de comprender a estas mujeres como sujetos de poder desde una visión foucaultiana, considerando el mismo hecho histórico desde otra dimensión, en concreto desde una mirada genealógica de los Sujetos adultos en la Educación Primaria uruguaya.

Culmino el trabajo presentando breves reflexiones sobre las posibilidades de objetivación de cada uno de los sujetos adultos femeninos implicados en el proceso de educación formal primaria.

## 1- Algunos conceptos transversales (ejes) de la investigación bibliográfica.

---

“El proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación específica.” (Puiggrós: 1988; 30) La concepción e imaginario social de la educación primaria en nuestro país está fuertemente determinada por la vinculación y simultaneidad del surgimiento del Estado con el Sistema Educativo en el siglo XIX, coyunturas que conformaron una ciudadanía específica. Asimismo al adentrarnos en la reforma educativa de las últimas décadas del siglo XX, es necesario considerar que es simultánea a reformas en el Estado, lo que expresa claramente Puiggrós en la siguiente cita.

*Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos.*

*Gimeno Sacristán - Pérez Gómez.*

El carácter de los procesos económico sociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales. Ese carácter determinante se expresa en los procesos educativos porque es del contexto de las particularidades económico-sociales de la formación social de donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo. Pero esta determinancia no adquiere un sentido mecánico: la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta. (Adorno, 1979 citado por Puiggrós: 1988; 85)

Teniendo en cuenta lo anterior se presentará someramente en cada período seleccionado en el presente estudio los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que lo caracterizan, lo que posibilitará una mejor comprensión de la situación sociohistórica.

Adhiero a la acepción de que el Estado es —como institución, el coordinador, controlador de la formación de los Sujetos, entendiéndolo que “ ‘Gobernar’ no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los Otros” (Foucault; 1996:16). El Estado marca desde lo que se puede hacer, cómo, dónde y cuándo por parte de cada ciudadano como individuo o como integrante de un colectivo, como sujeto de poder. Todo sujeto aprende a ser tal desde un modelado, entendiéndolo por tal lo que me van ‘mostrando’ que se puede hacer en las diferentes instituciones en las que he participado, me permiten y me permito percibir como posibilidades de acción como sujeto; a su vez todo sujeto aprende a ser tal desde un moldeado, considerando por tal lo que me van permitiendo hacer como sujeto participante. Se es docente en las instituciones desde lo que veo hacer a los demás docentes, lo instituido, y lo que me permiten hacer, lo instituyente. Se es madre en una escuela y se participa desde lo que me permiten, más allá de cómo le gustaría a cada uno incidir.

Sin querer ser ecléctica, para poder desarrollar el presente trabajo fue necesario mirar el Estado desde su forma de organizarse, por lo que es según Marx, “la forma de organización que los burgueses crean para sí, tanto en relación al exterior como al interior, con la finalidad de garantizarse recíprocamente sus propiedades e intereses” (Casas: 1999). Este Estado, en su relación con el capitalismo monopolista, buscará la legitimidad a través de la democracia permeando demandas de las clases sociales, por consiguiente, la cuestión social será objeto continuo de intervención estatal a través de las políticas sociales, fragmentando y parcializando la cuestión social por medio de una hipertrofia de las instituciones estatales (Netto: 1992; 26-30), acreditando el éxito o fracaso del mismo al individuo.

Desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX el Estado uruguayo fue educador, sustentado en el ideal pansófico “Nada menos que una sociedad en la que el conocimiento circule libremente para todos aquellos que concurran a la escuela, quienes deben ser todos” (Narodowski: 1999; 23) La acción educativa del Estado fue con un sentido fuertemente homogenizador, lo que en nuestra sociedad sustentó y realizó la reforma educativa vareliana en sus principios de obligatoriedad, gratuidad por los que debían ser todos, y el principio de laicidad que favoreció al circulación del conocimiento científico.

La educación<sup>1</sup> como dimensión social se materializa, entre otras, en la institución escuela, si nos acotamos a lo que se considera educación formal y, por ende, obligatoria. Una primera aproximación al tema haciendo, visible lo que consideramos como natural en la sociedad contemporánea si entendemos junto con Weisshaupt (1988) a la institución escuela “como mediación del proyecto sociopolítico de una hegemonía de clase, siendo por ello la base efectiva de la sociedad, mediante la regulación de los ‘comportamientos’ de los diversos agentes sociales. Al mismo tiempo para el establecimiento y la manutención de este tipo de poder” (Weisshaupt: 1988; 27), por ello la importancia y lo imprescindible de ser obligatoria. El sistema educativo, expresado en la organización escuela, delimita, clasifica a los individuos en normales, aptos, calificados para el sistema de producción para el cual forma a través de sus agentes –docentes, profesores especiales, psicólogos, trabajadores sociales- tanto a los niños como a sus familias. Arito (2004) nos aclara que viene “de ahí su eficacia, opera desde la interioridad de los sujetos, forma parte de los modelos de interpretación de la experiencia, y orienta las expectativas respecto del mismo sujeto y de los otros” (Arito: 2000; 24); la escuela es una institución que incide en la subjetivación de los individuos que participan de la relación pedagógica.

En las Ciencias de la Educación, al hacer mención a la relación pedagógica, se piensa en el docente y el alumno<sup>2</sup>, aún hoy, en nuestro país los educadores se inspiran como en el siglo XIX en el pensamiento francés, como exponente del europeo. La reforma vareliana se inspiró en el pensamiento francés, la cual está muy presente en el imaginario social. Es así que se excluye a la familia de la relación pedagógica, o se la considera como un aliado del docente con los mismos intereses que éste para con el niño. Con una mirada desde el Trabajo Social entiendo que la relación pedagógica se encuentra atravesada por múltiples sujetos: el personal que trabaja en la institución educativa (docentes, no docentes, ocasionalmente trabajador social y psicólogo); cada uno de los integrantes de la familia (madre, padre, hermanos, abuelos, etc); el niño o la niña, los demás niños que integran el grupo. Además dichas situaciones pedagógicas están determinadas por las condiciones materiales institucionales, familiares y barriales que facilitan u obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1 En este trabajo no discrimino los conceptos de institución y organización escolar, más que en una de sus dimensiones, considerando a la institución como el imaginario social y a la organización como la concreción espacio-temporal de la misma.

2 También se piensa en el ‘saber’ desde las corrientes constructivistas (Chevallard, Brosseau, Vergnaud, Carretero, Piaget, Vigostsky), pero no lo considero en este trabajo de corte social.

Considero prioritario comprender uno de los supuestos de la reforma vareliana sobre el niño. A mediados del siglo XIX en Francia, y por ende en Uruguay, se consideraba al hijo como “el porvenir de la familia (...) es el futuro de la nación y de la raza, productor, reproductor, ciudadano y soldado del día de mañana. Entre él y la familia, sobre todo cuando ésta es pobre y se la presume incapaz, se deslizan terceros: filántropos, médicos, hombres de Estado que pretenden protegerlo, educarlo y disciplinarlo.” (Ariès: 1991-7; 154). Esto indirectamente genera un discurso de incompetencia e inferioridad para los que no logran vivir de acuerdo a ese modelo, todo lo que pausada y persistentemente conforma determinada subjetividad, acorde con el lugar que se le dio en la relación de producción, de sujeto necesitado. “Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él.” (Foucault: 1996; 10)

A su vez estos sujetos son parte de una familia, es así que adhiero a la concepción de familia de Durham (s.d.) como institución, en referencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, organizado en función de la reproducción (biológica y social), articulando relaciones de consanguinidad, afinidad y descendencia, así como de las prácticas de división sexual del trabajo. La integración cualitativa y cuantitativa, la centralidad como la posibilidad de subjetivarse tanto a la interna como hacia la externa de la familia han ido variando según condicionantes sociohistóricas.

#### Actualmente

El núcleo familiar primario continúa siendo un aporte básico en las relaciones afectivas, en la construcción de la identidad subjetiva, en la socialización como garantía de los procesos de maduración y desarrollo. Aún cuando la familia cambie, se disgregue, se vuelven a buscar lazos que permitan la reproducción de la vida subjetiva y social, sino se logra el sujeto se enajena, se enferma.

(...) La familia como esfera privada por excelencia en el sistema capitalista y en esta situación estructural de cambios se refuerza en sus responsabilidades de autosustentación y se debilita en las posibilidades de contención del drama de sus miembros/actores ante la pérdida de derechos individuales y colectivos, en el duro entramado entre aumento de responsabilidades y disminución de derechos, donde se perdió la idea de una movilidad social ascendente y donde se van perdiendo los lugares antes alcanzados en la estructura socio-económica desde una mayor participación en el ingreso. (De Jong: 2001; 14 – 15)

Durante los siglos XVI-XVIII la familia cambia de sentido con respecto a las épocas anteriores, “ya no es sólo una unidad económica, a cuya reproducción ha de sacrificarse todo (...) Tiende a convertirse en (...) un lugar de afectividad en donde se establecen relaciones de sentimiento entre la pareja y los hijos, un lugar de atención a la infancia” (Ariès: 1992- 5; 15 – 16). En las sociedades occidentales se comienza a reconocer al individuo (hombre, niño, mujer) como un ser con posibilidades de desarrollarse las cuales dependen de su entorno. Se comienza a diferenciar el espacio privado (la familia) del espacio público (el Estado), consolidándose en las formas y funciones que hoy los concebimos.

“Para el aprendizaje de las cosas esenciales, el niño siempre dependió a la vez de lo ‘público’, del exterior, y de lo ‘privado’, de sus padres. Estas influencias solían ser complementarias: lo que cambió en el transcurso de los siglos del clasicismo fue la respectiva proporción de ambas” (Ariès: 1992-5; 326)

fortaleciendo a los segundos. Es en este período en que se comienza a considerar a los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos (Ariès: 1991 – 6: 209). Recordemos que la costumbre era separar al recién nacido del seno materno hasta los cinco años, luego se lo internaba en instituciones religiosas (conventos, monasterios) o con vecinos hasta que en la adolescencia se lo casaba.

Ariès (1991-7: 18) plantea que en el siglo XVIII las clases burguesas juegan un rol importante en la elaboración de la identidad de la mujer como buena ama de casa y madre, que las clases obreras adoptan.

La idea de la mujer como algo especialmente concebido para lo privado (y no adecuado a lo público) era común a casi todos los círculos intelectuales de finales del siglo XIX (...) Estas eran representadas como el reverso del hombre. (...) La combinación de la debilidad mental y muscular y la sensibilidad emocional hacia que las mujeres estuvieran preparadas, desde el punto de vista funcional, para criar hijos (...). Las disertaciones de los médicos llegaban a las mismas conclusiones que las de los políticos. (Ariès: 1991-7; 50)

Al considerar que educar es formar a los individuos para una determinada sociedad, la escuela también educa, determina subjetividades de los adultos, que se relacionan a través de ella. Considero que es una tríada docente-niño-adulto referente, que aunque en términos genéricos se escribe en masculino el imaginario colectivo visualiza a una docente y la madre del niño o niña; por lo que el género<sup>3</sup> está subliminalmente. En el presente trabajo, se hará hincapié en la relación docente madre como dos mujeres con objetivos y expectativas sobre un mismo sujeto –niño/a- a partir del cual también se subjetivan, entendiendo por tal una construcción socio histórica que implica determinadas formas de ver, sentir, percibir el mundo y actuar en él.

Entiendo pertinente profundizar en los procesos de subjetivación de los docentes como profesionales, porque más allá del lugar que las políticas educativas le confieren a la familia, el/la docente es la que lo habilitará cotidianamente. Para ello indago cómo se perfila históricamente el imaginario social docente, su formación como tal y las posibilidades de desarrollar su práctica, todo lo cual sesga su subjetividad, su conformación como sujeto.

La mujer en la familia, como madre es la que realiza la producción antroponímica, personal como de sus hijos. La mujer en la escuela, como docente, tiende a lo mismo, la producción antroponímica de los niños que están a su cargo. Ambas desde la afectividad, hipotéticamente la madre con un sesgo material (alimentación, cuidado), mientras que la docente desde una dimensión más cultural (aquellos conocimientos, actitudes, hábitos que lo orientarán o determinarán en sus opciones y acciones). ¿Cómo es la relación entre estas mujeres con diferentes roles en el centro educativo, en el proceso de producción cultural?

3 Adhiero a la concepción de género que "se utiliza para aludir a las formas históricas y socioculturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. Bajo esta acepción, el género es una categoría que permite analizar papeles, responsabilidades, limitaciones y oportunidades distintas de hombres y mujeres en diversos ámbitos tales como una unidad familiar, una institución, una comunidad, un país, una cultura." Aguirre, Rosario. 'Sociología y Género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha'. Soluciones Editoriales. Montevideo, Uruguay - 1998; pág. 19.

## 2- Evolución del sistema educativo primario en nuestro país y su relación con las familias.

---

En el presente apartado se desarrollará, desde una perspectiva macro, las acciones del Estado uruguayo con respecto a la educación primaria, así como su consiguiente conceptualización de la familia. A su vez se intenta explicitar brevemente a las familias en su integración, reproducción antropológica y su relación con el estado. Se pretende hacer un somero acercamiento a las políticas educativas aplicadas en un marco mundial tras un ideal de individuo como ciudadano. Se intenta presentar la evolución del sistema educativo, considerando por tal los programas, las metodologías así como la edad y el sexo de la población atendida en la educación primaria en nuestro país, lo que determinó los siguientes períodos según Rodríguez de Artucio (1985).

*Las grandes realidades nacen del revoloteo de los sueños. Es útil proponerse proyectos grandes para luego ir acercándose a ellos, con la humildad del caminante y con la persistencia del convencido.*

*Karl Rahner.*

- 1) La educación y la familia durante la consolidación del Estado moderno uruguayo en el ocaso del siglo XIX, el cual abarca aproximadamente desde 1870 al 1900.
- 2) Extensión del Estado moderno y ampliación del sistema educativo en los albores del siglo XX, entendiéndose por tal el período comprendido entre los años 1900 a 1930.
- 3) El Estado protector mediante el sistema educativo diferenciador. Reconociendo como objeto de derechos a los niños en la interna familiar y estatal como surgimiento de los sujetos en la familia a mediados del siglo XX, donde se intenta abarcar hasta 1960.
- 4) Estado represor y crisis familiar en la segunda mitad del siglo XX. El gran salto.....¿hacia delante o hacia el vacío? La incertidumbre de toda la sociedad en lo político, en lo económico, en lo cultural, en lo social en el período pre dictatorial y de facto.
- 5) En el ocaso de un siglo ¿el ocaso de un sistema educativo con una reforma educativa equitativa? Al retornar a la democracia en 1985 la educación se encuentra en una situación compleja. Se intenta poner en cuestión los vaivenes de la educación primaria en el Estado neoliberal de fines del siglo XX.

### 2.1- En el ocaso del siglo XIX.

El análisis histórico nos hace evidente una modificación coyuntural en la segunda mitad del siglo XIX. Europa, no pudiendo tener predominancia política por la independencia de sus colonias americanas, extiende sus dominios políticos por otros continentes, continuando con el poderío económico en aquellos territorios que ya había tenido autoridad política desde el siglo XV. Los países periféricos, especialmente los países de América, adoptaron el rol de proveedores de materias primas y alimentos, lo que les exigió

la modernización de su economía como “de su sistema político, creando un Estado eficiente, protector de la propiedad y de las inversiones; y aun de su cultura, adoptando ideas, modas, hábitos e instituciones europeas.” (Nahum: 1999; 55) La clase gobernante intenta transformar las condiciones estructurales de nuestro país

(...) Uruguay caudillista y pastoril comienza a dejar lugar a un modelo de gobierno autoritario, impuesto por Latorre; que cuenta con la fuerza real y efectiva de un ejército en vías de profesionalización y con el poder económico de las ‘fuerzas vivas’ del país (saladerista, comercial). El nuevo gobierno contó también con la tácita aprobación de los medios financieros británicos, complacidos con un proceso que aseguraba la afirmación de este país dentro del esquema capitalista internacional.

Las bases de la modernización concretaron en lo político un Estado fuerte y eficiente, apoyado en armas modernas, comunicaciones rápidas (telégrafo, ferrocarril) que le permitieron neutralizar las banderas tradicionales y hacer efectiva su presencia en todo el país. En lo económico se saneó el gasto público, creando seguridad y atracción al capital extranjero por la imposición del patrón oro. El capitalismo penetra en el medio rural con la afirmación de la propiedad privada mediante el cercamiento de los campos, el Código Rural y el Registro de Marcas y Señales. (Rodríguez de Artucio: 1985; 20)

Durante la época conocida como Militarismo en nuestro país (1876 – 1886), el gobierno es apoyado por burgueses e intelectuales, intentando proteger y desarrollar sus intereses. En este momento histórico en el Uruguay los burgueses, inspirados en el ideal humanista iluminista, crearon organizaciones sustentadas en su concepción racionalista del mundo, por ende de familia e individuo, a través de las instituciones estatales: sistema educativo, sistema de salud, la incipiente seguridad social, y los medios de comunicación.

Acotando a la educación Julia Varela (s.d.) nos plantea que durante el siglo XIX “el Estado no hará sino retomar los modelos institucionales eclesiásticos al frente de los cuales, sustituyendo al maestro religioso, estará ahora un maestro laico que, convertido en funcionario, representará por doquier al estado y tendrá como misión principal forjar buenos ciudadanos” (Varela, Julia: s.d.; 151) Se adoptó un modelo de formación de subjetividades burguesas y obreras, con el ideal de la universalidad y homogeneidad del ciudadano. Estas subjetividades continúan siendo sumisas y obedientes con respecto al poder hegemónico que ahora parece diluirse entre todos los nuevos ciudadanos electores y elegibles, tan sólo cambiándoles el objeto de creencia y superación personal. Antes de la Modernidad Dios era la salvación, la verdad; en el siglo XIX ésta se dará por la Razón, la cual se alcanza por la educación; así como anteriormente el medio para alcanzar la salvación era la iglesia en ese momento serán las escuelas las cuales son controladas por el Estado.

En el momento en que se plantea la reforma educativa la sociedad uruguaya estaba fragmentada en divisas con representaciones diversas tanto en la ciudad como en el campo, lo que derivaba en la inestabilidad de los gobiernos como la imposibilidad de definir un rumbo. José Pedro Varela Berro –reformador de la educación en nuestro país- pertenecía a una familia que lo vinculaba a sectores sociales prominentes del Río de La Plata de notoria importancia política y cultural; autodidacta, se inspiró en pensadores franceses, estadounidenses, argentinos. Consideraba que “El gobierno democrático republicano supone en el pueblo las

aptitudes necesarias para gobernarse a sí mismo.” (Gatti: s.d.; 45) , o sea, considera a todos los individuos como ciudadanos.

José Pedro Varela en ‘La educación del Pueblo’ expone que “La educación desarrolla en el ser humano las fuerzas físicas, morales e intelectuales con la mayor utilidad y bien posibles” (1868; 27), entiende que para que desaparezca la ignorancia hay que destruir sus causas entendiendo que sus efectos son la pobreza individual y de la nación.<sup>4</sup> Tiene un modelo de país, para el cual la educación es fundamental, es clara su intencionalidad inspirada en el pensamiento racionalista de la época, en la cual la clase burguesa era la embanderada de la revolución que se estaba dando en nuestro país, explicitado con vocabulario accesible a todos, en el cual se vislumbran los intereses individuales de todos los sectores sociales incluyéndolos: “Los mejores educados son siempre los mejores pagos” (Varela: 1868; 45). Por esta razón se considera a “la educación como la herencia más valiosa que los padres pueden legar a sus hijos” (ibidem: 1868; 47), dándole a la familia el lugar de colaborador, contralor de la educación. Corresponde tener presente que esta concepción de educación como un bien público, a la cual se considera que todos los individuos tiene derecho a acceder, se da simultáneamente en todo occidente por primera vez en la historia de la humanidad, dado que anteriormente la educación formal era casi exclusiva de las clases dominantes.<sup>5</sup> En este contexto Varela afirma “que educar no se agota en instruir: educar significa formar ciudadanos, hombres y mujeres habilitados para producir y capaces de accionar los cambios que el país requería” (Rodríguez de Artucio: 1985; 21). La responsabilidad es de toda la sociedad-nación que se organiza en el estado republicano. Se debe interpretar dicho pensamiento teniendo presente que se enmarca en el ideal iluminista por el cual la educación es la posibilidad de ingresar al mundo moderno de la razón. El salto a la modernidad de un país se genera por el paso que cada uno de sus ciudadanos da al educarse, formarse. Debemos tener presente que el Estado, con una forma de gobierno republicana, recién se estaba formando sincrónicamente optando por el liberalismo en lo económico.

La educación tiene razones nacionales para desarrollarse porque “mejorando sus condiciones materiales y morales, la sociedad como el individuo, a medida que se educa, ve disminuir, progresiva y relativamente, el crimen, los vicios, la violación de la ley, moral y política (en una palabra, todos los actos punibles del hombre en sociedad)” (Varela: 1868; 66). Si lo anterior no es suficiente argumento para que inmigrantes, obreros, campesinos accedan a la educación, el ser alfabeto –saber leer y escribir, las herramientas básicas del cálculo- es requisito imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XIX; se debe tener presente que una de las suspensiones de la ciudadanía es ser analfabeto en la Constitución de 1830 la cual fue redactada exclusivamente por los intelectuales de la época.

La obligatoriedad de la educación es simultánea a la gratuidad porque “El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal. Sin ella la república desaparece.” (Gatti<sup>6</sup>: s.d.; 45) Pareciera que tanto la sociedad como el individuo persiguen lo mismo, se da a entender que el progreso socioeconómico se da porque todos (por ello la obligatoriedad) -sin importar sus creencias (lo que implica la laicidad)- accedan a la modernidad, la cual se alcanza por medio de la educación más allá de las posibilidades de su familia siendo éste el fundamento de la gratuidad.

La unidad de aplicación de esta política educativa es el individuo, los niños concretamente, siendo el

4 En el siglo XIX, en los comienzos de la industrialización en nuestro país como en América los pensadores naturalizan las relaciones de producción, como algo lógico y razonable, sin responsabilizar al individuo de su condición social (obrero, inmigrante, campesino, burgués) por lo que si el estado provee las oportunidades todos pueden mejorar sus condiciones materiales, y en definitiva mejoraría el país. En el estado neoliberal, un siglo después, como plantea Netto (1992), esa concepción cambia radicalmente por lo que el individuo será el único responsable de su presente y su futuro.

5 Ver Philippe Ariés ‘El niño y la vida familiar en el antiguo régimen’ Taurus ediciones. Madrid. 1987

6 Parafraseando a José Pedro Varela.

objetivo específico y explícito formar ciudadanos conformando así la nación. Es a través de los valores, de los conocimientos, de los hábitos exigidos a los niños que por medio de la educación se alcanza a la familia como unidad estratégica para las acciones de gobierno. Barrán (1996) demuestra como este proceso se da simultáneamente a través de la salud. De esta manera se intenta modificar la subjetivación de los niños en el sistema educativo, de las madres en la salud, de los adultos en general en la reglamentación de las formas de diversión, como por ejemplo el carnaval. Paulatinamente, en la medida en que todos y cada uno de los integrantes de cada familia -gaucha, inmigrante, pobre, burgués- se transformaron en objeto de gubernamentalidad (De Martino: s.d.; 16), se idealiza una forma de subjetivación, que se considera única para todos los ciudadanos.

Simultáneamente en las familias se da un repliegue sobre sí mismas lo que posibilita al individuo/sujeto nuevas formas de interpretar la sociedad y definirse en ella, como respuesta al control cívico y normativo del Estado, a la 'imagen pública' rotularia. Este espacio de intimidad se convierte en un espacio de poder e identidad familiar que se refleja en las formas de ocio, en los retratos fotográficos o pictóricos.

Barrán (1996) plantea en 'Historia de la vida privada' que la separación entre lo público y lo privado a finales del siglo XIX es notoria, se da un distanciamiento radical entre la iglesia y el Estado como formas de subjetivación. Las mujeres son el pilar de la iglesia, con un ideal de familia, mujer inocente y protectora de los niños inocentes, por ende benefactora de los más necesitados. Mientras que los hombres ejercen su poder en el Estado, en ese momento la mujer no tenía derecho al voto ni a ser elegible, dependía en todo siempre de un hombre, fuera éste su padre o su esposo; con respecto a los pobres el Estado asumió el rol de contralor del cumplimiento de los deberes familiares, a su vez como protector de los niños. Se llega a reglamentar la vivienda de los sectores populares con fundamentos de salubridad y moral.

El modelo familiar burgués sustenta todo el accionar estatal, en él la mujer es asociada a lo decorativo y suntuario de la vida doméstica en su rol de madre, como educadora y cuidadora de los niños; mientras que el padre será el proveedor de todo el núcleo familiar como el que domina y conoce el espacio público.

## 2.2- En los albores del siglo XX.

Tras el fallecimiento de José Pedro Varela en 1879, el Presidente de la República general Lorenzo Latorre nombra al hermano del primero -Jacobo Varela- como Instructor Nacional de Educación Pública. En los siguientes cambios de gobierno se continúa con la reforma educativa iniciada por éste.

La evolución económica del país fue positiva dado que creció en ganadería, industrias y comercio aunque dependió mucho de las fluctuaciones exteriores (Primera Guerra Mundial, crisis del 29). En lo político, nuestro país también evoluciona ampliando la ciudadanía (legislación electoral más transparente con voto secreto y proporcional), fortaleciendo el sistema político al culminar los levantamientos (revoluciones) lo que se plasmó en la coparticipación de los Partidos en el Gobierno. Paralelamente el Estado amplía sus fines al incorporar las empresas que estaban controladas por capitales extranjeros que atienden servicios considerados públicos (agua potable, ferrocarriles). El país necesita obreros y el Estado provee la posibilidad-necesidad de formarse integrando a las grandes masas de inmigrantes (niños, mujeres y hombres) al sistema educativo.

Durante la época batllista se da un gran impulso a la educación primaria y secundaria. “A partir de 1903 se establecen Escuelas primarias Nocturnas para adultos, se crean liceos oficiales en cada capital de departamento y en 1915 los primeros Preparatorios en los departamentos de Salto y Paysandú. Se funda en Montevideo un Liceo Nocturno” (Rodríguez de Artucio: 1985; 27). Continúa siendo la unidad de aplicación de la política el individuo, ya no el niño sino el joven o adulto, ampliándose así el período de subjetivación en el sistema educativo con el mismo objetivo: posibilitar un sujeto preparado para el mercado laboral y ciudadano. Se concibe al educando como una persona capaz de absorber todo lo que se le brinda, con el apoyo de su familia, mientras que el docente parece omnisciente y omnisapiente. El lugar de la familia, dado por el sistema educativo hasta el momento, es de complemento, de apoyo a la tarea sin cuestionarse cómo hace la familia para proveerlo, dado que se naturaliza el hecho de que lo debe hacer.

Recién durante el siglo XIX se realizan diversos estudios que emiten opiniones disímiles sobre las familias, desde lo político-económico (tradicionalistas, socialistas, liberales); lo religioso (cristianos y reformadores), lo demográfico, la salud y la educación (especialmente del niño para cuando sean los hombres y mujeres en un futuro cercano). Estos estudios no inciden en el imaginario social de familia como una sola posibilidad, obviamente la burguesa, de la cual existen registros.

Los rasgos característicos de la modernización del país son la transición demográfica y la consolidación de la clase media, los que propiciaron un nuevo modelo de familia con un papel diverso para las mujeres que como madre debía atender a la salud y educación de sus hijos. “El triunfo del proyecto disciplinante de la burguesía montevideana del Novecientos –y la difusión de la noción de intimidad- fue resultado de la propagación más o menos coercitiva (por ley, normas higiénicas, persuasión, imitación o propaganda) de una forma de vivir y ser en el mundo valorada como imprescindible para ‘salvar’ a los pobres y preservar a la sociedad.” (Barrán: 1998 – 2; 204) En lo referente a las familias atravesadas por otras condiciones materiales,

Se sabe que siempre existió una pobreza rural ‘endémica’, acrecentada sobre todo a partir de la modernización productiva rural durante la dictadura de Latorre a mediados de los años 70 del siglo pasado. (...)

En el contexto urbano, y sobre todo en la capital, también existen diversos testimonios que han registrado la precaria situación de muchos de los inmigrantes. (Filgueira-Filgueira: 1994; 110 -111)

Las clases populares de esta época (inmigrantes, obreros, gauchos, soldados) conforman para el Estado una masa homogénea, siendo que lo único que tienen en común es la estrechez económica, siendo entre ellas extremadamente diversas. Los gobernantes –provenientes del patriciado- imbuidos en su ideal iluminista, generan y desarrollan políticas sociales inspirados en el modelo de familia burgués el cual es ajeno a la cotidianeidad de las clases populares. “Desde niño el sujeto de esta cultura de arrabal formaba parte de un medio en el que no actuaban los mecanismos de censura que operaban en otros ámbitos” (Barrán: 1998 – 2; 241); lo que no impidió que quedaran registrados por escrito los ideales de niño y familia como si fueran los únicos existentes. Contrariamente a los criollos o arrabales de ésta época, los inmigrantes se insertaron en la sociedad por su preocupación por tener acceso a mejores condiciones de vida optando por la alfabetización de la reforma vareliana que estaba en franca expansión.

Cuando la primera generación formada según la reforma vareliana comienza a llevar a sus hijos a la escuela, se fortalece el proceso de subjetivación de los niños tras el acuerdo explícito e implícito de docentes y padres de formar trabajadores y ciudadanos. Había un mismo ideal de niño en la sociedad como en el Estado, en las familias y en los centros educativos primarios, pareciera que comienza a calar el modelo hegemónico y homogeneizador de la reforma vareliana. Esto se explicitó el 9 de setiembre de 1899 cuando se aprueba el programa para niños de 5 años elaborado por Enriqueta Compte y Riqué, de la exposición de las áreas a desarrollar destaca la nominada como 'educación moral' que culmina con lo siguiente: "La maestra continuará conservando con los padres las relaciones amistosas que haya establecido, estrechándolas si es posible, para que el niño nunca deje de sentir unida, como una sola tutela <sup>7</sup>, la escuela y la familia." (Palomeque: 1990; 70) De esta manera se entiende que es responsabilidad del docente, como de los padres, mantener una buena relación, lo que implica acordar objetivos, intereses, formas de apoyar al niño. Al realizar un paralelismo con otras formas de socialización, de producción antroponímica, lo asimilo más a un matrimonio que a una amistad como plantea Compte y Riqué, al considerar el tiempo compartido de cada adulto con el niño, los temas y áreas a desarrollar con él (su sexualidad, su creencia, su forma de concebir el mundo, la manera de relacionarse con los otros, su percepción del mundo y de sí mismo, en pocas palabras su subjetividad). A su vez es asimilable a un matrimonio entre la escuela y la familia por la palabra que utiliza Compte y Riqué para referirse a la responsabilidad compartida de los sujetos adultos en la formación del niño como 'tutela'.

Individuo y ciudadano, son las bases de la Modernidad que a su vez instala su contradicción constitutiva al prometer la igualdad en la concreción de los derechos instituyendo formas de discriminación y exclusión que se hacen visibles. "Si el individuo es una construcción moderna, también lo es la familia con una nueva misión moral y educativa, la de proveer individuos modernos, racionales, educados y productivos." (De Martino: s/d; 8) Las funciones de la familia, con pequeñas variantes, se han mantenido a través de los siglos: proveer de alimentación, protección, educación e integración a sus miembros a través de acuerdos/contratos o de afectos. En estos tiempos el imaginario colectivo integrador completó el imaginario nacionalista de la reforma vareliana.

### 2.3- A mediados del siglo XX

La situación mundial influyó en el continuismo en nuestro país en lo económico, lo que se expresó en: el intervencionismo estatal, la política de sustitución de importaciones, el proteccionismo, el control de la moneda y el tipo de cambio. Período que políticamente comienza con el terrismo, favoreciendo a las fuerzas económicas que lo respaldaron (fundamentalmente la burguesía alta) sin desatender a los sectores populares. Se le concedió a la mujer derechos políticos y civiles que intentan igualarla al hombre en cuestiones de familia que se plasmaron en la Constitución del 34 y el Código Civil.

En lo educativo hasta el primer cuarto del siglo XX no se concibe la diversidad pedagógica que atiende a lo individual, los planes atienden a la población como si fuera homogénea y esta estuviera sustentada en la familia según el ideal burgués, el cual abarca desde el concepto de intimidad, hasta las pautas de higiene <sup>8</sup>. Se pretende una educación sustentada en lo manual (sin dejar las bases científicas

<sup>7</sup> El subrayado es mío.

<sup>8</sup> Ver 'Historia de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad. 1870 - 1920'. Volumen 2. Dirección de José Pedro Barrán, Gerardo Cactano, Teresa Porzecanski. Ediciones Taurus - Santillana. Uruguay - 1998.

ni la razón), dirigida a los obreros, artesanos y campesinos. Las políticas sociales con retórica universalista son aplicadas según modalidades particularistas, clientelística (Filgueira, Filgueira: 1994; 12) lo que condujo a la consolidación de los sectores medios.

Al aprobar las Clases Diferenciales en Educación Primaria, propuestas por Emilio Verdesio, el 18 de noviembre de 1927 sólo se consideran las dificultades psiquiátricas y mentales de los niños, por ningún motivo se hace mención a la familia. La invisibilidad de la familia sugiere el continuismo en el control vedado de las familias populares y exclusivamente hacia estas con la intencionalidad de proteger a los niños. Algo similar sucede con las escuelas experimentales (en Las Piedras, Progreso, Malvin) dirigidas por Sabas Olaizola (1925 – 1932), inspiradas en el método Decroly, en el cual se le da más libertad al niño para aprender pero no existen menciones del apoyo familiar, económico o emocional necesarios. Si realizamos un paralelismo de la evolución de las ideas pedagógicas con la evolución del lugar de los integrantes en la familia, el alumno/niño es colocado tanto en la familia como en la educación en un lugar prioritario. En estos tiempos es el niño el que expande sus posibilidades de subjetivación por las acciones de los adultos, adecuando el acceso a la cultura de los niños con capacidades diferentes y, porque no, facilitando la objetivación de los niños de clase media. Es un gran avance considerando que en un principio fue el docente el que expandió sus posibilidades de objetivación, al poder reflexionar y modificar constantemente los métodos pedagógicos.<sup>9</sup> En la educación, el niño comienza a ser considerado en sus intereses, en la familia es protegido, cuidado; el Estado controla esa educación por diversos medios, entre ellos la creación del Consejo del niño y el Código de la niñez (1934). Paradójicamente “la Constitución considera a la unidad familiar como el elemento básico de la sociedad y señala que debe ser protegida por el Estado” (Filgueira, Filgueira: 1994; 32), por un lado se habla de un grupo pero en la práctica se lo fragmenta al considerarlo sectorialmente sin el más mínimo diálogo de los profesionales de dichas instituciones estatales (de salud, de educación, etc).

Entre 1930 y 1955 en nuestro país se intenta expandir aún más la universalización de la educación primaria, homogeneizar la formación de niños y niñas desde edades más tempranas, con una cierta coherencia en todo el país; por ello sucede lo siguiente:

En Primaria el servicio se amplía y jerarquiza con la creación de escuelas urbanas y rurales, en mixtas. Se crean Institutos Normales oficiales en cada capital departamental y se modernizan los planes de enseñanza primaria y normal<sup>10</sup>, de los cuales pueden servir de ejemplo el Plan de Escuelas Rurales de 1949 (...) Hay una preocupación por incrementar el sistema de enseñanza preescolar, pues es una sentida necesidad social. (Rodríguez de Artucio; 1985: 31)

Con el neobatllismo (1947 – 1958) se dio un impulso a la industria, ampliación de la esfera de actuación del Estado, extensión de la legislación laboral y social, afianzamiento de la democracia política. Es imprescindible tener presente que la bonanza económica dependía de la situación bélica internacional, al entrar esta en un impase se desestabilizan las condiciones socioeconómicas internas que el Estado empezó a cubrir a través de políticas sociales, además de que la población lo consideraba como un derecho adquirido. En la política educativa escolar se comienza a atender las necesidades de las familias

<sup>9</sup> En la historia de la educación, los métodos de enseñanza previos a la reforma vareliana daban absoluta predominancia al saber docente. Se consideraba que si el docente aplicaba determinadas herramientas todos los niños aprendían de la misma forma.

<sup>10</sup> ‘Normal’ se refiere a la formación de grado de los docentes, ‘mixto’ hace referencia a la integración de niños y niñas en una misma institución.

ampliando las funciones del Estado, lo que no implica que la familia tenga, ni asuma, un lugar específico en la educación de sus hijos. Esto mismo se hace evidente al producirse “una extensión del servicio social de la escuela, a través de la creación de numerosos comedores escolares. (...) En 1940 se inician los campamentos escolares en forma sistemática” (Rodríguez de Artucio; 32) Paulatinamente el Estado cumple así funciones alimenticias y recreativas de algunos niños que la familia no puede satisfacer por condicionantes coyunturales pero de cuño estructural. Los servicios alimenticios se dan en las escuelas ubicadas en los barrios obreros, donde ambos progenitores generan recursos económicos fuera del hogar. Esto nos permite constatar cómo dentro de las políticas universales comienza a atenderse según las necesidades de la población.

En el medio rural la relación educación ocupación no es tan directa. La instrucción primaria no es fundamental para alcanzar participación en un ámbito productivo que no se integra al impulso modernizador de la ciudad.

En el área rural, sin embargo, el alcance de la escuela va más allá de su función curricular, su acción social resulta exitosa a través de instituciones como comedores, copa de leche y servicio odontológico. La irradiación hacia el medio que la rodea cobra especial importancia e integra a familiares, amigos y vecinos. Modestos espectáculos, cursillos de higiene, talleres artesanales, experiencias agrarias, muchas veces logran convertir la escuela en el centro de la comunidad.

Así lo señala el inciso c) del Programa para Escuelas Rurales de 1949: “Crear entre el vecindario la idea de que la escuela es del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo.”

Grande fue la preocupación de la época por insertarse en el medio social, sacando a la enseñanza del hermetismo de las aulas, y creando misiones socio-pedagógicas. (Rodríguez de Artucio: 1985; 60 -61)

Retomando lo expuesto, por primera vez en la historia de la educación en Uruguay el colectivo docente comienza a entender y atender distinto a la población escolar. Por un lado la escuela rural, en medios de extrema pobreza, con un encare hacia la familia y la comunidad escolar; por otro, en medios populares urbanos se modifica la metodología de trabajo y la concepción de niño, en torno al cual se crean algunos servicios sociales. Llama la atención que en la educación rural, donde predominaban los rancharíos en la frontera de los latifundios, constituidos por peones rurales en condiciones casi serviles, el colectivo docente, junto a futuros docentes y profesionales universitarios, desarrolla una experiencia que tiende a posibilitar la objetivación de la población al propiciar instancias de reconocimiento mutuo, de toma de la palabra tanto de niños como de adultos. Estas experiencias, reconocidas como misiones sociopedagógicas, no se vuelven a repetir por limitantes políticas.

la última respuesta renovadora del Uruguay democrático es la del Plan de 1957. Este resultó una adaptación del Plan Estable, practicado en forma experimental en algunas escuelas de Montevideo. En él se combinan las ideas de Estable y Vaz Ferreira, respondiendo a la corriente pedagógica de las llamadas ‘Escuelas Nuevas’, donde el instrumentalismo de Dewey, unido al pragmatismo de James, persiguen como objetivo pedagógico de un país democrático la creación de una enseñanza abierta. En lo esencial propician el pensamiento

crítico, a través del cultivo de las ciencias, de la actividad libre y espontánea del niño y la búsqueda de ideales de superación humana a través de la exaltación de los valores espirituales. Este Plan del 57 constituyó un intento de renovación valioso en cuanto trata de acercar la educación escolar al torbellino de cambios técnicos que invadieron el mundo de post-guerra. (Rodríguez – da Silveira: 1985; 228)

Mientras que en la educación urbana otra parte del colectivo docente, con la aprobación de las autoridades, desarrolla otra fundamentación ideológica, donde lo central es el niño -como se hizo mención anteriormente- en lo que se conoce como 'escuelas experimentales'. Otro aspecto destacable son los lugares donde se llevan adelante, en los barrios capitalinos o ciudades del interior cercanas a la capital, donde residía la clase media. Se le da un enfoque tecnicista, potenciando la apropiación por parte del niño de instrumentos científicos por medio de una atención personalizada de acuerdo a sus intereses, según lo explicita Olaizola en lo que se conoce como 'Escuelas Nuevas'. Por primera vez, desde que se implementó la reforma vareliana el colectivo docente comienza a reflexionar y actuar diferente según las condiciones socioeconómicas de la población.

Durante este período (1930 a 1960 aproximadamente) en los programas de apoyo familiar desde el sistema educativo se parte del presupuesto de familias capaces e incapaces de generar/formar niños según la finalidad del Estado, formar trabajadores ciudadanos. Estos programas, supeditados a políticas sociales, están sustentados en los siguientes supuestos: \* concepción estereotipada de familia y de papeles familiares con la mujer como buena madre y esposa; \* prevalencia de servicios centrados básicamente en el individuo 'problema' -niño que necesita de una atención especializada por sus necesidades especiales o del progenitor que no puede proveer del alimento y recreación necesario a sus hijos-. El colectivo docente realiza una centralización de acciones en situaciones límites, como ser las misiones sociopedagógicas las cuales fueron en lugares puntuales, pero no atendieron las situaciones cotidianas, aunque tuvieron una intencionalidad preventiva.

Es por ello que Lasch (s.d.) nos aclara que "La familia no evolucionó simplemente en respuesta a influencias sociales y económicas; fue deliberadamente transformada por la intervención de planificadores y políticos." (Lasch: s.d.; 36); entiendo que prioritariamente hacia las familias con menor poder lo que no niega que también haya transformado a las familias de quienes detentan dicho poder.

Tanta segmentación del sujeto, de la familia<sup>11</sup>, desconociendo la singularidad de cada situación, así como de la comunidad que integran, sincrónicamente a las condiciones coyunturales socioeconómicas-políticas de carácter mundial parecen hacer eclosión como revolución social y cultural durante el transcurso de la década del 60. La 'sociedad hiperintegradora' había vuelto invisibles muchas de sus diversidades y contradicciones, sin eliminarlas. Pronto llegaría el momento de que los procesos de pauperización se hicieran visibles como parte estructural del modelo social en el que estamos inmersos.

11 Si se respeta la conceptualización del momento, sino debiera decir: de los sujetos, de las familias.

## 2.4- En la segunda mitad del siglo XX.

Una de las múltiples causas de la crisis uruguaya de los 60 es el

movimiento contestatario al régimen político, económico y social, vigente. Este movimiento adoptó formas variadas. Resistencia gremial, movilización de masas, rebelión estudiantil, guerrilla urbana, organizaciones políticas radicales con estrategias revolucionarias variadas, comunidades de base cristiana, etc. (...) Este movimiento 'contrasocietario' se acompañó al afloramiento de una 'contracultura': un conjunto de nuevos patrones de conducta, creencias y representaciones del mundo, sus exponentes paradigmáticos fueron formas distintas de relaciones de pareja, vestimenta, música, roles de la mujer, etc.

'Contrasociedad y ' y 'contracultura' desafiaron al 'país tradicional': el de las clases medias, amortiguador de conflictos, educación extendida, fuerte conciencia cívica y un sistema político electoral de larga permanencia y roles múltiples. (Barrán: 1998- 3; 267)

Estos criterios socioculturales juveniles se dieron simultáneamente en todo el mundo así como una nueva etapa de la revolución industrial. Hobsbawn nos explica que "el asombroso 'gran salto adelante' (en la década del setenta <sup>12</sup>) de la economía del mundo (capitalista) y su creciente globalización no sólo provocaron la división y la disrupción del concepto de tercer mundo, sino que situaron conscientemente a la práctica totalidad de sus habitantes en el mundo moderno" (Hobsbawn: 2005; 365), pero no todos entraron por la misma puerta ni de la misma manera.

"La historia de los veinte años que siguieron a 1973 es la historia de un mundo que perdió su rumbo y se deslizó hacia la inestabilidad y la crisis. Sin embargo, hasta la década de los ochenta no se vio con claridad hasta que punto estaban minados los cimientos de la edad de oro" (Hobsbawn: 2005; 403). Reaparecen los pobres en las calles de todos los países, se alejaron los extremos de pobreza y riqueza. El ideal homogeneizador comenzó a hacer agua al hacerse notoria la existencia de sujetos que no lograban ser trabajadores, que no podían participar como ciudadanos de la sociedad que ya no era ni aparentaba ser integradora. Esta realidad mundial, también se da en Uruguay, viviendo procesos similares todos los países sudamericanos. En nuestro país:

La gravedad de la crisis económica, con sus factores de inflación descontrolada, elevación del desempleo, caída de salarios, repercutió en las clases sociales medias y populares con una fuerza que cuestionó su confianza en el sistema político. Por un lado, la guerrilla urbana y por otro, un gobierno autoritario, a su vez desnaturalizaron la convivencia pacífica de la sociedad uruguaya vigente desde comienzos de siglo. La política, ineficaz y desprestigiada, dejó paso a la acción violenta y ésta condujo al país al despeñadero institucional. (Nahum: 1999; 169)

Aunque el proceso dictatorial fue desde 1973 a 1984, entre 1968-1983 se reprime la autonomía docente, centralizándose el sistema educativo, se persigue a docentes; se limita la participación de los padres en la educación, ya no se permite el uso del local escolar para reuniones de padres. En la jerga docente

se los convierte en 'técnicos', dado que se exige que todos enseñen lo mismo, de la misma manera en el mismo momento siguiendo un cronograma muy estricto; "no existe una política educativa con fundamento ideológico bien estructurada" (Rodríguez de Artucio: 1985; 52), sino el control de las formas de hacer y decir como formas de subjetivación. Simultáneamente el gobierno comienza con las Medidas Prontas de Seguridad.

Al culminar la dictadura, a mediados de la década de los 80 y principios de la década de los 90, podemos evidenciar desde lo social una

"Dilución de instancias de acción colectiva, en expresiones, a la vez que promueven nuevos modos de establecer vínculos entre los diferentes actores sociales pertenecientes a esta ampliada franja de excluidos: fragilización de las relaciones entre individuos y grupos, comunidades; afianzamiento de actitudes individualistas, ruptura de solidaridades; debilitamiento del ejercicio real de las condiciones de ciudadanos, que se articula con un inferior nivel de reconocimiento del 'otro' (y aún de uno mismo) como sujetos con derechos, además de obligaciones." (Imbert: 2000; 5)

La coyuntura nacional, concordante con la regional y mundial, a la interna de la sociedad

"ha provocado una progresiva desintegración social, fragmentación en los vínculos intersubjetivos, profundización de la desigualdad de oportunidades de acceso al trabajo, a bienes materiales, a condiciones de vida dignas; lo que pone de manifiesto la desigualdad en el ejercicio real de los derechos de ciudadanía, aún entre sujetos que conviven en un mismo contexto espacio-temporal. Extensión y heterogeneización de la pobreza, que implica aumento y profundización de la vulnerabilidad física y social de sujetos y poblaciones." (Imbert: 2000; 4)

Todos estos cambios que se desencadenan en los albores del siglo XX, según Heller (1987; 13) generan consecuencias desfavorables, o por lo menos, contradictorias para las mujeres en lo que respecta a su identidad social, económica y sexual. Ha cambiado el lugar de la mujer en la sociedad, tanto en la familia, en el mercado laboral como en la sociedad civil en sí.

Heller (1987; 16) nos recuerda que los padres, sin distinción de género, tienen la labor de controlar todas las tareas intelectuales pero no siempre están preparados para ejercerlo, además de que existe un velo de oscuridad en relación a lo que es preciso controlar de las instituciones educativas. Esta misma autora (1987; 20) nos advierte que a su vez se desintegra otra faceta de la familia, ya no es el lugar de intimidad, el refugio, perdiéndose la capacidad de vivir juntos. Es difícil creer que se pueda estar preparado para participar activamente del proceso de decisiones en la esfera pública, reconociendo la necesidad del otro, si anteriormente no se fue preparado para vivir con otros, a participar activamente de las discusiones colectivas, a tener presente las exigencias de los seres humanos que no son tan cercanos. ¿Cuándo reflexionar con otros, objetivarse y construir identidad social si las condiciones materiales de vida son tan precarias que para subsistir todos los integrantes de la familia deben dispersarse para obtener más? ¿Cómo poder superar mi singularidad si en las instituciones (de educación, de salud, alimenticias) estatales o privadas, que me 'ayudan/ayudaban' no me permiten agrupar, discutir con otros, para así descubrir la generalidad de las situaciones?

## 2.5- En el ocaso de un siglo.

Haciendo una retrospectiva de lo hasta aquí enunciado, se constata que hasta mediados de la década del 80 en el siglo XX, tras un siglo de consolidación de la escuela uruguaya, ésta, a grandes rasgos, comprendió a la familia según el ideal burgués y le dio el mismo lugar en el proceso educativo, la de acompañante a través de la figura materna. Se podría interpretar que predomina en la política educativa una concepción sistémica de la familia: una familia nuclear con el padre como único proveedor del ingreso económico y la madre responsable de la educación, del acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos. El lugar de la familia en la relación educativa es secundario, sólo se le requiere y exige si el niño/a, nexo entre la institución familia y la institución escuela, objeto-sujeto en común no alcanza los objetivos de la institución escolar, dándose por entendido que eran los mismos que los de las familias: formar un sujeto ciudadano-trabajador-obrero. Hay una breve excepción con la experiencia de las misiones sociopedagógicas donde se aborda toda la familia como sujetos capaces de aprender por igual, comprendiéndolos no sólo desde la dimensión pedagógica sino también atendiendo a sus condiciones sociomateriales y subjetivas de vida posibilitando la objetivación de cada uno de los sujetos que integra el núcleo familiar. En el período dictatorial de finales del siglo XX, se retrocede en todo lo que se había avanzado en la interna del sistema educativo, no pudiendo retomarse desde el lugar que se había alcanzado. Es así que

en el marco de recuperación de la convivencia democrática y el imperio de las instituciones, se asiste a una nueva 'apuesta por la educación', apuesta que, (...), difiere en sus términos constitutivos de la tradicional valoración de la educación como recurso de ascenso social y que se vincula más a la sumatoria de estrategias sectoriales empeñadas por optimizar sus posibilidades en el mercado de trabajo. (Lemez: 1989; 9)

La situación socioeconómica en el período de la restauración democrática (1985-1995) se caracterizó por el freno de la industria manufacturera y el comercio, con una tasa de desempleo próxima al 10% con trabajo informal, el trabajo femenino representaba en 1989 el 42%, el salario real que había sufrido una alta retracción apenas comenzó a recuperarse. Surgen muchas Ong's que atienden diversos sectores de la población, especialmente a la infancia, entre otras estrategias apoyándolos con la tarea escolar o en la atención a la primera infancia como contrapartida al trabajo femenino, por el cual las mujeres ya no pueden hacerse cargo de todo lo que implica la reproducción antroponímica. La cotidianeidad escolar se modifica por las características que adquieren la violencia y la pobreza a nivel social, surgiendo como fenómenos desconocidos para la colectividad docente; los docentes entonces exigen a la familia que retome su lugar en dicha reproducción antroponímica. La familia, la madre, ya no puede responder de la misma manera por los cambios de roles y/o funciones a la interna familiar, ocasionados por las transformaciones a nivel económico como por la revolución socio-cultural; en concreto, las condiciones materiales paupérrimas afectan negativamente a algunas familias, y a su vez está la necesidad de la mujer de desarrollarse como algo más que ser madre, o sea, en sus condiciones subjetivas.

Simultáneamente se produce un cambio en el sentido de la alianza familia-escuela a partir de un nuevo discurso pedagógico que proclama que las escuelas tienen que adaptarse a la comunidad garantizando el desarrollo de diversas culturas (Narodowski: 1999; 73); como está sucediendo desde las últimas décadas

del siglo XX: tanto del que posee capacidades diferentes como de los pobres, en definitiva de las personas en condiciones de vulnerabilidad social, donde las ONG's comienzan a cubrir ese espacio. Tengamos presente que "La alianza escuela-familia va a mantener su equilibrio en la medida en que la escuela satisfaga las pretensiones sociales en cuanto a la apropiación de saberes y va a entrar en crisis en la medida en que la familia, u otras instituciones asociadas a ella, realice mejor esa actividad." (Narodowski: 1999; 65). En el imaginario social la escuela ya no puede cumplir con su designio de generar ciudadanos trabajadores, considerando que tan sólo con la formación que en ella se provee los individuos no consiguen un empleo.

Ambas instituciones (familia y escuela) hacen crisis a la par con respecto a sus objetivos con respecto a los niños, una acusa a la otra, de no cumplir con lo acordado hace más de un siglo, por lo que la alianza se fractura.

En lo que respecta a la educación, en 1985 se aprueba la ley n° 15739 la cual crea la Administración de Educación Pública (ANEP) integrada por los Consejos de Educación Primaria (CEP), Educación Secundaria (CES), Educación Técnico - Profesional (CETP) y la Dirección de Formación Docente; supeditado a la órbita del gobierno central como Consejo Desconcentrado. Se comienza a universalizar la educación básica –hasta tercer año de educación media- según lo acordado en convenios internacionales, aprobado constitucionalmente desde 1967.

La CEPAL, desde su oficina de Montevideo, realiza diagnósticos<sup>13</sup> de la situación de la educación en los tres Consejos, demostrando fehacientemente lo mismo que estaba sucediendo en todo el continente latinoamericano, el Sistema Educativo ya no genera ni facilita la movilidad social<sup>14</sup>, lo cual fue muy desequilibrante para la sociedad uruguaya que siempre se jactó de ello, de su calidad y acción integradora; "como consecuencia de un lento y largo proceso, la escuela pública dejó de ser común, es decir, de la comunidad para ser un servicio que atiende, fundamentalmente, a grupos y familias de menor poder social" (CEPAL: 1991; 177).

Durante la presidencia de Lacalle y la segunda presidencia de Sanguinetti se comenzaron diversas reformas a nivel del Estado: \* política, con elección presidencial con balotaje separada de las municipales con candidato único por partido; \* en la seguridad social por reorganización del Banco de Previsión Social y creación de AFAP's, con ampliación de años para el promedio jubilatorio así como de la edad mínima para jubilarse; \* del Estado tras la reducción de funcionarios públicos, tercerización, desmonopolización o privatización de organismos del Estado; \* educativa, que será la única que se desarrollará por ser objeto de este trabajo.

### 2.5.1- Vaivenes de la educación primaria en el Estado neoliberal de fines del siglo XX.

Asume como Director del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP el sociólogo Germán Rama, en el cual se depositaban gran cúmulo de expectativas de parte del cuerpo docente por haber coordinado desde la CEPAL los estudios anteriormente citados.

Entre 1992 – 2004 han habido muchos cambios en la educación pública, desde la formación de maes-

13 '¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos', de 1991; 'Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan', de 1994; ambos coordinados por Germán Rama en la oficina de CEPAL – Montevideo.

14 En algunos casos provoca el descenso, situación que el estudio de 1991 llama 'perdedores'.

tros, extensión de la cobertura con educación inicial obligatoria como la consolidación de algunas modalidades (Tiempo Completo -TC-, Contexto Sociocultural Crítico -CSCC-, formación en servicio de estos docentes para atender a la población tratando de modificar las modalidades de enseñanza de los docentes), extensión de servicios sociales para determinadas categorizaciones escolares. Solamente en las de TC se investiga la relación familia-comunidad, sin la consiguiente divulgación en las otras áreas (educación inicial, educación especial, común y CSCC) del CEP. Aquí es necesario aclarar que esto último se hace en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública (MECAEP), con financiamiento y prerrogativas desde el exterior al ser financiado por préstamos internacionales.

Estas acciones tuvieron el rechazo del colectivo docente - tanto estudiantil como de egresados- por sentir que afectaban sus haberes, por no sentirse consultados, por ser financiado por organismos internacionales<sup>15</sup>, y por qué no, subliminalmente una constatación del abandono de las políticas universales en educación por políticas focalizadas que niegan la sociedad pretendidamente integrada de fines del siglo XIX, donde surgió el sistema educativo (y que tanto veneramos los docentes).

El Poder Legislativo aprueba en dicho periodo una sola ley exclusiva de la educación -número 17015- en octubre de 1998 referida a la Educación Inicial. En su artículo 1 define dicha Educación, en el artículo 2 establece los objetivos de la misma, en los artículos 3 y 4 establece la obligatoriedad para los 5 años, y en el artículo 5 su próxima extensión, luego de la universalización, a los 4 años "se otorgará preferencia a la atención de la población considerada de requerimiento prioritario en función de sus características socioeconómicas".

Se aprueban muchas acciones en la educación con articulado segmentado, como partes de presupuestos generales, esto hace visible la ausencia de discusión a la interna del Poder Legislativo de lo que implica una política educativa como de una política que aborde la pobreza. De esta manera sólo se aprueban proyectos de organismos internacionales, en concreto del Banco Mundial el cual propone políticas focalizadas por ser rentables en nutrición, educación básica y salud preventiva. Ello lógicamente no implica una política estructural que enfrente las condiciones de exclusión que afectan a la población infantil. (Lemez; 1996).

Los fundamentos de las modificaciones realizadas quedan expresados en un libro editado por la ANEP que no ha llegado a los centros educativos.

la Educación debe asumir dos conjuntos de problemas profundamente imbricados en la sociedad: por un lado, la generación de los instrumentos que permitan preservar, e incluso más fortalecer, el 'lazo social' frente a las amenazas que representan para la integración social los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza, la desintegración familiar y la segregación residencial; por el otro, la mejora de la calidad de la enseñanza,

15 Cabe destacar que se han aprobado artículos referidos a la educación en diversas leyes presupuestales, en su mayoría son designaciones. De esta manera se encuentra: la ley número 16320, inciso 25 artículos 417 a 423, se autoriza el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública (MECAEP) y de otro denominado Fortalecimiento de la Enseñanza Técnica; se designa un Fondo Permanente para la ANEP, un aumento de 'Retribuciones de Servicios Personales; modificación de alícuotas del Impuesto de Primaria. La ley número 16736 de enero de 1996 que entre sus artículos 564 y 582 establece partidas presupuestales para la ANEP, apoyo a los proyectos: MECAEP, Fortalecimiento de la Enseñanza Técnica, Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria Básica y Formación y Capacitación Docente para la Enseñanza General de Nivel Medio; Fortalecimiento del Área Social (FAS), incluidos en el Plan de Inversiones con Financiamiento de Rentas Generales: aumento de sueldo, presentismo; implementación de estrategias educativas -sin designar a quién, cómo ni para qué-. La ley número 17243 de junio de 2000 llamada 'Ley de Urgencia' en su capítulo VI titulado 'Informática en la Educación', artículos 18 y 19 mediante la exoneración de un impuesto por la compra de computadoras con fines educativos. Ley número 17262 de febrero de 2001, en sus artículos 527 a 541 refiere a Compensación por Alimentación; percepción del Impuesto de Primaria; continuar con MECAEP, fase II y fase III; continuar con Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria Básica y Formación y Capacitación Docente para la Enseñanza General de Nivel Medio; ejecución del proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media y Formación Docente; traslado de docentes; priorizar una materias que no existen en los programas vigentes de ningún plan sino meramente como contenidos; Reimplementación del Programa Verano Solidario; regularizar auxiliares de servicio.

apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico globalizado y regionalizado. En dos palabras: equidad y calidad; integración social y política y bienestar material. (ANEP: 2000: 20)

Más allá de la multicausalidad que se detalla de la desintegración social quiero detenerme en la desintegración familiar que atañe al tema seleccionado; la estrategia del sistema educativo es individualizando, culpabilizando al adulto que forma al niño que asiste a la escuela pública. Nuevamente se trasluce el concepto de familia nuclear, con el padre como proveedor. Al enumerarlo junto a la marginalidad y la pobreza da a entender como que este fenómeno sólo se da en estas condiciones materiales, a esta singularidad se la hace particular de una determinada clase social sin poder trascender que es una generalidad actual, que atraviesa a toda la sociedad. No en vano sólo se reflexiona en el vínculo familia-escuela en las escuelas de TC.

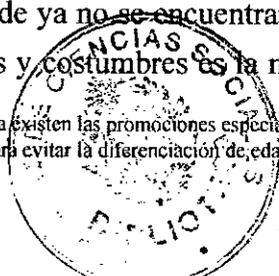
Es así que para algunos autores como para la opinión pública,

la enseñanza uruguaya ha pasado de ser una enseñanza de 'masas', integrativa y agresivamente expansiva, a ser una 'enseñanza filtro' que selecciona, discrimina y aleja a grandes contingentes de efectivos de las estructuras educativas según las necesidades del modelo en el que se halla inmerso y según sus propias –y menguadas- posibilidades de acción (Rodríguez –da Silveira: 1985; 229).

Duschatzky (2000) y Redondo (2004) consideran que en este período, tanto en Uruguay como en América Latina, hubo una fuerte intención de intervenir económicamente en los contextos de pobreza, focalizando por la discriminación positiva como modalidad de inclusión de los sectores desfavorecidos, reconociendo, subliminalmente, el fracaso de la utopía integradora de épocas anteriores. Entiendo que estas políticas –acciones- intentan impactar, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales y la desigualdad social, en la reconstrucción del tejido social porque beneficia en algunas condiciones materiales (alimentación, vestimenta, revistas –todo para los niños-). Una de sus dificultades es que son dados sin un criterio social claro, dado que dependen de la subjetividad docente, de su sensibilidad y percepciones momentáneas de la necesidad del otro; otro obstáculo es que son insuficientes para la población escolar. La escuela logra retener a los niños (Duschatzky: 2000; 130), disminuyendo los índices de ausentismo, deserción, repetición, aunque no siempre por el cumplimiento de los objetivos del grado<sup>16</sup>. El fundamento de esta política parece ser que por el mejoramiento de algunas condiciones materiales que afectan la cotidianeidad del niño con respecto al aprendizaje se lograría entonces la integración social y política de las familias. Por estas acciones concretas en determinadas escuelas a las que se categoriza previamente, se diluye entonces, el horizonte de integración ciudadana de la reforma vareliana e hiperintegrador de la época neobatllista.

La escuela, como institución educativa de lenta adaptación a los cambios sociales, sigue considerando –desde los docentes- a las familias en el mismo lugar que un siglo atrás, como colaborador y contralor de la tarea pedagógica, apoyando el proceso de aprendizaje por medio de la madre. En la esfera de los cambios sociales ya las familias no son las mismas; tampoco el barrio –donde ya no se encuentran aquellos con diferentes condiciones materiales-, ni la comunidad con sus valores y costumbres es la misma que

<sup>16</sup> Públicamente se estableció la Circular 441 de 'promoción automática' en primer año; a la interna existen las promociones especiales de aquellos niños que luego de dos años en el grado no han aprendido, se los avanza en la escolaridad sin calificación para evitar la diferenciación de edades a la interna de los grados.



unas décadas atrás, llegando a ser muy distante de la que propone la escuela. Parece necesario realizar una investigación sobre los imaginarios con respecto al sujeto, al ciudadano, tanto desde la escuela como desde las familias.

Resultado de las políticas educativas focalizadas, las escuelas que atienden a esta población quedan en su imaginario como 'circuito primario asistencial' (Puiggrós, 1996) dado que invierte un alto porcentaje de su tiempo a cubrir necesidades sociales, y de salud -específica y prioritariamente alimentación. Estas acciones de la escuela en contextos de pobreza provoca un "entramado de significaciones sociales alrededor de la educación y la escuela" (Redondo: 2004; 174) muy inhibitorio de acciones transformadoras a la interna del centro educativo por su contralor del uso de los útiles que se le provee a cada niño. Tanto de las significaciones que se dan generalmente, en torno a sueños de realización y superación de los adultos a través de los niños, como de las significaciones de los propios niños los que quedan atados al recibir.

Pareciera que la educación /formación de los niños ya no es un bien a futuro sino una posibilidad presente de obtener nimios beneficios materiales para las familias, y que fragmenta a las familias entre las favorecidas en el reparto y las que no, una forma de ser reconocido e integrado a la sociedad. Pasamos a una escuela que instituye la fragmentación como nueva tecnología de gobernabilidad (Duschatzky: 2000; 134), que individualiza la pobreza<sup>17</sup> al mantener a los sujetos -niños y sus madres- en una posición subordinada de los que reciben (a consideración del docente o la dirección) y reduce la situación a problemas de distribución. Ello conlleva la profundización del proceso que imposibilita la reflexión individual o grupal de la situación en sí como de las acciones necesarias para su reversión por parte de las madres, como sucedía en la época de las misiones socio pedagógicas o en los albores del siglo XX (para integrarse a una sociedad como inmigrante).

Hoy la escuela, como institución estatal desde sus decisores, parece instituir la fragmentación por medio de las políticas focalizadas. De esta manera la focalización puede convertirse en una figura de exclusión al invisibilizar la complejidad que envuelve la problemática de la pobreza. Estas acciones institucionales afectan el estatus de ciudadano (Duschatzky: 2000; 136 -140), tanto del niño como de la madre, porque no pueden decidir, optar, organizarse para reclamar ante los gobernante, objetivarse para transformar su realidad. Es así como estos sujetos de la relación pedagógica (niño y madre), por el accionar docente que implementa acciones distributivas del Estado, se convierten en meros receptores, imponiéndoles una identidad -sujeto de necesidad- de la cual parece no haber forma de salir. La escuela ya no es la institución que posibilita la reflexión individual ni social sobre la situación en que están inmersos, ni tampoco posibilita la movilidad social al culminar de concurrir a ella como se creía en otras épocas. La escuela, para algunas de estas familias, ya no es vista como una posibilidad de ascenso social, la escuela ya no es una entrada al mercado formal de trabajo. Se necesita mucho más que lo que ésta puede dar, además de continuar por mucho tiempo más en el sistema educativo, sin la seguridad de poder insertarse al mercado de trabajo; todo lo cual deslegitima a la escuela si tenemos presente su finalidad al fundarse (generar trabajadores). Cabe explicitar a su vez que las familias en estas condiciones materiales y subjetivas, tanto a fines del siglo XIX como a principios del XXI, sufren la tensión por la distancia intergeneracional si los miembros más jóvenes traspasan la frontera cultural alcanzada por sus mayores, dejando de lado la adquisición concreta de conceptos y procedimientos en la escuela como tal. Los niños en particular parecen sentir un gran peso sobre sus espaldas al superar a sus mayores en el grado escolar, así como al lograr

adquirir conocimientos instrumentales que a ellos les imposibilitaron seguir su escolaridad.

De esta manera, para estas familias, como para muchos profesionales –de la educación o no-, ven la superficialidad del hecho, donde:

Las vías de ascenso se obturan –casi siempre por medio de prácticas culturales y diversos disuasores que funcionan activamente, y no sólo en el plano de lo simbólico-, la pobreza se suma a la discriminación y a la ubicación periférica en la vida social, y se van estableciendo formas de vida que tienden a conservar y reproducir las condiciones existentes, desestimulando a través de mecanismos a veces poco perceptibles el acceso a la educación o a otros medios sociales que podrían contribuir a la reducción de la desigualdad (Margulis, Urresti: 1999; 50)

El sujeto que recibe desarrolla una subjetividad agradecida –porque se le da a algunos y no a todos-, además de que se licuan las identidades colectivas (Duschatzky: 2000; 148) porque no pueden organizarse, movilizarse, agruparse para buscar soluciones sino tan solo para reclamar. de forma individual. Más allá de que todo reclamo implica organización, ésta se da ocasionalmente por los medios masivos de comunicación o hacia el docente, como representante visible de las instituciones estatales, no trascendiendo de ese hecho puntual.

De esta manera se resquebraja el lazo vinculante de la escuela, el imaginario de igualdad a partir de la educación. Las autoras sugieren que esto implica una ruptura de la relación ética de responsabilidad con el otro (Duschatzky: 2000; 147), de la oportunidad de escucha, de decidir, de actuar, de reflexionar con el otro a partir de que me reconozco y me reconocen como un sujeto.

Como plantea Arito (2000), la eficacia de la imagen que le devuelve la escuela a las madres por medio del intermitente dar bienes materiales<sup>18</sup> haría mella en su interioridad, en sus experiencias como Sujeto capaz de reflexionar, transformar, superar su situación orientando sus expectativas a la continua espera; obstaculizando así la objetivación.

Retomando a Weisshaupt (1988), estas acciones desde el Estado, aparentemente inconexas y sin suficiente reflexión desde el poder legislativo, ¿no serán parte de un proyecto sociopolítico donde muchos son vulnerabilizados en sus derechos, manteniéndolos al margen, para en definitiva excluirlos del acceso a flujos de información, bienes culturales y materiales, etc?

Si miramos la situación socioeconómica de estas familias la precariedad los obliga a aglutinarse provocando hacinamiento, la mujer se convierte en jefe de familia sin la formación necesaria para dar un salto en el círculo de pobreza por lo que ingresan al mercado informal o se mantiene desempleada<sup>19</sup>.

Al reflexionar someramente en la cotidianeidad de algunas de estas familias: transitar por las calles por varias horas buscando algo para intercambiar en un depósito de forma individual; tanto ella como sus niños comparten su cotidianeidad haciendo cola en los merenderos, comedores, lugares donde le proveen de ropa, asistencia médica, refugio nocturno. Todo ello le exige mucho de su cotidianeidad para desarrollar estrategias de supervivencia para ella y sus hijos, que la alienan. La calle para ellos se convierte en

18 Sin querer emitir opinión ni corroborar estadísticamente si cubre las necesidades básicas.

19 Siguiendo a Goldani, en su investigación de las transformaciones en las estructuras familiares brasileras, haciendo un paralelismo diacrónico y sincrónico con la sociedad uruguaya, con nuestras familias en condiciones de vulnerabilidad social, se puede inferir que la precariedad de sus condiciones de vida define sus opciones.

un lugar, su lugar de juegos, socialización, pertenencia, refugio. Estos lugares<sup>20</sup>, resultados de políticas pobres y focalizadas, parecieran no favorecer la palabra de cada uno, ni tan siquiera el intercambio, pero el tiempo de permanencia de los sujetos los definiría como lugares de identidad, relacional e histórico (Augé: s.d.), fortaleciendo el anonimato de cada uno. Estas experiencias de identidad podrían incidir de tal manera en su subjetividad que al estar en un 'lugar', como supuestamente es la escuela, estas madres y sus niños actúan como si estuvieran en un 'no lugar', convirtiéndolo en tal. De esta forma la escuela, que a principios del siglo XX era considerada como formadora de identidades, hoy pareciera ser para algunas de las madres que se acercan un 'no lugar' por la construcción de su identidad/subjetividad necesitada que se le refleja por el accionar docente. Esto no niega que para otras madres sea muy significativa la escuela, por la relación, el vínculo que logran construir con la docente, siendo reconocidas como sujetos, y por ende, con posibilidades de participación.

Si consideramos que son fuertemente permeadas por las instituciones (sociales, recreativas, de salud, educativas) con las que se relacionan, la escuela cumple un papel importante para estas familias, tanto para los adultos como para los niños. En la medida en que la escuela se convierte en la única institución estatal con la cual se relacionan a diario y se visualiza el rostro, se sabe el nombre de quien está habitualmente en la institución; como contrapartida se les exige determinado desempeño: asiduidad, puntualidad, presencia, vocabulario, cumplimiento de tareas; lo cual para algunos es lógico y necesario, por lo que no lo cuestionan.

Es en este contexto Redondo y Thisted (en Puiggrós: 1999; 145) plantean que a finales del siglo XX se configuran nuevas fronteras de exclusión que cuestionan la gobernabilidad y legitimidad del sistema educativo, ya no se cree en la posibilidad de integración a la sociedad ni de ascenso social.

### 3- Los sujetos adultos en la educación primaria de los niños.

---

En el seno de las familias la igualdad, la felicidad, la realización personal, la expresión de ideas, han ido evolucionando desde el Imperio romano hasta hoy; por el tema elegido me acotaré al rol de la mujer en la interna familiar desde los inicios de la conformación del ideal de mujer actual.

*Todos los sueños de los hombres son imposibles.*

*La relación entre lo posible y lo imposible es el arte de la invención.*

*Alain Badiou*

en los siglos XVII y XVIII la mujer que tenía recursos para ello intentó definirse como mujer. El hecho de que la sociedad no hubiera acordado todavía al niño el sitio que le otorga en la actualidad facilitó la empresa. Para llevarla a cabo, fue preciso olvidar las dos funciones que antes definían la totalidad de la mujer: la esposa y la madre, que sólo le daban existencia en relación con otro (Badinter: 1991; 78)

El definirse como mujer, según investigaciones de la misma autora, implicó la incursión en círculos artísticos, en discusiones políticas, el disfrute de la sexualidad. Todo ello muy a pesar de la contrapartida masculina. Esta pequeña 'rebelión' de las mujeres francesas no tuvo eco en otras partes de Europa, y, por consiguiente, de América, dejando de lado la actual Inglaterra en la cual la mujer accedía a lugares de poder (reina o dirigente religiosa), lo que no implicaba que favorecería a su género.

En el último tercio del siglo XVIII se produce una especie de revolución de las mentalidades. La imagen de la madre, de su función y de su importancia, sufre un cambio radical, aun cuando en el terreno de los hechos las condiciones no secundan con facilidad ese cambio. (Badinter: 1991; 117)

Aunque el discurso que celebraba el reino de la 'buena madre' influyó realmente en la opción de las mujeres, hubo otros factores que tuvieron la misma influencia. Ante todo sus posibilidades económicas, pero también la esperanza o no, según su condición económica, de desempeñar una función más gratificante en el seno del universo familiar o de la sociedad. (Badinter: 1991; 165)

Las mujeres de la próspera y revolucionaria clase burguesa quieren diferenciarse de las mujeres de la clase alta (nobleza) como de la naciente clase obrera. Paulatinamente se comienza a gestar el concepto de madre abnegada, cariñosa, sacrificada por sus hijos, es así que la mujer se subjetiva en ser madre. Paradójicamente, desde el punto de vista económico, tanto la clase burguesa como los pobres de esta época (campesino, artesanos, obreros), prorrogaron costumbres de crianza de siglos anteriores. La aristocracia, más lentamente adoptaba dicho ideal de mujer considerando que algunas abogaban por la mujer intelectual, política, económica tanto como el hombre. Es así que "la liberación del niño implica la alienación de la mujer-madre" (Badinter: 1991; 171) En esta relación triangular (padre, madre, hijo o hija), es difícil el equilibrio en la cotidianeidad que posibilite por igual el desarrollo de la subjetividad de sus integrantes.

Será necesario esperar hasta la segunda mitad del siglo XIX para que comiencen a surgir las Sociedades Protectoras de la Infancia, la educación obligatoria de la mano de la clase hegemónica del momento, de la clase burguesa. Convirtiendo al niño, antes casi inexistente como persona diferente con necesidades y expectativas, en objeto de derechos. Ahora es al que hay que proteger porque, como se expuso en el apartado de la reforma varelana, se deben formar los ciudadanos que integran la nación, los cuales a su vez deben ser trabajadores. Como se vio en el apartado anterior una de las formas en que el Estado se propone controlar a la familia es a través del niño, quien transmite a su hogar el saber y el deber.

Mientras que a la mujer la convierte en “auxiliar del médico en el siglo XVIII, colaboradora del sacerdote y del profesor en el siglo XIX, la madre del siglo XX asumirá una última responsabilidad: el inconsciente y los deseos de su hijo” (Badinter: 1991; 197) Es así que el discurso psicoanalista convirtió a la madre en el personaje central de la familia, no para posibilitar su objetivación como sujeto, sino como madre completamente dedicada a sus hijos. En el siglo XX “se diría que el padre no puede tener más contactos que los lingüísticos y racionales con sus hijos. Es el que ‘dice’, ‘canta’, ‘cuenta’, ‘explica’. Da razones de los actos, y al hacerlo transmite la ley universal. En cambio le está formalmente prohibido cuidar a sus hijos y mimarlos, bajo pena de perder su afecto y respeto” (Badinter: 1991; 271).

Mientras que “las mujeres padecen cada vez más la dualidad de sus funciones de madre (centradas en la casa, adentro) y femeninas (vueltas hacia fuera). Se habla mucho de la armonía, de su carácter complementario y del efecto benéfico que tiene sobre el niño, pero rara vez se hace referencia a los problemas que plantea a las mujeres.” (Badinter: 1991; 286) La mujer aún no es objeto ni sujeto de derechos a principios del siglo XX; recién en la primera mitad de ese siglo, tras el movimiento feminista logrará que la consideren objeto de derechos; inminentemente en el último cuarto del siglo anterior podrá considerarse sujeto de derecho, casi simultáneamente con lo sucedido con los niños. Los procesos sociales y legales no siempre han ido paralelamente en los transcurso internacional ni nacionales<sup>21</sup>. ¿Cómo se equilibran estos sujetos de derecho –niño, madre, padre- a la interna de las familias? Singularidades muy particulares de cada familia, a la que no se puede responder de una única manera, temática que trasciende en tanto este proyecto de estudio, aunque afecta el acuerdo familiar a las posibilidades de objetivación de los sujetos madre y maestra en la relación pedagógica.

La madre, tanto en el imaginario social como escolar, es el integrante familiar que ayuda al niño en el aprendizaje en general apoyando, haciendo seguimiento y control del cumplimiento de éste de las tareas escolares. Más allá de que, presionado o no por las mujeres, según investigaciones de Badinter (1991) el joven padre hoy cumple funciones de madre a imagen y semejanza de ella, en la mayoría de los hogares es la madre las que se relaciona con la institución educativa. A su vez tenemos que tener presente que “la estructura y composición de los hogares en situación más precarias, se caracterizan por la fuerte carga de dependencia en las edades más jóvenes, por el número relativamente escaso de adultos en edad activa, por la relativa incompletitud de la pareja, precariedad de la relación, y por encontrarse en un ciclo de vida relativamente joven.” (Filgueira-Filgueira: 1994: 150)

Algunos obstáculos a superar por estas madres, son que en su mayoría no han terminado primaria, su preocupación por la sobrevivencia diaria así como las estrategias utilizadas para conseguir el alimento, detallados en el apartado anterior. “Esta situación ubica al menos en dos posiciones diferenciadas. Por

21 Tener presente que la Declaración de derechos de la mujer y la familia se aprueba en 1980, mientras que la de los Derechos del Niño sucede en 1989.

un lado, la de no sentirse en condiciones de ayudar a sus hijos con todas las implicancias que ello conlleva si, además, esto es reforzado por la escuela; por el otro, la necesidad de multiplicar los esfuerzos para que sus hijos no se vean obligados a repetir su propia historia.” (Redondo: 2004; 170) Todo ello genera un imaginario negativo de estas madres: la ‘mujer que no puede cumplir con el designio social’; la ‘irresponsable’; la que ‘no quiere’ a sus hijos o ‘no puede’ con ellos.

La mujer en la familia, en su rol de madre es la que realiza la producción antroponímica, personal como de sus hijos. La mujer en la escuela, como docente, tiende a lo mismo; hipotéticamente la primera con un sesgo material (alimentación, cuidado), mientras que la segunda más cultural (aquellos conocimientos, actitudes, hábitos que lo orientarán o determinarán en sus opciones acciones). Ambas deben desarrollar un vínculo con el niño para potenciar el aprendizaje; ambas deben desarrollar un afecto positivo con y por el niño, generar empatía con él. Es por ello que metafóricamente comprendo la relación ente estas adultas como una moneda, pueden estar de espaldas o de frente pero juntas forman la moneda, la cualidad de esa relación influenciará en el desarrollo del niño que ambas educan. ¿Cómo es la relación entre estas mujeres con diferentes roles en el centro educativo, en el proceso de producción cultural? Previo al intento de contestar dicha pregunta es imprescindible comprender el proceso de subjetivación docente.

Con el cometido de analizar el accionar docente es necesario comprender cómo se inserta en el proceso de producción global de energía humana; de socialización. La concepción de maestro se sustenta en el pensamiento socrático-cristiano: modelo, misionero o santo, abnegado, sacrificado, que recibe como remuneración la satisfacción personal; esta concepción es tanto previa como posterior al proceso de su institucionalización desde finales del siglo XVIII. Estos procesos simultáneos de abnegación docente e institucionalización están unidos a un intenso proceso de feminización en todo el mundo. Esta evolución de la distribución antroponímica la caracteriza como una profesión para las clases medias, como representante del poder hegemónico ante las clases populares; y sincrónicamente el desmerecimiento de la función por la humanidad masculina (Alliud, Duschatzky: 1992) al hacer un paralelismo con las funciones maternas (educación y cuidado).

Gimeno Sacristán (1992) nos hace reflexionar sobre la formación docente, aunque muy extensa la cita es muy explícita:

Los estudios sobre la socialización de los profesores <sup>22</sup> destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea normalmente de ‘bajo impacto’ en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles (Zeichner, U; 1981). Como mucho podría aceptarse que es una fase de iniciación (Terhat, 1980 p. 148). Es el contacto progresivo con la práctica lo que realmente impregna al profesor del saber práctico profesional efectivo en la acción.

En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, en la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar ser profesor y durante la misma preparación profesional (...)

22 Menciona profesor como equivalente a maestro.

La fase de formación profesional es en realidad un proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquirido como alumno, es decir, en el papel profesional pasivo (...) Las prácticas en centros escolares de enseñanza desempeñan un papel fundamental (Contreras, J; 1987), puesto que es el momento en que el candidato a profesor se asoma a la práctica con un presunto bagaje de apoyo que le debe hacer verla críticamente y comportarse en consecuencia con esa visión y los modelos de los que se presupone se le ha pertrechado (...)

Pero es la inserción profesional en el contexto real como profesor independiente la que señala el tercer momento de la socialización del profesional y el más decisivo. En él se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (...) vuelve a ser conservador (en Allud, Duschatzky: 1992; 128 – 129)

Las reformas educativas en nuestro país, tanto la vareliana (1870) como la ramiana (1992) tienen una fuerte creación y reformulación de los centros de formación y especialización docente dependiente del gobierno/Estado con una fuerte dependencia escolarizante tanto de los docentes como de los alumnos. A esta primera etapa de socialización docente, en nuestro país se le agrega lo rígido, jerarquizado y centralizado de nuestro sistema educativo, especialmente en primaria, donde se realiza un férreo control de las prácticas pedagógicas<sup>23</sup> por el cual se califica posibilitando la permanencia como trabajador dentro del sistema.

En Primaria, la formación técnica-pedagógica acompaña, como indispensable instrumento, el impulso vareliano desde fines del siglo XIX. Es el único sector en que la exigencia del título habilitante y los estudios que preceden a su obtención, aseguran, desde los comienzos, un estimable y uniforme nivel de capacitación en todo el país. Más adelante el Instituto Normal Superior permitirá, a través de diferentes áreas, una constante actualización y especialización.” (...)

Desde principios del siglo la provisión de los cargos se efectúa rigurosamente por concurso: de oposición, de méritos y oposición, y de méritos, según la jerarquía y responsabilidad del cargo. La preparación exigida para el ingreso a la carrera, así como su duración y planes variaron a través del tiempo. (...)

Se reconoce que la principal función del maestro se refiere a ‘su relación con el mundo contemporáneo y más especialmente a su relación con un programa de vida democrática. (Rodríguez de Artucio: 1985; 87- 88)

Estos sujetos, los docentes, pueden estar atravesados a su vez por otra dimensión que Birgin (en Gentili – Frigotto: 2000) ha investigado en el país vecino, la cual hace a su subjetividad como docentes. En Argentina -cada vez más- acceden a estudiar magisterio personas de los estratos socio-económicos más deprimidos de la sociedad, que al recibirse sólo se animan a trabajar en el lugar donde vivieron o en lugares similares. En Uruguay no hay investigaciones sobre este tema pero es relativamente sencillo hacer el paralelismo dado las semejanzas entre ambas sociedades. El futuro docente al formarse como sujeto

23 Un mínimo de dos visitas anuales de la Inspectora Zonal, informes de la Directora. De esta manera cuanto más adaptado, acorde al sistema, mayor jerarquía dentro del mismo.

necesitado, que ha naturalizado sus condiciones materiales de existencia y su relación de dependencia con el Estado. A su vez al tener una formación de grado que no posibilita su objetivación como sujeto de poder y una actuación profesional en el mismo lugar en el que se formó como sujeto, con todo lo conservador que demostró Gimeno Sacristán que es el proceso de subjetivación docente. ¿El joven docente podrá reflexionar en su accionar hacia sus alumnos y familias como facilitador de instancias para que cada sujeto se reconozca como de sujetos de poder? ¿Cuántas posibilidades de acceso a los bienes culturales tendrá para pensarse como sujeto?, ¿ese docente podrá desnaturalizar ese proceso de exclusión del cual es objeto y es medio a la vez?

Desde otra perspectiva, en la actualidad “La intensificación del trabajo, el incremento de las cargas horarias, las exigencias por trabajar (¿o por transmitir? <sup>24</sup>) nuevos contenidos saturan la cotidianeidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica.” (Martínez en Gentili –Frigotto: 2000; 215) Ser docente en las escuelas de CSCC “incluye múltiples posiciones que, de modo contradictorio y en permanente movimiento, configuran identidades docentes caracterizadas, en primer término, por su complejidad.” (Redondo: 2004; 86) Posiciones que pueden ir del mero dador–asistencialista, pasando por aquel que imparte conocimientos sin comprender a quien tiene a su alrededor, hasta el docente que reflexiona ante su práctica como ante la realidad en la que estaría inmerso. Más allá del espacio–tiempo que tienen estos colectivos docentes para reflexionar, planificar, etc, en la mayoría de los casos pareciera que las reflexiones son en torno a los contenidos y estrategias de enseñanza sin llegar al rol docente en estas escuelas.

Estas mujeres-docentes, muchas de las cuales por sus condiciones materiales de vida están más próximas a las mujeres-madres de los niños que atienden, pueden actuar de forma distante, soberbia, indiferente, todo lo cual dificulta aún más la formación del vínculo con las madres. La concientización de las docentes de su lugar en el proceso de producción antroponímica como su posibilidad de transformarlo, se ven obstaculizadas sino se dan el espacio en la vorágine de la cotidianeidad educativa.

el conjunto de instituciones educativas que atienden a poblaciones infantiles y adolescentes en condiciones de pobreza extrema representa en sí mismo un conjunto sumamente heterogéneo. Ello se debe a la diversidad social y cultural, a la singularidad. De las comunidades, al grado de organización social y política, al protagonismo y posicionamiento de los sujetos insertos en estas realidades educativas, que producen prácticas institucionales y pedagógicas diversas, heterogéneas e, incluso, contrapuestas.

A modo de hipótesis, podemos plantear que si hay algo que distingue este universo de escuelas (...) son precisamente los modelos como los distintos sujetos procesan, nominan, comprenden, problematizan la condición de pobreza de los alumnos, de los grupos familiares, del barrio, e incluso, de la propia escuela. (Redondo: 2004; 78)

En definitiva, lo que diferencia a las escuelas en contextos muy desfavorables entre sí es cómo el colectivo docente se relaciona con la comunidad, de cómo cada mujer-docente se relaciona con cada madre posibilitando el diálogo, el comprender al otro en su singularidad, teniendo presente la particularidad de la situación. Lo que diferencia una escuela de otra es la generación de actividades que posibiliten la objetivación tanto de las madres como de las mismas docentes.

<sup>24</sup> Pregunta personal, dado que en la jerga docente se plantea que cada vez hay más para enseñar, nuevos contenidos pero estos no se trabajan, no se producen porque son elaborados por un colectivo científico que no es al que pertenecemos, por ende los docentes transmitimos contenidos y conceptos.

Si consideramos que los niños asistidos constituyen un 'sujeto pedagógico asistido'<sup>25</sup>, lo que posibilitaría una 'matriz de identidad ciudadana subalterna'; al ser adultos ¿participarán de la forma en que han aprendido (un sujeto que tenía satisfechas sus necesidades básicas por el hecho de asistir)? De esta manera "la 'toma de la palabra' de quienes son excluidos y negados en su condición humana se transforma en una posibilidad de construcción de otras subjetividades e identidades que 'subvierten el orden establecido'" (Redondo; 2004; 79) Esta toma de la palabra, este reconocimiento como sujeto de poder debiera propenderse desde pequeño y posibilitarse simultáneamente a sus adultos, siendo la escuela la institución adecuada para ello.

Si los docentes 'vieran', 'percibieran' y 'trataran' a las madres -como a sus hijos- con una mirada totalizante, tanto en su condición humana y social, y se 'percibieran' a sí mismas como tales, no sólo desde lo pedagógico. Concibiendo que la representación de la realidad que las docentes desarrollan a través de sus prácticas constituye la realidad social en la que están inmersas y actúan, podrían generar pequeñas transformaciones. En definitiva, ello lo lograría mediante la construcción de dispositivos que construyan y medien la relación del sujeto consigo mismo, tanto de sí mismas como de las madres y los hijos de éstas con los que se relacionan a diario. Si consideramos que toda relación es poder, suponemos que es un modo de acción que no opera directa o inmediatamente sobre los otros porque "el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conductas y poner en orden sus efectos posibles" (Foucault: 1996;15).

Se ha intentado demostrar históricamente los procesos de subjetivación docente por lo que todos aquellos que trabajan tendrán una forma de ver, percibir, pensar y sentir el mundo por y a través de los niños. Por lo que la no-acción de las docentes hacia las madres o el juzgamiento negativo de las mismas si el niño no se asemeja a su ideal, naturalizando así una relación pedagógica de dos sujetos (docente-niño) que siempre actúan o recurren a un tercero (la madre).

Fernández Enguita (1995) plantea que los docentes piden colaboración a las familias, quieren estar codo a codo pero lo hacen escolarizando a los padres porque les es difícil tratarlos como iguales. Este ejercicio de poder docente por el que anula a la madre en su rol de educadora como sujeto individual o colectivo, se da simultáneamente sin dejar de necesitarla como colaboradora en el proceso de subjetivación del niño. Sincrónicamente, algunas veces las madres, como representantes de la sociedad, también ejercen poder sobre las docentes al deslegitimar su desempeño en el rol institucional y social al no reconocer su capacidad ni formación como educadora.

A manera de síntesis, en lo referente a la relación entre las mujeres adultas en el sistema educativo primario hay diversidad de resoluciones y manifestaciones, dependiendo tanto de la institución educativa como de las sujetos implicadas. Es más notorio el manipular de las docentes hacia las madres al no facilitar la toma de la palabra; aunque el objetivo de cada una de las involucradas en la relación madre-docente (la educación del niño) aparentemente es el mismo, parece no haber consenso en el cómo ni en el para qué (¿ciudadano?, ¿trabajador?, ¿qué ciudadano?, ¿qué trabajador?). El medio por el cual existe la relación madre-docente también es diverso. El control, la incidencia de la madre en el accionar de la docente es por el efecto de la palabra (lo que dicen a sus hijos, lo que conversan en la entrada a la institución educativa, lo que comentan a la vecindad, lo que expresan a los medios de comunicación). Mientras que las docentes parecen relacionarse con las madres por medio de un sistema de vigilancia directa (asistencia a reuniones, talleres, clases abiertas, participación en Comisión Fomento, concurrir cada vez que se las

convoca, logrando modificar las actitudes de los niños), todas actividades que están institucionalizadas. Hasta el momento considero que ninguna de las sujetos comprendidas han racionalizado dicha relación, reflexionando sobre las perspectivas de la misma, ante la potencialidad de la 'toma de la palabra'. Al no realizarse una investigación sobre el hecho me fundamento en situaciones que se dan en forma frecuente, tanto en escuelas como entre docentes y madres.

#### 4- Posibilidades de objetivación en la organización escuela.

La relación familia-escuela es un proceso social que visualizo como una moneda, una cara es la familia, la otra, la escuela; una sin la otra, en la sociedad actual, parecieran no poder generar los procesos necesarios que determinen al sujeto-ciudadano-productivo que requerirían los tiempos en los que vivimos. En definitiva no forman la moneda (el niño). Comparten la esencia como la finalidad, se complementan sin poder verse directamente, están de 'espaldas'; cada una es responsable de cuanto 'pone' en ese proceso así como de cuanto 'deja' a la otra parte hacer.

*En la medida en que nuestras expectativas se idealizan, resultan inalcanzables; en la medida en que son razonables, existe la probabilidad de que se vean cumplidas.*

Entiendo que ambas instituciones (escuela/familia) tienen un papel importante en la vida de todo ser humano, por la presencia o la ausencia, por el hacer o la omisión, tanto en su forma de existir como en la objetivación de su ser. Fundamentalmente para el niño / la niña, pero también para los adultos referentes (figura materna y docente) por lo que implica el acompañamiento del proceso de aprendizaje de las primeras.

La escuela ocupa un espacio nodal y estratégico en la construcción de un rol subalterno en el ejercicio de las identidades ciudadanas para quienes ya son considerados excluidos. (Redondo y Thisted en Puiggrós: 1999; 147) La escuela se convierte en la última frontera de lo público para estas familias, mientras que a la interna de la organización se desarrolla la tensión entre el proyecto histórico igualador e integrador y su cotidianeidad, donde la diversidad y la exclusión se plasman en cada acto. La oscilación de las decisiones docentes ante la cotidianeidad, la opción entre ser asistencialista o ser liberadora se evidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes como en la participación que posibilitan a los padres/madres de la población escolar. Reflexiones que aparentemente el colectivo docente se niega a realizar, por desconocimiento o por soledad, al intentar interpretar un problema social multicausal desde una sola profesión. A ello se le agrega la falta de recursos económicos para la contratación de otros profesionales sociales que trabajen a la par con el colectivo docente. De esta manera, la no intencionalidad de los 'planificadores de las políticas educativas' con respecto a la reflexión sobre el vínculo familia-escuela, con el aporte de otras profesiones o sin él, alienaría tanto a las docentes como a las madres en tanto sujetos, reforzando aún más su/la exclusión, especialmente de las madres.

La escuela como organización se permea de un modo particular con el contexto que la rodea construyendo vínculos que significan de modo diferente y específico la articulación entre educación y pobreza, es en el hacer de cada colectividad en donde aparecen los sentidos que definen si esta frontera social de la pobreza se configura a su vez como frontera educativa.

La forma de definir el adentro y el afuera, en la escuela 'en los márgenes' produce actos que se evidencian en puertas abiertas, en la inclusión de familiares y vecinos en el espacio escolar; en otras, por el contrario, subyace la idea de intentar poner distancia, de construir 'fortines' que las protejan del 'peligro de afuera'. (Redondo y Thisted: 1999; 170) ¿Cuánto hace —o deja de hacer— la escuela para provocar/fortalecer la exclusión social y política de estas familias?

Nos plantea Donzelot (1986) que el mecanismo del Estado para con las familias es favorecer la integración positiva por el renunciamiento de los derechos políticos en la búsqueda privada del bienestar, lo que el autor denomina como complejo tutelar. Su poder de participación en la formación de sus hijos es casi exigua desde la institución escuela, se les dice que hacer con respecto a sus hijos, como mucho se niegan o no lo hacen. A lo sumo son escuchados, sin llegar a ser realmente tenidos en cuenta, cuando se manifiestan por medio de los medios masivos de comunicación. Las acciones que realiza la escuela para con los padres continúan el modelo del siglo XIX, el Estado –en su referente docente- tiene el poder, la sabiduría que hace público, que difunde, especialmente a estas familias. Extiende las acciones que inhiben la formación de identidades colectivas, asimismo inhibe el desarrollo de la subjetividad de las madres al no escucharlas, al no favorecer el diálogo entre ellas ni con ellas aunque más no sea sobre la educación de sus hijos. La tutela del Estado parece darse a través de los servicios públicos tanto de la atención directa como de la posibilidad de acceso y participación en el mismo.

Foucault nos dice que “el poder estatal es al mismo tiempo individualizante y totalizante” (1996; 11), individualizante porque nos considera de a uno sin importar a que otras instituciones, organizaciones de la sociedad civil, grupos-familias estamos vinculados; totalizante al intentar abarcar todas las esferas de nuestras vidas (educación, salud, alimentación, recreación). Su estrategia es lo que denomina como el poder pastoral: “Esta forma de poder está orientada a la salvación. Esta es oblativa, es individualizante; es coextensiva y continua a la vida, está ligada a la producción de verdad, la verdad del individuo en si mismo.” (Foucault: 1996; 11) La salvación en la escuela se da por un lado, por el imaginario del origen del sujeto educativo como posibilidad de integración a la sociedad y de movilidad social, al convertirse en productivo sería salvado de la exclusión; por otro, al proveerlo de alimentos, útiles escolares y orientación en las acciones que los clasifican, es excluido; es oblativa al generar sujetos-madres necesitados que pareciera que solo pueden cubrir las necesidades básicas de sus hijos a partir de lo poco que le da la escuela.

Es imprescindible tener presente que “en tanto el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación, se encontraría igualmente en relaciones de poder.” (Foucault: 1996; 8) En la escuela se dan prioritariamente relaciones de significación. “Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él.” (Foucault; 1996; 10). La espontaneidad vertiginosa de la cotidianeidad hace difícil que tanto los docentes como los adultos referentes reconozcan la cuantía del poder que poseen. Por otro lado, también tenemos que poner en tela de juicio la definición de participación así como los modos de convocatoria de la escuela, lo cual es tan obvio, normal, natural que los docentes ni siquiera se lo plantean: queremos a los padres en la escuela para hacer sólo lo que le pedimos, recaudando fondos pero no satisfaciendo expectativas de los padres sino de los docentes.

Como dice Richard Jhonson no es tanto que las escuelas sean ideológicas sino que son los lugares donde se producen las ideologías en forma de subjetividades. “Es la interacción entre contenido, forma y cultura experimentada por los estudiantes, donde se forman las subjetividades.” (Apple: 1997; 164-168) especialmente de los niños. La escuela indirectamente posibilita el desarrollo de la subjetividad docente y así como de los adultos referentes. Se genera así un sujeto necesitado, soy en la medida de lo que necesito para sobrevivir, en oposición a soy en la medida de lo que tengo, propio de nuestra sociedad de consumo. La madre, el sujeto necesitado, que por ende no participa de instancias donde debe emitir opinión o resol-

ver situaciones porque no se siente capaz. Se generaría en ellas la imagen de la posibilidad de 'salvación' de la exclusión al no discutir/disentir con las docentes. Así pareciera que deben ser tutelados para ser salvados.

"La escuela es un medio de sujeción del hombre a la sociedad, con todas las contradicciones que ello implica" nos recuerda Puiggrós (1988; 77) inspirada en Gramsci. ¿Las escuelas de CSCC no serán meramente productoras de personas con mínimos condiciones sociales de vida lo que le imposibilitaría el superar sus condiciones materiales, así como reflexionar ante su vida y la de los demás?

Paradójicamente "Nuevas formas de orden social aparecen disfrazadas de democracia pero cargadas de altos niveles de autoritarismo en tanto no da lugar al ejercicio de los derechos civiles, sociales y políticos para participar libremente en la construcción socio-política de la sociedad. Se homogeneiza desde las diferencias naturalizándolas." (De Jong: 2002; 20) Entiendo por esas nuevas formas de organizaciones la variedad de Ong's que trabajan con esta población, así como la diversidad de las acciones gubernamentales (departamentales o nacionales <sup>26</sup>); todas ellas requieren participación de los adultos, organización, debate, ser parte de...

"Es muy frecuente que en las escuelas que atienden a sectores populares, los docentes confirmen y refuercen aquello que las familias ya creen y que se ha traducido históricamente como la imposibilidad de superar los propios límites que la condición social establece." (Redondo: 2004; 167) Siendo este, a mi entender, el mayor obstáculo a superar por las madres, o de la familia entera, al participar en la escuela; paralelamente desde las docentes parece ser mejor mantener distantes las cotidianidades de las familias, como conservando una reliquia del paso del tiempo. (Redondo: 2004; 182 – 183) Las madres, considerando que las docentes configuran otras estrategias, que en muchos casos perciben distantes (hasta el momento) de los modos de organización familiar de los docentes <sup>27</sup>. Estas madres que al ser 'juzgadas' por las docentes se alejan, se mantienen distantes cuando en verdad no quieren distanciarse del proceso de adquisición de los bienes culturales de sus hijos. A su vez la escuela, a través de sus docentes, convence a quienes no quiere de que son ellos los responsables –culpables de su situación sociofamiliar porque la escuela le 'provee de todo'<sup>28</sup>.

Debemos tener presente al pensar en el vínculo escuela-familia que

Toda cultura supone un 'nosotros' que constituye la base de las identidades sociales. Éstas se fundan en los códigos compartidos, en las formas simbólicas que permiten apreciar, reconocer, clasificar, categorizar, nominar y diferenciar. La identidad social opera para diferenciar: todo 'nosotros' supone un 'otros', en función de rasgos, percepción, códigos y sensibilidad compartida y una memoria colectiva común. Estas características se tornan más evidentes al encontrarse o coexistir con grupos diferentes, con los cuales la comunicación encuentra obstáculos. (Margulis en Margulis, Urresti y alters: 1999; 44)

Las madres se consideran el 'nosotros' y las docentes 'los otros' desde la perspectiva de las primeras; desde la perspectiva de las docentes, estas son 'nosotros' y los padres 'los otros', no pudiendo así conformar una comunidad educativa en 'nosotros' como sucedió antes de 1960 en nuestro país.

26 Me refiero a: elecciones vecinales para concejales y presupuesto participativo; instancias de participación en SOCAT -Servicio de orientación, Consulta y Articulación Territorial-, CAIF -centro de Atención a la Infancia y la Familia-, con maestras comunitarias en la línea de padres.

27 No sé cuán distantes desde el hecho que las docentes tampoco pueden acompañar a sus hijos en 'su' escuela, a menos que los inscriban en el centro docente donde trabajan, si no que lo hacen otros integrantes de la familia, sea directamente del grupo de convivencia o no.

28 Ver Pierre Bourdieu 'La miseria del mundo.' FCE. Buenos Aires – 1999.

Algunos de los obstáculos para que se conforme dicha comunidad pueden ser los códigos lingüísticos diversos<sup>29</sup> entre madres y docentes que no llegan a la comprensión por la calidad del tiempo de escucha que se ve incidido por el multiempleo docente —entre otras cosas—; la intencionalidad educativa de docentes y madres para con los niños; la concepción de apoyo y seguimiento en el proceso de aprendizaje de los niños por los que algunos requieren mayor tiempo, más presencia del adulto. Las docentes se perciben diferentes a la mayoría de las madres de escuelas de contextos muy desfavorables, algo similar ocurre a la inversa, dependiendo de las características personales de uno y otro lado para tender puentes que posibiliten la comunicación. Las docentes al categorizar perciben diferentes a las madres, más alejadas de su situación sociofamiliar aunque si comparamos las condiciones materiales de vida no es tanta la distancia entre unas y otras.

El diálogo entre ambas, la búsqueda del acuerdo, la generación de actividades en conjunto les permitiría ser sujetos activos en la persecución de sus fines dentro de la organización escuela (profesional o maternal según corresponda): educar a los niños —alumno o hijo—. Tengamos presente que el ser humano se exterioriza como ser genérico por medio de una actividad propiamente humana como ser a través del diálogo con otros, la reflexión individual o grupal que implica un reconocimiento mutuo, un encuentro con la subjetividad del otro.

Por un lado,

Martín Hopenhayn señala que se plantea hoy una brecha creciente entre integración simbólica y desintegración en el cual es necesario advertir también los procesos de construcción de la subjetividad.

(...) la imposibilidad no 'está dada' en los sujetos, como el sector hegemónico de poder pretende dictaminar, sino que se vincula a la situación de desprotección social que ha sido intencionalmente instalada, y al impedimento del ejercicio real de los derechos sociales que constituyen la Gran deuda Social a saldar, a partir de nuevos modos de vinculación entre Estado y sociedad civil. (Imbert: 2000; 5-6)

No es la responsabilidad de cada sujeto, madre o docente, la situación en la que están inmersas. Por otro, existe la posibilidad de la construcción de un espacio propio para la comunidad, para lo colectivo "a partir de ubicar a 'los sujetos de la pobreza' como 'sujetos de derechos', instituyendo otras prácticas" que democratizan los vínculos institucionales (Redondo: 2004; 189 -190). Dicho espacio puede generarse a partir de un verdadero diálogo entre docente y madre, la generación de espacios (talleres, actividades) con las madres donde el reconocimiento mutuo tras la reflexión crítica de su situación sea el objetivo porque como hace mucho tiempo dijo Paulo Freire: "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunidad."

29 Pensando en el concepto de códigos elaborados y restringidos planteados por Basil Bernstein en 'La estructura del discurso pedagógico. Volumen IV: Clases, códigos y control.' Ediciones Morata. Madrid - 1990.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- 1) Alliud, Andrea; Duschatzky, Laura (compiladoras) 'Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.' Universidad de Buenos Aires - Miño y Dávila editores. Argentina - 1992.
- 2) Apple, Michael W. 'Educación y poder.' Ediciones Paidós, segunda reimpresión España - 1997.
- 3) Aries, Philippe y Duby, Georges (coordinadores) 'Historia de la vida privada. Tomo 2: La Alta Edad Media' Taurus ediciones. Segunda reimpresión. Argentina -1991
- 4) Aries, Philippe y Duby, Georges (coordinadores) 'Historia de la vida privada. Tomo 5. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI - XVIII.' Taurus ediciones. Segunda reimpresión. Argentina -1991
- 5) Aries, Philippe y Duby, Georges (coordinadores) 'Historia de la vida privada. Tomo 6. La comunidad, el estado y la familia.' Taurus ediciones. Segunda reimpresión. Argentina -1991
- 6) Aries, Philippe y Duby, Georges (coordinadores) 'Historia de la vida privada. Tomo 7: La revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa.' Taurus ediciones. Segunda reimpresión. Argentina -1991
- 7) Arito, Sandra. 'Cuestión social y salud mental: una relación implicada en la intervención profesional.' En Revista Utopías, año V, número 8, diciembre del 2000, pp: 21 - 38. Facultad de Trabajo Social- UNER. Paraná - Entre Ríos - Argentina.
- 8) Augé. 'Los 'no lugares.' Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa Editorial. Material fotocopiado.
- 9) Badinter, Elisabeth. '¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal.' Siglo XVII al XX.' Ediciones Paidós. España -1991
- 10) Barrán, José Pedro; Caetano, Gerardo; Porzecanski, Teresa (directores) 'Historia de la vida privada en el Uruguay. Tomo 1: Entre la honra y el desorden. 1780 - 1870.' Grupo Santillana - Taurus. Uruguay - 1996.
- 11) Barrán, José Pedro; Caetano, Gerardo; Porzecanski, Teresa (directores) 'Historia de la vida privada en el Uruguay. Tomo 2: El nacimiento de la intimidad. 1870 - 1920.' Grupo Santillana - Taurus. Uruguay - 1996.
- 12) Barrán, José Pedro; Caetano, Gerardo; Porzecanski, Teresa (directores) 'Historia de la vida privada en el Uruguay. Tomo3: Individualidades y soledades. 1920- 1990.' Grupo Santillana - Taurus. Uruguay - 1996.
- 13) Bixio, Cecilia. 'Enseñar a aprender. Construir un espacio y colectivo de enseñanza - aprendizaje.' HomoSapiens ediciones. Rosario - 1999.
- 14) Casas, Alejandro. Tesis de Maestría. 'Sociedad civil, movimientos sociales y redes de ongs.' UdelaR. Montevideo - diciembre de 1999.
- 15) De Jong, Eloísa Elena. 'Cuestión social, familia y trabajo social.' En Revista Utopías, año IV, número 9, noviembre del 2001, pp: 3 - 21. Facultad de Trabajo Social- UNER. Paraná - Entre Ríos - Argentina.
- 16) De Martino, Mónica. 'Proceso familiares e intervención técnica.' Material fotocopiado.
- 17) Donzelot, S. 'La policía de las familias.' Ediciones Graal. Brasil - 1986.
- 18) Duby, Georges y Perrot, Michelle (dirección)'Historia de las mujeres. Tomo 10: El siglo XX. La nueva mujer.' Grupo Santillana. Ediciones Taurus. Madrid - 1993.
- 19) Durham, Eunice R. 'Família e reprodução humana. Material fotocopiado. Traducción personal.
- 20) Duschatzky, Silvia. (compiladora) 'Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.' Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires - 2000
- 21) Fernández Enguita, Mariano. 'La profesión docente y la comunidad escuela: crónica de un desencuentro.' Ediciones Morata. Madrid - 1995.

- 22) Filgueira, Carlos; Filgueira, Fernando. 'El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay. Un Estado centenario.' Ediciones Arca. Montevideo – 1994.
- 23) Filgueira, Carlos y colaboradores de A. Fuentes. 'Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay.' CEPAL, ONU. Uruguay – 1996.
- 24) Foucault, Michel. 'El sujeto y el poder'. Traducción de Santiago Carasalle y Angélica Vitale. En Revista de Ciencias Sociales, n° 12, año 11, diciembre de 1996, pp: 7 - 19. Facultad de Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria. Uruguay.
- 25) Gatti, Elsa y Acosta, Yamandú. 'José Pedro Varela' Servicio de Documentación en Historia de las Ideas. Mimeografiado. Ficha n° 82. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.
- 26) Gentili, Pablo; Frigotto, Gaudencio (compiladores). 'La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.' CLACSO. Argentina – 2000.
- 27) Goldani, Ana María. 'As familias no Brasil contemporaneo e o mito da desestruturacao' en Cuaderno Pagu. IFCH-UNICAMP. S.d. Material fotocopiado.
- 28) Guillebaud, Jean – Claude. 'La traición a la ilustración. Investigación sobre el malestar contemporáneo.' Ediciones Manantial. Buenos Aires – 1995.
- 29) Heller, Agnes. 'A concepção de familia no estado de bem-estar social' en revista Serviço Social y Sociedade, año VIII, n° 24, agosto de 1987, pp: 5 – 31. Cortez Editora. Brasil.
- 30) Hobsbawn, Eric. 'Historia del siglo XX.' Sexta edición. Grupo editorial Planeta /Crítica. Buenos Aires – 2005.
- 31) Imbert, Laura B. 'Violencia en las escuelas: una expresión de la actual cuestión social.' En Revista Utopías., año V, número 8, diciembre del 2000, pp: 3 – 20. Facultad de Trabajo Social- UNER. Paraná – Entre Ríos – Argentina.
- 32) Katzman, Ruben. 'Marginalidad e integración social en Uruguay.' CEPAL. Montevideo – 1996.
- 33) Lasch. 'Refugio en un mundo despiadado.' Material fotocopiado - 1979.
- 34) Lemez, Rodolfo. 'Educación. Realidades y desafíos'. FESUR. Montevideo – 1989.
- 35) Manzo, Abelardo J. 'Manual para la preparación de monografías.' Editorial Humanitas. Argentina - 1986
- 36) Margulis, Mario; Urresti, Marcelo, y alters. 'La segregación negada. Cultura y discriminación social.' Editorial Bibles. Buenos Aires – 1999.
- 37) Mioto. 'Nuevas propuestas y viejos principios: subsidios para la discusión de la asistencia a las familias en el contexto de programas de orientación y apoyo socio-familiar.' Material fotocopiado.
- 38) Nahum, Benjamín. 'Breve historia del Uruguay independiente.' Ediciones Banda Oriental. Uruguay – 1999.
- 39) Narodowski, Mariano. 'Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.' Ediciones Novedades educativas. Argentina – 1999.
- 40) Netto, José paulo. 'Capitalismo monopolista e serviço social.' Cortez Editora. Sao Paulo – 1992. Traducción personal.
- 41) Ollman. 'Alienación'. Material fotocopiado.
- 42) Palomeque, Agapo Luis. 'Personalidades que han contribuido a la consolidación de la cultura y las estructuras educativas.' Cámara de Representantes. República Oriental del Uruguay. – 1990.
- 43) Pastorini, Alejandra. 'La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad.' Material fotocopiado.
- 44) Puiggrós, Adriana. 'Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana.' G V Editores, primera edición. México – 1988.
- 45) Puiggrós, Adriana. (compiladora) 'En los límites de la educación.' Homo Sapiens ediciones. Rosario – 1999.
- 46) Redondo, Patricia. 'Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.' Argentina – 2004
- 47) Rodríguez de Artucio, Elía, alters; Rodríguez, Ernesto – da Silveira, Pablo. 'El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques: del modelo democrático al intento autoritario. Apogeo y crisis de la educación uruguayo.' Fundación de Cultura

Universitaria. Montevideo – 1985.

- 48) Sierra Bravo, R. 'Tesis doctorales y trabajos de investigación científica.' Editorial Paraninfo. Madrid -
- 49) Vallejos, Indiana. 'Reflexión acerca de la discapacidad y la ciudadanía.' En Revista Utopías, año IV, número 9, noviembre del 2001, pp: 37 – 41. Facultad de Trabajo Social- UNER. Paraná – Entre Ríos – Argentina.
- 50) Varela, José Pedro. 'La educación del Pueblo'. Material fotocopiado.
- 51) Varela, Julia. 'Teoría y práctica en las instituciones educativas'. Material fotocopiado.
- 52) Weisshaupt, J.P. 'Análisis institucional y servicio social. Una propuesta de estudio.' Cortez editora. San Pablo – 1988  
Traducción personal.