

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

**Las escuelas de tiempo completo desde una  
perspectiva compleja**

**Claudia Virginia Peralta**

**Tutor: Lorena Fernández**

**2007**

*A mis padres, a Seba y a Juan:*

*Gracias.*

## INDICE.

Presentación.....	1
Introducción.....	3
I – La escuela desde una perspectiva histórica.....	6
I. 1 – El descubrimiento de la infancia y el origen de la escuela.....	6
I. 2 – La construcción de los Estados Nación y el papel de la Escuela Nacional.....	8
II – Uruguay: La modernización y el origen de la escuela pública.....	11
III – La escuela nacional moderna.....	15
III. 1 – Segunda mitad del siglo XX: la educación desde una perspectiva crítica.....	17
VI – La década del `70: cambios y determinaciones.....	20
IV. 1 – Transformaciones en el Mundo del Trabajo.....	20
IV. 2 – Las políticas sociales y sus transformaciones recientes.....	24
V – Las escuelas de Tiempo Completo desde una perspectiva compleja.....	27
V.1 – Presentación Institucional.....	27
V.2 – Breve reseña de datos estadísticos.....	28
V. 3 – Concepciones que subyacen al programa escuelas de Tiempo Completo.....	30
V. 4 – La escuela moderna y la escuela de Tiempo Completo, escenarios sociales distintos.....	39
V. 5 – Reflexiones para una propuesta.....	44
VI – Conclusiones y Reflexiones Finales.....	46
Bibliografía.....	48
Fuentes Documentales.....	50

## PRESENTACIÓN.

Esta monografía se realiza en el marco de la Licenciatura de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República. El tema central de análisis, refiere al estudio crítico del programa escuelas de Tiempo Completo, en el marco de la Reforma Educativa de la Educación Primaria (en adelante Reforma Educativa), que se comienza a implementar en nuestro país a partir del año 1995 en el marco de la política educativa impulsada por el pensamiento neoliberal.

El interés por el estudio de esta temática surge en el último año de la Licenciatura, en la práctica de la asignatura "Metodología de la Intervención Profesional III", desarrollada en la Escuela de Tiempo Completo N ° 292 - Tiempo Completo, ubicada en el barrio Nuevo París de la ciudad de Montevideo. Esta fue caracterizada como escuela de contexto crítico en base a los índices de crecimiento poblacional de la zona y a las características socio - económicas de los hogares, por lo cual el Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), establecen que ésta escuela debe formar parte del programa escuelas de Tiempo Completo.

Este programa educativo plantea la necesidad de llevar a cabo una propuesta pedagógica acorde a los contextos socioculturales desfavorables en los cuales se inserta. Especialmente, con relación al rol de los docentes, se expresa que éstos no sólo deben cumplir con el programa curricular, sino que deben adquirir un posicionamiento pedagógico y didáctico que contemple este contexto: "*conocer la comunidad, sus pautas culturales, pautas de crianza, costumbres, valores, la historia cotidiana de sus alumnos, así como sus saberes previos y experiencias anteriores...*" (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 29).

No obstante, en la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo se expresa: "*Los docentes no hemos sido suficientemente preparados para potenciar las relaciones con las familias. A veces no somos capaces de establecerlas. Generalmente improvisamos estrategias, cometiendo muchos errores...sería interesante nutrirse de los aportes teóricos de otras disciplinas; interactuar con profesionales que aporten a la comprensión de formas culturales diferentes a las nuestras...*" (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 83).

Especialmente, se comparte la importancia del aporte de otras disciplinas, y en particular de nuestra profesión, para la planificación e implementación de una propuesta educativa en un contexto social determinado. En lo relativo al estudio del devenir histórico de los procesos sociales, económicos y políticos más amplios, que

determinan el escenario social en el cual se proponen un conjunto de políticas y programas sociales en los que nos insertamos profesionalmente. No obstante, cabe cuestionarse si nuestro colectivo profesional, mediado por distintas corrientes y posicionamientos éticos y políticos, está a fin de trabajar desde esta perspectiva.

En este trabajo, es de interés estudiar y analizar el programa de escuelas de Tiempo Completo, con el fin de conocer esta propuesta educativa en tanto ámbito de inserción profesional, como los aportes que desde nuestra profesión es posible realizar, especialmente, con relación al conocimiento más ajustado de la compleja realidad social en la que se desarrolla. Se considera que sólo a través de este conocimiento, las estrategias educativas podrán definirse de modo que contribuyan al logro de los objetivos propuestos como a una problematización de los mismos.

Al mismo tiempo, se considera que si bien los docentes deben implementar propuestas educativas acordes a éstos contextos sociales, comprendiendo la realidad de los estudiantes y sus familias, se entiende que el quehacer pedagógico de los mismos no debe confundirse con abordajes que responsablemente deben realizarse por profesionales del área social. No obstante, la disponibilidad de Lic. en Trabajo Social en éstas escuelas está pendiente, la proporción de centros que no cuentan con este aporte profesional es de siete cada diez en las escuelas de Tiempo Completo y de ocho cada diez en las de contexto Sociocultural Crítico. (Monitor Educativo Educación Primaria, 2002)

En este marco, teniendo un profundo interés por el estudio de los temas expuestos, es relevante contribuir a través de este trabajo al debate educativo promovido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de este modo aportar una perspectiva teórica de reflexión que intenta repensar la escuela en el escenario social actual.

\*\*\*\*\*

## INTRODUCCIÓN.

Como se mencionó en el apartado anterior, en el presente trabajo se estudiará el programa Escuelas de Tiempo Completo en el marco de la Reforma Educativa que lo promueve. Este programa educativo se introduce en la política educativa impulsada por el pensamiento neoliberal, el cual protagonizó los procesos sociales de las últimas décadas del siglo XX.

Centralmente, es posible problematizar a partir de la experiencia en una de las escuelas de Tiempo Completo el concepto de equidad social que la Reforma Educativa busca promover, en tanto diferente al concepto de igualdad fruto de la modernidad.

Por otra parte, cabe reflexionar sobre si la implementación de la Reforma Educativa y de los programas que la componen se debe a la necesidad estatal de asegurar niveles mínimos de gobernabilidad, considerando que durante gran parte del siglo XX, el trabajo asalariado y la educación formal fueron dos instituciones fundamentales de integración social. En cambio, en los últimos treinta años, por un lado, el trabajo formal ha perdido su papel social de gran integrador, debido a las transformaciones que ha sufrido el mundo del trabajo. Por otro, desde fines de la década del '80 la escuela pública nacional experimentó niveles crecientes de repetición y de deserción escolar en los primeros años de escolarización.

En esta coyuntura social, cabe reflexionar sobre si la reforma educativa reflejó el intento de sostener y perpetuar una de las funciones originarias de la escuela: la manutención del orden y equilibrio social. En los sectores sociales de nivel socio – económico más bajo, la Escuela de Tiempo Completo se ha convertido para la mayoría de las familias, en la única institución formal a la que acceden. En ella, los niños no sólo adquieren el conocimiento básico para la convivencia social, sino que satisfacen un conjunto de necesidades a través de los programas de asistencia implementados por dicha institución.

Con el fin de analizar este programa la monografía se estructurará en seis capítulos. El primer capítulo expondrá desde una perspectiva histórica el movimiento contradictorio de los distintos procesos sociales que determinaron el origen histórico de la escuela nacional, el surgimiento de la concepción infancia, la construcción de los Estado – Nación, entre otros procesos. En el segundo, se entiende pertinente analizar el proceso histórico - social del surgimiento de la Escuela Pública en el Uruguay moderno, con la finalidad de comprender cómo los procesos acontecidos a nivel mundial adquieren una expresión particular en nuestro país.

En el tercer capítulo se señalarán brevemente los argumentos de las teorías sociológicas sobre educación que han suscitado los principales debates sobre el tema, una vez afianzado el modelo educativo moderno. El capítulo cuarto, expondrá el conjunto de procesos sociales acontecidos a nivel mundial, principalmente a partir de la década del '70 que fueron determinantes en la transformación de la situación política, económica y social de nuestro país. Es de principal interés, lograr visualizar cómo estos procesos se particularizan en aquellos sectores hacia los cuales va dirigido el programa de Escuelas de Tiempo Completo.

En el capítulo quinto, se realizará la presentación institucional de la escuela pública nacional destacando especialmente la propuesta de Reforma Educativa, sus contenidos y fundamentos, se planteará una breve reseña de datos estadísticos como las concepciones teóricas que subyacen a dicha reforma. Posteriormente, se analizará esta propuesta, en tanto política educativa en el marco del modelo neoliberal realizando especial hincapié en el escenario social actual, finalmente, se señalarán algunas reflexiones que pretenden contribuir a problematizar los programas impulsados por la Reforma Educativa para comenzar a pensar en nuevas propuestas.

Por último, en el sexto capítulo, se presentarán las conclusiones y reflexiones finales que este trabajo ha suscitado, retomando y destacando los principales nudos temáticos que han dado origen y fundamento a esta monografía.

En suma, una vez observado el fenómeno de las Escuelas de Tiempo Completo, a través un proceso de reflexión y problematización del carácter aparente de éste fenómeno, se estudiarán mediante abstracción las principales temáticas que lo constituyen, de este modo, sin perder el horizonte de la realidad como totalidad, se logrará comprender su esencia y retornar al programa Escuelas de Tiempo Completo, en tanto síntesis de múltiples determinaciones (Kósik, 1984)

En base a esta perspectiva, se considera pertinente exponer los nudos temáticos que traspasarán los distintos capítulos de este trabajo monográfico. En especial, el escenario social actual ha demostrado que las propuestas y estrategias de la escuela pública moderna han perdido vigencia y se observan problemas que requieren nuevas respuestas, lo que se constituye en un momento propicio para profundizar la reflexión.

Cabe señalar que este trabajo no se centrará en el estudio de otros programas que constituyen la Reforma Educativa, sino que serán sucintamente mencionados. Del mismo modo, no serán temas de análisis en esta monografía, las relaciones sociales que se establecen a la interna de la escuela de Tiempo Completo: padres y maestros,

maestros y alumnos; la relación que la familia tiene con la escuela, la visión que autoridades y maestros tienen de la familia, como tampoco la interacción de la escuela con la comunidad.

En base a la experiencia en la Escuela N° 292 Tiempo Completo, se considera que el Programa de Escuelas de Tiempo Completo debe analizarse en tanto programa educativo implementado en el escenario social actual, partiendo especialmente de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo surge la Escuela Nacional, cuáles son sus cometidos y fundamentos? Y en nuestro país, ¿cómo acontece este proceso?
- Siendo testigo el siglo XX de una escolarización en ascenso, hasta llegar a la universalización de la misma ¿por qué se plantea desde el gobierno nacional a partir de la década del '90 la necesidad de una Reforma Educativa, que apunte a reducir los niveles de deserción escolar, y la repetición en los primeros años del ciclo escolar?
- ¿Cuáles son aquellos procesos sociales más amplios que determinan el surgimiento de dicha Reforma y específicamente el programa Escuelas de Tiempo Completo?
- En este proceso ¿se ha alcanzado el objetivo principal de generar mayor equidad social? ¿a que refiere este concepto?
- El extender el tiempo del niño en la escuela, así como otras estrategias de las escuelas de Tiempo Completo: ¿llevó a que estos niños obtuvieran una calidad de educación acorde a los requerimientos del modelo económico actual? Es decir: ¿qué se aprende en las escuelas de Tiempo Completo?

Las interrogantes anteriormente presentadas constituyen los nudos problemáticos que se abordarán en esta tesis intentando abrir un campo de reflexión que genere un conocimiento más aproximado del tema a tratar.

\*\*\*\*\*

## I – LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

### I. 1 – El descubrimiento de Infancia y el origen de la Escuela.

En este apartado se analizarán las condiciones sociales necesarias que dieron lugar al surgimiento de la escuela o el colegio. Especialmente, se estudiará cómo surge la noción de escuela y cuáles fueron sus fundamentos, algunos de los cuales estructuran la construcción de la escuela moderna.

Siguiendo a F. Ariés, en su estudio histórico sobre el surgimiento y desarrollo de la concepción de infancia, señala que en arte medieval, avanzado el siglo XIII, se pueden observar algunas representaciones de la infancia en las que *“los niños eran considerados más o menos grandes”* (Ariés, 1981: 52), por ejemplo, en la figura de un ángel con la apariencia de un adolescente, no existía la concepción de la particularidad de la infancia que distingue al niño del adulto. Esta indiferencia hacia la infancia era una consecuencia inevitable de la demografía de la época ya que aquella tenía un alto índice de mortalidad. Esta situación produjo una concepción demasiado frágil de la infancia que determinó en esta época que los niños vivían sin la asistencia constante de su madre, surgiendo la figura de la nodriza. (Ariés, 1981).

El arte de fines del XV y el siglo XVI, expresa cómo los niños estaban mezclados con los adultos, en los trabajos, en los paseos, en su educación, la que estaba garantizada por el aprendizaje junto con los adultos, haciendo junto con los ellos. No obstante, avanzado el siglo XVIII, *“El gusto por el retrato de la infancia indicaba que los niños comenzaban a salir del anonimato, en el que su poca posibilidad de sobrevivir los mantenía.”* (Ariés, 1981: 56). En este proceso fue fundamental el cambio en las condiciones demográficas, debido a la prevención de algunas enfermedades que favorecieron la disminución de la mortalidad infantil y a la promoción del control de la natalidad. (Ariés, 1981)

En particular, en el proceso de construcción histórica de la escuela o el colegio, se observa un progreso en el sentimiento de infancia entre los moralistas y los educadores del siglo XVII, sentimiento que inspiró a la educación hasta el siglo XX, ya que estos *“veían en los niños a las frágiles criaturas de Dios a las que era preciso preservar y disciplinar”*. (Ariés, 1981: 162). En el siglo XVIII este sentimiento se difundió en la vida familiar, la infancia se convirtió en un tema de atención, *“no sólo el futuro de los niños, sino su propia existencia eran dignas de preocupación...La infancia había asumido un lugar central dentro de la familia.”* (Ariés, 1981: 162)

Julia Varela, inspirada en el pensamiento de Michel Foucault, destaca que para el surgimiento de la escuela nacional fue fundamental la definición de un estatuto de infancia, al cual los moralistas asignaron un conjunto de características: maleabilidad, facilidad de remedo (copiar, imitar), debilidad y flaqueza de juicio, motivo por el cual el niño debía ser modelado, cuidado, encauzado y disciplinado para formar parte de la civilización. A su vez, junto con el surgimiento de la escuela se creó un espacio específico para la educación de los niños y se formó un grupo de especialistas que cumpliera la labor educativa, promoviendo especialmente la autoridad moral del maestro que se constituiría en un modelo para los estudiantes. (Varela, 1986) Surge así la figura del maestro que se perpetúa hasta la actualidad.

Desde el surgimiento de la escuela, los niños ya no comparten todos los espacios de su vida cotidiana con los adultos, y el conocimiento no se limita a su relacionamiento con ellos, éstos se introducen en un proceso de formación moral e intelectual que pretendía adiestrarlos en base a una disciplina autoritaria. Asimismo, las clases y sus profesores fueron separados en salas especiales, adaptando la enseñanza del maestro al nivel de instrucción del alumno, iniciativa que generó la estructura moderna de la clase escolar. En especial, *“Esa distinción de las clases indicaba una concientización de la particularidad de la infancia o de la juventud, y del sentimiento de que en el interior de esa infancia o de esa juventud existían varias categorías”*. (Ariés, 1981: 173)

Los precursores de este fenómeno social, detentores de la autoridad, de la razón y del saber, fueron quienes descubrieron la particularidad de la infancia, como la importancia para su sociedad de una educación moral y social a través de la formación metódica en instituciones. En el siglo XVIII, sus sucesores fueron los hombres del iluminismo, los cuales ejercieron sobre la opinión pública una influencia que ningún grupo de clérigos o intelectuales había ejercido en el pasado, ya avanzado el siglo XIX la iglesia dejó de ser la única institución legitimada para ocuparse de la educación, dada la revolución y el desenvolvimiento industrial el Estado adquiere una nueva legitimidad de carácter legal, imitando los mecanismos utilizados por la iglesia. (Ariés, 1981)

Por otra parte cabe señalar que este proceso no se desarrolló sin resistencias, el trabajo de los niños de los sectores populares llevó a que éstos conservaran una característica de la sociedad medieval: la precocidad del pasaje a la edad adulta. Asimismo, los rasgos de la Edad Media persistieron por un largo tiempo en los sectores de población no escolarizados, pero también en el interior del colegio. (Ariés, 1981)

Finalmente, se debe agregar, que esta época fue testigo del cambio en la imagen y función de la mujer en la familia y en la sociedad. Esta comienza a tener la obligación de dedicarse completamente a su rol de madre, promoviéndose el mito del instinto maternal. Este cambio en la mentalidad de la época, responde a que el niño comienza a adquirir el valor de mercancía, se lo percibe como riqueza económica potencial, como futura fuerza productiva y fundamentalmente garante del poder militar en el futuro. Por ello, la sobrevivencia de los niños se vuelve indispensable y el cuidado maternal un aspecto fundamental. (Badinter, 1980)

## I. 2 - La construcción de los Estados Nación y el papel de la Escuela Nacional.

En este proceso a fines del siglo XIX se inscribe el periodo de construcción de los Estados Nación. José Paulo Netto, intelectual brasileño de formación marxista y amplia influencia en el Trabajo Social, señala que este periodo se extiende desde las últimas décadas del siglo XIX hasta las vísperas de la Segunda Guerra Mundial, a esta fase del capitalismo se le ha denominado capitalismo monopolista, ya que se propuso como objetivo fundamental aumentar sus lucros a través del control de los mercados: *"el capitalismo monopolista conduce al tope la contradicción básica entre la socialización de la producción y la apropiación privada, internacionalizada la producción, los grupos de monopolios la controlan por encima de pueblos y Estados"* (Netto, 1992:15)

En esta fase, el capitalismo experimentó profundas transformaciones en su organización y en su dinámica económica determinando la estructura social y política de las sociedades que englobaba. Especialmente, debido al acelerado crecimiento del capital y al avance de los monopolios sobre las fronteras nacionales, la burguesía promovió la construcción de Estados Nacionales fuertes con marcada omnipresencia en la vida cotidiana de las personas. (Netto, 1992)

El Estado ha intervenido constantemente en el proceso económico capitalista salvaguardando los intereses de la burguesía, en especial, en esta fase del capitalismo, la intervención estatal incide en forma continua y sistemática en la dinámica económica: *"como instancia de la política económica del monopolio es obligado no sólo a asegurar continuamente la reproducción y manutención de la fuerza de trabajo, ocupada y excedente, sino que es forzado (y lo hace principalmente mediante los sistemas de previsión y seguridad social) a regular su pertinencia a determinados niveles de consumo y su disponibilidad para la ocupación sazonal"*. (Netto, 1992: 16)

A su vez, para el ejercicio de sus funciones económicas el Estado debe legitimarse políticamente mediante la generalización e institucionalización de los derechos civiles y sociales, proceso que aunado al salto organizativo en las luchas del proletariado que colocaba al Estado demandas económicas, sociales y políticas, tuvo la finalidad de garantizar el consenso social y adquirir un mayor poder de cohesión social. (Netto, 1992)

Junto con estos procesos fue creada la Europa de Estados Nación que produjo una reafirmación de la nacionalidad, ya que se consideraba *“lógica, necesaria y deseable la transformación de las naciones en naciones - estados soberanos, con un territorio coherente definido por el área que ocupaban los miembros de una nación, que a su vez la definen su historia pretérita, su cultura común, su composición étnica y, de modo creciente, su lenguaje.”* (Hobsbawm, 1997: 126) Como producto de la Revolución Francesa, *“Los defensores de la “nación - estado” no sólo afirmaban que debía ser nacional, sino que además...iba a ser la unidad “natural” del desarrollo de la sociedad moderna, liberal, progresiva y burguesa...”*. (Hobsbawm, 1997: 128)

El siglo XIX gestó la idea de lo nacional a través de la implementación de numerosas políticas: publicaciones en la literatura nacional, la creación de organizaciones de sociedades nacionales, de instituciones nacionales educativas y culturales. A principios del siglo XX, este programa nacional se desarrolló con gran intensidad debido a la necesidad que cada pueblo manifestaba de ser un Estado independiente, territorial y lingüísticamente homogéneo, secular, y en muchos casos de parlamento republicano: *“...la nación tenía que ser realmente fabricada. De ahí la crucial importancia de las instituciones que podían imponer uniformidad nacional, lo que significaba primordialmente el estado, sobre todo la educación estatal, los puestos de trabajo estatales y el servicio militar en los países que habían adoptado el reclutamiento obligatorio.”* (Hobsbawm, 1997: 141)

Especialmente, los sistemas educativos de los países desarrollados se extendieron a todos los niveles, aunque el mayor progreso se produjo en las escuelas primarias, cuyo objetivo no era solamente enseñar ciertos contenidos sino imponer los valores de la sociedad burguesa. A través de la escuela el idioma nacional se convirtió en el idioma hablado y escrito del pueblo, se impuso una cultura, una nacionalidad, y fue fundamental en la capacitación de los futuros trabajadores dados los avances científicos de la industria. (Hobsbawm, 1997)

El surgimiento de la educación nacional occidental estuvo determinado por la construcción de los Estados – Nación en el marco del capitalismo monopolista, ésta

fue una herramienta fundamental en la inculcación de los aspectos simbólicos que debieron ser aprendidos y enseñados.

En el capítulo siguiente, se entiende pertinente analizar el proceso histórico – social de surgimiento de la Escuela Pública en el Uruguay moderno, intentando visualizar cómo los procesos acontecidos tanto en Europa occidental como en Norteamérica, adquieren una expresión particular en nuestro país. Se considera que este aporte es fundamental para comprender posteriormente las transformaciones o reformas contemporáneas de la educación primaria.

\*\*\*\*\*

## **II - URUGUAY: LA MODERNIZACIÓN Y EL ORIGEN DE LA ESCUELA PÚBLICA.**

Como se expuso en el capítulo anterior, las transformaciones del capitalismo a partir del último cuarto del siglo XIX produjeron una ampliación de la influencia de Europa en el mundo, sumada a una creciente emigración europea. En especial, estas transformaciones determinaron los cambios que posteriormente se sucedieron en occidente: *“Fue desde Europa, sobre todo la occidental, que la modernidad encontró su paradigma, que lo moderno se asoció a la industria, con lo urbano, con las comunicaciones, con la estabilidad monetaria, con la ciudadanía política, ...con la cultura “científica” y el “progreso” indefinido.”* (Caetano; Rilla, 1996: 73)

En el ámbito económico, a inicios del XX el mercado internacional de alimentos y materias primas se amplió potencialmente, la inversión extranjera, especialmente británica en América Latina, alcanzó niveles exponenciales. En particular, nuestro país estaba unido a Inglaterra por la más alta deuda per cápita de toda la región. El agotamiento del modelo comercial, pastoril y caudillesco hacia 1860, fue el impulso para que varios actores sociales exigieran un cambio modernizador, al tiempo que la clase alta rural se dividía entre los tradicionales estancieros – caudillos y los estancieros – empresarios. (Caetano; Rilla, 1996)

La modernización determinó la disolución de los agrupamientos sociales tradicionales, la emergencia de nuevos ricos que pretendían verse representados en el orden político, en especial, el patriarcado doctoral vinculado a una política y cultura universitaria, despectiva de las tradiciones populares, intentó orientar al país hacia un liberalismo radical, lo que amplió la protesta a otros sectores sociales. A estos procesos se sumaron el incremento de la movilidad geográfica y social de la población, la expansión de la educación, de los servicios de salud y de la comunicación, entre otros fenómenos. (Caetano; Rilla, 1996)

Principalmente, las confrontaciones políticas expresaron un vacío de poder y fueron la ocasión propicia para la implementación de un modelo político autoritario sustentado en el ejército y con el apoyo de los empresarios. El gobierno de Lorenzo Latorre en marzo de 1876 simbolizó la transición política y social del Uruguay en su fase modernizadora, éste tenía como finalidad responder a la anarquía reinante en la política del país y adecuar su estructura productiva a las exigencias del mercado mundial, con el soporte y la presión del núcleo de empresarios rurales, organizados en la Asociación Rural del Uruguay fundada en 1871. (Caetano; Rilla, 1996)

Lorenzo Latorre fue uno de los principales impulsores de la modernización: *“los objetivos más visibles de esta primera fase modernizadora apuntaban a consolidar la presencia*

*del Estado en la sociedad y en la economía, afirmar la propiedad privada y reinsertar al Uruguay como Estado y como Nación en el contexto mundial de fines del siglo XIX.*" (Caetano; Rilla, 1996: 77). Existió una refundación del Estado orientada, en el marco de los procesos mundiales de la época, a brindar garantías para el proceso de acumulación capitalista ("*orden*" para el "*progreso*"). (Caetano; Rilla, 1996: 78). Para consolidar la presencia del Estado en la sociedad y en la economía se impulsó la modernización y el monopolio de la tecnología militar, el desarrollo de las comunicaciones, el establecimiento y universalización de la escuela pública, la presencia de la policía urbana y rural, etc. (Caetano; Rilla, 1996)

Especialmente, la propiedad privada se vio reforzada por esta expansión del Estado, el rápido avance del alambramiento de los campos, junto a una represión policial de la delincuencia rural, fomentaron algunas de las condiciones necesarias para asegurar la propiedad y disciplinar a la población. (Caetano; Rilla, 1996)

Con relación a lo expuesto y siguiendo a J. P. Netto, éste señala que en el marco de la sociedad capitalista el Estado no toma un papel neutral, previamente a la fase monopolista del capitalismo éste traspasaba la frontera de garante de la producción capitalista (de la propiedad privada de los medios de producción burgueses) únicamente en situaciones excepcionales. En esta fase, además de la preservación de las condiciones externas de la producción capitalista el Estado incide en la organización y en la dinámica económica con el fin de garantizar el lucro de los monopolios. (Netto, 1992)

Las funciones políticas del Estado se imbrican con sus funciones económicas. Entre las funciones económicas directas se destaca su intervención en los sectores no rentables de la economía, es decir, aquellos que proveen a los monopolios la energía y materias primas fundamentales. Entre las funciones económicas indirectas se encuentran los subsidios indirectos, las inversiones públicas en infraestructura y medios de transporte, las compras del Estado a los grupos monopolistas con el fin de asegurar posibilidades de valorización a los capitales excedentes, etc. (Netto, 1992)

En otro orden, José Pedro Barrán retoma el modelo de análisis que Michel Foucault realiza de la realidad, para estudiar el nacimiento de la sensibilidad civilizada a fines del siglo XIX constituida por un conjunto de sentimientos, valores, normas y conductas, que se contrapusieron a la sensibilidad bárbara que predominaba hasta entonces en la sociedad. (Barrán, 1990). En el tránsito a la modernización capitalista, y especialmente, dado el proceso de disciplinamiento en que se insertaba nuestra sociedad, la cultura bárbara se fue coartando, lo cual dio lugar a una contradicción

aparente desde esta perspectiva, ya que mientras que en el Uruguay del novecientos se promovía la soberanía popular y la democracia participativa, la sensibilidad civilizada imponía la sumisión de los individuos a las exigencias del modelo económico – social naciente. (Barrán, En: Caetano; Rilla, 1996)

Durante el proceso modernizador, los cambios económicos y sociales alentaban el surgimiento de una burguesía que generó los medios para imponer su concepción de disciplina social, de tranquilidad política y progreso económico. Asimismo, las transformaciones económicas impusieron valores tales como la eficacia, el trabajo, el estudio y la seriedad, fomentados principalmente a través de la escuela, la iglesia y la policía. (Barrán, 1990)

En particular, la modernización tuvo su correlato en el plano de la cultura, se registró un acelerado avance del positivismo, que se expresó claramente en la Reforma Escolar promovida por José Pedro Varela durante el gobierno de Latorre. De este modo, *“se concreta la creación de un sistema de enseñanza primaria de base igualitarista, acorde con las exigencias disciplinadoras de la economía en transformación y fundamentado en la matriz filosófica iluminista”*. (Caetano; Rilla, 1996: 81). En 1875 José Pedro Varela expresa: *“Los males sociales, por su misma complejidad, por la diversidad de formas con que se presentan ... demandan para su curación la acción conjunta de diversos procederes armónicos....Reconociéndolo, no incurriremos nosotros en el error de atribuir a la instrucción del pueblo... el poder misterioso que la fe atribuye a la absolución sacerdotal.... Sin embargo, en la vía del mejoramiento social, el planteamiento de un buen sistema de instrucción pública es uno de los más activos motores.”* (Varela, En: Caetano; Rilla, 1996: 81)

Este fue considerado fundador de la escuela pública, colocando en ella la visión de un importante factor de cambio social, a través de la promoción de valores tales como la disciplina y la necesidad de escolarización (Barrán, 1990). Estos valores fueron medulares en el surgimiento de la época moderna mediada por el papel de la razón. Cabe recordar que el proyecto de la modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva. La ilustración en el sentido de pensamiento en el progreso ha perseguido el objetivo de liberar a los hombres del miedo disolviendo los mitos a través de la ciencia, cabe recordar que la libertad en la sociedad moderna es inseparable del pensamiento ilustrado. (Adorno, Horkheimer, 1997)

El proceso histórico del mundo de la modernización es considerado como un progreso de racionalización progresiva, el progreso de la historia hacia la razón. El concepto de racionalidad significó la imposición de un orden coherente y sistemático

en la sociedad moderna burguesa. (Wellmer, 1988) Para la modernización el cambio significaba adelanto y la historia parecía equivaler al progreso, lo cual era evidente en la tecnología, en el incremento de la producción material y de la comunicación, la ciencia impuesta por las elites políticas ilustradas inspiradas por el positivismo significaba poder y progreso. En este sentido, la educación a escala masiva fue asegurada en esta época por la extensión de la educación primaria por el impulso del Estado y la cultura de las elites. (Hobsbawn, 1988)

En nuestro país la reforma valeriana se basó en los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, en el año 1877 que se establece el Decreto Ley de Educación Común que impuso a los niños la obligatoriedad de concurrencia a la escuela primaria. Esta no sólo ejerció su papel disciplinador en los niños, sino también de los gauchos que compartían con aquellos la caracterización de bárbaros por parte de la sociedad civilizada. La difusión de la enseñanza primaria a amplios sectores de la sociedad y a lo largo del país implicó por primera vez la extensión de un conjunto de valores a través del sistema educativo. (Barrán, 1990)

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela vareliana fue ejercer el control social a través de procedimientos racionales, utilizando como instrumento principal la influencia moral sobre los niños. Como se mencionó en el capítulo anterior, en tanto expresión particular de los acontecimientos que se sucedían en Europa, se construye la concepción de infancia: los niños comienzan a ser considerados como seres diferentes a los adultos, con derechos y deberes propios, se los separa de los adultos, en los espacios del hogar (como los dormitorios), en los momentos que compartían (como el almuerzo). Estos ya no son educados mediante el hacer junto con los adultos, sino que lo son en un espacio específico llamado escuela respondiendo a los fines sociales expuestos. (Barrán, 1990)

Brevemente, se debe señalar que una vez instituida la escuela pública en nuestro país, en el transcurso del siglo XX, ésta obtuvo niveles crecientes de escolarización, hasta alcanzar niveles máximos a mediados de la década del '80. En tal sentido, debe considerarse que la política económica impulsada por el Estado Social tendía a la generación de pleno empleo y promovió la constitución de un fuerte nexo entre los niveles de educación y la movilidad social.

En el capítulo siguiente, el estudio de la Escuela Nacional moderna, permitirá comprender cómo lo expuesto en este capítulo, se expresa en un proyecto educativo específico, cuyos fundamentos han perdurado hasta la actualidad.

\*\*\*\*\*

### III - LA ESCUELA NACIONAL MODERNA.

Adriana Puiggrós, doctora en pedagogía y actual docente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con una amplia influencia del pensamiento de Pierre Bourdieu, sostiene que el siglo XIX francés que gestó el sistema educativo moderno adoptado por los países latinoamericanos estuvo tensionado por la lucha de clases: la burguesía industrial intentaba imponer las relaciones capitalistas de producción y el proletariado avanzaba en su configuración en tanto clase social. (Puiggrós, 1994)

En esta lucha, la hegemonía burguesa (su capacidad de articular a sus intereses los de otros grupos sociales) reprodujo la estructura de privilegios incidiendo en la división social del trabajo a través de distintos instrumentos: entre ellos la escuela nacional. Particularmente, las necesidades educativas de la burguesía y el proletariado coincidían y diferían simultáneamente ya que mientras el proletariado buscaba en el sistema de educación pública la democratización de la educación, la burguesía, en tanto clase dominante, intentaba desarrollar un sistema de legitimación de la igualdad en la esfera pública, convalidando la desigualdad en la esfera privada. (Puiggrós, 1994)

Emile Durkheim fue el primer sociólogo francés en abordar desde la teoría funcionalista la educación como rama particular de la sociología, su pensamiento giró en torno al objetivo de integrar a la sociedad francesa en el marco del capitalismo moderno. (Puiggrós, 1994) A través de un análisis histórico demostró que las realidades escolares que surgen y se desarrollan progresivamente lo hacen porque en cada medio prestarán una función necesaria para el mantenimiento del equilibrio social. La sociedad es para Durkheim un todo dotado con leyes propias, en el que el individuo se ve rebasado por una historia que obedece a imperativos que escapan a su control, de allí proviene la situación de dependencia y subordinación del sujeto respecto de la sociedad, ésta se presenta distinta y superior a los individuos que transitoriamente la integran, no como creación de hombres concretos, sino producto de leyes abstractas e imperativas. (Ortega, En: Enguita, 1999)

Para el autor, en la sociedad la educación tiene tres funciones básicas: dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica del saber positivo; construir la personalidad individual con una naturaleza homóloga de lo social; conferir al orden social una cobertura axiológica que lo mantenga protegido de convulsiones y conflictos. Lo cual puede sintetizarse en un único objetivo: producir el tipo medio de hombre disciplinado. (Ortega, En: Enguita, 1999) Para el cumplimiento

de estas funciones, la moral adquiere un papel fundamental, ésta tiene como cometidos esenciales regularizar la conducta de los individuos y sustraerla de la arbitrariedad individual. Cabe destacar, que las acciones morales existen en torno a un conjunto de reglas preestablecidas que se caracterizan por tener una existencia propia que se impone a los individuos. (Durkheim, 1972)

La sociedad capitalista del siglo XIX se caracterizó por el surgimiento de una educación moral, laica (sustitutoria de la ética cristiana de la época medieval), basada en ideas y prácticas justificables sólo por la razón, dado el racionalismo imperante en la época y de un sistema escolar que se convierte en un instrumento privilegiado de producción y transmisión de disciplina. (Ortega, En: Enguita, 1999) Una vez instituidas las escuelas públicas, el niño comienza a salir del círculo familiar y éste momento es considerado crítico para la formación del *"carácter moral"* (Durkheim, 1972: 24), de modo tal que se considera, que si las bases morales en tanto conjunto de ideas que guían al individuo no son constituidas durante este periodo ya no se podrán formar. (Durkheim, 1972)

En el ámbito escolar el niño adquirirá el hábito de contenerse, el gusto por la regularidad, los cuales constituyen para el autor requisitos funcionales para que el todo social estructurado logre reproducirse y adaptarse: *"La escuela debe hacer contraer al niño todo este conjunto de hábitos mentales...porque son sanos y tendrán la mayor influencia sobre el bienestar público"* (Durkheim, 1972: 61), el autor sostiene a su vez que *"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado..."* (Durkheim, En: Enguita, 1999: 49)

Reafirma que la disciplina es un factor fundamental de la educación, particularmente en la conducción al autodomínio, es decir que la formación en el individuo de la capacidad de resistirse o contenerse es una tarea de la escuela. Agrega que la disciplina existe junto a la noción de autoridad, en tanto algo superior que se ejerce sobre el individuo. La moral es reconocida como superior a él ya que éste actúa en el sentido que le es impuesto, de lo contrario será objeto de sanciones desplegándose automáticamente el sentimiento de culpa. (Durkheim, 1972) En este sentido, la escuela se convierte no sólo en una instancia represora sino productora de la facultad humana que hace posible el autocontrol. (Ortega, En: Enguita, 1999)

El cometido central de la educación, por tanto, no estriba en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de conciencias, la escuela tiene como función primera la edificación del sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que autónoma y mecánicamente desencadenan y encauzan toda posible manifestación de la conducta individual. Durkheim establece así un determinismo unilateral: en la sociedad radica el único principio activo, hasta el punto de dejar reducido al individuo a una entidad socialmente modelada. La educación se constituye en la institución por medio de la cual la sociedad produce al hombre a su imagen y semejanza, quedando el sujeto sumido en la más absoluta impotencia. (Ortega, En: Enguita, 1999)

La carga que coloca Durkheim al valor de las fuerzas morales, nace de su convicción de la imposibilidad de imponer un orden social sin contar con el consenso, con la aceptación acrítica de las normas sociales que pasan a constituir al individuo y en la necesidad de construir una visión colectiva de la realidad como condición necesaria para la reproducción de la sociedad capitalista. (Puiggrós, 1994) Entonces, la importancia otorgada por Durkheim a la educación ha de entenderse a partir del arquetipo de sociedad que en su obra funciona como ideal de orden social estable y cohesionado. (Ortega, En: Enguita, 1999)

En suma, en la Sociología de la Educación de Durkheim, razón positiva, educación socializadora y sociedad superintegrada, son correlatos implicados naturalmente, y en consecuencia, la ciencia positiva, la educación moral y el orden social componen la trilogía sustantiva en la que se fundamenta su teoría. (Ortega, En: Enguita, 1999)

### **III.1 - Segunda mitad del Siglo XX: la educación desde una perspectiva crítica.**

La educación formal ha sido una temática sujeta a distintos debates teóricos, ésta se había convertido en institución social con mayor poder de distribución y legitimación de posiciones sociales, es decir, el logro educativo posibilitaba la movilidad social, era un importante factor de desarrollo económico y una política clave para la promoción de la igualdad de oportunidades. (Bonaf, 1998) Avanzado el siglo XX, a partir de la década del '60, la controversia acerca del estructural funcionalismo, el surgimiento de los movimientos estudiantiles y el fracaso de las políticas de igualdad de oportunidades son fenómenos que promueven el surgimiento de una nueva Sociología de la Educación con una postura crítica.

Particularmente, la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Passeron, realiza especial hincapié en las formas en que la herencia del capital cultural brinda acceso al capital social, o en otras palabras, la relación entre reproducción cultural y reproducción social. Según los autores, la cultura logra imponerse mediante un poder arbitrario como cultura legítima y universal a través de la violencia simbólica, esto es, a través del poder de las acciones pedagógicas de asignar significaciones en forma legítima ocultando las relaciones de poder que las sustentan, lo cual añade mayor poder a la relación de dominación. (Bourdieu, y Passeron, 1995)

Estos subrayan la importancia del enmascaramiento de las relaciones de dominación subyacente en la práctica pedagógica para garantizar su eficacia en la inculcación de la cultura dominante, la violencia simbólica es lo suficientemente sutil para que los dominados no la perciban como tal sino como transmisión cultural legítima. Asimismo, la legitimación de la relación de comunicación se asegura a través de la autoridad pedagógica, de la legitimidad necesaria del emisor para la inculcación de la cultura dominante lo que garantiza la eficacia de la acción pedagógica. (Bourdieu, y Passeron, 1995)

Esta acción contribuye a reproducir la cultura dominante y la estructura de distribución del capital cultural y por tanto, reproduce la estructura de las relaciones de fuerza en una formación social determinada, contribuyendo a la reproducción de la estructura social. (Bourdieu, y Passeron, 1995) El sistema escolar contribuye a que los alumnos ocupen en su vida adulta una u otra posición en la desigual estructura económica y social, ya que éste se desempeña como mecanismo de distribución y asignación. En este sentido, se afirma que la escuela contribuye a la perpetuación de las desigualdades sociales. (Enguita, 1999).

Por último, se debe destacar que las influencias marxianas en la teoría de la reproducción se plasman en la concepción de cultura como dominación, en la importancia de la legitimación de la autoridad, en la definición de la cultura por parte de la clase dominante y la instrumentación de instituciones, como la escuela, para su inculcación. (Enguita, 1999).

En otro orden, Louis Althusser, desde la perspectiva del marxismo estructuralista realiza un análisis del sistema de enseñanza imperante que adquiere especial resonancia en la segunda mitad del siglo XX. A modo general, el autor distingue entre aparatos represivos e ideológicos del Estado para diferenciar las dos principales formas de ejercicio del poder, ambos conjuntos de aparatos ejercen su dominación por medio de la represión y la ideología, y se distinguen por la

preponderancia de un tipo u otro de dominación, en un caso mediante la violencia y en otro mediante la ideología. Los aparatos represivos comprenden el gobierno, la administración, la policía, el ejército, entre otros. Los aparatos ideológicos los constituyen la iglesia, la escuela, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, el sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales. (Althusser, 1984)

Estos últimos se presentan bajo la forma de instituciones especializadas que funcionan según ideologías que están unificadas bajo la ideología dominante, la cual constituye y sostiene a la clase dominante que detenta el poder del Estado y activa los aparatos ideológicos, éstos son denominados "*aparatos ideológicos del estado*" (Althusser, 1984:35), entre los cuales Althusser coloca a la institución escolar. El autor sostiene que la función principal de la escuela es contribuir a garantizar las condiciones de producción, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos. Pero además contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes. (Althusser, 1984)

El sistema capitalista no sólo busca asegurar las condiciones materiales para la reproducción de la fuerza de trabajo, sino que al mismo tiempo ésta debe ser competente y calificada, por lo cual la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende a asegurarse mediante el sistema educacional capitalista y simultáneamente se aprenden las normas morales, las reglas y los comportamientos correctos según el lugar que se está destinado a ocupar en la división social del trabajo. Es decir, la reproducción de la fuerza de trabajo exige la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido. (Althusser, 1984)

En suma, el sistema educativo tiene dos funciones: producir posiciones laborales mediante instrucción técnica y producir la interiorización de las relaciones de producción a través de la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento, para lo cual, en la sociedad capitalista la escuela es una institución fundamental para asegurar la reproducción de las relaciones de producción. (Althusser, 1984)

Par finalizar este apartado, se debe señalar, que la finalidad de esta breve presentación de las teorías sociológicas sobre educación y el sistema escolar que han tenido mayor influencia a lo largo de la historia, es generar, junto con los planteos de autores contemporáneos, los cuales se expondrán en capítulos posteriores, una reflexión más compleja y profunda de los programas educativos actuales, y particularmente, del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el marco de la Reforma Educativa.

#### **IV – LA DÉCADA DEL '70: CAMBIOS Y DETERMINACIONES.**

Como se mencionó en capítulos anteriores, una vez instituida la escuela pública en nuestro país, en el transcurso del siglo XX ésta obtuvo niveles crecientes de escolarización, hasta alcanzar niveles máximos a mediados de la década del '80. No obstante, durante las tres últimas décadas del siglo XX y especialmente en los años '90 los ámbitos político, económico, social y cultural, han sufrido profundas transformaciones en nuestro país como expresión del conjunto de procesos acontecidos a nivel mundial, las cuales es de interés de estudiar en este capítulo para comprender en este nuevo escenario social el surgimiento de la Reforma Educativa.

##### **IV. 1 – Transformaciones en el Mundo del Trabajo**

Para el desarrollo de este apartado se expondrán los planteos de tres autores: Robert Castel, David Harvey y Ricardo Antunes. Si bien, éstos no adhieren a la misma corriente de pensamiento filosófico, se considera que sus aportes teóricos son medulares para el estudio de las transformaciones en el mundo del trabajo en las últimas décadas.

Por su parte, Robert Castel, en su estudio sobre la metamorfosis de la cuestión social, destaca que a partir de la Revolución Industrial el ser asalariado se convirtió en el soporte de la identidad e integración social de los trabajadores y el salario, en un aspecto constitutivo de la relación salarial que tenía por finalidad la reproducción del trabajador y su familia. No obstante, al mismo tiempo que la sociedad salarial del siglo XIX introdujo un proceso de crecimiento económico que tendió al empleo casi pleno y a la protección social del trabajador, gestó la cuestión social, como fruto de la contradicción capital – trabajo, claramente reflejada en los crecientes niveles de explotación obrera, que ponía en riesgo la vida de los individuos. (Castel, 1997)

Desde otra perspectiva, David Harvey sostiene la perpetuidad de una sociedad en que la producción en función de lucros permanece como el principio organizador básico de la vida económica, afirmando que el estudio o análisis de las transformaciones en el mundo del trabajo, en el régimen de acumulación capitalista, en el modo de reglamentación social y política a él asociado, es fundamental para comprender la realidad social actual. (Harvey, 1989)

El régimen de acumulación capitalista, implica una correspondencia entre las condiciones de producción y las condiciones de reproducción de los asalariados, es decir, que el comportamiento de éstos, debe sostener el funcionamiento del esquema

de producción y reproducción económica y social. Así, el disciplinamiento de la fuerza de trabajo basado en la ideología dominante, devino en el control social de las capacidades físicas y mentales de los trabajadores. (Harvey, 1989)

En particular, el periodo de pos guerra (1945 - 1973) presencié una nueva configuración de poder político – económico, innovaciones tecnológicas y hábitos de consumo, los que en su conjunto dieron lugar al modo de acumulación fordista, iniciado cuando Henry Ford introduce la jornada de ocho horas, para los trabajadores en la línea automática de montaje de autos. Este sostenía que el propósito de la jornada de ocho horas, era obligar al trabajador a adquirir la disciplina necesaria para la operación del sistema de línea de montaje, como brindar a los trabajadores el tiempo y salario suficientes para dedicarlos al consumo en masa. El fordismo se caracterizó por el reconocimiento de que la producción en masa implicaba el consumo en masa, un nuevo sistema de reproducción de la fuerza de trabajo y una nueva política de control y gerencia del trabajo. (Harvey, 1989)

Por otra parte, en la medida en que la producción en masa necesitaba importantes inversiones en capital fijo y requería condiciones de demanda relativamente estables para ser lucrativa, el Estado intentaba controlar los ciclos económicos mediante la combinación de políticas fiscales y monetarias. Esas políticas fueron dirigidas a la inversión en el ámbito público (en sectores como el transporte u obras públicas), lo cual fue vital para el crecimiento de la producción, del consumo en masa, y que al mismo tiempo garantizaba un empleo relativamente pleno. (Harvey, 1989)

Los gobiernos, a su vez, buscaban generar un fuerte complemento al salario de los trabajadores a través de gastos en seguridad social (asistencia médica, educación, vivienda, etc.) y ejercían al mismo tiempo, directa o indirectamente, su poder sobre los acuerdos salariales y los derechos de los trabajadores. En tal sentido, el fordismo dependía de que el Estado asumiera un papel central en el sistema general de regulación social y la legitimación del poder del Estado, que intentaba promover un crecimiento económico estable y el aumento de los padrones materiales de vida a través de la combinación: Estado de Bienestar, administración económica keynesiana y control de las relaciones salariales. (Harvey, 1989)

En el momento en el modo de acumulación fordista parecía estar en su apogeo comenzaron a emerger duras críticas, en especial, al régimen de consumo en masa dada la baja calidad de vida que promovía y a la calidad de ofrecimiento de los servicios, basados en un sistema no discriminador de la administración pública, y en

una racionalidad burocrática y despersonalizada. En el periodo de 1965 a 1973, se tornó más explícita la incapacidad del fordismo y del keynesianismo de contener las contradicciones del capitalismo. Las principales dificultades pueden ser descritas por una palabra: rigidez. En especial, la rigidez del capital físico y el largo plazo en los sistemas de producción en masa. Sumado a ello, la rigidez de los compromisos del Estado se fue intensificando con el fin de mantener su legitimidad y a medida que aumentaban los programas de asistencia o derechos de seguridad social, los trabajadores ejercían presión para sostenerlos, ampliarlos o conquistar nuevos. (Harvey, 1989)

En la década del setenta, se suman otras problemáticas, ya que las corporaciones se encontraban con una gran cantidad de producción excedente en condiciones de intensificación de la competencia de mercado, fenómeno que encauzó a las corporaciones a entrar en un periodo de racionalización, reestructuración e intensificación del control del trabajo. (Harvey, 1989)

El mundo del trabajo se sumergió en un proceso de cambios profundos, como señala Ricardo Antunes, estos cambios fueron producto de las transformaciones en el modo de producción del capital. El modo de producción fordista que caracterizó al capitalismo del siglo XX, dio lugar al toyotismo, éste desplazó el sistema de producción en masa intentando responder directamente a las demandas de los clientes, al poseer la flexibilidad necesaria para alterar el proceso productivo. A este modelo, se lo denominó modelo de acumulación flexible. (Antunes, 1996)

Los cambios tecnológicos, la automatización, la búsqueda de nuevas líneas de productos, la dispersión geográfica de la producción, las funciones y medidas para acelerar el tiempo de circulación del capital, pasarán al primer plano de las estrategias corporativas. Esas experiencias pueden representar las primeras medidas en el pasaje a un régimen de acumulación nuevo, asociado a un nuevo sistema de regulación social y política. En especial, las décadas del '70 y '80 marcaron un periodo de reestructuración económica, de reajuste social y político. (Harvey, 1989)

El sistema de acumulación flexible se caracterizó por un enfrentamiento directo con la rigidez del fordismo. Se sustentó en la flexibilidad de los procesos de trabajo, del mercado de trabajo, de los productos y de los padrones de consumo. Se caracterizó por el surgimiento de nuevos sectores de producción, nuevas maneras de funcionamiento de los servicios financieros, nuevos mercados y una profunda innovación comercial, tecnológica y organizacional. Al mismo tiempo, este modelo de acumulación coloca un gran énfasis en el acceso al conocimiento científico y técnico

en la lucha competitiva. El conocimiento de la última técnica, del más nuevo producto, del más reciente descubrimiento científico, implica la posibilidad de alcanzar una importante ventaja competitiva. Aún más, el propio saber se torna una mercancía a ser producida y vendida, marco en el cual se valorizó al hombre emprendedor, innovador y experto, rápido en la toma de decisiones, eficientes y bien fundamentadas. (Harvey, 1989)

Es interesante observar cómo en este proceso el capitalismo se organiza cada vez más en torno a las respuestas flexibles en los mercados de trabajo, en los procesos de trabajo y en los mercados de consumo. En el marco de las transformaciones e innovaciones tecnológicas, este régimen de acumulación capitalista determinó la rápida construcción y desconstrucción de habilidades, y con ella, el aumento de mano de obra excedente (desempleada o subempleada), el leve incremento de los salarios reales y el retroceso del poder sindical. Procesos a través de los cuales, los empleadores fueron favorecidos para imponer regímenes y contratos de trabajo más flexibles. (Harvey, 1989)

El propósito de la flexibilidad es satisfacer en forma específica las necesidades de cada empresa, en este sentido, el mercado de trabajo requiere ahora de un trabajador que trabaje más en periodos de crecimiento de la demanda y compensar con menos horas en periodos de reducción de la demanda. Por lo que se observa una aparente reducción del empleo regular, a favor del creciente uso del trabajo en tiempo parcial, temporario o subcontratado, una fuerza de trabajo que ingrese fácilmente y sea despedida sin grandes costos. (Harvey, 1989)

Por su parte, R. Castel agrega que el problema actual, manifiesta la desestabilización de aquellos individuos que en décadas anteriores habían accedido a un empleo formal y a la red de relaciones que a partir de él se generan. A partir de la década del '70, la incertidumbre ha caracterizado en forma creciente al mundo del trabajo. En particular, los trabajadores se han visto afectados frente al desempleo masivo, la precarización de las situaciones de trabajo, el desvanecimiento de los sistemas de protección social, junto con la multiplicación de individuos considerados inempleables dada la actualización constante de las competencias económicas y sociales. (Castel, 1997)

R. Antunes destaca, que la necesidad de flexibilización del trabajo conlleva al desmontaje de los derechos de los trabajadores conquistados a lo largo de décadas, ya que la rigidez de los mismos obstaculizaba en gran medida la flexibilidad productiva de este modelo de acumulación. (Antunes, 1996)

Para finalizar este apartado, e introducimos en el análisis de las transformaciones de las políticas sociales, cabe señalar que para R. Castel dado el pasaje y consolidación del modelo de acumulación flexible, la cuestión social, en tanto conjunto de problemáticas que se originan con el surgimiento de la relación capital – trabajo en la sociedad capitalista, ya no puede ser administrada a través de la relación del individuo con el mundo del trabajo y de la seguridad social. Si bien el trabajo funcionó como gran integrador, a través de él se producía la integración escolar, familiar, profesional, social, política y cultural, en el marco de las transformaciones impuestas por el régimen de acumulación flexible, las distintas formas de precarización del empleo han incrementado los niveles de vulnerabilidad social. (Castel, 1997)

#### **IV. 2 Las políticas sociales y sus transformaciones recientes.**

Las políticas sociales tienen por finalidad la atención de la cuestión social, es decir, del conjunto de problemas sociales, políticos y económicos que se generan con el surgimiento de la clase obrera dentro de la sociedad capitalista. No obstante, la cuestión social es segmentada en problemas sociales parciales, y la política social en políticas sociales que atienden las refracciones pero no las causas de la cuestión social. (Pastorini, 1998)

Estas desempeñan tres funciones: **una función social**, al prestar los servicios sociales necesarios para la población, tales como educación, atención sanitaria y transporte, como al constituirse en un complemento o sustituto salarial, generando cierta redistribución de los recursos sociales. Esta función constituye la realidad aparente de las políticas sociales al presentarse como mecanismos tendientes a disminuir las desigualdades sociales, pero este aspecto fenoménico de las políticas sociales permite llegar a su esencia constituida por su función económica y política. (Pastorini, 1998)

Con relación a la **función económica**, ésta se concretiza por medio de la transferencia de directa o indirecta de complementos salariales (bienes, dinero o bonos) del Estado a los sectores de menores recursos a través de prestaciones de servicios sociales. Estas medidas tienen como objetivo compensar la caída del salario real, contribuir al abaratamiento de los costos de producción y reproducción de la fuerza de trabajo, y por tanto, de los costos de producción de mercaderías. Cabe agregar, que las políticas sociales se financian socializando sus costos a través de los tributos, es decir que la población y cada vez más sus propios usuarios son quienes las financian. (Pastorini, 1998)

Con relación a su función política, se considera que el Estado es un espacio de disputas entre intereses entre clase y las políticas sociales son el resultado de esta correlación de fuerzas, es decir, de reivindicaciones populares y concesiones de los grupos mayoritarios en el poder, reflejando de este modo su doble característica de concesión y conquista. (Pastorini, 1998) José Paulo Netto sostiene: *"el capitalismo monopolista, por su dinámica y sus contradicciones, crea condiciones tales que el Estado por él capturado, al buscar legitimación política a través del juego democrático, es permeable a demandas de las clases subalternas, que pueden hacer incidir en él sus intereses y reivindicaciones inmediatas"* (citado en Pastorini, 1998: 68)

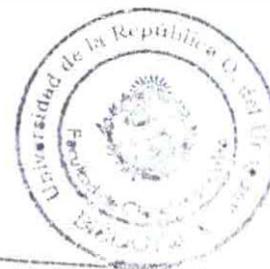
Por tanto, las políticas sociales son uno de los mecanismos por medio de los cuales se busca garantizar la integración de los ciudadanos al orden social, generando las lealtades necesarias para la preservación de la estabilidad sociopolítica. A modo general, éstas *"participan de la reproducción de la estructura política y social (reproducción de las condiciones de dominación y subordinación y de las desigualdades sociales)* (Pastorini, 1998: 77)

En suma Alejandra Pastorini agrega que las políticas sociales *"si por un lado ellas operan a través de la prestación de servicios, como un mecanismo de elevación de los niveles de vida de la población, por otro lado, generan las condiciones, no sólo de acumulación ampliada del capital, sino también de aceptación y legitimación del orden social vigente ante las clases populares."* (Pastorini, 1998: 76) El objetivo de las mismas es el de asegurar las condiciones necesarias para el desarrollo del capitalismo, constituirse en mecanismos de legitimación del Estado capitalista, del orden sociopolítico vigente y promover la regulación y control de los conflictos sociales por parte del Estado. (Pastorini, 1998)

En otro orden, en el marco de los cambios económicos, políticos y sociales acontecidos a partir de la década del '70, las políticas sociales sufren transformaciones determinadas por el modelo neoliberal, fundamentalmente, el principio de universalidad es sustituido por el de focalización, éstas son dirigidas a los sectores más desprotegidos de la población. Por lo cual, su objetivo de mantener la legitimidad del orden social está dirigida centralmente hacia este sector social, en el marco de un aumento creciente de los índices de desempleo y trabajo informal. Cabe recordar, como se expuso anteriormente, que el trabajo fue una institución central para la manutención de la integración y la cohesión social.

En esta línea, cabe exponer brevemente los aspectos constitutivos de las políticas sociales en el marco del modelo neoliberal para comprender el surgimiento de la Reforma Educativa en este contexto. Este modelo, hoy consolidado, se caracterizó

032926



por la desregulación de la economía, el desmantelamiento del sector público y el abandono de las funciones estatales de promoción e integración social. En particular, a través de la Reforma Administrativa del Estado se interviene en la relación entre el gasto público y el bienestar social, disminuyendo sus gastos y reformulando las funciones ineludibles del Estado, sosteniendo la necesidad de reducir las políticas sociales a aquellas situaciones esencialmente necesarias para el desarrollo del mercado. (De Martino, s/d)

El paradigma neoliberal expone que las políticas sociales deberán actuar en situaciones límites, proclives a convertirse en focos de tensión política que puedan generar inestabilidad social, lo que cuestionaría la gobernabilidad del modelo y afectaría negativamente el flujo de fondos financieros externos. Por lo expuesto, el papel originario de las políticas sociales que refería a la legitimación del orden social se encuentra actualmente desdibujado. El objetivo perseguido, una vez abandonado el criterio de la integración, es evitar situaciones críticas y conflictivas, garantizando niveles de gobernabilidad. (De Martino, s/d)

El carácter mínimo del Estado se presenta en el deterioro de las políticas sociales, en la incapacidad de contener el desempleo en masa, en la baja dedicación de recursos públicos para la educación y la salud. (Del Pino En: Gentili, 2000) No obstante, se debe señalar a modo general, que los programas que integran la Reforma Educativa actúan contradictoriamente a la prédica neoliberal del minimalismo estatal, ya que se incrementan los recursos económicos, materiales y humanos destinados para su funcionamiento.

Cabe reflexionar sobre si lo mencionado en el párrafo anterior responde en el marco de las transformaciones en el mundo del trabajo, a la necesidad del orden social de aumentar el peso de las instituciones de control simbólico en la sociedad, aquellas capaces de reproducir la integración social transmitiendo relaciones de dominación y subordinación, especialmente si se considera, como se expuso en capítulos anteriores, que la escuela pública tiene un papel fundamental en la transmisión de las normas y valores que sustentan las relaciones sociales de dominación y en la promoción de la estabilidad política, como se expondrá más adelante. Finalmente, cabe destacar, que en este proceso de transformaciones en el marco neoliberal se ha verificado un aumento creciente del número de familias que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, y especialmente de los niños que nacen bajo la línea de pobreza. Es hacia estos sectores que se focaliza el Programa Escuelas de Tiempo Completo.

## **V – LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA.**

### **V.1 – Presentación Institucional**

Dentro del Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) a través del Consejo Directivo Central (en adelante CODICEN), tiene la autonomía técnica para administrar la educación pública en nuestro país. Los cometidos fundamentales de la ANEP priorizan la necesidad de extender la educación a todos los habitantes del país, afirmando los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza pública y asegurando una efectiva igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. (ANEP/ CODICEN, 1999)

Según la ANEP, la Escuela Pública que habría demostrado a lo largo del siglo XX ser una importante herramienta para alcanzar la integración y la equidad social, en la década del '90 se expone la necesidad de revisar el modelo tradicional de educación, y es en este sentido que a partir de 1995 se comienza a implementar la Reforma Educativa de la Educación Primaria. Esta fue promovida fundamentalmente debido a los altos niveles de fracaso y repetición escolar vinculados a contextos socioculturales desfavorables, éste fenómeno promovió del desarrollo de políticas educativas que pretendían deslindar el condicionamiento social, generando una mayor equidad social. (ANEP/ CODICEN, 1999)

Los objetivos centrales de esta Reforma Educativa son: la consolidación de la equidad social; la dignificación de la formación y la función docente, a través de la capacitación en el abordaje de los problemas de la población escolar que vive en condiciones desfavorables; el mejoramiento de la calidad educativa, tanto en la formación de recursos humanos como en la prestación del servicio y el fortalecimiento de la gestión institucional. Para el logro de estos objetivos, se implementan distintas estrategias y programas: el Programa Nacional Todos los Niños Pueden Aprender, el desarrollo de la enseñanza en Escuelas de Tiempo Completo, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP), el cual promueve otras actividades, por ejemplo a través de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). (ANEP/ CODICEN, 1999)

Por último, se debe señalar que estos proyectos y programas educativos se encuentran en gran medida financiados por préstamos internacionales del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el posicionamiento de esta institución financiera sobre las temáticas sociales, promueve la absolutización del mercado como agente de regulación social, y atribuye al Estado una opción compensatoria en casos de extrema desigualdad social. (Rivero, 1999)

## **V.2 - Breve reseña de datos estadísticos.**

A fin conocer el proceso de instauración de las escuelas de Tiempo Completo como su posterior desarrollo, se entiende pertinente presentar algunos datos estadísticos con el fin de contribuir a la reflexión sobre aspectos fundamentales de este programa educativo.

En nuestro país existe una primacía del sistema público de enseñanza en los niños en edad escolar, en particular en el año 2004 el 86% asistía a establecimientos públicos. Un incremento vertiginoso de la matrícula se registró a partir de la década del 90, con incorporación masiva de niños a la educación inicial, el cual se detuvo a partir del 2001, en el que comenzó un leve descenso. (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, 2005)

De acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística, en Uruguay el 20% más pobre de los hogares alberga el 42% de los niños uruguayos, al tiempo que el 20% más rico tiene únicamente el 7% de los niños. En este marco, la tasa de repetición escolar en primer año se aproxima al 20%, pero oscila entre el 13% promedio en los estratos más favorecidos y el 30% en los más pobres, alcanzando al 50% en algunas escuelas. En tal sentido, se afirma que la situación económica de los hogares impacta fuertemente sobre los aprendizajes escolares. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997).

Asimismo, el Censo Nacional de Aprendizajes, realizado por primera vez en la historia del sistema educativo de nuestro país en el año 1996, a nivel de los sextos años de las escuelas públicas y privadas del país, corroboró lo mencionado en el párrafo anterior. Las escuelas fueron agrupadas en cinco categorías de acuerdo al contexto sociocultural: muy favorable, favorable, medio, desfavorable, muy desfavorable. Mientras que el contexto muy favorable, cuyo alumnado se caracteriza por vivir en hogares muy bien equipados y tener madres con alto nivel educativo, el 85% de los niños alcanzó niveles de suficiencia en Lengua y el 66% en Matemáticas. El contexto muy desfavorable, cuyos alumnos se caracterizan por tener notorias carencias materiales en su vivienda y madres cuyo nivel educativo es bajo, los resultados de suficiencia fueron de 37% y 17% respectivamente. (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, 2003)

Este censo constata que la situación económica y social del hogar del niño, las condiciones del medio en que viven (las condiciones y equipamiento de la vivienda, el nivel educativo de sus padres, la preocupación de la familia por la labor escolar del niño, entre otras) constituye una condición que tiende a reproducirse y a perpetuar la

inequidad y segmentación social, como a generar mayores dificultades para que los alumnos desarrollen los aprendizajes fundamentales. (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, 2003) Cabe mencionar que las dificultades de aprendizaje de los niños son colocadas en el exterior de la institución escolar, en la familia, en el hogar, pero no se problematiza sobre la incidencia del quehacer institucional y de la práctica educativa en este proceso.

La constatación antes mencionada adquiere especial gravedad si se considera que en nuestro país los datos publicado por el Instituto Nacional de Estadística indican que en el año 2003 el 56.5 % de los niños menores de seis años y el 50.2% de los niños entre 6 y 12 años uruguayos vive en situación de pobreza. (Tejiendo Vínculos para Aumentar la Equidad, 2004)

La ANEP sostiene que esta situación se evidenciaba años atrás por lo que a principios de los años '90 se diseñan algunas estrategias, como por ejemplo: la extensión del horario escolar transformando las escuelas Comunes en escuelas de Tiempo Completo. (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, 2005) Entre el año 1990 y el año 2003 el panorama de las escuelas públicas se modificó sustancialmente. A partir de la década del '90 la evolución de la matrícula urbana muestra que las escuelas urbanas comunes disminuyen su peso, lo cual corresponde al incremento de la matrícula en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y en las escuelas de Tiempo Completo. (Monitor Educativo Educación Primaria, 2002)

En una primera etapa (1992-1995) se crearon en el país las primeras 58 escuelas de Tiempo Completo, cabe mencionar que en el mes de marzo del año 2003 el número de escuelas se elevó a 95. En una segunda etapa (de 1995 en adelante) se planteó la necesidad de reconsiderar no sólo la extensión de la carga horaria, sino una propuesta pedagógica que fue plasmada en el documento "Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo" que comenzó a implementarse en el año 1999. En tanto política focalizada, las escuelas de Tiempo Completo reunían una alta proporción de niños pertenecientes a los contextos socioculturales más adversos, en el año 2002 el 48,4% de sus alumnos pertenecían al contexto muy desfavorable y un 25,3% al desfavorable (Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, 2005)

Para finalizar se debe destacar que mientras que se presenta una concentración de la población más desfavorecida en las escuelas de Tiempo Completo y en las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, las escuelas urbanas Comunes y de Práctica tienden a albergar en mayor medida a niños de niveles medios e incluso medios altos. (Monitor Educativo Educación Primaria, 2002)

### V.3 – Concepciones que Subyacen al Programa Escuelas de Tiempo Completo

A comienzos del año 1997, el Consejo Directivo Central (CODICEN) encomienda al Componente Educación del programa Fortalecimiento del Área Social (FAS), la elaboración del diseño de la currícula de la escuela de Tiempo Completo, basada en la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997)

Esta última sostiene la aspiración de atender al 20% más pobre de la población escolar uruguaya, promoviendo principalmente la extensión de los tiempos escolares como forma de respetar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje y alcanzar resultados universales. Esta propuesta contiene distintas dimensiones que organizan la vida escolar en base a nuevos enfoques, con la finalidad de compensar la inequidad social existente. Se destaca la necesidad de constituir procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con los contextos locales, enfatizar la participación activa de las familias, capacitar al equipo docente en función de los desafíos actuales y articular requerimientos básicos de alimentación y salud para lograr mejores condiciones de aprendizaje. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997)

Esta busca constituirse en una política educativa dirigida a lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento, y en desarrollo de competencias y aprendizajes por parte de los niños provenientes de los hogares más pobres. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997) Cabe recordar que el concepto de igualdad en la sociedad moderna surge con la idea de que las personas son libres e iguales ante la ley aunque ello no era incompatible con la desigualdad real (Hobsbawn, 1988). La escuela moderna se había basado en el principio de inclusión, bajo los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad promoviendo fundamentalmente el principio de homogeneización a través del cual buscó extender una transmisión cultural igualitaria. Entonces, cuando esta propuesta pedagógica promueve el concepto de equidad cabe cuestionarse ¿se ha abandonado el concepto de igualdad, promesa de la modernidad? ¿en el escenario social actual la escuela puede cumplir esta promesa o bajo el concepto de equidad se limita a compensar a los sectores sociales que poseen menos recursos?

En otro orden, esta propuesta pedagógica expone una concepción de pobreza, familia, infancia y educación que se entiende pertinente presentar para comprender el modo en que están unidas en su fundamentación, no obstante, posteriormente este

apartado se centrará en el análisis de las concepciones de pobreza y educación que en ella se manifiestan.

En primer lugar, con relación a la **concepción de pobreza**, ésta es definida como: *“Un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. Es un concepto de cierta relatividad. Su caracterización y alcance dependen de la estructura y coyunturas sociales, niveles económicos, desarrollo tecnológico y características culturales que permitan estimar lo que es digno y justo en un país. Ello nos remite a una cuestión objetiva y a una cuestión valorativa y política. Principalmente refiere a la desigualdad estructural por la cual determinados sectores sociales son sometidos a condiciones de vida intolerables.* (Terra, Carmen, citado en: Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:10)

Al mismo tiempo, la pobreza supone: *“ingresos insuficientes, carencia de insumos básicos de alimentación, salud, vivienda y servicios (luz, agua y saneamiento); deterioro global de las condiciones y calidad de vida; debilitamiento de la salud física y psicológica del individuo, afectando su desarrollo personal.”* (Terra, Carmen, citado en: Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:10)

Si bien en estas citas se incorporan nociones que permiten problematizar esta temática, se mantiene una perspectiva conservadora al señalar que los pobres son depositarios de un conjunto de problemáticas que abarcan a toda la sociedad: trasgresión de normas, violencia, abandono, falta de afecto, entre otras y generalmente, se los identifica como principales responsables de su pobreza. Se señala que éstos se caracterizan actualmente por la creciente participación de todos los miembros de la familia en la obtención de ingresos a través de la mendicidad, la venta callejera, la recolección de desechos, el robo, la prostitución infantil y el tráfico de drogas. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997)

Con relación a la violencia se expone: *“La violencia está en las relaciones cotidianas...Niños y niñas la trasladan a sus relaciones en la escuela y con la escuela, repitiendo una conducta aprendida para manifestar disenso, rabia, frustración. El débil papel mediatizador del lenguaje en este medio tan cargado de acciones, traduce rápidamente las emociones en actos.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:13). Cuando la escuela quiere habilitar un espacio de relacionamiento diferente, aparece el caos y la confusión derivados de la falta de herramientas para operar en una realidad que impone códigos diferentes. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997).

En segundo lugar, con relación a la concepción de familia, se destaca que la vida en condiciones de pobreza afecta la dinámica familiar, en la medida en que todos los integrantes del hogar se ven exigidos en la lucha cotidiana por la sobrevivencia, se expone que en nuestra cultura sigue prevaleciendo el modelo de familia tipo, conformada por padre, madre e hijos, donde corresponde al hombre desempeñar el rol de proveedor de los recursos económicos para el hogar, aunque son los más pobres los que acceden en mayor proporción a trabajos inestables o mal remunerados. La mujer, en cambio, debe ocuparse de la crianza de sus hijos y de las tareas domésticas. Sin embargo, *“En la práctica, las familias pobres – al igual que muchas otras, de diferentes estratos sociales – no suelen funcionar de acuerdo a ese ideal, pero el mismo actúa sobre ellas, generando cierta culpabilidad por no poder cumplir con la expectativa social de ‘normalidad’.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:11)

Y se agrega: *“La estructura familiar predominante en la pobreza es de tipo matriarcal. En esta conceptualización el rol materno se destaca como predominante... los hijos son vividos como una parte de sí y el compañero (esposo, pareja ocasional o inestable) tiene un lugar subordinado y desvalorizado por la mujer.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:11)

En tercer lugar, con relación a la concepción de Infancia se destaca que las vivencias de abandono marcan fuertemente la historia de niños y niñas pertenecientes a estos sectores y se agrega que *“La ausencia del padre, las ambivalencias de la madre, las privaciones económicas, la falta de afectos y estímulos que los hagan sentirse queridos, valorizados, estimados, van dejando huellas profundas desde los primeros días de vida”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:13).

Se sostiene que la escuela tradicional no tiene una propuesta adecuada para estos niños y niñas, su estructura exige la adaptación a un sistema desconocido para el cual no tendrían las herramientas necesarias. Por tanto, *“El fracaso en los primeros años escolares da cuenta de la dificultad para desarrollar una propuesta pedagógica que entre en diálogo con ésta cultura, sus valores, sus creencias y sus potencialidades.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:15). En tal sentido, si bien se identifica la necesidad de reformular la propuesta pedagógica existente a fin de generar mejores oportunidades, la situación problema se coloca en el exterior de la escuela, en las familias, en sus valores, en su modo de vida.

Por último, con relación a la concepción de educación, se señala que las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar genera la necesidad de reconsiderar el modelo escolar tradicional. En base a esta consideración la ANEP puso en marcha la formulación de un modelo pedagógico integral para las Escuelas de Tiempo Completo, con el propósito de diseñar un modelo de institución y de enfoque pedagógico adecuado para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales de niños que viven en situaciones de pobreza: *“El modelo incluirá lineamientos de carácter curricular y didáctico; criterios de organización de la vida escolar, la convivencia y la disciplina; un fuerte énfasis en el trabajo con las familias de los niños, inglés y talleres; un horario base de 7 horas diarias, al que se agregará un ‘corredor horario’ de una hora y media, al final de la jornada y cuatro días a la semana, para la atención de niños con dificultades especiales de aprendizaje. Merienda e higiene.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 8)

En esta propuesta educativa se destaca desde una perspectiva culpabilizadora de las familias que *“La escuela – ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza – se aproxima a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos e instrumentos para su inserción creativa en la sociedad.”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 29) Esta en tanto ambiente privilegiado para la construcción de conocimientos, conceptos y valores en su práctica diaria debe constituirse en un lugar de pleno reconocimiento de los derechos individuales de los niños y niñas. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997).

La escuela de Tiempo Completo surge entonces como estrategia para atender las necesidades educativas de los alumnos que pertenecen a contextos socioculturales desfavorecidos, ésta *“en tanto grupo social organizado, construye su propia cultura... las pautas de comportamiento aceptable, el marco de valores para la socialización, los patrones de conducta personal e interpersonal, la disciplina asumida, lo proporciona el ambiente escolar haciendo explícitas y consensuadas cada una de las normas”.* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 31). Se destaca que *“la secuencialidad de las actividades permite el aprendizaje de hábitos, que si bien aparecen como específicamente escolares, debieran haberse iniciado en la familia”* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997:35).

Por otra parte, se destaca que, *“Los niños que concurren diariamente a la escuela durante siete horas desarrollando actividades ligadas al programa común y otras complementarias completan el currículo de las escuelas de Tiempo Completo”.* (Propuesta

Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 34). Estas últimas están conformadas por ejemplo con talleres: *"Talleres que enfatizan la expresión sensible: danza, teatro, música, periódico escolar, plástica, manualidades, títeres"...* y otros talleres: *"Relacionados con el trabajo: luerta orgánica, evisado, carpintería, cestería, mantenimiento, fabricación y reparación de juguetes."* Estos últimos, *"pensados como una sensibilización para el mundo laboral, ponen en juego estrategias para: desenvolverse en un grupo, asumir responsabilidades, entender que de su tarea dependen los logros de los compañeros. Constituyen un medio para la elaboración de contenidos fundamentalmente procedimentales y actitudinales"* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 40)

En suma, los contenidos escolares en general designan el conjunto de saberes o formas culturales que se consideran esenciales para el desarrollo personal y social del niño, junto con aquellos que hacen a la incorporación de procedimientos y al desarrollo de actitudes. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997). En este sentido, los alumnos pueden optar por el tiempo pedagógico complementario a través del cual se brinda ayuda pedagógica personalizada, con la opción de higiene personal y merienda. Este tiempo se implementa en base a que un importante número de alumnos queda por debajo del nivel esperado para acreditar el grado, y sin embargo éstos promueven por extraedad o quedan repetidores. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997).

Si bien se expone que resolver la desigualdad social rebasa largamente los fines de la escuela, y también los de la escuela de Tiempo Completo, se sostiene que esta *"puede mitigar en parte los efectos que sobre el desarrollo de los niños ejercen las carencias económicas y culturales de los contextos socioeconómicos desfavorecidos"* (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997: 45). El equipo docente, no sólo cumplirá con el programa curricular, sino que deberá adquirir un posicionamiento pedagógico que contemple el contexto sociocultural, destacándose la necesidad de capacitarlo a fin de generar mejores condiciones de aprendizaje, aunque éstos no han sido suficientemente preparados para cumplir adecuadamente su función de potenciar las relaciones con las familias y la comunidad, con el fin de comprender las causas de las acciones de los niños y sus familias. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997).

Se plantea, por tanto la necesidad de interactuar con profesionales de distintas áreas, destacándose el aporte del Trabajo Social, aunque la disponibilidad de Trabajadores Sociales está aún pendiente: la proporción de centros que no cuentan con este aporte profesional es de siete cada diez en las escuelas de Tiempo Completo

y de ocho cada diez en las de contexto Sociocultural Crítico. (Monitor Educativo Educación Primaria, 2002)

Una vez presentadas estas concepciones teóricas que conforman la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, se entiende pertinente reafirmar que toda política social conlleva siempre en forma implícita o explícita una perspectiva teórica basada en fundamentos teóricos o filosóficos que la sustentan. Fundamentalmente, la relación entre política social y teoría que la sustenta se manifiesta cuando se define el problema social que le da origen. En esta definición, intervienen tanto las formulaciones de los intelectuales como la voluntad y la capacidad política de imponerlo socialmente. (Tenti En: Isuani; Tenti, 1991)

En este trabajo es de particular interés reflexionar sobre las concepciones de pobreza y educación que se exponen en esta propuesta pedagógica. En primer lugar, en ella se sostiene que los pobres son depositarios de un conjunto de problemáticas: trasgresión de normas, violencia, abandono, delincuencia y se manifiesta que el fracaso en los primeros años escolares confirma la necesidad desarrollar una propuesta pedagógica que entre en diálogo con esta cultura. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997) Por tanto, si se considera que a través de la educación se transmiten un conjunto de hábitos, normas y valores que conforman una red de control y regulación social se podría sostener que el programa Escuelas de Tiempo Completo y la Reforma Educativa en general, es un claro intento de sostener (reformándolo) el modelo educativo engendrado en la modernidad, extendiéndolo a los sectores sociales en los que se evidenciaba la mayor deserción y repetición escolar.

Se debe recordar que este proceso deviene en el marco de las transformaciones en el mundo del trabajo. Como mencionaba R Castel, si bien el trabajo funcionó como gran integrador, a través de él se producía la integración escolar, familiar, profesional, social, política y cultural, en el marco de las transformaciones impuestas por el régimen de acumulación flexible, las distintas formas de precarización del empleo han incrementado los niveles de vulnerabilidad social, los trabajadores se han visto afectados frente al desempleo masivo, la precarización de las situaciones de trabajo y el desvanecimiento de los sistemas de protección social. (Castel, 1997)

Como se expuso en capítulos anteriores, E. Durkheim sostiene que la escuela cumple una función necesaria para el mantenimiento del equilibrio social: la constitución de un sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que

encauzan la conducta individual. (Durkheim, 1972) Con relación a ello, el director de la Escuela N ° 292 Tiempo Completo expresa: *“la escuela tiene que ser exigente, tiene que crear hábitos, crear disciplinas... porque parecería que es la institución que queda... y además se tiene que proponer, estar dispuesta a que los padres entiendan que la cultura escolar es una cultura distinta”* (Entrevista a Director de la Escuela N ° 292, 2004: 12)

A través del programa escuelas de Tiempo Completo, los sectores más carenciados de la población acceden a la institución escolar que continúa ejerciendo su función intrínseca de perpetuar los principios de reproducción ideológica, moralizadora y de mantenimiento del orden social, dadas las transformaciones orquestadas por el pensamiento neoliberal en el mundo del trabajo, en el rol del Estado y en las políticas sociales.

Fundamentalmente, la ampliación del tiempo escolar se justifica en base a la necesidad de salvaguardar al niño, que de lo contrario, deberá sobrevivir frente a constantes situaciones de riesgo, bajo una visión proteccionista de la infancia, que promueve la ilusión de la escuela como *“gran redentora de la infancia perdida”*. (Arroyo, En: Gentili, 2000: 271).

A través de la Propuesta Pedagógica para las Escuela de Tiempo Completo, la escuela mantiene su función fundamental ya que promueve la transmisión de habilidades sociales adaptadas a la empleabilidad neoliberal: creatividad, trabajo en equipo, innovación, entre otras, creando en los niños un conjunto de disposiciones subjetivas y buscando adecuar los procesos escolares a los procesos de producción. (Almonacid, En: Gentili, 2000) La pedagogía se basa fundamentalmente en conocer para aplicar, promoviendo la eficiencia, la eficacia, la implementación de estrategias adecuadas y el desarrollo de competencias. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997)

Asimismo, como se expuso más arriba, los contenidos escolares designan el conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo personal y social del niño, junto con aquellos que hacen a la incorporación de procedimientos y al desarrollo de actitudes. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997). Retomando a L. Althusser, éste sostiene que fundamentalmente el sistema educativo produce las posiciones laborales mediante instrucción técnica y la interiorización de las relaciones de producción a través de la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento, con el fin de asegurar la reproducción de las relaciones de producción. (Althusser, 1984)

Por otra parte, como afirmaba P. Bourdieu la cultura dominante logra imponerse a través de la violencia simbólica como cultura legítima y universal, para garantizar su eficacia las acciones pedagógicas asignan significaciones en forma legítima ocultando las relaciones de poder y de dominación subyacentes en la práctica pedagógica. Esta acción contribuye a reproducir la cultura dominante, la estructura de distribución del capital cultural y por tanto la estructura social, es decir, una u otra posición en la desigual estructura económica y social. (Bourdieu, y Passeron, 1995)

En este sentido, retomando la propuesta pedagógica, en ésta se menciona que luego de la constatación de crecientes niveles de deserción y repetición escolar, a través de este programa educativo se integran a la escuela nuevas funciones asistenciales, ya que si bien en algunas existía, por ejemplo, la alimentación, ahora se ha expandido a un mayor número de niños y se incorporan nuevas funciones, como la atención de salud. Estas tienen por finalidad promover la concurrencia de los niños a la escuela o en otras palabras, evitar la deserción escolar. (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, 1997) De este modo, el Estado a través de la escuela pública está cada vez más presente en la vida cotidiana de las familias, en la alimentación de los niños, en la atención de salud física y bucal, etc.

En tal sentido, la escuela enfrenta una crisis de identidad frente a la gran cantidad de demandas sociales que se le atribuye, existiendo junto con ello un desplazamiento de la tarea pedagógico – didáctica, por lo cual, se sostiene que existen claras desigualdades entre la educación que reciben los niños en las escuelas públicas y privadas. El mensaje que perciben los adultos es que para alcanzar los beneficios del desarrollo económico y tecnológico éstos deben comprar la mejor educación para sus hijos. (Almonacid En: Gentili, 2000)

En esta línea, en el marco de la vertiginosidad de las transformaciones tecnológicas y la creciente especialización de los puestos de empleo, se debe reflexionar sobre si los contenidos educativos que se enseñan en las Escuelas de Tiempo Completo son pertinentes, y habilitan a estos niños a continuar su educación formal, obteniendo las mismas posibilidades de insertarse en el mercado laboral que los pertenecientes a estratos sociales más altos. (Almonacid En: Gentili, 2000)

Si se consideran los contenidos inculcados, como los modos de inculcación y la pedagogía, una clara crítica denuncia la obsolescencia e irrelevancia social del saber escolar y su precaria relación con el mundo del trabajo y la producción. Por otro lado, se manifiesta una clara desigualdad, en la oferta de los servicios como en los productos de las prácticas escolares. Estas diferencias están fuertemente relacionadas

con otras desigualdades sociales (ingreso, marginación, hábitat, etc.) incrementando en forma ascendente los niveles de inequidad. (Tenti, 1989) En las escuelas de Tiempo Completo los estudiantes adquieren aprendizajes en lenguaje, matemáticas, procesamiento de información y elaboración de proyectos. No obstante, existe una gran distancia hacia la promoción de la igualdad de oportunidades y la equidad social. La escuela ya no es aquel lugar privilegiado en donde los niños y niñas podrán vivenciar el principio de la igualdad. (Almonacid En: Gentili, 2000).

Se considera que este programa educativo lejos de promover los objetivos que se ha propuesto, ha generado una intensificación de los procesos de segmentación social. La desigualdad social no sólo se expresa en la exclusión del sistema escolar, el atraso escolar o la deserción escolar, sino también en el rendimiento escolar, ya que los mismos años de escolaridad pueden esconder fuertes desigualdades. (Tenti, 1989). En este sentido, se puede observar un deterioro de los niveles de rendimiento escolar, en la entrevista realizada al director de la Escuela N °292 Tiempo Completo éste expresa: *“La discusión no es si desertan o no desertan; esa es una idea equivocada, descentrada, falsa. Si hay 2% de deserción en el Uruguay, el problema no es sólo ese 2%, ese 2% funciona como el árbol que no deja ver el monte. Hay además un 50% que pasa por la escuela, sin que la escuela pase por ellos; que además son los gurises más pobres, los que no van a tener profesor particular, en secundaria los que van a desertar antes de terminar el ciclo básico, los fumosos “ni estudia, ni trabaja”. En realidad son los que nosotros egresamos de la escuela sin tener las herramientas mínimas para insertarse en la educación media, que es mucho más exigente, más dura, menos asistencialista”.* (Entrevista a Director de la Escuela N ° 292, 2004: 8)

Por otra parte, con relación a la focalización de la política educativa a través de las escuelas de Tiempo Completo, uno de sus defensores sostiene que si bien se ha insistido en que la educación es un importante factor de equidad social, se ha demostrado que los resultados escolares dependen de ciertos factores de educabilidad, afectados por las condiciones materiales de vida. Las dificultades para elevar los resultados escolares está vinculada con el deterioro de las condiciones de educabilidad, que refieren al desarrollo cognitivo básico, basado en la estimulación afectiva, una alimentación adecuada y en condiciones sanitarias aceptables. (Tedesco, 1999).

El incremento de familias en situación de pobreza extrema, producto de las transformaciones económicas, políticas y sociales analizadas en capítulos anteriores, exige reconocer que el objetivo de lograr mayor equidad social, no depende sólo de

cambios en la oferta pedagógica, sino de transformaciones en la estructura social. Sin embargo, a través del discurso oficial se sostiene que la escuela es un factor de equidad social cuando no sólo en nuestro país, sino en América Latina las sociedades son cada vez más injustas en la distribución de la riqueza, incrementándose la desigualdad y la segmentación social. (Gentili, 1995)

Actualmente, vivimos en una sociedad en la que la educación es un bien común, un derecho inalienable de todos, pero al mismo tiempo, un factor de poder a comprar en el mercado, por lo que los pobres cada vez menos acceden a este derecho, éstos deben conformarse con alguna vez tener suficiente dinero para comprarla, aquí el monopolio del conocimiento y la democracia entran en contradicción. (Gentili, 1995) Por tanto, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel de la educación primaria: *“Porque parecería que es la institución que queda. Nos iremos los maestros, se irán los asistentes sociales, los profesores; pero queda lo escolar como una cosa permanente, estable, de puertas abiertas, con cierto control, con cierta posibilidad de atender muchas demandas del entorno. Me parece que es un poco la exigencia, a la que hoy, por lo menos las escuelas de tiempo completo tendrían que responder adecuadamente”*. (Entrevista a Director de la Escuela N ° 292, 2004: 12)

No obstante, cabe cuestionarse en el escenario social actual, ¿cuál es la capacidad de la escuela de Tiempo Completo para formar al sujeto capaz de entender y cuestionar las nociones del mundo?

Luego de haber presentado éstas concepciones se entiende pertinente reflexionar en el apartado siguiente sobre la política educativa impulsada por el modelo neoliberal a partir de las últimas décadas, retomando los aspectos medulares de la escuela moderna.

#### **V. 4 La escuela moderna y la escuela de Tiempo Completo, escenarios sociales distintos.**

El escenario social actual, presenta problemas sociales frente a los que las propuestas y estrategias educativas de la escuela pública moderna han perdido vigencia, por tanto, se considera que éste es un momento propicio para profundizar la reflexión y problematizar algunos supuestos. Como se expuso en capítulos anteriores, la escuela moderna fue producto de un momento histórico en el que existía una fuerte alianza entre el Estado y la educación para consolidar y perpetuar el orden social, ésta

en tanto espacio político, social y cultural fue un instrumento fundamental para transmitir los conocimientos, valores y costumbres que el orden social exigía.

La escolarización de las masas constituyó una reforma fundamental de la modernidad, cuando el Estado asumió en el marco de las nuevas formas de producción y reproducción, las tareas de socialización y educación de la población. Especialmente, la pedagogía moderna se basó en los problemas de regulación social y el autogobierno del sujeto, y en la transmisión de valores relativos al mundo del trabajo (Silva Júnior En: Gentili, 2000), para tal fin, la escuela moderna se basó en el principio de inclusión, bajo los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad y promovió fundamentalmente el principio de homogeneización buscando extender una transmisión cultural igualitaria.

Es a partir de las últimas décadas del siglo XX, que el proceso de globalización que acompañó el afianzamiento del neoliberalismo, desestructuró el proyecto moderno y expuso en América Latina a un nuevo escenario social. Estas décadas fueron testigos del fenómeno del desempleo en masa, en tanto producto de las contradicciones intrínsecas del capital, así la revolución tecnológica de fines del siglo XX posibilitó, por un lado, el aumento de la productividad, de la expectativa de vida, de la calidad de los medicamentos, y por otro, produjo una creciente exclusión del acceso al trabajo formal. (Del Pino En: Gentili, 2000)

Pablo Gentili, Doctor en Educación y actual profesor de la Universidad de Río de Janeiro expresa desde una perspectiva marxista que el neoliberalismo se inscribe en la lógica de continuidad y ruptura que caracteriza las formas históricas de dominación en las sociedades capitalistas. Estas formas de dominación se definen por la reproducción de elementos ya existentes en formas anteriores, así como la re – creación de tales componentes en nuevas condiciones. En tal sentido, el neoliberalismo constituye un proyecto hegemónico, que orienta un conjunto de reformas en el plano económico, político, jurídico y cultural. (Gentili, 1995)

En este marco, el discurso educativo del neoliberalismo se configura a partir de la reconfiguración de los enfoques economistas del capital humano, teoría que estableció de forma unidireccional la relación entre educación y desarrollo económico en el contexto histórico de un capitalismo cuyo modo de regulación fordista estaba en su apogeo. La teoría del capital humano sostiene que los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo constituyen un capital, como factor de producción que garantiza el crecimiento económico de modo general, y contribuye de manera particular a incrementar los ingresos individuales de quien lo posee. Por lo cual, la

educación era reconocida como una inversión individual y social, el mercado daría respuesta a las demandas individuales y el crecimiento económico generaría la multiplicación de las ofertas de empleo y un aumento general de la riqueza. (Gentili, 1995)

Si bien la perspectiva neoliberal, que surge como respuesta a los límites estructurales del fordismo, mantiene este énfasis economista, su discurso parte de una base material distinta, ya que las condiciones económicas y sociales cambiaron radicalmente. En el marco del modelo de acumulación fordista, la noción de inversión presuponia la existencia de un Estado de Bienestar que incrementaba el gasto público y destinaba numerosos recursos al área educacional, en cambio, la crítica neoliberal al Estado de Bienestar enfatizó la necesidad de reformular el rol del Estado y descartar su centralidad como agente financiador de las políticas sociales y en particular de las políticas educativas (Gentili, 1995).

No obstante, como se mencionó en capítulos anteriores, los programas que integran la Reforma Educativa y particularmente el programa escuelas de Tiempo Completo actúan contradictoriamente a la prédica neoliberal del minimalismo estatal, incrementando los recursos económicos, materiales y humanos destinados para su funcionamiento, por lo que, como se planteó previamente cabe reflexionar sobre si ello responde en el marco de las transformaciones en el mundo del trabajo, a la necesidad del orden social de aumentar el peso de las instituciones de control social especialmente a través de la escuela pública que tiene un papel fundamental en la transmisión de las normas y valores que sustentan las relaciones sociales de dominación y la estabilidad política como se expondrá más adelante.

Asimismo, este proceso se realiza junto con una mayor presencia del mercado en las decisiones de inversión educativa, lo que constituirá uno de los posicionamientos políticos del neoliberalismo: la decisión de inversión en educación es una opción individual que se juega en el mercado. El mercado de trabajo orienta la inversión educacional, el desafío es formar para la competencia en un mercado de trabajo cada vez más restringido y donde sólo los mejores conseguirán tener éxito. La preocupación central de los neoliberales es crecer económicamente, sin considerar si este crecimiento genera o no empleo, y si garantiza o no una distribución más equitativa del ingreso. (Gentili, 1995)

Asimismo, el problema no es la cantidad sino la calidad de los servicios ofrecidos, debe existir una flexibilización de la oferta y la liberalización de los mecanismos que permitan una libre competencia en los mercados educacionales. El

problema de la enseñanza se convierte de este modo en un problema económico y de eficiencia, perdiendo notoriamente las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos. Se formula una promesa de calidad que no es universal, ya que ello sería contradictorio con la dinámica competitiva en que se fundamenta, y en la que la calidad remite al establecimiento de un sistema de diferenciación y segmentación de la oferta educativa. De este modo, en el marco de las contradicciones del neoliberalismo, al mismo tiempo que la escuela pública es un instrumento de control sobre las masas, es por el contrario, uno de los núcleos que el neoliberalismo pretende desintegrar, especialmente, la idea de los derechos sociales y la necesidad de una red de instituciones públicas destinadas a materializarlos. (Gentili, 1995)

Particularmente en nuestro país, en el año 1995 el segundo gobierno de Dr. J. M. Sanguinetti planteó la necesidad de una reforma sistemática de la administración central, adaptándose a las nuevas tendencias de gestión pública y de articulación del Estado con el mercado en la provisión de servicios públicos. Los objetivos y la forma de implementación de la reforma contaron con el apoyo de los partidos tradicionales Colorado y Nacional, aunque este último presentaba a la interna algunas resistencias. Esta reforma se planteó oficialmente como una reforma orientada a la construcción institucional, no se limitaba a buscar como las reformas de primera generación en América Latina la reducción del Estado en gasto y tamaño, especialmente, el recorte del Estado tenía que estar articulado con las funciones del Estado, su organización y presupuesto. (Narborndo, 2002)

Los magros resultados económicos y los contradictorios impactos sociales producidos por la primera generación de reformas, llevaron a sus impulsores a revalorar el papel del Estado, es por ello que en la segunda mitad de los años 90 surge esta segunda generación de reformas dirigidas a incrementar la capacidad de las instituciones públicas de reducir la pobreza y tornarse más competitivos, proyecto de reformas que planteó una fuerte preocupación por la estabilidad política. Fundamentalmente, *“las recetas del Banco Mundial y los organismos multilaterales para dar cuenta de los problemas de pobreza y desigualdad que enfrenta la América Latina de los noventa, se redujeron a tres factores básicos, que se suponía tenían un impacto decisivo sobre los niveles de desarrollo social: aumentar el crecimiento económico, incentivar la inversión en capital humano (básicamente educación), e instrumentar políticas específicas para proteger a los sectores más vulnerables.”* (Moreira s/d: 173)

Las elites políticas y burocráticas latinoamericanas fueron asimilando estos modelos de reforma hasta apropiarse de ellos, en nuestro país, existió una enorme

coincidencia ideológica entre los segmentos burocráticos, empresariales y la derecha del sistema político en torno a la agenda política del país, especialmente con relación a la reforma de la educación la cual se caracterizó por el mantenimiento o acentuación del peso del sector público. (Moreira, s/d)

Por su parte Ma. Ester Mancebo, cuyo pensamiento está se basa en la defensa de la Reforma Educativa, señala que en esta etapa la ANEP impulsó una reforma en el sistema educativo, dado que existía en la agenda de coalición de gobierno la necesidad de realizar una profunda transformación de la educación uruguaya en todos sus niveles, esta reforma se transformó en la principal política social de la Administración. (Mancebo, 2002)

Es por ello que en la segunda mitad de los años noventa, se presentaron distintas iniciativas en la esfera educacional, el pensamiento neoliberal había definido una serie de propuestas educacionales para los países subdesarrollados, en base a orientaciones que fueron dictadas en los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, las cuales se diferencian claramente de las implementadas en los países desarrollados. A modo general, las políticas sociales impulsadas por el pensamiento neoliberal y determinadas por las políticas económicas *“han significado un impresionante retroceso social en América Latina. El resultado ha sido una mayor polarización social, el aumento de la pobreza, marginalización y desempleo en masa.”* (Del Pino En: Gentili, 2000: 71) Especialmente, luego de la Reforma Educativa, se observa con tendencia creciente que las instituciones educativas se organizan según el origen social de los alumnos y que las instituciones del estado atienden cada vez más a los más pobres. (Del Pino En: Gentili, 2000: 71)

Como se mencionó en el apartado anterior, las nuevas exigencias de la educación provienen ahora del campo económico. En especial, en el ámbito de la escuela pública si bien en la época moderna la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad escolar fueron conceptos destacados, en la política educativa contemporánea los conceptos centrales se basan en la calidad, equidad, participación y eficiencia. Las reformas educacionales neoliberales tienen la finalidad de transformar la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa meritocrática de movilidad social con la cual fue construido el sistema educacional moderno. (Almonacid En: Gentili, 2000)

Finalmente, se debe señalar que el neoliberalismo tiene la necesidad de legitimar la implementación de estas políticas, para lo cual se naturaliza la condición de miserabilidad de la mayoría de la población, culpabiliza a los sujetos por no obtener

un empleo digno o una educación de calidad anulando las razones sociales o estructurales. (Del Pino En: Gentili, 2000)

Por último, cabe destacar que esta perspectiva ideológica orienta hoy gran parte de las políticas educacionales, a través de las cuales *"veremos intensificarse trágicamente las desigualdades sociales, la exclusión, los privilegios de las minorías y, sobre todo, la violencia que supone desintegrar la sociedad mediante la imposición de la lógica del mercado en todas las esferas de la vida humana"* (Gentili, 1995: 7)

### **V. 5 Reflexiones para una propuesta.**

Desde esta perspectiva teórica, no se pretende recaer en un enfoque que anule el papel de la escuela pública en la promoción de nuevas estrategias pedagógicas en el escenario social actual, pero al mismo tiempo, se considera pertinente reflexionar sobre la necesidad de redefinir estas estrategias, sus prácticas, sus productos y su dinámica interna, en base al conocimiento de los procesos sociales que impactan fuertemente en los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Se considera que para ello se debería contar con el apoyo de profesionales del área social y especialmente de nuestra profesión, para reflexionar y estudiar a partir de la vida cotidiana de las familias y en cada contexto social específico, cómo determinan aquellos procesos sociales más amplios su modo de vida. Al mismo tiempo, sería importante pensar en la conformación de redes comunitarias integradas por las organizaciones barriales, que favorezcan el cumplimiento de estos derechos y promuevan procesos de transformación tendientes a forjar nuevas formas de organización colectiva, de producción, de trabajo, de educación en sentido amplio, como también nuevos valores, superando los socialmente instituidos.

Pero, la institución escolar, ¿está a fin de abrir a nuestra profesión este espacio de decisión estratégica?, ¿tenemos en tanto profesionales un lugar legitimado en esta institución?, nuestro colectivo profesional, mediado por distintas corrientes y posicionamientos éticos y políticos, ¿está preparado o a fin para trabajar desde esta perspectiva?

No obstante estas interrogantes, se considera pertinente se genere a nivel de todos los actores del quehacer educativo un proceso de reflexión de la práctica institucional, en pro de una propuesta pedagógica que garantice el derecho a la educación para toda la población, pero no únicamente el acceso y permanencia en la escuela, sino a una educación en tanto Derecho Humano y Social fundamental.

Asimismo, para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los individuos, ¿el modelo educativo formal no debería generar las transformaciones necesarias para diversificar las estrategias pedagógicas e institucionales, adecuándolas a las necesidades de los distintos contextos sociales, pero con propuestas educativas de la misma calidad? Se debe señalar que el garantizar este derecho no es exclusivamente una responsabilidad de la escuela de Tiempo Completo y afirmarlo sería irresponsable. Es posible pensar en un programa macro que vincule en forma conjunta las distintas instituciones u organizaciones estatales, para garantizar los derechos de estas familias que vienen siendo vulnerados a lo largo de décadas.

Si bien se considera que ello requiere una política a largo plazo dadas las circunstancias actuales, se sostiene al mismo tiempo, que la escuela, y especialmente la Escuela de Tiempo Completo, debe redefinir su función socializadora y asumir su responsabilidad en contribuir a democratizar el acceso a los conocimientos. Especialmente si se considera que *“Para los sectores carenciados, la escuela es casi el único camino para apropiarse de una porción significativa de estos saberes... requisito indispensable para incorporarse a la ciudadanía política económica y social, pues determina en gran medida la apropiación de los otros bienes sociales relevantes (salud, bienestar material, realización personal, participación política, etc.)”* (Tenti, 1989: 233)

En este sentido, es necesario pensar una nueva pedagogía frente al agotamiento de los marcos pedagógicos anteriores, es preciso pensar no una reforma sino un nuevo proyecto educativo y compromiso de la escuela pública con la sociedad, adoptando una nueva ética, nuevos valores, basados en los Derechos Humanos. No obstante, por lo estudiado hasta el momento, se entiende que no es fácil introducir modificaciones significativas en la estructura del saber escolar. No obstante, en principio, se debe promover la discusión y el debate entre aquellos actores sociales que tienen la responsabilidad de participar en la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento de la educación nacional, especialmente, en el ámbito del Estado, contando con el enriquecimiento del intercambio con los actores de la institución escolar, con las familias y demás miembros de la comunidad.

Por último, cabe agregar que: *“Precisamos de nuevas prácticas políticas y de nuevos discursos porque la realidad sigue siendo injusta y brutal. Pero sobre todo porque la realidad también ha cambiado y nuestros viejos discursos... hoy son poco convincentes para las grandes masas que sufren las consecuencias de la exclusión social, la muerte de la esperanza y la desintegración de sus propias vidas”* (Gentili, 1995: 7)

\*\*\*\*\*

## VI – CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.

A lo largo de esta monografía se ha intentado presentar un análisis reflexivo del programa escuelas de Tiempo Completo promovido por la Reforma Educativa de 1995, especialmente, exponiendo desde una perspectiva histórica de la realidad las mediaciones que permiten comprender la esencia de este fenómeno en tanto síntesis de múltiples determinaciones.

En este sentido, se planteó análisis del proceso histórico-social del surgimiento de la escuela, de la noción de infancia, y especialmente, cómo estos procesos adquirieron una expresión particular en nuestro país, y mantuvieron particular vigencia en la consolidación del proyecto educativo moderno. El análisis de la escuela nacional moderna, permitió exponer desde teorías contrapuestas los cometidos fundamentales de la educación y especialmente de los sistemas educativos en el marco de la sociedad capitalista, en una primera instancia, a través de la teoría funcionalista, en tanto perspectiva teórica que legitima el orden social vigente desde la instauración de la burguesía como clase social dominante, y posteriormente, mediante las teorías críticas de la educación que se difunden en la segunda mitad del siglo XX.

El análisis de las transformaciones económicas, políticas y sociales acontecidas a partir de la década del '70, permitió mostrar un nuevo escenario social, cuyas transformaciones determinaron junto con la teoría neoliberal de la educación, la implementación en nuestro país, como en la mayoría de los países de América Latina, de la Reforma Educativa y con ella el programa de escuelas de Tiempo Completo. Especialmente, se destacan los cambios políticos y económicos a nivel mundial, las transformaciones en el modo de acumulación capitalista, en el mundo del trabajo, la Reforma del Estado y en las políticas sociales, constituyéndose en políticas sociales focalizadas, las cuales mantienen las funciones fundamentales de las políticas sociales, pero al mismo tiempo se transforman, ya que están dirigidas a grupos de población específicos, a aquellas situaciones límites que puedan convertirse en focos de conflicto social.

A su vez, la política educativa en el modelo neoliberal contiene una clara contradicción ya que si bien, la escuela pública, a través de estos programas mantiene su función intrínseca de promover el control social, necesario para el desarrollo capitalista. al mismo tiempo, contiene y promueve la concepción de Derechos Sociales que el neoliberalismo pretende desintegrar.

En este contexto, el programa las escuelas de Tiempo Completo está dirigido hacia los sectores más cadenciados de nuestra población, promoviendo los principios

de reproducción ideológica y de mantenimiento del orden social, como también las habilidades características de la empleabilidad neoliberal. No obstante, existen duras críticas con relación a la calidad de la educación de estos programas educativos, particularmente con relación a su obsolescencia con relación al mundo del trabajo, por lo cual, si bien desde el discurso oficial se pretende generar mayores niveles de equidad social, en su implementación, profundiza la brecha de segmentación social.

En este marco, se considera necesaria la planificación de propuestas educativas que garanticen el derecho a la educación, pero no en tanto permanencia en la escuela, sino como Derecho Humano y Social fundamental. El modelo educativo formal debe reflexionar sobre sí mismo en el marco de los procesos sociales actuales, creando propuestas que no tiendan a reformar el proyecto educativo moderno, sino abandonando estos modelos pedagógicos y creando otros nuevos, que superen las contradicciones anteriores.

Se considera fundamental el aporte de nuestra profesión para reflexionar y estudiar estos procesos sociales desde una perspectiva histórica, con el fin de comprender las situaciones sociales de las familias a las que se dirige el programa educativo, en tanto aspecto central de la planificación e implementación de una propuesta educativa. Asimismo, se considera sumamente relevante el trabajo a realizar con las familias, las organizaciones barriales, potencializando estas relaciones, conociendo sus pautas culturales, costumbres, valores, y sistematizando los aportes que los distintos actores puedan realizar para el enriquecimiento de la política educativa. No obstante, se sostienen las interrogantes planteadas en el capítulo anterior.

Desde una perspectiva histórica, cabe recordar que los momentos en que la educación se transformó, fueron momentos de cambios y transformaciones sociales, acontecidos a partir de la crisis del modelo anterior de sociedad, pero particularmente, momentos donde se colocaron grandes cuestionamientos y reflexiones, problematizando aquello que se esconde bajo lo natural. Se debe superar el temor de pensar la realidad con supuestos diferentes, recuperar los espacios colectivos, los ámbitos de estudio y reflexión con el aporte de otras disciplinas, pero no legitimar y naturalizar las situaciones cotidianas, porque desde esta perspectiva la educación es un bien común, un derecho de todos, y si un niño o niña está privado de este derecho todos lo estamos.

\*\*\*\*\*

**BIBLIOGRAFÍA.**

ADORNO Y HORKHEIMER. *Dialéctica de la ilustración*. Fragmentos filosóficos. Trotta. Madrid. 1997

ALMONACID Claudio; Arroyo Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. En: Gentili Pablo; Gaudêncio Frigotto (Comps). *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Argentina. 2000

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Cuadernos de Educación N° 9. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela. 1984

ANDERSON, Perry. Neoliberalismo: un balance provisorio. En: Sader Emir; Gentili Pablo (Comps). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. CLACSO. eudeba. Argentina. 1999.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. En: Revista Serviço Social & Sociedade N° 50. Brasil. 1996

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. LTC. Brasil. 1981.

BADINTER, Elizabeth. *¿Existe el Instinto Maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México. 1980.

BARRÁN, José Pedro. *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: El disciplinamiento (1860 – 1920). Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 1990

BONAL, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós. España. 1998.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean – Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. FONTAMARA. México. 1995

CAETANO, Gerardo; RILLA, José. *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Colección Claeh / Fin de Siglo. Uruguay. 1996.

CASTEL, Robert. *La Metamorfosis de la Cuestión Social*. Paidós. Buenos Aires – Barcelona – México. 1997

DE MARTINO, Mónica. *Políticas Sociales y Familia. Estado de Bienestar y Neo – liberalismo Familiarista*. (smd)

DEL PINO, Mauro. Política Educacional, emprego e exclusão social. En: Gentili Pablo; Gaudêncio Frigotto (Comps). *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Argentina. 2000.

DURKHEIM, Emile. *La Educación Moral*. Schapire Editor. Argentina. 1972

------. *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Endymión. España. 1992

------. La educación, su naturaleza y su papel. En: Enguita, Mariano F. *Sociología de la Educación*. Ariel. España. 1999

ENGUITA, Mariano F. El marxismo y la educación: un balance. En: Enguita, Mariano F. *Sociología de la Educación*. Ariel. España. 1999

GENTILI, Pablo. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación. En: Revista Educação & Realidade, v. 20. n. 1, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, enero – junio de 1995.

HARVEY, David. *Condicao Pós – Moderna*. Loyola. Brasil. 1989

HOBBSAWM, Eric. *La Era del Capitalismo*. PUNTO OMEGA/ Guadarrama. España. 1997.

- \_\_\_\_\_. *La era del Imperio (1875 – 1914)*. Crítica. Grijalbo Mondadori. Buenos Aires. 1988.
- KÓSIK, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. Grijalbo, México, Barcelona. Buenos Aires, 1984.
- MANCERO, MARÍA ESTER. La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En: Narbondo, Pedro et al. Uruguay: *La reforma del Estado y las Políticas Públicas en la democracia restaurada (1985 – 2005)*. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 2002
- MOREIRA, COSTANZA. La reforma de estado en Uruguay: cuestionando el gradualismo y la heterodoxia. En: Calame, Pierre y André, Talmant. *Con el Estado en el Corazón*. smd
- NARBONDO, PEDRO. La Reforma de la Administración Central en el segundo gobierno de Sanguinetti: realizaciones y déficit de un enfoque gerencialista. En: Narbondo, Pedro et al. Uruguay: *La reforma del Estado y las Políticas Públicas en la democracia restaurada (1985 – 2000)*. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 2002
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Cortez. Brasil. 1992
- ORTEGA, Félix. La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. En: Enguita, Mariano F. *Sociología de la Educación*. Ariel. España. 1999
- PASTORINI, Alejandra. Tesis de Maestría en Servicio Social: *O Teatro das políticas sociais. Autores, atores e espectadores no cenário neoliberal*. UFRJ, Brasil. 1995.
- , Las políticas sociales y el Servicio Social: ¿Instrumento de reversión o manutención de las desigualdades. En: Montaña, Carlos. *La Naturaleza del Servicio Social*. Cortez. Brasil. 1998
- PUGGRÓS, Adriana. La sociología de la Educación en Baudelot y Establet. En: Torres, Carlos; González Guillermo (Coord). *Sociología de la Educación*. Corrientes Contemporáneas. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1994.
- RIVERO, José. *Educación y Exclusión en América Latina. Reformar en tiempos de globalización*. Miño y Dávila. 1999. Smd
- SARACIU, Gerardo. *Fragmentaciones en el Mundo del Trabajo y sus impactos en los colectivos de trabajadores: Experiencias del sindicalismo uruguayo*. UFRJ/ESS, Brasil. 1998
- SILVA JÚNIOR, Joao dos Reis. Reformas educacionales, reconversión productiva y la constitución de un nuevo sujeto. En: Gentili Pablo; Gaudêncio Frigotto (Comps). *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Argentina. 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Hacer Reforma. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*. ANAYA. España. 1995.
- , *Paradigmas. Reformas y Maestros. Temas de la Agenda educativa de una década*. QUEDUCA FUM – TEP. Uruguay. 1999
- TENTI, Emilio. Pobreza y Política Social: Más allá del neosistencialismo. En: Isuani Ernesto; Lo Vuolo Ruben; Tenti Emilio. *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Miño y Dávila/CIEPP. Argentina. 1991.
- , El estado educador. En: Ernesto Isuani y Emilio Tenti. *Estado Democrático y Política Social*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires. 1989.
- VARELA, Julia. Teoría y práctica en las instituciones escolares. En: *Marxismo y Sociología de la Educación*. AKAL. España. 1986.
- Wellmer, Albrecht. Razón, utopía y la dialéctica de la Ilustración. En: Anthony Guiddens, et al. *Habermas y la Modernidad*. Cátedra. España. 1988

**FUENTES DOCUMENTALES.**

- Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. La Reforma Administrativa del Estado. Uruguay. 1998.
- ANEP/CODICEN. La educación Uruguaya. Uruguay. 1999
- ANEP/CODICEN/CEP. Programa Nacional Todos los Niños Pueden Aprender. La reducción de la repetición escolar. Uruguay. 1998.
- ANEP/CODICEN. Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF. Uruguay. 1997
- Informe de la entrevista realizada al director de la Escuela Nº 292. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales Licenciatura de Trabajo Social. Uruguay. 2004.
- ANEP-CODICEN. Gerencia de Investigación y Evaluación. Programa de Evaluación de la Gestión Educativa. Uruguay. 2005. Información extraída de [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)
- ANEP-CODICEN. Gerencia de Investigación y Evaluación. Programa de Evaluación de la Gestión Educativa. Monitor Educativo Educación Primaria. Segunda Comunicación de Resultados. Uruguay. 2002. Información extraída de [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)
- ANEP. CODICEN. CEP. MECAEP. BIRF. Tejiendo Vinculos para aumentar la Equidad. Sistematización de la experiencia desarrollada por el programa: Fortalecimiento del vínculo escuela/familia/comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo. Uruguay. 2004

\*\*\*\*\*