

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

**Deserción escolar y programa de escuelas
de tiempo completo: una discusión teórica**

Luciana Duarte Sagnol
Tutora: Teresa Dornell

2005

INDICE.

I. Presentación

1. Aprendizaje Escolar en el Uruguay
Conceptualizaciones generales Pág 1
2. Justificación Temática..... Pág 6

II. Primera Parte

Deserción Escolar

Introducción al tema de Estudio

1. Aproximación al Concepto de Deserción Pág 10
2. Educación y Equidad Pág 14
3. Especificidad del Proceso Educativo Pág 18
4. La Familia en el centro de la escena Pág 21
5. La Familia y la Educación de sus hijos
Puede lograr la familia que sus hijos sean educables Pág 23
- 5.1 Las funciones de las familias Pág 25
- 5.2 ¿Cómo pueden ellas responder al compromiso
que tienen asumido ante la Escuela? Pág 29
6. Transformaciones en la Estructura Social
- 6.1 Aproximación al concepto de Pobreza Pág 31
7. Institución Familiar como agente de socialización Pág 37
8. Institución Escolar
- 8.1 Ingreso Escolar
Primer contacto del niño con dicha Institución Pág 42
9. Presentación de Indicadores Pág 48
- 9.1 Deserción en Educación Primaria en cifras Pág 51
- 9.2 El abandono intermitente Pág 55

III. Segunda Parte

1. Políticas Educativas.
- 1.1 Principios generales de la Educación Pág 57
2. ¿Cómo se responden desde las Políticas Sociales?
- 2.1 Aproximación al concepto de Política Social Pág 58
- 2.2 Políticas Sociales Focalizadas Pág 59
3. Escuelas de Tiempo Completo Pág 62
- 3.1 Presentación del Programa
- 3.1.1 Proceso de Constitución como
Escuela de Tiempo Completo
- 3.1.2 Objetivos del Programa Pág 63

IV. Tercera Parte

1. Deserción Escolar y Escuelas de Tiempo Completo:
Un enfoque desde este Programa a la problemática,
Interrogantes sin responder Pág 65

ANEXOS Pág 81

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

AGRADECIMIENTOS.

Los agradecimientos están dirigidos a todas las personas que me ayudaron y colaboraron para la elaboración y presentación de este documento.

A mi familia (padres, tíos, hermana, primos) , novio, a la profesora y tutora de este Trabajo (Teresa Dornell), a los administrativos de Facultad (Juan José y Andrea) que amablemente me atendieron a la distancia, a las personas que trabajan en la Biblioteca de Trabajo Social, a las personas de mi departamento que me acercaron material bibliográfico, al director de la Escuela que me concedió la entrevista, a compañeras de Facultad que a pesar de la distancia me ayudaron mucho.

No me gustaría olvidarme de nadie, que si sucede pido disculpas.

A TODOS GRACIAS.

INTRODUCCIÓN.

El presente documento pretende brindar información acerca de la Deserción Escolar y los distintos aspectos que encierran esta problemática. Asimismo se realiza una presentación sobre el Programa de las Escuelas de Tiempo Completo, una mirada y enfoque desde este Programa al problema mencionado. Para complementar los contenidos teóricos desarrollados se adjunta una entrevista realizada a un director de Escuela de Tiempo Completo.

En primer lugar, en el capítulo I se realiza la presentación y justificación temática. Se realiza una aproximación al aprendizaje escolar en el Uruguay.

En segundo lugar, en el capítulo II, se presenta y define el concepto de Deserción Escolar, sus distintas variables. También se analiza el concepto de educación y equidad, la especificidad del procesos educativo. Por otra parte, se desarrolla la familia y sus funciones, y su relación con dicha temática como agente de socialización. Se presenta además el concepto de Pobreza y su incidencia en la Estructura Social. La Institución Escolar y el ingreso del niño a dicha Institución, donde se dan a conocer las cifras de la deserción escolar.

En tercer lugar, en el capítulo III, se realiza una presentación del concepto de Políticas Sociales, desarrollando las Políticas Educativas y las Políticas Sociales Focalizadas. Por otra parte se presenta el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y los objetivos del mismo.

En cuarto lugar, en el capítulo IV, se presenta y desarrolla un debate teórico sobre la Deserción escolar y el Programa mencionado, se definen las opiniones en torno a la temática y se formulan interrogantes.

Por último se adjunta un capítulo con Anexos, con información complementaria pero de gran importancia para la temática abordada.

I. PRESENTACIÓN

1. Aprendizaje Escolar en el Uruguay: conceptualizaciones generales.

La educación primaria está intrínsecamente vinculada con la formación y con el desarrollo de la sociedad uruguaya.

Su histórico papel ha sido múltiple: integrar en una comunidad nacional un conjunto heterogéneo de grupos familiares criollos e inmigrantes de los más variados dialectos o idiomas formándolos en un lenguaje y cultura común; integrar en una sociedad a estratificados y, más aún segmentados, grupos sociales a los que se les presentó la posibilidad de movilidad social a través de la formación en la escuela y de una selección meritocrática proveniente de un tribunal socialmente imparcial como es el docente; integrar la población a la democracia teniendo a su cargo la formación de los futuros ciudadanos, noción de igualdad política que solo deviene posible- como ya lo planteaba José Pedro Varela hace más de un siglo- cuando se constituye la pareja educación-ciudadanía.

De pocas sociedades se puede decir como de la uruguaya que la sociedad es hija de la escuela. A lo largo de un proceso que insumió un largo siglo, la escuela no solo fue incorporando en forma lenta y progresiva a la población sino que fue transfiriendo a la sociedad no solo lenguaje- increíblemente similar en toda jerarquía social en comparación a la realidad latinoamericana.

También fue incorporando las formas de pensar y un conjunto de valores que definen a Uruguay en el contexto internacional.¹

La profunda y prolongada crisis de la sociedad uruguaya que, entre el inicio del ciclo negativo de su economía y la recuperación institucional democrática, comprende en total 30 años de su historia (1955-1985) seguramente tuvo graves efectos sobre la escuela uruguaya. Por una parte los valores y las normas que se trasmitían en la escuela dejaron de tener progresivamente congruencia con la realidad económica, social y política. Por otra, la escuela perdió significación y centralidad en la sociedad uruguaya.

Un tiempo histórico en que el presente se impone con sus urgencias y sus conflictos es siempre un tiempo en que difícilmente se puede ir preanunciando el futuro e ir asumiendo aquellas políticas que anticipen el perfil de la sociedad.

El problema es que la educación se desarrolla en el marco de un proyecto de largo plazo. Formar a los hombres que van a actuar en el próximo medio siglo es la dimensión de más largo alcance entre todas las que maneja la sociedad y el sistema político.

Como la proyección de la política educativa es tan larga reclama de una "previsión del futuro", que no es futurismo sino observación de la realidad del presente en la sociedad más desarrolladas e identificación de aquellas líneas portadoras de futuro, como lo son el conocimiento, la ciencia y la tecnología, con sus infinitas repercusiones no sólo en la economía sino en la transformación de las sociedades.

¹ Informe del CODICEN-ANEP (2003/ p.3): "Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay": Los contextos sociales e Institucionales de éxitos y fracasos. Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay.

No se trata de una subordinación ante un determinismo de futuro, sino un desafío para la creación de aquellos sustratos sobre los que se puede construir un cierto futuro.²

Esta fue precisamente la fertilidad de la reforma educativa vareliana, la de proponer una transformación progresiva de la sociedad en la que uno de sus pilares fuera la escuela.

Inversamente, hay otras actividades- de las que la educación es paradigma- en las que la falta de cambios, el no mantenimiento del sistema no se perciben inicialmente y ante cuyo deterioro- en relación a los requerimientos del tiempo presente e incluso en relación al pasado de la propia institución- se producen sucesivas acomodaciones.

Este tipo de proceso es muy propio de la educación por el ensamble de la misma con todo el sistema social. Intervienen en su cambio o en su deterioro en un plano macro, las orientaciones hacia el cambio o a la conservación de las elites nacionales, la prioridad que en sus respectivas orientaciones tenga la educación, la construcción del futuro y las vías privilegiadas para el logro del mismo. Lo anterior vinculado a los recursos se traduce en el plano de la acción estatal, de las políticas de inversión pública, de remuneraciones del personal, de formación de recursos humanos, etc.

- En un plano institucional actúan las políticas de innovación de sistemas y de la enseñanza, las políticas dirigidas a la formación cultural de las familias o a la capacitación de los recursos humanos, respecto a los derechos y a los méritos, etc.

² Op.cit 2003: 4.

- En el plano de los grupos intervienen todos aquellos-institucionalizados o no- que nuclean a los miles de docentes y funcionarios; esos grupos e individuos pueden creer en la enseñanza y en forma artesanal seguir luchando por ella, o estar desilusionados o burocratizados. En educación, especialmente la de la infancia, el resultado es siempre una acumulación de actitudes; en último término el proceso pedagógico se establece entre un educador y su grupo de alumnos.
- Finalmente, en el plano societal- como la escuela primaria es inseparable de las familias- de los valores y orientaciones predominantes en la masa social dependerá la escuela. Las familias fortificarán su creencia en la escuela en la medida en que las elites dirigentes crean en ella y en la medida en que en la sociedad exista un sistema de gratificaciones y sanciones de tipo meritocrático con alta valoración de las capacidades personales.³

El estado actual de la escuela pública es el resultado del complejo proceso por el que atravesó la sociedad uruguaya a lo largo de tres décadas. La acumulación de factores desfavorables se expresó en una etapa de la educación y de la sociedad en que más hubiera requerido de condiciones contrarias.

Lo primero, porque precisamente en las últimas dos décadas se completó el ciclo de incorporación de la población a la realización de la totalidad del ciclo escolar.

³ Op.cit. 2003:5.

Ello implicó la permanencia en la escuela de los estratos sociales más disminuidos en recursos materiales y culturales y, por tanto, más necesitados de un modelo alternativo y de calidad de socialización institucional. Lo segundo, porque en el mismo lapso se produjo un magno cambio cultural- en sentido antropológico- como es el de la incorporación masiva de las mujeres a la ocupación remunerada con infinitas consecuencias en la socialización familiar, no revertidas por la acción sustitutiva de las instituciones educativas.

Todo lo expuesto implica concluir que los éxitos y fracasos de la escuela son la consecuencia de un largo proceso de la sociedad y sus instituciones y que su constante transformación dependerá igualmente de una conciencia colectiva y de la acción mancomunada de múltiples actores individuales, grupales e institucionales con la clara percepción que se trata de un proceso que reclama tiempo y acumulación.⁴

⁴ Op. Cit. 2003:6.

2. Justificación Temática.

El objeto de estudio de este trabajo es poder presentar un debate teórico acerca de la Deserción Escolar y las Escuelas de Tiempo Completo (E.T.C).

En una primera instancia nos aproximamos al concepto de Deserción y sus correspondientes variables, lo cual nos permitirá lograr, a través de esta exposición teórica, un mejor entendimiento y comprensión de esta temática. Se definen dichas variables para conocer su comportamiento sobre este problema

Debido a la complejidad y amplitud de este problema , se hace mención de los principales y a la vez diversos aspectos que encierran y definen el concepto de Deserción; ello permitirá dar a conocer las múltiples causas a que el mismo responde.

Se destaca la función de la familia como principal protagonista dentro de esta escena de la realidad, como uno de los temas a destacar en este trabajo, y la posición de esta respecto a la educación de sus hijos.

Los datos demográficos muestran cambios relevantes en la composición de las familias uruguayas que a su vez implican transformaciones en sus funciones, donde ciertas funciones de socialización y de apoyo a la formación de identidad, internalización de normas y valores que sustentan la convivencia social no están siendo con frecuencia adecuadamente cumplidas por la institución familiar.

Este dato no se relaciona únicamente con los sectores de menores recursos., si bien la carencias materiales y de sostén social que ellos viven agudizan las dificultades para el cumplimiento de los roles parentales. (ANEP 2004:27)

Otro de los temas a destacar en este trabajo son las transformaciones que ha habido en la estructura social, donde se hace hincapié en el concepto de Pobreza, mencionando aquí también otros conceptos de gran importancia los cuales están vinculados con la temática que se aborda.

La Institución Escolar y el ingreso escolar es otro de los puntos a destacar en este trabajo, donde se presentan y desarrollan las distintas variables e indicadores que dan cuenta de la importancia del tema de Deserción, y la necesidad de un especial abordaje e intervención sobre el mismo.

En una segunda instancia se destaca el concepto de Políticas Sociales, donde se ve la necesidad de un buen diseño e implementación de Políticas Sociales, que puedan cubrir, en términos de atención e intervención, los distintos aspectos sociales de este problema. Dentro de este capítulo se hace hincapié en Políticas y Reformas Educativas, como se responde desde las Políticas Sociales, las Políticas Sociales de Infancia, los Derechos del Niño, y el concepto de Políticas Sociales Focalizadas

El enfoque sectorializado, centralizado y desarticulado que prima en nuestro sistema de políticas sociales no favorece la posibilidad de contar con referentes claros para viabilizar una atención integral de estas familias, para la cual la institución educativa realice la contribución que corresponde a su rol específico sin absorber funciones y responsabilidades que exceden a su competencia.

Es necesaria la perspectiva de avanzar hacia un enfoque de Políticas Sociales que apunte hacia una atención integral, que tome a la familia como un núcleo clave a atender, que tome en cuenta su opinión y sus perspectivas en el momento de diseñarlas, y articule los esfuerzos de los organismos y las organizaciones de la sociedad civil para optimizar sus respuestas.

En esta segunda parte, se presentan y exponen los conceptos teóricos más destacados respecto al programa de las Escuelas de Tiempo Completo y los objetivos del mismo, como una propuesta nueva y que difiere del programa de escuelas simple. Ello permitirá saber si existe una respuesta alternativa viable, que se imparta desde este programa, a los distintos problemas sociales que se presentan en el ámbito escolar, específicamente y destacando la *deserción escolar*.

No se pretende realizar un análisis e investigación en profundidad sobre dicho programa en las Escuelas, sino destacar aquellos aspectos, en términos de respuesta y atención que se brinden desde el mismo a través de su implementación, y los cuales estén relacionados con la temática que se aborda.

No se realizará una crítica exhaustiva de los elementos del Programa, teniendo en cuenta su contenido teórico, si no le amerita. Si se buscará, reconocer y destacar los aspectos más relevantes que sirvan para la discusión teórica que se lleva a cabo.

En una tercera instancia se presentan las principales categorías de análisis que hacen a la discusión teórica de este documento, respecto a la Deserción Escolar y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, como Política Social Focalizada.

Cabe destacar que la discusión teórica que se plantea remite a generalizaciones y conceptualizaciones que abarcan ideas importantes como las señaladas, con un planteo y formulación de interrogantes en torno a dicha discusión.

Además de los temas destacados se realiza una referencia teórica de las principales variables que son causa directa de la Deserción del sistema educativo.

Se incluirá en esta discusión todo aquello que se considere como ventajas y desventajas desde el Programa, todo lo que sea considerado viable para revertir esta problemática y lo que no sea efectivo para poder dar respuesta a la Deserción Escolar y sus distintas causas.

Por ello, siendo este el principal objetivo de esta discusión, busca conocer de que manera este Programa de **Escuelas de Tiempo Completo**, como Política Social Focalizada, pretende dar respuesta y atención a la **Deserción Escolar**, o actuara como mecanismo de integración que permita revertir de alguna forma este problema social.

Para ello se presentan y desarrollan los distintos conceptos teóricos relacionados con este problema, que son determinantes y muchos de ellos causas directa del mismo.

II. PRIMERA PARTE

DESERCIÓN ESCOLAR.

INTRODUCCIÓN AL TEMA DE ESTUDIO Y ANÁLISIS.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESERCIÓN.

Se considera pertinente el poder realizar un abordaje analítico del ausentismo, repetición, extraedad, fracaso escolar y rezago escolar como factores a tener en cuenta a la hora de abordar esta temática, ya que:

*" la repetición escolar es un grave y constante fenómeno, el cual se acentúa en el primer grado escolar, convirtiéndose en la antesala del abandono de las aulas, siendo un porcentaje alto de niños que abandonan la escuela antes de llegar a sexto y luego no retornan".*⁵

Estos factores actúan aparentemente mediados por un orden y una secuencia que desencadenan en la deserción escolar: *" el ausentismo se transforma en repetición, la repetición en extraedad y esta, en definitiva, en deserción".*⁶

En cuanto al Nivel Educativo de las madres, se observa que los hijos de madres que no completaron primaria, tienen rendimientos más bajos y están más expuestos a repetir y luego desertar.⁷

⁵ Informe del CODICEN-ANEP (2003/ p.3) *"Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay"*, Diagnóstico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay

⁶ Andrea Di Candia, et al. UNICEF/INTEC (2000/ p 11) : *" Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares"* . Montevideo

Es por ello que, el binomio **repetición-deserción** revelan su estrecha vinculación a través de factores de alto impacto, donde la deserción igual fracaso escolar, es la culminación de un proceso, del cual el síntoma mayor es la repetición.

Si se tiene en cuenta solo el hecho de que en Primer año de Primaria en las escuelas públicas repite casi el **20%** de los estudiantes, este hallazgo indicaría que esos estudiantes están hipotecando su continuidad en el sistema educativo, ya que tienen un riesgo muy alto de desertar antes de culminar la Educación Media (**12 años de escolaridad**).

Las cifras marcan que los alumnos que repiten primer (1°) año en Primaria tienen un riesgo cuatro (**4**) veces mayor de ser futuros adolescentes desertores en Secundaria que los niños que aprobaron su año de debut escolar. Este peligro de abandonar los estudios es una amenaza directa a las perspectivas de una vida más útil y plena de niños y jóvenes, especialmente los que provienen de los sectores marginales de la sociedad.⁸

Esto es el resultado de la falta de prioridad que tiene la educación en esos grupos sociales y de la falta de información sobre los significados de asistir o no, donde las familias no saben o no son conscientes de los efectos que acarrea la "no asistencia". Además no ha habido una preocupación pública de los medios de comunicación de masas, así como de las propias Instituciones para alertarlas sobre los fracasos que acarrea la inasistencia a los centros educativos, en este caso la escuela.⁹

⁷ Op. cit. 2003. p.12

⁸ Citado por ANEP(2004) a través de Consejo de Educación Primaria según Informe denominado: "Trayectoria Educativa de los Jóvenes".

⁹ Op. cit. 2003. p 78.

Para ello la educación de las madres es un factor determinante para la realización. La *Repetición* revela ser la variable que ejerce "**mayor impacto sobre la probabilidad de desertar**", donde la familia juega un rol fundamental.

Teniendo en cuenta sus funciones básicas, la misma debe ejercer un papel de contención sobre sus hijos, brindándole un apoyo permanente en las tareas escolares como en el aprendizaje que ellas implican, prepararlo día a día en las exigencias que desde la institución se propone.

de esta etapa preescolar, su mas alta educación implica una percepción mas clara del proceso de socialización y aprestamiento escolar. Las madres deben tener en cuenta, como parte de la crianza de sus hijos, que el desarrollo intelectual no se produce "*mágicamente*" sino que es un constante esfuerzo, un permanente construir y producir capacidades que se originan en la etapa preescolar cuando el niño esta internalizando metodologías.¹⁰

El papel de las familias en el desarrollo de sus miembros es determinante a través del tipo de oportunidades y experiencias que internamente en este grupo se les facilita y se les ofrece a sus niños.

La participación guiada dentro del espacio familiar, permite que el niño se enfrente y vaya resolviendo los problemas de la vida diaria, y ello en la práctica implica patrones de comunicación y la disponibilidad de entornos de vínculos y aprendizaje satisfactorios.

La familia debe comenzar por preparar al niño para asumir e integrarse al cambio permanente que caracteriza a la sociedad.

¹⁰ Op. cit. 2003. p. 82.

Desarrollando en él la capacidad de transformación y adaptación a situaciones nuevas, incorporando experiencias y conocimientos.

*“Lo que el niño pueda aprender va a estar en función de lo que pueda saber, de su experiencia anterior, de sus motivaciones, de su contexto socio-familiar, y de las condiciones en la que se enmarca la actividad educativa”.*¹¹

Cabe destacar que para poder comprender el proceso de interacción familiar y el desarrollo del niño, no puede ser pensado fuera de las propias transformaciones que se han venido dando de la familia uruguaya, estos aspectos deben ser contextualizados en esta realidad, para poder entender muchos de los procesos que desencadenan en una mala utilización de los recursos educativos por parte de los niños y las familias involucradas.

¹¹Citado en UNICEF (2000/p.32). “Propuestas pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo”. Versión Preliminar.

2. EDUCACIÓN Y EQUIDAD

Al hacer un abordaje profundo acerca de la Educación de un niño y las dificultades con que este se encuentra al entrar al sistema educativo, lleva a tener en cuenta una serie de factores que inciden directamente en su desempeño individual, tales como su contexto socio-económico, su situación familiar, así como las exigencias por parte del sistema escolar.

Los marcos referenciales culturales predominantes en las familias no siempre son coincidentes con los que predominan en la Institución escolar, generando en el niño, que pertenece a ambos sistemas y opera como bisagra entre ambos, niveles de tensión a veces difíciles de manejar. (ANEP 2004)

Este análisis permite centrar la atención y abordar la relación existente entre:

"Educación y Equidad".

La gran mayoría de los estudios orientados a esclarecer esta relación, centran la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa, como una instancia previa a la equidad.

En primer lugar, se sostiene que quien no tiene acceso a la educación carecen de las competencias que los habilitan para una inserción laboral exitosa; como consecuencia de ello, estos sujetos excluidos del sistema educativo son además marginados respecto del principal mecanismo social de distribución de la riqueza.

En segundo lugar, es posible afirmar que quienes no reciben educación tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación.

Desde esta perspectiva, no es posible promover estrategias de desarrollo e integración social fundadas sobre una distribución inequitativa del conocimiento.

La creciente complejidad que caracteriza al escenario social, así como la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos confronta con la siguiente interrogante: *¿ es posible educar en cualquier contexto? ¿ cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas?*

Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo.

Aparece así la necesidad de destacar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar. Se hace necesario, por lo tanto, renunciar a modelos teóricos que se apoyan en relaciones causales unidireccionales y abordar la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos.¹²

Desde esta perspectiva cabe analizar un concepto, como lo es el de *EDUCABILIDAD*, el cual adquiere especial relevancia permitiendo profundizar en la relación anteriormente mencionada, educación-equidad. Dicho concepto apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o un adolescente pueda asistir a la Escuela.

¹² Informe realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2002). Buenos Aires.

Al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos.¹³

El concepto de Educabilidad se trata de un noción antigua, desde la Filosofía de la Educación se dice que: " *todo hombre en tanto "ser" es perfectible puesto que tiene "potencia" y, por lo mismo, es educable*".

Luego el pensamiento existencial agregó que el hombre es ontológicamente perfectible, pero que ónticamente ello es relativo, puesto que lo óntico tiene que ver con el "existir" y sus circunstancias; entonces, no todos son educables porque no todos están en igual circunstancias ¹⁴

La educabilidad se define como: *una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida- vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela.*

La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.

Este abordaje, en tanto apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, se basa fundamentalmente en la tradición sociológica.

¹³ López, Néstor (2002/p.7) et.al: "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires

¹⁴ Según Sartre (), "... el hombre es un proyecto no acabado, es un proyecto en situación, determinado históricamente..."

En ella no es nueva esta preocupación; ya hace décadas *“las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una “predestinación” de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y procesos”* ¹⁵

Es importante destacar que cada vez más la literatura nos acerca un concepto muy próximo al de educabilidad, el concepto de *“RESILIENCIA”*, que debe ser entendido como: *la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformadas por ellas”* ¹⁶

La introducción del concepto de resiliencia en las Ciencias Sociales y en los ámbitos de intervención social ha ampliado las perspectivas para abordar problemas clásicos así como la capacidad de respuesta de personas frente a la adversidad, quienes, pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas, se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas, han planteado no sólo una sugerente y optimista veta de reflexión, sino, además un criterio para replantearse estrategias de intervención social en los primeros años de la infancia” (Kotliarenko: 2002)

¹⁵ Citado por Luis Navarro (2002/p.9) en: *“Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina”*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

¹⁶ Citado por Manuel Bello en Op. cit. 2002. p.9

“La resiliencia intenta explicar como la adversidad no deriva de manera irrevocable en sujetos dañados, cuando éstos son individuos “resilientes”, es decir, sujetos intelectual y emocionalmente competentes, con buenos estilos de enfrentamiento, motivación de logro autogestionado, sentimientos de esperanza y autonomía (...)

Los estudios de resiliencia aportan valiosa información acerca de las interacciones “sujeto-medio” o “naturaleza- crianza” que, sin duda, condicionan las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar. Pero además , el concepto de resiliencia sugiere que la educabilidad no es un dato ni acabado, es una variable esencialmente sociocultural que, por tanto, puede ser mejorada; implica ciertamente, identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos “resilientes”; e implica una Política Social decidida a favor de más equidad social. (Navarro2002 10)

3. ESPECIFICIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos de las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, portarse bien, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc.

Por último se requiere de los alumnos la capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía.

La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestro país, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia.

Este aprendizaje previo, es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo de inculcación y asimilación por parte del niño.¹⁷

Es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia.

Un factor que define a este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como así también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente, sino que requiere de tiempo.

Lo que opera en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida, es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último.

¹⁷ Citado por Emilio Tenti (2002/p.10): "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires."

El tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etc.¹⁸

La escuela en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de esta “*educación primera*” para su desarrollo.

Este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores. Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no solo se manifiesta el primer día de clases, en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto a la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas. Este proceso solo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables.

¹⁸ Citado por Pierre Bourdieu (2002/p.11) en “Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

4. LA FAMILIA EN EL CENTRO DE LA ESCENA.

Sin lugar a dudas, una escuela que recibe a los niños recién a los 5 o 6 años de edad, y espera de ellos todo este conjunto de recursos, actitudes y predisposiciones pone a la familia en el centro de la escena.

La familia no solo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender. Dicha preparación como o se vio, apela a una gran variedad de recursos por parte de la familia: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar, afecto, estabilidad, etc.

En los primeros años de vida los niños adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar, por lo que es fundamental que puedan tener un desarrollo saludable que no obstaculice, tomando así centralidad las condiciones en que nacen.

El desarrollo de un niño en sus primeros años de vida trasciende a los aspectos relativos a su salud, y que implica también aspectos relacionados a las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. De modo que su familia no sólo debe proveerle un espacio saludable, sino también un contexto en que pueda descubrir y desarrollar el lenguaje, y vivir la transición desde un vínculo cerrado en su núcleo familiar hacia la coexistencia de otros pares.

El contexto cultural que le ofrecen sus padres determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro.

Ya en edad escolar, aparece un conjunto de factores que hacen que los niños puedan participar del proceso educativo, y que tienen que ver con la existencia de condiciones en el desarrollo de la vida cotidiana que les permitan insertarse en la dinámica que la escolarización exige.

En primer lugar implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños aportarían en el caso de trabajar.

En segundo lugar, sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen. Para ello es importante que tanto los niños como sus padres deberán estar convencidos de que los sacrificios actuales serán recompensados en logros futuros.¹⁹

El conjunto de activos con los que cuentan las familias se constituyen en un punto central para que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema; es fundamental el tipo de articulación que estas familias tienen con el sistema productivo.

La composición del grupo familiar, la trayectoria social y educativa de sus miembros adultos y el capital social de los mismos son factores determinantes del lugar que ocupan en el mundo de trabajo, ya sea en puestos directivos en los sectores más integrados de la economía o como un trabajador precario de las márgenes del sector informal.

¹⁹ Citado por Katzman: (2001/p. 12): "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

El nivel y la estabilidad de los ingresos de las familias es un factor que opera claramente como condición de posibilidad u obstáculo a un desarrollo adecuado de los niños y su posterior éxito en el paso por las instituciones educativas.²⁰

Al conjunto de factores que hacen a las condiciones materiales de vida de las familias debe sumarse, los recursos que ellas cuentan para acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo del niño, es decir a todos aquellos factores que conforman un clima cultural valorativo y educativo en que los niños crecen, y que además resultan en diferentes grados de aceptación y reconocimiento de las instituciones escolares. (López 2001:12)

5. LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS.

¿ puede lograr la familia que sus hijos sean educables?

La idea de educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social. En tanto el proceso educativo implica un involucramiento pleno, en tiempo y energía, por parte del educando, surge la interrogante de cual es el mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos- materiales, culturales y actitudinales que el proceso educativo requiere de ellos.

²⁰Citado por Katzman: (2001/p.12): ""Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

Para ello, el papel que cumplen las familias es esencial, su contribución en la formación de sus hijos es lo que permitirá sostener y hacer que su hijo ingrese y permanezca en el sistema educativo.

Uno de los principales motivos por lo cual se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los niños es porque las familias ya no pueden asumir la responsabilidad que se le asigna desde el sistema educativo, y garantizar así lo que se espera de ellas.

Uno de estos motivos que centra la atención en la familia misma son: los cambios en su composición y dinámica, otro motivo, en un espectro de dimensiones de la vida política y social en que se desarrolla la cotidianeidad de estas familias, y que condicionan fuertemente sus capacidades y grados de autonomía.

*“ Estamos ante un nuevo escenario, signado por una gran dinámica social, política económica y cultural que se traduce en la creciente soledad de las familias frente al desafío de construir y garantizar la educabilidad de sus hijos. Al mismo tiempo el deterioro de las funciones sociales del Estado, entre otras cosas se traduce en la incapacidad de la Institución Escolar a responder positivamente a este corrimiento”*²¹

Antes de la revolución industrial, en palabras de Bertaux (1979) la *“producción de la energía humana se efectuaba esencialmente al interior del marco doméstico en el seno del hogar”*. Era ahí que uno nacía, era educado, “socializado”, que uno aprendía el lenguaje, los códigos sociales, qué al lado de los mayores por observación y ver hacer uno se enseñaba a uno mismo los gestos del oficio.

²¹ AA.VV (1999/2004 p 25): “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad”. Sistematización desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo .ANEP. MECAEP. Uruguay.

Así uno nunca estaba solo, eran las mujeres/madres/hermanas las que en cada etapa cuidaban de uno.

Hoy cada una de las actividades específicas que contribuyen a la producción, ha sido externalizada del marco doméstico, y se ejerce fuera del hogar, en lugares especializados como maternidades, escuelas, hospitales, etc. Cada una de estas actividades ha vivido una verdadera *"revolución"*.

5.1 Las funciones de las familias.

Las familias constituyen una Institución central en el proceso de socialización de los niños. Desde que un niño nace, y durante los primeros años de su vida, ésta tiene una relación de tipo monopólico hacia ellos, siendo este su primer espacio de despliegue. En la medida en que los niños van creciendo, van teniendo espacio en su vida otros actores e instituciones.

Antiguamente el niño crecía en el hogar compartiendo los ritmos de vida de los adultos, hoy es confiado muy temprano a especialistas que lo vigilan fuera del hogar (casa cuna, guarderías).

Antiguamente el niño aprendía los gestos de la vida, los gestos del oficio al lado de sus parientes mayores. Hoy es en el seno de una institución especializada, la escuela, que aprenderá lo esencial de técnicas para el cálculo y la ortografía, los conocimientos, los valores morales, etc.²²

²² Bertaux, Daniel: "El dominio de la producción antropológica como apuesta de la modernidad". (Traducción Blanca Gabin: 2000)

“De una dependencia casi total respecto de una institución de fines genéricos como es la familia, los niños y adolescentes pasan a depender cada vez más de instituciones de fines específicos, como las agencias educativas, deportivas y los diversos servicios estatales” (Katzman y Figueira, 2001)

Cada una de estas instituciones, sigue un curso paralelo al desarrollo de las fuerzas productivas de la industria, son la sede de la búsqueda incesante del “progreso”, siguiendo lógicas diversas pues derivan del tipo de relaciones de producción que la estructuran.²³

Así la familia, ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Debe tener la capacidad de transferir a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o demás acciones que operan negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida el niño inicia el proceso de interacción con el entorno.

Sin embargo el esquema familiar de los hijos orientados a la escuela, la mujer “ama de casa” y el hombre como único proveedor de ingresos, pierde vigencia en la actualidad no solo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la redefinición de roles dentro de la familia, sino también por la crisis de las condiciones sociales que lo hacían posible.

Se profundizó en las últimas décadas un nuevo tipo de relaciones con el mundo del trabajo, y la necesidad de que otros miembros del núcleo familiar deban sumarse a las estrategias de articulación con el sistema productivo.

²³ Citado por Bertaux en : “ El dominio de la Producción Antropométrica como apuesta de la Modernidad”. (Traducción Blanca Gabín: 2000, p. 6

Cada vez más ocupan el lugar de proveedores de ingresos en los hogares los cónyuges y los hijos menores.

La creciente inestabilidad en la articulación de las familias con el mercado de trabajo hace que todos los miembros del hogar aparezcan como una reserva de recursos a ser movilizados en cualquier oportunidad laboral que surja, creándose un estado de alerta en la familia. Los niños y adolescentes son parte de los escasos recursos con los que cuentan las familias más vulnerables, cuando las circunstancias los indican, ellos deben salir a trabajar, lo cual significa tener que suspender o abandonar los estudios. (López:2001:24)

Es claro que la incorporación temprana a la actividad supone un corte significativo del proceso educativo, atentando contra la única oportunidad que tiene para vivir su niñez, desarrollándose física y psicológicamente, donde se constituye su perfil psicológico, donde toda experiencia vivida será internalizada, desarrollándose su personalidad. Tareas. (Di Candia.2000:38)

Ante esta inestable situación la redefinición de roles de los distintos miembros de la familia es permanente. Básicamente se destacan dos factores que llevaron a dinamizar esta distribución de roles y responsabilidades: el lugar que las mujeres ganan de un modo creciente en la sociedad, y más recientemente los niños como sujetos de derecho, lo cual permea en el núcleo familiar, debilitando de esta manera las pautas de dominación por género y por edad que subyacen al esquema tradicional de roles familiares.

Se destaca que en muchos casos la ausencia de padres biológicos, como de varones que actúen desde esta función parental, son hechos que dan cuenta de nuevas dinámicas de interrelación familiar y de "acomodamientos de funciones".

La organización de estas nuevas expresiones de familia presenta generalmente jefaturas femeninas: mujeres mayoritariamente muy jóvenes, conjunción de diferentes roles como el de buscar un sostén económico extra-doméstico, el de crianza permanente de niños en distintas etapas, configurando de esta manera una sobrecarga de tareas. (UNICEF2000:29)

El resultado de estas nuevas dinámicas familiares refleja la creciente heterogeneidad de formas que adquieren las familias, la compleja historia familiar que van tejiendo los sujetos en sus vidas, la indefinición previa de roles y funciones de los miembros de hogar y la expectativa de que la familia opere fundamentalmente como espacio para el desarrollo personal pone en evidencia un escenario sumamente complejo.²⁴

Cada una de estas experiencias familiares esta asociada a diferentes grados de vulnerabilidad para afrontar la educación de sus hijos.

Las familias cada vez están más solas, y al momento de evaluar con que recursos cuentan para construir su bienestar ven que solo cuentan con el propio, que no cuentan con ninguna forma de capital, que no reciben ningún tipo de recurso que le provea la sociedad, por lo cual se ven condenados a la pobreza y la exclusión.

La ausencia de recursos públicos complementarios a los propios de cada familia marca el fin de los procesos de movilidad social ascendente.

Tomando una concepción de Foucault acerca del Poder: *"...se trata de un fenómeno capilar que irriga el conjunto del cuerpo social y va diseminándose por todos sus intersticios..."* (Foucault:200225)

²⁴ López, Néstor(2002/p 17) et.al: "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

Expulsados de las antiguas estructuras normativas y sociales que definían la orientación de sus conductas y las dotaban de certezas, los sujetos se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente.

(Svampa 2001:26)

Tomando como punto de referencia y de encauce de esta realidad, se plantea de que manera y que significa para una familia perteneciente a una capa de la sociedad que se encuentra fuera de los límites de la esfera social, garantizar las condiciones de educabilidad de sus hijos.

5.2 ¿Cómo pueden ellas responder al compromiso que tienen asumido ante la escuela??

En la actualidad es imposible seguir pensando los procesos de socialización desde la perspectiva clásica, el cual es definido como un proceso de interiorización de la exterioridad.

Se da un **“vuelco de las Instituciones”**, donde la Familia, la Iglesia y la Escuela perdieron su identificación con principios generales y su capacidad de socializar a los individuos a partir de estos principios.

Esta ausencia de esquemas preconcebidos confronta a las familias con la necesidad de definir su propio marco valorativo y representativo desde el cual acompañar el desarrollo de los niños, al mismo tiempo que las muestra más frágiles y vulnerables ante un contexto cada vez más simbólicamente agresivo.²⁵

Actualmente, el proceso de socialización dista mucho de ser un proceso unidireccional, y los padres son más que meros intermediarios de saberes, normas y valores ya construidos.

Ante la falta de contenidos que ofrece la sociedad, las familias ven la necesidad de construir sus propias respuestas, construir su posicionamiento frente a la compleja realidad en la cual están inmersos y saber administrar y transmitir recursos para poder moverse en espacios plagados de incertidumbre. Los espacios de pertenencia como: la escuela, inserción social, dejaron de ser opciones atractivas en la actualidad, compitiendo con ellas "*otras instituciones*" como los circuitos de la marginalidad. (Urresti 2000:27).

Para que las familias puedan preparar al niño para que participe de la educación formal, deben contar con una cartera de condiciones mínimas que le permitan cumplir con la función de socialización.

Hoy las familias viven en un escenario que no solo le escatima recursos para fortalecer su tradicional función sino que le ofrece obstáculos, oponiéndole fuerzas que la neutralizan en esta función.

²⁵ Citado por Dubet y Martucelli (2000/p.26) en : "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

6. TRANSFORMACIONES EN LA ESTRUCTURA SOCIAL.

6.1 Aproximación al concepto de Pobreza.

La sucesión de periodos de estancamiento económico y crisis durante la década del 80 tuvo un impacto significativo en las condiciones de vida de la población.

El principal efecto de este debilitamiento del mundo de trabajo en la calidad de vida de las familias es el crecimiento de la **Pobreza**.

Según I. Bove (1998): *“la pobreza en los primeros años de vida significa mucho más que la carencia de bienes y servicios, afecta la personalidad, inhibe el desarrollo de las potencialidades del niño en tanto ser humano y limita la adquisición de las capacidades requeridas para aprovechar las oportunidades para crecer en forma plena e integral. Un tercio de los niños uruguayos viven en situación de pobreza, entran a la escuela primaria con niveles de déficit en su desarrollo.”*

*“El problema de la Pobreza en el escenario de la globalización, es desde ya de orden estructural, pero involucra profundamente dimensiones antropológicas, a la privación de bienes y de derechos básicos se sobreimprimen montos inenarrables de frustración frente al ostentoso espectáculo de la concentración de la riqueza”*²⁶

El deterioro de las condiciones de vida de los sectores medios urbanos y el surgimiento de la nueva pobreza, donde amplios sectores ven caer sus ingresos por debajo de los niveles necesarios para acceder a un mínimo de consumos básico, y se suman así al universo de los pobres.

²⁶ Duschatzky, Silvia (p.15). et.al: "Tutelados y Asistidos".

La década de los años 90, presente una dinámica social compleja donde se articulan tres procesos simultáneos: una concentración de la riqueza sin precedentes, la creciente vulnerabilidad de los sectores medios y la consolidación de procesos de exclusión.

En primer lugar, se produce a lo largo de la última década una profundización significativa de la *inequidad en la distribución de la riqueza*, y consecuentemente un fuerte proceso de concentración. La desregulación del mercado de trabajo y la consolidación de un núcleo moderno de la producción, hace que solo un sector de la sociedad, aquel de mayores recursos y mejor posicionamiento, participe en la distribución de los beneficios. El resto de la sociedad participa muy parcialmente de los mismo, o queda directamente excluida.

En segundo lugar, hay una *creciente vulnerabilidad* de los sectores medios urbanos, con ingresos que provienen de ocupaciones tan inestables que hacen que estas familias vivan una cotidianeidad plagada de incertidumbre.

Por último, la ruptura de los tradicionales mecanismos de movilidad ascendente, la fuerte fragmentación del mercado de trabajo y la consolidación de situaciones de pobreza que devienen crónicas van creando un creciente proceso de exclusión en las áreas más marginales.

El paso de la pobreza a la exclusión resulta de la pérdida de todo lazo de integración social, sea a partir del no acceso al mercado de trabajo, o de la desarticulación con relación a los sistemas de seguridad social y las redes comunitarias de contención.

El *aislamiento espacial* es otro de los factores que consolidan este proceso de exclusión.

Es por ello que los sectores más pobres y excluidos están privados de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos, no solo por la carencia de recursos materiales, sino también porque opera como obstáculo el contexto, el clima comunitario, la escasa valoración de la educación y la degradación social asociada a la marginalidad y exclusión. (López 2001 23)

Estos factores fomentan e incitan a que los niños permanezca ausente por períodos cortos y largos de la escuela, desencadenando en el trabajo infantil, la consecuente proliferación de niños de la calle, convirtiéndose en situaciones habituales en contextos de alta concentración de la pobreza y en las zonas de exclusión, las cuales obstaculizan las posibilidades de una escolarización plena.

Se están produciendo muchas transformaciones en la pobreza urbana. Se ha ampliado la heterogeneidad que caracteriza a estos hogares con desventajas; no obstante esto perfila dos características claras: debilitamiento en el mercado laboral y un progresivo aislamiento de los pobres del resto de la ciudad.²⁷

*Se centra en "los problemas que tienen que ver con procesos de segmentación y segregación entre los pobres y no pobres de contextos urbanos, y sus consecuencias sobre el aislamiento progresivo de los primeros"*²⁸.

²⁷ Citado por Instituto Nacional de Estadística (INE): "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". 1999/2004 Uruguay: "Los hogares bajo la línea de Pobreza disminuyeron hasta 1994, llegando a ubicarse en un 12,8%, volvieron a crecer entre 1995 y 1997 hasta un 16% y allí se frena el crecimiento hasta 1999. La crisis económica vivida en los últimos años y el aumento del desempleo ha revertido estas tendencias y la población bajo la línea de pobreza se ha incrementado sensiblemente. Lo que no disminuyó, ni aún en los momentos de mejor situación relativa, es la incidencia de las situaciones de pobreza en la población infantil, que es claramente la más afectada.

²⁸ Leal, Gustavo (compilador). Katzman (2003 p.97): "Exclusiones y ciudadanía. Ideas nuevas para problemas viejos. El abrojo Instituto de Educación Popular: "Exclusión Social y segregación residencial: las políticas para combatir la pobreza urbana. Capítulo 3. Editorial Frontera

Una sociedad segmentada es donde existe una baja interacción entre grupos distintos, esto resulta de una sinergia negativa de lo que resulta una progresiva reducción de la sociabilidad.

Con respecto a la educación también se han sucedido **segmentaciones crecientes**. Los determinantes de esto hay que buscarlos en el mercado, en la *segregación residencial* y en la capacidad de los hogares de movilizar eficientemente sus activos para mejorar la educación de sus hijos. La segregación residencial incide porque la calidad de las escuelas y colegios está asociada a la composición social de los vecindarios dónde se establecen. Esto sucede principalmente en los primeros niveles educativos.

Sostiene Katzman(2000), que la distancia física es a la vez consecuencia y causa de la distancia social. El rechazo a la desigualdad se basa en buena medida en la cercanía, en la empatía, que disminuye si no hay contacto, por eso son tan importante para la integración social los espacios públicos de encuentro e interacción entre diversos sectores sociales(transporte, plazas,escuelas,etc.)

“La conformación de “guetos” urbanos con población homogénea desde el punto de vista económico, social y cultural genera condiciones fértiles para el surgimiento de subculturas marginales”. (Katzman 2000:22)

La progresiva diferenciación de espacios realimenta el círculo de aislamiento, generando subculturas que se van cerrando en la medida en que se rompe la creencia en un destino colectivo común, base del sentimiento de ciudadanía.

Cabe destacar aquí la noción de “*medio ambientes totales*”, en barrios excluidos, donde la totalidad de la vida de gran parte de sus habitantes transcurre dentro de los límites del barrio, resultando esta situación no un proceso de auto segregación, sino que expresa una segregación impuesta.²⁹

La interrogante que se plantea ante esto es: ***¿por qué es tan importante la información sobre las tendencias a la segmentación educativa para comprender el endurecimiento de la pobreza?***

La razón principal de esta realidad es la evidencia que se tiene acerca de la composición social de los establecimientos educativos, sus hábitos, rendimientos, aptitudes y expectativas respecto a los estudiantes. Esto pone en evidencia que, los niños que provienen de hogares que poseen portafolios activos similares, pero tienen una estructura de oportunidades distinta tienen diferentes chances de acumular capital humano y social. (Leal 2003:97)

Muchas veces frente a estas situaciones, se genera un “malestar” institucional y docente; el desborde y la soledad que se experimenta en las Instituciones educativas insertas en los contextos más críticos, la falta de espacios que permitan un análisis colectivo de esta situación acentúa el sentimiento de soledad del maestro o de la escuela. Esta situación contribuye a generar dinámicas institucionales que reproducen el núcleo central de marginación-impotencia, fracaso y exclusión.

²⁹ Citado por Marcuse (1996): “Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar, Buenos Aires.

De esta forma va alentando el desarrollo de formas de racionalización de este fracaso, y disminuyendo la capacidad institucional para encarar la situación de forma tal que sea posible transformarla.³⁰

Se ha comprobado que niños provenientes de hogares pobres que asisten a colegios de composición más heterogénea, logran mejores resultados que los que asisten a escuelas de contextos más pobres. Lo mismo sucede con las expectativas de logros a alcanzar que se relacionan con las de sus compañeros.

Las expectativas aumentan a medida que el establecimiento educativo posee una mayor densidad de clase media.

³⁰ Citado por Lidia Fernández (1994/p.25) en : "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". Sistematización desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo. ANEP. MECAEP. Uruguay

7. INSTITUCIÓN FAMILIAR COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO.

La familia como agente de socialización básica, es donde el individuo construye su identidad y su posición individual frente a la sociedad y a la red de relaciones que en ella se tejen. Las funciones principales de la familia son: social, económica y cultural, caracterizada a través de la función de reproducción y procreación, confiriendo significados sociales y culturales a esta función.

Además coopera, en tanto grupo social de interacción, económicamente en las tareas cotidianas ligadas al mantenimiento de sus miembros.³¹

Sin embargo, se parte de la consideración que la familia uruguaya esta sometida a una profunda transformación en la cual el tradicional sistema histórico viene siendo desplazado por otro.

La pérdida de funciones de la familia es uno de los rasgos más notables de las tendencias sociales de nuestros tiempos. Algunos Indicadores tales como, la creciente ilegitimidad de los nacimientos, el aumento de los índices de embarazo precoz y de la madre adolescente, alude a tensiones y desajustes propios de las transformaciones de los sistemas familiares y sus efectos sobre la desintegración y fragmentación social.

Históricamente, muchas de las funciones tradicionales que en el pasado se asociaban a la unidad familiar han sido transferidas total o parcialmente a otras Instituciones especializadas de la sociedad.

³¹ Jelin, Elizabeth (1994): "Familia y Unidad Doméstica: mundo público y vida privada". Ed. Cinten Ford.

Los rasgos básicos de este proceso se manifestaron en la declinación de las actividades productivas de la unidad familiar y, en la transferencia en buena parte de las funciones de socialización y educación hacia otras instituciones.

Es por ello que, como premisa básica se considera que Uruguay esta transitando por un proceso de transformación de la familia, en el cual el sistema familiar dominante en el pasado esta dando lugar a otro.³²

El nuevo sistema familiar en formación participa de muchos de los rasgos más generales de la transformación de la familia contemporánea a escala mundial.

Si bien estas transformaciones se han venido dando a gran escala, se puede ver en algunos sectores de la sociedad, en los sectores mas vulnerables, aun están vigentes características y funciones tradicionales de familias tipo patriarcales, propias de este tipo de organización familiar. Ello puede ser entendido, que, por su situación social, económica y cultural estas familias no han podido lograr un grado de desarrollo igual al de otras organizaciones familiares de otros sectores de la sociedad, manteniendo de esta manera rasgos y características iguales o peores a la de años anteriores, no han acompañado los procesos de cambio que se han venido dando e instaurado en el seno de la sociedad uruguaya.

“Cada familia tiene una estructura propia y una organización compartida con los demás en tanto su ser familia. Por lo tanto, la organización es una invariante, si ésta cambia , dejará de considerarse como tal, pero, pueden sus miembros formar otros sistemas sociales distintos o integrarse a otras familias.

³² Citado por Cecilia Zaffaroni (2001/p.20) en: " Tejiendo vinculos para aumentar la equidad". Educación y Equidad Social. Uruguay: Se constata una tendencia a la disminución de los hogares nucleares típicos (si bien continúan siendo la mayoría, al incremento de las parejas sin hijos, de los hogares monoparentales, de las personas que viven solas, manteniéndose un núcleo importante de hogares extensos. La inestabilidad de la integración familiar está llevando a utilizar terminologías que puedan dar cuenta de esta nueva realidad, tales como arreglos familiares o núcleo de convivencia.

*La estructura de una familia, de una organización social de base o de cualquier sistema social se encuentra en permanente cambio.*³³

Hay una diferencia fundamental entre los procesos de pérdida de funciones en el pasado y en la actualidad.

Una de las funciones básicas de la familia, que ha sido desarrollada históricamente es, asegurar a sus miembros estabilidad, seguridad y un sentido de identidad, al mismo tiempo proveer de recursos instrumentales para su desempeño en otras esferas de la sociedad. Sin embargo hay una diferencia fundamental entre los procesos de pérdida de funciones en el pasado y en la actualidad, donde dicha diferencia se ve reflejada en la propia transformación histórica de la familia. Las funciones que se transfirieron en el pasado determinan la naturaleza de las funciones que restan actualmente en la familia.

Se afirma que las transformaciones ocurridas, se deben en gran medida por cambios ocurridos en el plano económico, sociocultural y demográfico.

Se asiste actualmente a un cambio significativo en la composición de hogares caracterizado por una gran diversidad; crecieron relativamente los hogares unipersonales, las familias nucleares sin hijos, etc. También creció la familia incompleta, monoparental con jefas de hogar y en mucho menor medida con hombres jefes de hogar.

Todo el crecimiento de estos tipos de hogares opera en desmedro de la familia nuclear. Por otra parte, la participación creciente de la mujer en el mercado laboral ha influido en estos cambios.

³³ AAVV (1993/p.20); "Familia y Comunidad": Un aporte a la noción del cambio. Editorial PROEFA. Chile.

Sin embargo, cabe destacar acerca de la actual crisis de la familia es que, no se materializo de un día para otro.

"Tratan a la crisis de la familia como un "nuevo descubrimiento " .³⁴

La misma se ha venido desintegrando lentamente. Durante la Primera Etapa de la Revolución Industrial, los capitalistas sacaron la producción de la casa y la colectivizaron, extendiendo su control sobre la vida privada del trabajador, cuando profesionales, como médicos, psiquiatras, maestros y otros especialistas comenzaron a supervisar la crianza de los niños, tarea que antes pertenecía a la familia.

La burocracia y la profesionalización invadieron la vida privada y doméstica monopolizando las funciones de esta. Se da una *"expropiación "* de la crianza del niño por parte del Estado y de los profesionales relacionados con la salud y el bienestar.

Decadencia de la familia extensa, transferencia de funciones, diferenciación estructural y funcional son aspectos claves que contribuyen y definen la Socialización de la Reproducción, como modos del dominio de clases: la extensión y la solidificación del control capitalista mediante la burocracia y la profesionalización.

Se da de esta manera una expropiación de la crianza del niño por parte del Estado y de profesionales.

Todo ello hace que, el control, enseñanza y educación de los niños, de los cuales tenía única potestad el grupo familiar, se vea invadido.

³⁴ Lasch, Christopher (1991/p.20): "Refúgio num mundo sem coracao". A familia: santuario ou instituicao sitiada?. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Invadido por actores sociales, no pertenecientes al ámbito familiar, pero si con la autoridad suficiente para deshacer a padre y madre de las tareas tradicionalmente asignadas.

A medida que el mundo se torna más amenazador e inseguro, la familia ya no puede ofrecer protección de los peligros externos.

“ Los mismos sucesos históricos que hicieron necesario establecer una vida privada- especialmente la familia- contra refugio contra el mundo cruel de la política y del trabajo, como santuario emocional, han invadido este santuario y lo han sometido al control externo ”. (Lasch1991)

Las mismas condiciones que provocaron la necesidad de considerar a la privacidad y a la familia como un refugio frente al mundo más amplio, hicieron que fuera cada vez más difícil para la familia ser útil en este aspecto.

A través del proceso de *“traslado de funciones”* se produjo una fuerte *“proletarización de la paternidad”*, entendida como una fuerte tecnificación de los roles parentales ante el avance del trabajo social, entendido en sentido amplio como el trabajo de los asesores educativos. La apropiación de las funciones familiares por parte de agencias o instituciones habilitaron una reproducción socializada.

“A medida que los negocios, la política y la diplomacia se tornan más salvajes y belicosos, los hombres buscan su refugio en la vida privada, en las relaciones personales, sobre todo en la familia, él ultimo refugio de amor y decadencia”.(Lasch 1991)

8. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

8.1 Ingreso Escolar- Primer contacto del niño con dicha Institución.

El ingreso a la Escuela, para los niños implica un desprendimiento del núcleo familiar. Será vivido este desprendimiento de una forma ambivalente en niños en una familia con pautas, normas y valores muy distanciados a los que promueve la Escuela como Institución.

Por un lado, es esperado que ingresen a la Escuela para adquirir una formación básica que les permita insertarse en el mundo adulto, por otro lado, implica compartir las pautas culturales predominantes que pertenecen a un sistema que es desconocido para ellos, donde muchas veces no se tiene en cuenta la disparidad que existe entre la Cultura impuesta y la que estos niños poseen, adquirida en la vida cotidiana y consecuencia de la realidad en la que están insertos. Esto lleva a que los niños utilicen diversos mecanismos para sabotear la asistencia a la escuela.

...es vivido como un sistema nuevo y desconocido, para el cual no cuentan con los instrumentos necesarios. Se ha debilitado así en el correr del tiempo, la expectativa de que la escuela sirva como: "espacio generador de herramientas y capacidades para vivir mejor"³⁵

³⁵Andrea Di Candia, et.al (2000/p.33) : "Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares". Capítulo 1: Realidad Escolar en sectores pobres. Las relaciones Escuela-Familia-Comunidad en sectores de pobreza.UNICEF-INTEC. Uruguay.

“En los sectores pobres suele darse una historia cargada de desencuentros entre escuela y comunidad, fruto de los diferentes marcos culturales y de una propuesta predominantemente impositiva de la escuela respecto a lo que debe hacerse y cómo debe hacerse”³⁶

Resalta la cuestión de la “brecha”, la distancia que se ha ido instalando entre los actores que comparten el sistema educativo, en este caso niños y familias en situación de pobreza y agentes del sistema educativo.

Plantea Katzman (2000), que los procesos de segmentación de servicios conducen a un progresivo aislamiento entre los pobres, y con ello aumentan las probabilidades de comportamientos marginales y de cristalización de dichos comportamientos en *subculturas*. Una vez que se instalan estas *subculturas* se van perdiendo los códigos de comunicación compartidos con la sociedad integrada.

El cuestionamiento a la escuela es que ésta debería fijar un límite institucional al deterioro social, jugando como una línea de frontera en el *proceso de desintegración social*.

“La escuela parece diseñada para recibir un alumno dotado de una estructura familiar normal, capaz de cumplir con su papel socializador tradicional y con sus funciones de apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos. Cuando este entorno familiar no existe, los resultados del aprendizaje tienden a disminuir”³⁷

Por otra parte, el niños que ha experimentado dificultades a nivel vincular y familiar, va a intentar utilizar la *escuela como espacio compensatorio*, pidiendo a la escuela atención a sus necesidades de afecto, de seguridad, de “*ser tenido en cuenta*”.

³⁶ Op.cit. 2000,p 33

³⁷ Citado por Juan Carlos Tedesco (2000/p.33) en : “Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares”. Capítulo 1: Realidad Escolar en sectores pobres. Las relaciones Escuela-Familia-Comunidad en sectores de pobreza. UNICEF-INTEC.Uruguay.

Todas sus energías se van a canalizar en lograr estos objetivos en muchos casos en detrimento de los que la escuela la exige: **rendimiento escolar**. Es probable que si el niño tiene una buena capacidad intelectual y consigue llenar las necesidades afectivas que no cubrió en su familia se adapte al medio escolar, de lo contrario se profundizará la inadaptación y el fracaso.

En este caso resultaría necesario revisar la cultura escolar, que recupere, incorpore y enriquezca los elementos valiosos de las formas de vida y relacionamientos populares, asimilando sus particularidades, así como actuando como espacio compensatorio en aquellas situaciones que requieran de esta.³⁸

Los aspectos más preocupantes en estos sectores más vulnerables, de pobreza, tienen que ver con la asistencia limitada a los centros educativos, el ausentismo y la deserción escolar.

En estas circunstancias *"la escuela confirma más que modifica la cultura familiar"*³⁹

Dado su peso institucional, su historia, su tradición, la escuela, sería una de las instituciones con mejor posicionamiento para desarrollarse como pilar de acciones coordinadas, institucionales y comunitarias haciendo frente a los procesos de exclusión y segmentación social, y por ende revirtiendo los procesos de deserción y ausentismo escolar. (Morás 2000:34)

Como aspectos de la normativa institucional, que hacen a su funcionamiento, se destacan: los aspectos culturales, los políticos institucionales, los docentes y los aspectos pedagógicos.

³⁸ Op.cit.2000,p.33

³⁹ Citado por Morás (2000/p.34) en: "Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares". Capítulo 1: Realidad Escolar en sectores pobres. Las relaciones Escuela-Familia-Comunidad en sectores de pobreza. UNICEF-INTEC. Uruguay

La "cultura escolar" se instala en el centro de una agenda de investigación, podría decirse que las políticas educativas, por innovativas y atractivas que sean, son atrapadas por la escuela, por sus prácticas tradicionales, que están arraigadas en la vida cotidiana de la escuela y sus culturas escolares.⁴⁰

El **Fracaso Escolar** que se da primordialmente en los primeros años, puede estar pautado por el propio distanciamiento entre ambas realidades, siendo esta discrepancia el posible origen de una "quiebra" de la cultura propia a través de la desvalorización y descomposición de la misma. También puede originarse prioritariamente, en comportamientos de anomia social y pedagógicas de las familias que no envían regularmente sus niños a la escuela, de forma tal que la repetición es un resultado y/o una mera sanción de la inasistencia y de los no aprendizajes consecuentes. También puede derivarse de maestros y escuelas más exigentes en cuanto a logros de aprendizajes y desarrollo de los escolares y que, con independencia de la asiduidad de los niños, imponen la repetición como único mecanismo viable para que aquellos de más bajo rendimiento consoliden los conocimientos previos al pasaje de cursos.⁴¹

El fenómeno de la **Repetición** se encubre bajo dos causalidades diferentes que se entrelazan, pero son analíticamente distintas.

Uno es el fenómeno de la repetición de "**causalidad social**" y otro es el fenómeno de la repetición "**pedagógica**".

⁴⁰ Citado por Castañeda(2002/p 33) en : "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

⁴¹ Informe del CODICEN-ANEP (2003/ p.79): "Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay": Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay.

La primera refiere a la sanción que la institución educativa realiza a aquellos escolares con altas inasistencias y bajo rendimiento, provenientes de familias con deterioros en educación e ingresos, lo cual conduce a una desorganización de las normas en las que se fundamenta la actividad escolar del niño.

La segunda, se origina por la diferencia existente entre los logros académicos de los escolares y las metas de conocimientos y aprendizajes que establecen los educadores.

Cuando la causalidad determinante y mayoritariamente de la Repetición es la social, la escuela deja de definirse por sus metas pedagógicas, adaptándose al contexto inmediato.⁴²

La escuela muchas veces da por supuestos muchos aprendizajes que en realidad nunca fueron adquiridos por estos niños y, que por realizarse una generalización no se tienen en cuenta. Se utilizan indicadores “duros” como “asiste”-“no asiste”, y no pone en consideración aspectos de índole cualitativo como: aprendizaje, asistencia.⁴³

En consecuencia, la Institución presenta expectativas de rendimiento que no hacen más que reafirmar la Desegregación Social a través de una desegregación escolar. La dificultad para integrarse, el primer contacto con el ámbito escolar, es decir un ámbito totalmente desconocido, puede ser una de las causas de “repetición” del niño en los primeros años.

⁴² Informe del CODICEN-ANEP (2003/ p.114): “Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay”: Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay.

⁴³ Op. cit. 2000

Convengamos que existe una preparación del niño antes de tomar contacto con la Institución, donde la familia transfiere recursos necesarios para potencializar el desarrollo del mismo, situación que esta muchas veces ausente, lo cual condiciona al niño antes de su ingreso a la Escuela, no encontrándose preparado para enfrentar un ámbito desconocido que pretenderá a través de sus normas institucionalizar este sujeto.

Asimismo los niños que viven en condiciones sociales, ambientales, psicoafectivas desfavorables, encuentran muchas limitaciones para poder obtener un buen desempeño en la escuela. Ello provoca: **deserción, repetición, ausentismo, extraedad, rezago escolar.**

La realidad de la escuela posee una organización totalmente diferente a la del grupo familiar al que pertenecen, en la escuela se enfrentan a una organización con roles definidos, con otros lenguajes y otros valores. El niño en la escuela debe cumplir con las tareas que se le encomiendan, por otro lado en su hogar debe autovalerse en el máximo grado posible ya que será bueno en la medida en que no exija demasiado, no encontrando muchas veces apoyo para las tareas domiciliarias que la escuela le exige.

La vida en los sectores más pobres está pautada por la sobrevivencia, es basándose en ésta lucha del día a día que el individuo va estructurando un universo psicosociocultural donde se tiende a reproducir la situación que posee, creándose así el "círculo vicioso" de la pobreza que lleva a no encontrar un camino posible para transformar la misma en mejores condiciones de vida.

Las condiciones materiales que experimentan los niños de zonas periféricas, vivienda, deficiencia en la alimentación, falta de lectura, de apoyo en el estudio escolar y convivencia con la violencia, están íntimamente integrados a ellos, forman parte de sus vidas, y son saberse que el docente no puede ignorar, ya que marcan la "manera cultural" de ser de éstos niños.

Paulo Freire(1970) plantea que: *"... es imposible que enseñemos contenidos sin saber como piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana, sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por otro para enseñarle a partir de ahí lo que no saben.."*

9. PRESENTACIÓN DE INDICADORES.

Al comparar las tasas de repetición tanto en Montevideo como en el interior del país, queda de manifiesto que: son casi el doble en primero que en segundo, tanto en Montevideo como en el interior para el conjunto de las escuelas urbanas y rurales.

Las explicaciones a este fenómeno son de variada índole y en ellas se entrecruzan elementos de las tres variables utilizadas.

Esto sugiere que los alumnos que superan los primeros grados, presentan niveles de fracaso escolar sensiblemente menores al conjunto de los alumnos que ingresan a las escuelas.

Las Escuelas que tienen un porcentaje de alumnos con asistencia suficiente superior al 75% , tienen porcentaje de repetidores inferiores al 10%.

Es decir, que casi la mitad de las escuelas con altas proporciones de alumnos con buena asistencia presentan, a su vez, bajas proporciones de repetidores.

En el otro extremo, las escuelas con altas proporciones de alumnos con baja asistencia presentan elevadas tasas de repetición.

A su vez la relación entre baja asistencia y alta repetición es mas marcada entre las escuelas de Montevideo que en las del interior. Esto nos indica que en el interior del país operan otros factores que logran disminuir la influencia negativa de los factores sociales sobre la repetición.⁴⁴

Mientras que en los establecimientos relevados en Montevideo los alumnos asisten en promedio al **76%** de las clases dictadas, en el resto del país este nivel asciende al **84,6%**, o sea que dejan de asistir a menos de una clase por semana.⁴⁵

Existen aspectos culturales característicos de cada región, lugar, departamento, "culturas tradicionales locales", que se diferencian del resto, y a su vez de lo nacional, actuando e incidiendo de manera distinta sobre los mismos problemas de una sociedad.

Según Mariana Aguirre (2000): "se habla de una misma realidad con procesos de aproximación diferentes...".

⁴⁴ Informe del CODICEN-ANEP (2003): "Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay": Los contextos sociales e Institucionales de éxitos y fracasos. Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay

⁴⁵ AAVV (2003/p.25): Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya. Capítulo II .La asistencia a los establecimientos seleccionados en Educación Inicial. ANEP. MECAEP. Universidad Católica. Informe final. Uruguay.

*“Por lo tanto, las realidades locales no deben ser sometidas a una lógica pretendidamente universal y todo proyecto debe integrar la diversidad cultural, lo cual está directamente ligado a la posibilidad de mover los recursos simbólicos”*⁴⁶

El poder realizar una lectura del escenario local a través del lente de la dimensión global posibilita su redimensionamiento, pero al mismo tiempo esta debe ser resignificada a partir de la perspectiva local.

En términos de Daniel Bertaux (2000): *¿Qué tipo de individuos produce?; ¿en qué lugar de la estructura social pretende ubicarlos?, ¿cómo serán consumidos por el sistema?*

El autor sostiene que los seres humanos no son consumidos como fueron producidos, sino que tendencialmente, son producidos de la forma que serán consumidos en el proceso de producción económica.

Como vimos, los programas sociales que se implementan, en general, se focalizan hacia aspectos concretos de las problemáticas, y no atienden a la cuestión en forma integral.

De acuerdo a lo planteado, es que se podría categorizar al ANEP-CODICEN y específicamente a la Escuela como una forma instituida de producción antroponómica de la sociedad, (término utilizado por Bertaux).

Estamos ante una Institución que consume energía humana, y reproduce al mismo tiempo las capacidades existentes.

⁴⁶ Citado por Mariana Aguirre, Mariana (2002/p.14) en : "Acción ciudadana. Escuelas Locales y Regionales". La Redimensión Local en el escenarios global. Revista Regional de Trabajo Social (N°25). Apoya ADASU. Año XVI. Edición EPPAL Ltda.

Es un fenómeno totalmente antroponómico, dado su carácter asistencial, educativo y socializador.

La ANEP-CODICEN, como Institución de producción antroponómica de la forma "instituida" produce a los productos -niños- de manera tal, que estos consuman la energía propia y de otros logrando ser mas individualistas, competitivos, atentos a las oportunidades y prontos para "*salir corriendo*".

9.1 Deserción en Educación Primaria en cifras.

En diferentes ámbitos de la educación e incluso en la opinión pública existe la percepción de que el abandono en la educación primaria es un problema importante. De hecho, en diferentes medios de prensa se publicaron cifras que indican que aproximadamente un 25% de los niños de Escuelas públicas abandonan sus estudios en el transcurso de los seis grados, señalando además que la problemática se ha incrementado en los últimos años.⁴⁷

Esta percepción se apoya en el deterioro de la situación social de la infancia , como el fenómeno de los niños en "*situación de calle*", de la "*mendicidad*" o del *trabajo infantil*.⁴⁸

⁴⁷ AAVV (2004/p.1): "Deserción en Educación Primaria en Cifras". El abandono en las Escuelas Públicas Urbanas. Serie Estadística Educativa. ANEP. CODICEN. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Revista N° 4. Montevideo-Uruguay.

⁴⁸ Op. cit. 2004.p.1

Sin embargo, esta percepción se apoya también en una falta de estudios rigurosos que cuantifiquen cuantos son efectivamente los niños que abandonan la escuela en Uruguay.

Existe un conjunto de información estadística que a veces se ha utilizado incorrectamente para aproximarse al fenómeno de abandono.

Una de ellas consiste en el análisis de la matrícula por grado, realizando comparaciones entre el número de niños inscriptos en primer grado y los inscriptos en sexto. Otra realiza una comparación entre la matrícula registrada a comienzos de año y la consolidación en diciembre de ese mismo período.⁴⁹

Los principales hallazgos indican que la estimación que se ha manejado del abandono y que la coloca en el entorno del 20 al 25%, así como, las percepciones que se han difundido acerca de un incremento en los niveles de abandono no se sostienen mayormente con la evidencia empírica presentada.

El abandono escolar continúa siendo un fenómeno marginal y dentro de lo que se puede tipificar gruesamente como abandono existe un porcentaje importante que refleja una forma de abandono intermitente (esto es que el niño abandona pero no en forma definitiva ya que volverá a reinscribirse en el futuro).

La no finalización de los estudios primarios en los actuales cohortes no solo se traduce en un futuro casi cierto de exclusión, sino que representa en el presente del niño una situación ya dada de exclusión y riesgo social.

Justamente debido a la universalidad de la educación primaria y a la legitimidad de tal principio en la sociedad, la no asistencia a este ciclo educativo está reflejando una situación de anomia familiar y social.

⁴⁹ Op.cit.2004.p.1

Coloca al niño en riesgos inmediatos de trabajo, situación de calle, explotación de diverso tipo y está asociado muchas veces a formas de maltrato o abandono familiar.⁵⁰

Una primera aproximación cuantitativa al fenómeno de la deserción surge de la Encuesta Continua de Hogares.

Esta estimación refiere solamente al abandono permanente o, en otras palabras, a aquellos niños que abandonan el sistema antes de egresar de sexto año de primaria y no retornan a él.

En el año 2002 el porcentaje de niños que a los 15 años no habían egresado de primaria ascendía al 3,9%. Tal porcentaje, asumiendo una cohorte aproximada de 50.000 personas, representaría en números absolutos aproximadamente entre 1900 y 2000 niños.

A este número de niños habría que restarle un porcentaje que nunca se ha matriculado en el sistema primario por problemas de discapacidad diversa.

A los 9 años de edad existe aproximadamente un 1% de niños que no asisten al sistema, considerándolo como el porcentaje de no matriculados en primaria. Estos representan, en número de niños, aproximadamente 500. Restando éstos a los 1900-2000 niños que no egresan a los 15 años, estaríamos en presencia de un abandono real permanente que oscilaría entre los 1400 y 1500 niños.⁵¹

El abandono intermitente, que surge de considerar a los niños que asisten menos de 70 días en un año escolar, asciende a 3500 niños según datos del sistema.

⁵⁰ AAVV (2004/p.2): "Deserción en Educación Primaria en Cifras". El abandono en las Escuelas Públicas Urbanas. Serie Estadística Educativa. ANEP. CODICEN. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Revista N° 4. Montevideo-Uruguay.

⁵¹ Op.cit. 2004.p.2

Sin embargo sería, un error sumar a éstos niños, los niños que abandonan en forma permanente.⁵²

Otra posible forma de aproximarse al abandono escolar surge del análisis de la matrícula al inicio y al final del año.⁵³

El Consejo de Educación Primaria realiza en marzo-abril y en diciembre dos registros de matrícula. En teoría la diferencia entre las mediciones produce una estimación de niños que han abandonado o dejado de asistir a la escuela en el transcurso del año lectivo.

La estimación brinda otra mirada a la deserción deteniéndose en el abandono a lo largo del año lectivo. Pero tratándose de un sistema abierto-donde los alumnos pueden moverse de Escuelas públicas a privadas o a la inversa, o donde los niños pueden, emigrar o retornar al país durante el período escolar- el hecho de que no figuren al finalizar el año no implica necesariamente abandono.

Adicionalmente al no contar con un sistema totalmente informatizado, pueden existir duplicaciones.

En el caso de la matrícula final el registro es mucho más preciso ya que clasifica a los niños que asistieron durante algún período del año en diferentes categorías: promovidos, repetidores, pases y días asistidos.

La evidencia nacional e internacional muestran que la deserción temprana del sistema educativo es mucho más probable en aquellos niños que presentan desventajas sociales.⁵⁴

⁵² AAVV (2004/p.2): "Deserción en Educación Primaria en Cifras". El abandono en las Escuelas Públicas Urbanas. Serie Estadística Educativa. ANEP. CODICEN. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Revista N° 4. Montevideo-Uruguay.

⁵³ Op. cit. 2004.p.3

⁵⁴ Op. cit. 2004.p.4

Es poco probable que los niños de contextos más favorables deserten del sistema educativo y lo que se constata en este grupo es un valor cercano al 2%. Es más plausible suponer para esta población problemas de registros (duplicación , pases, etc.) que situaciones de deserción.⁵⁵

9.2 El abandono intermitente en Primaria.

La asiduidad de la asistencia escolar constituye un importante indicador acerca del desarrollo del proceso educativo en una Escuela. El análisis de asiduidad de la asistencia no sólo indica el tiempo de permanencia de los estudiantes en la Escuela, sino que también permite aproximarnos a dos fenómenos relacionados con altos niveles de inasistencia: generación de extraedad por repetición y "abandono intermitente", niños que concurren a la escuela menos de 70 días al año, lo que implica la desafiliación temporal del niño respecto a la escuela.⁵⁶

Esta situación es mucho más probable que se de en niños que asisten a Escuelas de contextos más desfavorables, presentando tasas significativamente más altas de riesgo de abandono por inasistencia. Mientras que en las escuelas de contexto muy favorable, el riesgo de abandono por inasistencia en el primer grado es de 0.5% en el 2002, en las escuelas de contextos muy desfavorables es aproximadamente de 2.0%.

En tanto en la capital rara vez el abandono intermitente se ubica por debajo del 3% y asciende en muchos casos a casi el 6%.

⁵⁵ Op. cit.2004.p.5

⁵⁶ Op.cit.2004.p.6

En el Interior su nivel más bajo es de poco más del 1% y su nivel más alto para toda la serie histórica no supera el 2.6%.⁵⁷

⁵⁷ Op. ci.2004.p.7

III. SEGUNDA PARTE

1. POLITICAS EDUCATIVAS.

1.1 Principios generales de la Educación.

La educación en el Uruguay esta basada en preceptos constitucionales y en la normativa legal vigente.

“La Constitución de la República garantiza la libertad de la enseñanza y prevee que la ley reglamente “(...) la intervención del Estado al solo efecto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee” – **Artículo 68.**

En su **Artículo 41** establece: *“el cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres...”*

Además establece en sus **Artículos 70 y 71** la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media, agraria o industrial, y de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física. El **Artículo 202**, dispone que los diferentes niveles de la Enseñanza

Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidos por uno a más Consejos Directivos Autónomos”.⁵⁸

La **Ley de Educación N° 15739** del 28 de marzo de 1985, crea la Administración Nacional de Educación Pública-A.N.E.P.- (Art.5), como un Ente Autónomo con personería jurídica.

La Ley de Educación vigente (1985) además de destacar la defensa de los valores morales y los principios de libertad, justicia y bienestar social establece la necesidad de educar en relación a los derechos de la persona humana y la forma democrática republicana de gobierno.

2 CÓMO SE RESPONDE DESDE LAS POLÍTICAS SOCIALES?

2.1 Aproximación al concepto de Política Social.

En el presente trabajo se tomara como otro de los ejes que guiaran nuestro análisis las **Políticas Sociales (PPSS)**, y su respuesta hacia el plan social educativo actual.

No se puede pensar a las Políticas Sociales como algo independiente del Estado, sino que éstas constituyen o forman parte de lo que entendemos como Política Estatal

Según Juan Pablo Terra (1990), define al *“conjunto sistemático de acciones que tienen por finalidad dirigir el producto del esfuerzo social hacia la satisfacción de las necesidades de la gente”*.

⁵⁸ Poder Legislativo: “ Constitución de la República Oriental del Uruguay”: Sección II. Capítulo II. Sección XI. Capítulo II. Texto vigente a Junio de 2001.

Desde otra mirada José Paulo Netto (1997) sostiene que las políticas sociales derivan fundamentalmente de la capacidad de movilización de la clase obrera y del conjunto de los trabajadores.

El Estado a veces, responde con anticipaciones estratégicas. Sin embargo la dinámica de las políticas sociales no se agota en dicha tensión. Para el autor la intervención estatal sobre la cuestión social se realiza de forma fragmentada y polarizada, retirándola así de la contradicción capital-trabajo, y es así que la política social es convertida en políticas sociales, transfigurando los problemas sociales en problemas personales y fundando su intervención no en las causas sino en las secuelas de la cuestión social.

2.2 POLÍTICAS SOCIALES FOCALIZADAS.

Cada vez mas las políticas sociales son direccionadas hacia sectores específicos de la población.

Según A. Pastorini(1995) *“nos encontramos frente a políticas sociales focalizadas principalmente para aquellos sectores que conforman la población económicamente activa, empleada o desempleada circunstancialmente, descuidando los sectores de la población extremadamente pobres: sectores con poca o ninguna importancia desde el punto de vista económico (y político) para el capital.”*

Por otra parte señala Filgueira (1998), que sistemas de Políticas Sociales centralizados, sectorializados, con aspiración de universalidad y administrados estatalmente están dando lugar a modelos de políticas sociales descentralizados, integrales, focalizados y con delegación de funciones en el sector privado.

Dentro de estas modificaciones, se destacan con particular relevancia los procesos de **descentralización y focalización**.

La idea de descentralización ha sido utilizada para denotar transformaciones en dimensiones referidas a la delegación y desconcentración de funciones administrativas, de poder político, de bases tributarias y de asignación de recursos desde el aparato central estatal a las regiones. Constituiría una forma de adecuar demanda y oferta, acercando al consumidor y al prestario del servicio, así como permitiría incrementar la participación de la comunidad.⁵⁹

En cuanto a la lógica organizacional de A.N.E.P.-CO.DI.CEN., es de destacar que, actualmente, tanto las políticas educativas como las políticas sociales que ellos diseñan e implementan son focalizadas y sectoriales.

Podemos ver que mientras los criterios de universalidad fueron característicos y orientadores de las políticas sociales de los Estados de Bienestar Social, la focalización y la selectividad se encuentran vinculadas a las políticas sociales hoy impartidas.

El sistema educativo responde a una política centralista, con una estructura jerárquica verticalista.

⁵⁹ Citado por Filgueira (2002/p.51) en : "Acción ciudadana. Escuelas Locales y Regionales".La Redimensión Local en el escenarios global. Revista Regional de Trabajo Social (N°25). Apoya ADASU. Año XVI. Edición EPPAL. Ltda.

Con una estructura que no tiene en cuenta la heterogeneidad de la población a la cual se dirige, que proviene de diferentes sectores sociales, pertenecen a diferentes tipos de familias, que se enfrentan a una realidad en permanente cambio, y a los que la sociedad cada día les exige mayor calificación para su ingreso al mercado laboral, y en un momento en que la sociedad, el conocimiento, y la tecnología evolucionan día a día.

Hay un gran determinismo en este tipo de políticas educativas y se usan además categorías cargadas de prejuicio y estigma.

Tomando los diferentes aportes de Bourdieu (2002), el Sistema Educativo a través de la Escuela crea las condiciones para la reproducción cultural de la desigualdad social ya que su objetivo central es la formación de habitus o conjunto de predisposiciones (valores, actitudes, habilidades, gustos) que generan conductas sociales adaptadas a las estructuras sociales dominantes y que por lo tanto contribuyen a su reproducción.

Así el Sistema Educativo no es solo el único camino viable para apropiarse de los bienes culturales, sino que cumple también otras funciones.

Para el autor la función más disimulada de todas las funciones ideológicas de la Escuela es la legitimación del orden social, y es la teoría del habitus la que él considera que permite revelar las condiciones sociales del ejercicio de tal función.

3. ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO.

3.1 Presentación del Programa.

El Programa "Fortalecimiento del Vínculo Escuela/Familia/Comunidad" se puso en marcha en Octubre de 1999 en el marco del Proyecto MECAEP, a partir de los lineamientos pedagógicos e institucionales para las escuelas de Tiempo Completo establecidos en la Resolución 1, Acta N° 90 de fecha 24/12/98 del Consejo Directivo Central de la ANEP.

Su creación obedeció al propósito de: *"diseñar, experimentar la aplicación y evaluar la factibilidad, de un modelo de prestación de servicios técnicos orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las Escuelas, las familias y la comunidad, que incida en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos"*.⁶⁰

3.1.1 Proceso de Constitución como Escuela de Tiempo Completo (E.T.C)

El proceso por el cual cada escuela llegó a convertirse en Escuela de Tiempo Completo contribuyó a que la propuesta y los cambios con ella asociados fueran más o menos aceptados por la comunidad y a facilitar o dificultar una relación positiva con las familias de los alumnos.

⁶⁰ AAVV (1999/2000/p.3): " Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuelas de Tiempo Completo". Capítulo 1. Informe de Evaluación. ANEP. Proyecto MECAEP.

La historia previo de relacionamiento y la imagen anterior de la Escuela en la comunidad, de las cuales varias fueron antes "Escuelas al Aire Libre", no han logrado desprenderse totalmente de las imágenes asociadas a ellas.

En general mantienen un importante porcentaje de alumnos fuera del radio. En algunos casos la modalidad de Tiempo Completo se adoptó con el acuerdo y el apoyo de la comunidad.⁶¹

3.1.2 Objetivos del Programa.

Pretende explorar respuestas ante la abrumadora evidencia que arrojan diversos estudios realizados en los últimos años (Estudios realizados por CEPAL, Unidad de Planeamiento Educativo de ANEP, UMRE, GIEP, CLAEH, y otros).

El objetivo de los mismos, era el estudio sobre la influencia de la situación familiar, "clima educativo" del hogar, "las pautas de crianza"- diversas formas de aludir al entorno familiar- en el desarrollo de los niños y en su rendimiento educativo.

Parte de asumir la complejidad y la multicausalidad de las situaciones que viven las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad así como de las dificultades que encuentran sus hijos para hacer un adecuado uso de las oportunidades que brinda el sistema educativo.

Basándose en una perspectiva sistémica, busca incidir en el vínculo entre los principales sistemas a los que el niño pertenece.

⁶¹ AAVV 1999/2000/p.5): "Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuelas de Tiempo Completo". Capítulo 2. Informe de Evaluación. ANEP. Proyecto MECAEP.

Esto se desarrolla durante la etapa escolar, generando mayor conocimiento, comprensión y aceptación mutua, para evitarle tensiones difíciles de manejar.

En base a este enfoque intenta evitar la culpabilización de algunas de las partes intervinientes (la familia, la Escuela o el niño), apuntando a considerar como problemática a la situación y no a los individuos, a modificar las percepciones e interacciones mutuas de modo de incrementar la capacidad de todas las partes de actuar para transformarla.

Busca asimismo evitar la rápida saturación de los técnicos, y las dificultades para generar impacto derivadas de una perspectiva basada únicamente en la atención individual.

La propuesta de intervención incluye en función de estos supuestos un conjunto de acciones combinadas que involucran a la dirección de la Institución escolar, al cuerpo docente, a los niños, a las familias y a la comunidad en la que la escuela está inserta.⁶²

No se pretende que el Centro Educativo asuma responsabilidad para brindar respuestas a las familias en relación a sus múltiples problemáticas.

sino que en base a un enfoque de redes, contribuya a la movilización y articulación de los diversos recursos que instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil puedan ofrecer en el área de influencia.

A partir de estos supuestos, este Proyecto propuso realizar una primera experiencia demostrativa en doce Escuelas de Tiempo Completo en todo el país.

⁶² AAVV 1999/2000(p.3): "Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuelas de Tiempo Completo". Capítulo 1. Informe de Evaluación. ANEP. Proyecto MECAEP.

IV. TERCERA PARTE

1. DESERCIÓN ESCOLAR Y ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO:

un enfoque desde este Programa a esta problemática, interrogantes sin responder.

Los puntos estratégicos de análisis hacen referencia a: *como incide o de que manera responde el programa de E.T.C al problema de deserción escolar y sus correspondientes variables. Si este programa como alternativa del programa de Escuela simple logra reducir en alguna medida los índices de Deserción*

Además evaluar las respuestas que se brindan desde los distintos sectores de la sociedad a la problemática de deserción escolar, teniendo en cuenta las Políticas Sociales, con especial énfasis en las Políticas Sociales Focalizadas.

En los procesos de descentralización y en los de focalización, así como en los mecanismos de acreditación de pobreza, los Trabajadores Sociales tiene un rol relevante. Por ello se considera pertinente la incorporación de la temática en este documento y en este capítulo.

El Trabajo Social por tanto, tiene el desafío de no tomar éstas modificaciones acriticamente y por el contrario, aportar a la problematización de las mismas, donde debe tener la capacidad de nombrar con claridad las contradicciones, distancias y vacíos (Matus, 1992:37).

Se plantea además desafíos en relación a las políticas sociales como espacio compensatorio de inserción profesional, presencia cotidianamente la materialización de los procesos analizados en la vida cotidiana.⁶³

En particular, la remercantilización en el acceso al bienestar social y la desresponsabilización del Estado en materia de protección social. Cabe aquí a la profesión un rol fundamental en dar cuenta de estos procesos en contribuir a volverlos públicos.⁶⁴

Los enfoques actuales de política social, asociados al modelos de democracia con economías abiertas, suponen una reestructuración político- institucional y programática, cuyos ejes fundamentales son el paso del " universalismo " a la focalización y la priorización de políticas compensatorias.

En este escenario se propicia un estilo de relaciones entre el Estado y la **sociedad civil**, donde los distintos actores- sector público, organizaciones no gubernamentales y referentes de las comunidades sumergidas- gestionen cooperativamente la satisfacción de necesidades sociales.

Los programas sociales forman parte de las medidas adoptadas para luchar contra la exclusión, reemplazando las políticas públicas comprehensivas por líneas focalizadas cuya pretensión es la reparación de los efectos más visibles del mal funcionamiento social.

*"Los programas sociales "pretenden atender un determinado problema o necesidad a fin de elevar el impacto potencial per capita"*⁶⁵

⁶³ AAVV (2002,p.53): "Acción ciudadana. Escuelas Locales y Regionales".La Redimensión Local en el escenarios global. Revista Regional de Trabajo Social (N°25). Apoya ADASU. Año XVI. Edición EPPAL . Ltda.

⁶⁴ Op.cit. 2002.p.52

⁶⁵ Citado por CEPAL en "Tutelados y Asistidos" (p.15-17).

Los Programas Sociales, en el mejor de los casos: “ *son sogas de auxilio, jamás pasaportes a las oportunidades sociales, económicas y culturales que ofrece el nuevo orden mundial.*”⁶⁶

Son la contracara de la globalización, van al encuentro de aquellos que no pueden despegar del “lugar”, de ese espacio que más allá de su fisicidad revela los estrechos márgenes de disponibilidad de los sujetos.

Teniendo en cuenta el escenario en el cual se desarrollan estos Programas, cabe destacar al Programa de las Escuelas de Tiempo Completo.

A través de la ejecución de este Programa, brindan la posibilidad de incluir a las familias en su propuesta haciéndolas participes de la educación del niño en el ámbito institucional. Tienen como finalidad generar el fortalecimiento de los vínculos entre la Escuela, las familias y la comunidad, que repercuta en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos.

Desde el programa se visualiza a las Escuelas de Tiempo Completo (E.T.C.) como un desafío hacia la corresponsabilidad educativa, en tanto es inherente a la misma la búsqueda del diálogo permanente con la familia y la comunidad. La intervención desde el Centro debe apuntar también a movilizar a los diversos tipos de organizaciones existentes y a los mecanismos de solidaridad vecinal existente en la comunidad.

No se trata de que la Escuela debe hacerse cargo de dar respuesta a la diversa y compleja problemática que afecta a la familia, eso superaría las posibilidades y generaría dependencia, superposición y mal uso de recursos.

⁶⁶ Citado por CEPAL en “Tutelados y Asistidos” p16

Muchas veces la situación de vulnerabilidad que viven las familias, despierta ansiedad así como la necesidad de brindar ayuda, pero muchas veces se corre el riesgo de perder de vista la objetividad y no tomar distancia para evaluar, reflexionar y aprender de la realidad de la población con la cual se trabaja.

Si bien el **Fracaso Escolar**, presentado en este trabajo como tema de estudio, como un componente significativo de lo que es la Deserción Escolar, tiene varias significaciones, y para ello es necesario pensar como es considerado en las Escuelas.

Cuando la Escuela funciona en una modalidad progresiva, logra problematizar las condiciones que funcionan como adversas, diseña posibles soluciones y evalúa resultados en forma constante. Por el contrario en una modalidad Regresiva se crean ideas que justifican el fracaso, se buscan responsables y se los expulsa, se pierde interés y motivación, se rutiniza la tarea: transformándose en altos niveles de deserción.⁶⁷

En estas condiciones el Fracaso Escolar se funda en la transformación de una cualidad adversa de las condiciones en que se desarrolla la tarea educativa, siendo este un obstáculo insuperable.⁶⁸

Muchas veces se chocan con una Institución incapaz de abarcar esa diferencia, con una desvalorización de la cultura de los alumnos y las familias: carencias de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos, rigidez de la escuela en cuanto a encuadres de trabajo, expectativas de rendimiento.

⁶⁷ Citado por Lidia Fernández (2002.p.3) en : Programa Fortalecimiento del vínculo Escuela, Familia y Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo. Jornadas de Iniciación. ANEP. Proyecto MECAEP.

⁶⁸ Op.cit 2002. p.4

Todo estos aspectos se consolidan en : la marginación escolar, resistencia a la integración y falta de capacitación específica de los docentes.

Frente a esta situación, *surge la inquietud y la duda de si el Programa de las Escuelas de Tiempo Completo logra enfrentar y revertir esta situación?, actúa la Escuela en una modalidad progresiva ante situaciones de fracaso escolar, y abandono?*

De qué manera actúa la escuela, a través de este programa, ante situaciones que suponen una diferencia entre la propia escuela y la comunidad, con discrepancia de marcos referenciales culturales entre escuela-familia?

En los sectores "pobres" suele darse una historia cargada de desencuentros entre Escuela y comunidad, fruto de los diferentes marcos culturales, resaltando la cuestión de la brecha, la distancia que se ha ido instalando entre los actores que comparten el sistema educativo, en este caso niños y familias en situación de pobreza y agentes del sistema educativo.

El centro educativo espera de las familias una respuesta que en muchos casos ésta no esta en condiciones de dar. Estas familias, que no asumen cabalmente sus roles suelen recibir desde la Institución educativa, a través de distintas formas la confirmación de una imagen de familia "o adecuada", "desorganizada", no apta para hacerse cargo de las necesidades de sus hijos y responsable de su fracaso escolar.

En ciertas situaciones se produce una alianza entre la Institución y las familias "adecuadas", las que responden en mayor medida a las expectativas institucionales, y se refuerzan diversos mecanismos de exclusión de lo "diferente", que genera rechazo porque no se sabe cómo integrar.

En otras situaciones no prevalece el rechazo sino la sobreprotección, frente a tanta carencia y dificultad lleva a buscar sustituir a la familia en lo que no puede dar, buscando brindar al niño, apoyo, asistencia, afecto, sobre la base de la premisa que dadas esas condiciones la posibilidad de obtener buenos resultados educativos es nula o casi nula.⁶⁹

Este tipo de respuesta, valiosa desde el punto de vista humano, puede reforzar sin embargo la situación al no transmitir expectativas y al no estimular el esfuerzo propio.⁷⁰

Las Escuelas de Tiempo Completo, proponen como acciones a llevar a cabo un acercamiento de la Institución con las familias de los niños que asisten al centro educativo. A través de su Programa Vínculo/Escuela/Familia/Comunidad pretende lograr una participación activa de estas familias, brindando además una atención integral hacia las distintas problemáticas planteadas. Las autoridades de las Escuela ven como una fortaleza el poder contar con un equipo multidisciplinario para resolver estas situaciones.

La estabilidad del elenco docente es otro de los elementos fundamentales, reflejando la relación entre estabilidad y compromiso institucional.

La efectividad de los maestros en las E.T.C, su estabilidad y antigüedad traducen fortalezas favorables a su desempeño.⁷¹

⁶⁹ AAVV (1999/2004/p.26) : "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". Sistematización desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo. ANEP. MECAEP. Uruguay.

⁷⁰ Op. cit (1999/2004/p.27)

⁷¹ AAVV (2003/p.39). Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya. Capítulo II .La asistencia a los establecimientos seleccionados en Educación Inicial. ANEP. MECAEP. Universidad Católica Informe final. Uruguay.

Sin embargo las Escuelas de Contexto crítico que no forman parte de este programa o las Escuelas Tradicionales, no cuentan con este capital humano, el cual que este avocado totalmente a su tarea educativa y comprometida con la Institución. Esta debilidad que se ve reflejado en los centros educativos pone énfasis en el hecho de que los maestros no están motivados, preparados y muchas veces desbordados para enfrentar situaciones de familias en situación de pobreza y riesgo, por lo cual muchas veces se deja de lado la función pedagógica para asistir otros aspectos que hacen a la vida social de cada niño y cada familia, no logrando entender las familias la importancia de socialización y aprendizaje para su hijo, ya que la Escuela es vista con funciones asistenciales más que de aprendizajes.

Por ello, resaltamos la ventaja de los equipos de profesionales de diferentes disciplinas que cuentan las Escuelas de Tiempo Completo.⁷²

Sin duda la escasez de recursos humanos en Escuelas en que los niños permanecen ocho horas tiene una incidencia importante en los resultados que se pueden alcanzar. El manejo con éxito de la problemática que vive la Escuela depende esencialmente de la conformación de un equipo humano que pueda encarar una verdadera acción colectiva y brindarse apoyo mutuo. La impotencia frente a los problemas, el sentimiento de soledad y de desborde con que muchas veces se enfrentan todos quienes trabajan en sectores de población con mayores carencias, es el principal factor que lleva al inmovilismo y a la frustración.

⁷² AAVV (1999/2004/ p.38) : "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". Sistematización desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo. ANEP. MECAEP. Uruguay.

Por lo que resulta fundamental el desarrollo de redes de sostén para “*cuidar a los que cuidan*”⁷³

Sin embargo, surge la inquietud frente a esta situación de la falta de creación de más Escuelas de Tiempo Completo, teniendo en cuenta que existen sectores tan devastados de la sociedad sin este recurso, con Escuelas de modalidad Tradicional desbordados ante la incesante demanda de familias y niños que asisten a los centros educativos.

Cabe destacar que, específicamente en la ciudad de Salto, hay barrios periféricos, barrios caracterizados como Asentamientos Irregulares, que no cuentan con Escuelas de este tipo. Sí existen Escuelas, ubicadas en estos barrios, denominadas de Contexto Crítico o algunas Escuelas Tradicionales. Sin embargo se enfrentan a la dificultad de atender a un número significativo de niños provenientes en su mayoría de bajos recursos, con distintas necesidades y problemas, para lo cual muchas veces no cuentan con una infraestructura adecuada para una cantidad de niños, como tampoco con el personal docente preparado para estas tareas.

En esta relación (familia-escuela), pesa tanto la actitud de los padres como la receptividad docente a las problemáticas específicas que se generan en hogares con muchas carencias. Esa receptividad depende de la flexibilidad con que los docentes interpreten y evalúen comportamientos de niños y familiares que escapen al marco actitudinal propio de su estrato de pertenencia y/o referencia.

⁷³ AAVV (1999/2000, p.8): “Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo”. Capítulo 2. Informe Evaluación. ANEP. Proyecto MECAEP.

La capacidad de “empatía”, es uno de los determinantes más importantes de esa flexibilidad.

Por esta razón, en determinadas ocasiones, la interrupción de la asistencia del niños puede estar ligada a la dificultad que encuentran algunos padres para establecer un diálogo con esas autoridades, para formular reclamos y para encontrar soluciones, conjuntamente con maestros y directores, a los problemas que enfrenta el niño en la escuela.

La deserción, en un contexto de no obligatoriedad, puede también estar reflejado incapacidades, parentales e institucionales de este tipo.⁷⁴

Otro de las interrogantes a plantear es la ubicación geográfica de algunas de las Escuelas de Tiempo Completo. Tomando como ejemplo, las Escuelas de Salto, la ubicación de algunas de ellas en el centro de la ciudad, o en barrios donde los niños que concurren son de zonas donde la mayoría de las familias son madres y/o padres que trabajan.

“Nos encontramos frente a políticas sociales focalizadas principalmente para aquellos sectores que conforman la población económicamente activa, empleada o desempleada circunstancialmente, descuidando los sectores de la población extremadamente pobres: sectores con poca o ninguna importancia desde el punto de vista económico (y político) para el capital” (Pastorini 1995)

⁷⁴ AAVV (2003.p.16). “Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya. Capítulo 1 .La asistencia a los establecimientos seleccionados en Educación Inicial. ANEP. MECAEP. Universidad Católica. Informe final. Uruguay.

En cuanto al turno, claramente el Tiempo Completo se presenta con un nivel mayor de asistencia que el resto de las modalidades. Esto hecho puede ser producto de distintas situaciones.

Por un lado, y ciertamente el de mayor peso, el hecho de concurrir ocho horas a un centro educativo de carácter asistencial, donde los alumnos obtienen la alimentación, le otorga a las familias, la posibilidad de dedicar tiempo y recursos materiales a otras actividades. Al respecto, las cifras analizadas muestran con claridad la mayor asistencia de los niños de hogares donde las madres están incorporadas al mercado laboral.

Este dato refleja que en muchos casos las Escuelas reciben a niños que no son principalmente los más necesitados, surge la inquietud de si *este Programa está pensado para atender a las familias más vulnerables o brindar respuesta y apoyo a las familias que envaina sus hijos por estar en el mercado laboral?*

En segundo término, al concurrir los niños tanto en la mañana como en la tarde, el rezago en la hora de entrada de algún alumno no solo altera en menor medida el normal flujo de la clase, sino que brinda al docente un margen de maniobra mayor para manejar con flexibilidad el registro diario de asistencia.⁷⁵

Por otra parte, las Escuelas de Tiempo Completo, muchas se presentan como una debilidad para algunas familias, sobre todo cuando hablamos de las familias más vulnerables.

⁷⁵ AAVV (2003, p. 25). "Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya. Capítulo I. La asistencia a los establecimientos seleccionados en Educación Inicial. ANEP, MECAEP, Universidad Católica. Informe final. Uruguay.

Las familias pueden verse atraídas por la posibilidad de enviar a sus hijos a Educación Inicial por algunas de las múltiples funciones que están cumpliendo las escuelas. Las de cuidado son especialmente importantes para padres que no tienen otras formas de mantener protegidos a sus hijos durante sus horarios laborales, y que encuentran una motivación adicional en vecindarios fuertemente deteriorados en sus niveles de seguridad ciudadana.

Pero también la provisión de alimentos, particularmente en las Escuelas de Tiempo Completo, que ofrecen desayuno, almuerzo y merienda a sus alumnos, constituyen un atractivo poderoso para aquellas familias cuyos recursos resultan insuficientes para cubrir todas sus necesidades básicas.⁷⁶

Las Escuelas de Tiempo Completo, a través de su oferta de sus tres comidas diarias y un cuidado y protección que cubre gran parte de la jornada laboral, muestran un mejor desempeño que el resto en lo que hace a asistencia y retención. La oferta de estos servicios les permite atraer y mantener aún a niños que provienen de hogares con familias desarticuladas en áreas de alta densidad de precariedad.

El horario completo tiene también la virtud de extender el tiempo de exposición y transmisión de hábitos y rutinas necesarios para el adecuado desarrollo infantil⁷⁷.

Por otra parte, los esfuerzos en pro de la equidad, llevan a focalizar los recursos allí donde son más necesarios. Aquí es donde se visualiza la otra cara de este programa.

⁷⁶ Op. cit (2003.p.12)

⁷⁷ Op. cit (2003.p.35)

Por ejemplo, uno de los requisitos para poder ser incorporado en las Escuelas de tiempo completo es lo extremo de las situaciones de riesgo a las que están expuestos los niños en sus familias y en sus vecindarios. Familias Monoparentales, muchos hermanos y carencias de ingresos y habitacionales son consideradas como criterios de selección de los alumnos.

Un resultado de esa política de reclutamiento es una alta homogeneidad en la composición social del alumnado.

En este sentido, los beneficios en términos de equidad social de concentrar los recursos en los más necesitados se contraponen con las desventajas que surgen cuando se reducen al mínimo las oportunidades de interacción con niños de otras clases sociales, o simplemente en mejor situación porque provienen de familias mejor organizadas y con inserciones más estables en el mercados laboral.

La focalización en una población infantil homogénea en carencias críticas puede desconocer el importante papel que juegan en la formación de los niños sus contactos con niños diferentes.

Otro aspecto de la focalización que debe ser tomado en cuenta se refiere a las señales que esas políticas emiten a la sociedad, en el sentido que aquellos que ponen mayores esfuerzos en salir de su situación de pobreza terminan siendo privados de los beneficios que se dirigen a los niños de familias menos organizadas y disciplinadas.⁷⁸

⁷⁸ Op. cit (2003.p.66)

Respecto a lo mencionado anteriormente, si bien la Escuela en muchos casos supe las funciones de socialización del niño – según lo que se describe desde el Programa- se le quita protagonismo a la familia.

Frente a sus funciones de socialización, normas de conducta, hábitos, que deberían ser transmitidos por esta hacia el niño, restándole primacía al seno familiar como espacio privilegiado(por las funciones que debe cumple la familia como tal), para todo persona, en especial para los niños.

Se considera importante que se utilicen aquellas fortalezas que tengan estas familias, y prepararlas para el trabajo en el hogar con sus hijos, estas familias deben estar preparadas para contrarrestar estas acciones realizadas desde la escuela, ser capaz de complementar este accionar, y llevar a cabo desde el seno del Hogar una socialización acorde con lo que se realiza desde la Escuela.

Si bien la familia uruguaya, ha tenido un cambio en los últimos tiempos, este tipo de Políticas, hace que la posición de estas familias frente a sus propios problemas, sean sujetos-objetos del Estado y de las propias Políticas Sociales diseñadas para transformar en cierta forma esta situación.

Para ello, se necesita una función de orientación a los miembros de la familia, de estímulo para la definición de metas viables, de puente con las Instituciones que puedan ayudarlos a alcanzarlas, romper el aislamiento, para posibilitar que estas familias puedan lograr mejoras en sus condiciones de vida.

Que les devuelvan confianza en sus propias capacidades y la posibilidad de creer en los demás.⁷⁹

⁷⁹ AAVV (1999/2000/p.54): "Programa de Fortalecimiento del vínculo Familia/Escuela/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo". Informe Evaluación. ANEP, Proyecto MECAEP.

Aquí es donde se debería intervenir más en relación a las familias, un apoyo y acompañamiento desde la Institución Escuela, dándole el protagonismo que se merece, y también trabajando con otras Instituciones formando una "red de sostén" de todos los actores involucrados.

Asimismo, es necesario que la Escuela no actúe como "productora de niños", ni logrando en éstos ser más individualistas, competitivos, atentos a las oportunidades y "prontos para salir corriendo".

Su pasaje por la Escuela no debe ser algo impuesto y transitorio, no debe ser una propuesta predominantemente impositiva respecto a lo que debe hacerse y como debe hacerse, sino que sean aprovechados los conocimientos producidos y transmitidos desde ahí.

El Fracaso Escolar que se da tanto en los primeros años, como el fenómeno de la Repetición, responden a una causalidad Social y/o a una causalidad Pedagógica.

Si bien estos conceptos fueron desarrollados anteriormente, se considera de gran importancia, retomar estas ideas tan importantes ya que dan cuenta de muchos aspectos del problema social de la Deserción.

La causalidad social da cuenta más del rendimiento del niño frente a las exigencias de la escuela, donde aquí entra en juego, la falta de preparación del niño antes de tomar contacto con la Institución, no encontrándose preparado para enfrentar un ámbito desconocido.

Las altas inasistencias también son valoradas aquí, originándose prioritariamente en comportamientos de anomia social y pedagógicas de las familias que no envían regularmente a sus niños a la escuela.⁸⁰

Mientras que la causalidad pedagógica se origina por la diferencia entre logros académicos de los escolares y metas de conocimientos.

Cuando la social es determinante de la Repetición la Escuela deja de definirse por sus metas pedagógicas, adaptándose al contexto inmediato.⁸¹

En las familias de menores recursos, por un lado los niños deben cumplir con las tareas que se le encomiendan, pero por otro lado debe “autovalerse” en el máximo grado posible, no encontrando muchas veces apoyo para las tareas domiciliarias que la Escuela exige.

Para lograr cambios favorables y poder de alguna forma revertir la situación de muchos niños en edad escolar es necesario la consolidación de la equidad social (como fue mencionado en el capítulo de Políticas y Reformas Educativas –Anexo). La asociación entre altos Índices de Fracaso escolar y contextos culturales desfavorables, se torna imprescindible la aplicación de una Política Educativa que promueva estrategias que contribuyan al desarrollo de la inteligencia independiente de su condición social.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo, con personal efectivo y capacitado, y con un equipo multidisciplinario, *esta pensado como una Política que podría llegar a revertir este tipo de situación?*

⁸⁰ Informe del CODICEN-ANEP (2003,p.79): " Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay": Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay.

⁸¹ Op. cit. 2003.p.114

El vínculo (familia-comunidad) adquiere particular relevancia en las Escuelas insertas en comunidades que enfrentan carencias y situaciones adversas.

Más aún en las de Tiempo Completo donde se agudiza el riesgo de cumplir un rol sustitutivo que lejos de apoyar a las familias y potenciar sus capacidades ,contribuya a generar una excesiva dependencia y ampliar la brecha cultural existente entre ambos sub sistemas a los que pertenece el niño

Considero que son resultados a largo plazo y respuestas a esperar.

A pesar de los objetivos de este programa la realidad indica que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar, abordando la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos.⁸²

Los programas sectorializados y descoordinados que caracterizan nuestro actual sistema de políticas sociales, pese a su cobertura en algunas áreas como lo es en Educación y también en Salud, muchas veces genera una superposición de acciones, falta de continuidad en el apoyo a las familias, situaciones de familias invadidas por las Instituciones, y en muchos casos las "oportunidades" que el Estado genera a través de estos programas no son igualmente aprovechados por todos los grupos sociales que los necesitan. Se trata entonces de potenciar los recursos sociales e institucionales existentes a través de redes de articulación - personales e institucionales-, que opere precisamente en la construcción de vínculos que permitan superar el aislamiento de personas e instituciones y aprovechar adecuadamente las oportunidades de apoyo que éstas les brindan.

⁸² AAVV (2002): "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión Preliminar. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFIA.

- Aguirre, Mariana (2002) en : "Acción ciudadana. Escuelas Locales y Regionales".La Redimensión Local en el escenarios global. Revista Regional de Trabajo Social (N°25). Apoya ADASU. Año XVI. Edición EPPAL Ltda.

- ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP-ANEP-BIRF(1999). Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuela de Tiempo Completo.

- ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP-ANEP-BIRF(2002). Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuela de Tiempo Completo.

- ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP-ANEP-BIRF(2003). Programa de Fortalecimiento del Vínculo Familia/Escuela/Comunidad en Escuela de Tiempo Completo. Jornadas de Inicio.

- AAVV (2003): Determinantes de la regularidad de la asistencia y de la deserción en la educación inicial uruguaya. La asistencia a los establecimientos seleccionados en Educación Inicial. ANEP. MECAEP. Universidad Católica. Informe final. Uruguay.

- AAVV (2004): "Deserción en Educación Primaria en Cifras". El abandono en las Escuelas Públicas Urbanas. Serie Estadística Educativa. ANEP. CODICEN. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Revista N° 4. Montevideo-Uruguay.

- AA.VV (1993): "Familia y Comunidad: un aporte a la noción del cambio". Corporación de Promoción de la Educación y la Familia. PROFEA

- AA.VV (1999): "Que aprenden y quienes aprenden en las Escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos".Informa al Consejo Directivo Central (CODICEN) de A.N.E.P. Diagnóstico para CEPAL: Diagnóstico e investigación de la educación básica de Uruguay.

- AA.VV (1999/2004.p.25): "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". Sistematización desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo .ANEP. MECAEP. Uruguay.

- Baraibar, Ximena.et.al: "Acerca de la relevancia del estudio de las Políticas Sociales para el Trabajo Social".Revista Reg. De trabajo Social. Apoya ADASU.
- Bertaux, Daniel (2000): "El dominio de la producción antropológica como apuesta de la modernidad". (Traducción Blanca Gabin)
- Citado Por ANEP(2004).Consejo de Educación Primaria. Informe denominado: "Trayectoria Educativa de los Jóvenes".
- Citado en UNICEF (2000): "Propuestas pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo"(versión preliminar)
- Citado por Bove, Isabel en el Foro realizado en conmemoración de los 10 años del Plan CAIF. INAME. UNICEF. PNUD. 1998
- Constitución de la República Oriental del Uruguay: Poder Legislativo. Sección II. Capítulo II. Texto vigente a Junio de 2001.
- Di Candia, Andrea.et.al (2000) : "Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares". Capítulo 1: Realidad Escolar en sectores pobres. Las relaciones Escuela-Familia-Comunidad en sectores de pobreza.UNICEF-INTEC. Uruguay.
- Di Candia, Andrea.et.al (2000) : "Infancia, adolescencia en los asentamientos irregulares". Capítulo 2. El aporte de un enfoque cualitativo.UNICEF-INTEC. Uruguay.
- Duschatzcky, Silvia. et.al: "Tutealdos y Asistidos".
- Gonzalez Mariana y Filgueira Nea: "La integración Social como problema: un tema de la cumbre mundial para el desarrollo social".
- Informe del CODICEN-ANEP (2003). Diagnostico para CEPAL: Diagnóstico e Investigación de la educación básica de Uruguay. Libro: "Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay.
- Informe (2002) realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth (1994): "Familia y Unidad Doméstica: mundo público y vida privada". Ed. Cinten Ford.

- Katzman, Rubén (2000): " El aislamiento social de los pobres urbanos". IPES. Universidad Católica.
- López, Néstor et.al (2002): "Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina". Bs.As.
- Lasch, Christopher (1991): "Refúgio num mundo sem coracao". A familia: santuario ou instituicao sitiada?. Paz e Terra. Río de Janeiro.
- Leal, Gustavo (compilador). Katzman (2003):" Exclusiones y ciudadanías.Ideas nuevas para problemas viejos. El abrojo Instituto de Educación Popular:"Exclusión Social y segregación residencial: las políticas para combatir la pobreza urbana. Capítulo 3.Editorial Frontera
- Pastorini, Alejandra(1995). "Políticas sociales y Servicio Social en el escenario neoliberal".UFRJ. 1995.
- UNICEF (2000). Investigación realizada por Instituto Técnico para la Promoción de Desarrollo Integral (I.N.T.E.C)

Otras fuentes consultadas:

Página web: www.ei-ie.org.uy. Fundación de Educación Internacional.
www.umre.com.uy.

Diario Local de la ciudad de Salto: Diario Cambio (2004): "Repetición y deserción Escolar"

Entrevista a informante calificado

Entrevista a familia.