UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Problematizando el vínculo que se construye entre las escuelas de contexto crítico y las familias de los niños que asisten a ellas

Adriana Beloqui

Tutor: Sandra Leopold

2007

INDICE

Introducción.....Pág. 2.

Capítulo I

I.1. La familia como construcción dialéctica,
histórica y socialmente determinada.....Pág. 5.

I.2.Las implicancias del "deber ser".
Orientaciones neoliberales y familia.....Pág.10

Capítulo II

II.1. La institución escolar como
espacio privilegiado de socialización de la infancia.....Pág. 18.

II.2. Proceso de surgimiento de la
institución escolar en nuestro país. Contexto político y social.
Proyecto modernizador.....Pág. 21.

Capítulo III

III.1. Escenario en el que se ubican
las escuelas de contexto crítico en nuestro país.....Pág. 25

III.2. Análisis de la realidad escolar de nuestro
país en la actualidad: el vínculo que se construye
entre las escuelas de contexto crítico y
las familias de los niños que asisten a ellas.....Pág.33

III.3. Características singulares que adquiere
la escuela pública uruguaya en contextos de pobreza.
Implicancias a nivel de la propuesta educativa
y el vínculo con las familias.....Pág. 37.

Capítulo IV

Reflexiones finales.....Pág. 65.

Bibliografía.....Pág. 76.

Anexos.....Pág. 80.

Anexo Nº I- Propuesta Metodológica

Anexo Nº II- Entrevistas realizadas.

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

En un primer capitulo intentaremos realizar una lectura sobre la familia desde un perspectiva histórica, entendiéndola como una institución compleja, contradictoria, dialéctica, permanentemente condicionada y determinada por un contexto político, económico y social.

Procuraremos analizar, problematizar y discutir el modelo de familia que ha dominado fuertemente el contenido y la implementación de las politicas públicas y su impronta "moralizante" y "castigadora" que opera sobre las familias consideradas "desestructuradas", que son, generalmente, las que pertenecen a los sectores más pobres de la sociedad.

En un segundo apartado del mismo capitulo realizaremos un análisis de la concepción que el Estado tiene hoy de determinados sectores de la sociedad, que hace que se implementen, desde su órbita, distintas politicas y se creen distintas instituciones que intervengan para "corregir" las prácticas sociales y modos de vida de las familias que pertenecen a los sectores más pobres de la sociedad.

Creemos fundamental problematizar y cuestionar, entonces, el carácter moralizante, castigador e individualizante que consideramos tiene la intervención que el Estado hace (via politicas sociales e instituciones) sobre aquellas familias que considera "desestructuradas" o "desviadas" respecto de un modelo familiar ideal y hegemónico.

Consideramos que se trata de una mirada lineal, mecánica, de la familia que desconoce aspectos de tipo económico, politico, social e histórico que determinan fuertemente el lugar que cada familia y sus miembros ocupará en la estructura social.

Por tratarse en el presente trabajo de discutir y problematizar el vinculo que las escuelas públicas ubicadas en los contextos más desfavorables de nuestro país construyen hoy con las familias, es que consideramos pertinente dedicar el segundo capitulo al desarrollo histórico del surgimiento y

desenvolvimiento de la institución escolar tanto a nivel mundial como las características concretas que adquirió en nuestro país y en un momento histórico determinado.

En el tercer capítulo realizaremos el tratamiento del objeto de estudio del presente trabajo: la problematización y discusión de las representaciones y concepciones que las escuelas públicas uruguayas catalogadas como de contexto socioeconómico crítico, tienen de los niños que concurren a ellas y de sus familias, y de qué manera se relacionan y operan sobre ellas en función de tales representaciones.

A los efectos de enriquecer el tratamiento de nuestro objeto de estudio, consideramos importante incorporar la realización de entrevistas a directores y maestros de tres escuelas de contexto crítico de la zona oeste de la ciudad de Montevideo, (Escuela nº 42- Bolivia, ubicada en el barrio Lavalleja, Escuela nº 276 y Escuela nº 148- República de Corea, ambas ubicadas en el barrio Tres Ombúes (turnos de la mañana y tarde, respectivamente); a fin de tener referencias que nos permitieran realizar ciertas afirmaciones y apreciaciones con un mayor sustento empírico.[1]

Lo que sucede es que hoy, la escuela históricamente integradora e igualadora de todos los sectores sociales, también da un tratamiento diferencial a los niños; muchas veces refuerza y amplía la situación de pobreza y desigualdad ya existente en la sociedad.

Las escuelas de tiempo completo y las de contexto socioeconómico crítico se han constituido en espacios de socialización y de enseñanza-aprendizaje realmente complejos tanto para los niños y sus familias como para los maestros.

Cabe destacar que el interés por abordar el análisis de estos temas surge de una de las prácticas curriculares pre profesionales, la cual se desarrolló en el marco de una institución como es la escuela y también de una política estatal, que atribuye ciertas características a las escuelas de contexto crítico y hacen que tengan un funcionamiento particular, distinto al de las otras escuelas, las "comunes", llegando incluso a desdibujarse los objetivos y principios básicos de la formación escolar.

[1] Ver Anexo Nº 1: Propuesta Metodológica.

Todo esto nos despertó ciertas inquietudes relacionadas a las cuestiones que aquí se desarrollarán:

el problemático y hasta a veces violento relacionamiento entre las familias y la escuela; la concepción que la escuela tiene de los niños y sus familias, la excesiva culpabilidad y responsabilidad que la institución deposita en estas últimas por sus condiciones de vida, la escasa apertura de la escuela al barrio y a la participación de las propias familias y, finalmente, qué fenómenos, concepciones y representaciones están por detrás, que de alguna manera refuerzan esa visión negativa que las escuelas tienen de las familias en estos contextos.

Todo esto nos llevó a pensar, entonces, desde qué perspectiva la sociedad y el Estado (a través del diseño e implementación de la política educativa) visualizan a aquellas familias pertenecientes a los sectores más desfavorecidos de la estructura social; así como el lugar que el Trabajo Social ocupa en esa relación escuela, familia, sociedad.

Creemos entonces que sería necesario incorporar una mirada crítica y reflexiva que permita develar los significados, concepciones y representaciones que la escuela pública uruguaya ha construido en función de los sectores sociales con que se relaciona.

Capítulo I.

I.1. La familia como construcción dialéctica, histórica y socialmente determinada.

Pensar en el modelo de familia que manejan las instituciones estatales y las políticas sociales, entre las que se encuentra la escuela, implica pensar desde qué perspectiva y qué patrones orientan su intervención sobre ella y sobre las funciones de sus miembros, especialmente en lo que respecta a la crianza y la reproducción de los hijos.

Pero la familia, por ser una construcción social y una institución social históricamente determinada por la estructura social en la que está inserta, no es homogénea ni lo ha sido a lo largo de la historia, todo lo contrario, ha estado y está impregnada de contradicciones internas (por su propio devenir, que debe acompañar el desarrollo histórico de la sociedad) y externas (las que le imponen las demás instituciones sociales y la sociedad en su conjunto).

Tal es así que las estructuras rígidas de los lazos familiares que articulaban a la familia nuclear hoy adquieren modalidades más flexibles; es por ello que es necesario tener una mirada crítica sobre las relaciones al interior de la familia, hacer una lectura que cuestione la concepción de familia patriarcal y/o nuclear.[2]

Es por ello que es en función del lugar que cada familia ocupa en la estructura social, que dispondrá de mayores o menores elementos para desempeñar con mayor o menor "éxito" las funciones que la sociedad le atribuye, como ser el cuidado y la protección de los hijos, entre otras.

Es por esta razón que la familia no puede considerarse como un ámbito "naturalmente" bueno o malo en sí mismo, sino como producto de múltiples determinaciones, que hacen que cada familia adquiera características propias, singulares. Es sin embargo, un ámbito contradictorio, en permanente relación y tensión con las condiciones socio históricas que la condicionan y determinan en cada época histórica.

---

[2] De Jong, Eloisa; Basso, Raquel; Paira, Marisa; "La familia en los albores del nuevo milenio". Reflexiones interdisciplinares: un aporte al Trabajo Social. Editorial Espacio. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Argentina 2001.

Cada familia particulariza, entonces, determinaciones sociales más amplias, como ser la condición de clase de sus miembros, las relaciones de género, las posibilidades de éstos de participar o no en diferentes instancias que hacen a la vida social de sus miembros, y que a su vez determinan el lugar que éstos y esa familia concreta tiene en la estructura social. La familia se constituye también en la principal mediación entre cada sujeto y el resto de la sociedad; a través de ella aprehendemos a actuar, pensar, sentir y valorar en función de la pertenencia a una determinada clase social.[3]

A los efectos de enriquecer y hacer más claro al lector este planteo creo pertinente citar a J.P. Sartre cuando expresa:

"*todo hombre se define negativamente por el conjunto de los posibles que le son imposibles, es decir, por un porvenir más o menos cerrado. Para las clases desfavorecidas, todo enriquecimiento cultural, técnico o material de la sociedad le supone una disminución, un empobrecimiento...*" "*...positiva y negativamente, los posibles sociales son vividos como determinaciones esquemáticas del porvenir individual*".[4]

Este "campo de los posibles" de los que habla el autor no pueden entenderse sino en relación a la condición de clase, determinación que de una u otra manera orientará la vida de cada uno. Determinación que hará que cada persona participe y se apropie de unos espacios de socialización y no de otros, que aumentará o restringirá las posibilidades de realización personal.

Cabe aclarar que no es mi intención realizar una lectura mecánica, unívoca ni mucho menos catastrófica de la condición de clase, pero sí considero que es sumamente necesario incluirla en el análisis del objeto de estudio del presente trabajo, lo cual será explicado y analizado posteriormente con mayor profundidad.

Cada familia y cada uno de sus miembros es producto y productor de un determinado sistema de relaciones sociales desde sus condiciones concretas de existencia que se expresan en la vida cotidiana y en una particular manera de pensar, sentir, valorar, entender y actuar.

---

[3] Sartre, J.P. "*Crítica de la razón dialéctica*". Ed. Losada. Bs. As. Argentina. 1963. Pág. 84

[4] Op. Cit. Pág.80.

En este sentido creo resulta ilustrativo colocar la siguiente definición de la autora Eloísa de Jong:

"la familia como organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales,y en el mundo de la vida cotidiana, es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio-político, económico y cultural, atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación esperadas socialmente, donde confluyen lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible en el interjuego familia-contexto".[5]

Es asi que a la familia, como construcción social jerárquica le fueron atribuidos determinados comportamientos relacionados con los derechos y obligaciones de cada miembro (particularmente de los padres para con los hijos). los que fueron desigualmente definidos y distribuidos por las diferentes instituciones sociales: el derecho, la medicina, la religión, la moral. la escuela.

Ello sucede a partir del siglo XVIII, momento histórico en que comienza a instaurarse un modelo de familia y de niño determinados. La familia centrada en los hijos. el amor materno, la mujer como "reina del hogar", un padre"proveedor", dominó la concepción burguesa de familia a partir del advenimiento de la modernidad. Es ésta la época histórica que nace con la promesa de articular razón y liberación, con la intencionalidad de que el conocimiento permitiera la emancipación humana.

Esta modernidad que pretende dominar la naturaleza al servicio del ser humano termina dominándolo en la búsqueda del progreso, para lo cual fue necesario disciplinar y domesticar en un orden racional al conjunto de la sociedad, donde cada persona y cada institución social garantizara la reproducción del sistema.[6]

Tal como expresa Foucault:

---

[5] De Jong, Eloisa; Basso, Raquel; Paira, Marisa. "La familia en los albores del nuevo milenio". Reflexiones interdisciplinares: un aporte al Trabajo Social. Editorial Espacio. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Argentina 2001. Pág. 11.

[6] Ibidem. Pags. 12-13

"...las Luces, que han descubierto las libertades, inventaron también las disciplinas."[7]

Es entonces la Ilustración un proceso y un momento histórico sumamente contradictorio y de tensión en todos los aspectos de la vida social; al tiempo que modernizó y humanizó también controló y disciplinó, máxime en el caso de la infancia, pues es a partir de este momento histórico que ésta es reconocida, tratada y cuidada como tal.

Para implantar y viabilizar ese modelo se crea todo un andamiaje institucional que se encargará de la atención de la familia; pero por lo antedicho acerca de que no todas las familias podrán cumplir igualmente con aquellos "requisitos", se crean entonces dispositivos institucionales diferenciados para niños y sus familias "desviadas" o "desestructuradas".

Este proceso de disciplinamiento se refuerza con la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo que impacta fuertemente en la familia, consolidándose el modelo de familia nuclear (madre, padre, hijos), se produce la división sexual y social del trabajo (hombre productor de bienes, mujer reproductora social de la especie), dando lugar a la división entre el mundo social, en el cual participará el hombre, y el mundo doméstico, reservado a la mujer.

En la sociedad capitalista burguesa se transforma a la familia en el lugar de depositación de la responsabilidad social por la conducta de sus miembros, produciéndose la división entre el mundo de lo público, ligado al trabajo y el mundo privado de la familia. Es a partir de este momento histórico que se consolida la idea de familia como "célula básica de la sociedad", haciéndola absolutamente responsable por el destino social de sus miembros.[8]

Esta responsabilidad, ha recaído ante todo sobre la figura materna, siendo éste uno de los aspectos más enfatizados por las políticas de atención a la infancia y la adolescencia. Una identidad materna "negativa" supone un factor "de riesgo" para este tipo de políticas.

---

[7] Foucault, Michel, "Vigilar y castigar". Nacimiento de la prisión. Ed.Siglo XXI. Madrid, España, 1997. Pág. 225.
[8] Ibidem.

Lo que ha sucedido es que la familia como construcción social moderna no logró afianzarse en la sociedad y por ende no fue capaz de acompañar los cambios societales y económicos que se han dado en las últimas décadas (fundamentalmente los que se relacionan con la imposición del modelo neoliberal). Como consecuencia de ello la responsabilidad que la modernidad atribuyó a la familia deviene hoy en culpabilidad hacia ella.

Cabe señalar que estamos hablando del modelo familiar que supone una estructura nuclear, con un padre "proveedor único del hogar"[9], vinculado a la vida social y pública; y una madre cuidadora de su hogar, la cual debe dedicarse casi exclusivamente al cuidado del hogar y sus hijos y hacerlo con éxitos por lo cual sus relaciones sociales se limitan al ámbito privado

En esta linea nos parece válido colocar el planteo de Mioto cuando sostiene que en las políticas sociales relacionadas con la infancia, es en la responsabilidad y en el amor maternal donde se pone el énfasis. Es decir, ellas han contribuido a generar la percepción de que una identidad materna "negativa" constituye un factor de "riesgo" para cualquier niño.[10] Y es generalmente en función de ese comportamiento "negativo" que se "tipifican" los fenómenos de abandono, violencia, maltrato, a nivel de la sociedad en general.

En su carácter de focalizadas y residuales, la lógica de estas politicas no se orienta por el hecho de que son los padres los que no cuentan con recursos suficientes para criar a sus hijos, todo lo contrario, atienden al niño cuando sus padres han "fallado" en su cuidado y educación.[11]

---

[9] Parsons, T. "La estructura social de la familia", en "La familia". Parsons y otros autores. Ed. Península. Barcelona, España. 1970.

[10] Mioto, R. "Novas propostas e velhos principios" en Revista Fronteras N° 4. DTS. Año 2001. Pág 99

[11] Ibidem. Pág. 98

I.2. Las implicancias del "deber ser. Orientaciones neoliberales y familia.

Existen en nuestra sociedad representaciones y construcciones sumamente arraigadas en relación a la familia; en la forma en que ésta debe desenvolverse en la sociedad, así como las funciones que debe desempeñar con respecto a sus miembros. Existe una forma de ser padre, de ser madre, de ser hijo, fundamentadas en preceptos morales socialmente aceptados; y todo ello es generalmente retomado por los contextos institucionales [12]

Pero la lógica que orienta el funcionamiento de las instituciones y políticas que se dirigen a la infancia y la familia en general no es casual, sino que responde a un sistema ideológico-político que tiende a reproducir y consolidar un determinado patrón de familia, de su miembros y de las funciones que deben desempeñar; construcciones, todas, que deben, ser funcionales a la manutención de dicho sistema.

Sobre esto me parece válido citar la siguiente expresión de V. P. Faleiros:

"la apariencia humanista esconde también el uso de la violencia en la búsqueda del consentimiento, de la aceptación de una serie de mediaciones organizadas para convencer, moldear y educar la voluntad de las clases dominadas"[13].

Es que existen visiones estereotipadas sobre la pareja, los hijos, la sexualidad y el amor y responsabilidad materna fuertemente arraigados en los contextos institucionales que implementan las políticas de protección a las familias pobres.

Comienza a operar entonces, un proceso de "penalización" de determinadas familias en lugar de protección u orientación por parte de algunas instituciones y/o políticas; situación a la que no escapan las escuelas catalogadas como de contexto socioeconómico crítico, cuya población se

---

[12] de Martino, M. "Políticas sociales y familia: Estado de Bienestar y neofamiliarismo liberalista" en Revista Fronteras, DTS, N°4, Mdeo, 2001.

[13] De Paula Faleiros, V; "Las funciones de la política social en el capitalismo" en "La política social hoy". Ed. Cortez, San Pablo, Brasil, Febrero 2000.Pág. 62

conforma principalmente por niños que pertenecen a los sectores sociales más pobres de nuestra sociedad.

Tomando el planteo de M. De Martino ello podría explicarse , en buena medida, por el hecho de que el "Estado de Bienestar" (siglo XIX), consolidó y reforzó la tendencia a delinear una familia "normal". Es en este momento que el Estado comienza a responsabilizarse por los "pobres" e "incapaces", pasando a sustituir a la familia en este sentido.[14]

Es en este periodo en el que nuestro país comienza a constituirse en una nación, y por ello el Estado se ve obligado a modernizarse: y es en este proceso que la familia, como "instrumento" de la sociedad y del Estado debe ser "vigilado" y "controlado".

Tomando el planteo parsoniano[15], la familia es entonces "tecnificada", es decir, invadida por el avance tecnológico de las distintas disciplinas (medicina, pedagogía, derecho, etc), pues es sumamente necesario que acompañe el proceso de modernización y civilizatorio del país.

Considero que es aquí que pueden encontrarse las raíces de tales construcciones sociales. Dicha intervención estatal, encarnada en las diferentes instituciones y políticas, vía prestación de servicios, ya sea económicos como las asignaciones familiares, de alimentación, de salud, de vivienda, contribuye a reforzar un determinado patrón de familia; es decir, ellas proyectan, a veces imponiendo, tales construcciones sociales. Lo que sucede es que sólo de esta manera las familias pueden (o podrían) constituirse en instrumentos de reproducción de un modelo de sociedad determinado.

Respecto al tipo de relación que estas instituciones y políticas (entre las cuales la escuela encuentra un lugar privilegiado) comenzarán a tener con la familia, me parece pertinente citar la siguiente expresión:

"la institución se vuelve una patrulla ideológica de la vida personal y social del cliente...la exclusión y la categorización institucionales se hacen en nombre de la normalización... se acepta la sociedad y el orden establecido

[14] de Martino, M. "Políticas sociales y familia: Estado de Bienestar y neofamiliarismo liberalista" en Revista Fronteras. DTS. N°4. Mdeo. 2001.

[15] Parsons, T. "La estructura social de la familia", en "La familia". Parsons y otros autores. Ed. Península Barcelona. España. 1970.

como normales; para los que no pueden vivir, consumir, producir, según este orden se crean mecanismos especiales de integración al sistema de producción-consumo existente, por medio de la institucionalización de ciertos servicios."[16]

Creo que en este sentido debe pensarse en la impronta moralista, en el "deber ser" que orienta la lógica de funcionamiento de las políticas dirigidas a las familias pobres y a sus miembros, como sucede hoy con estas escuelas, orientadas por una impronta fuertemente correctiva.

Es este "deber ser" el que define qué es lo "normal" y qué es lo "desviado", proceso que se aplica no sólo a la institución familiar, sino prácticamente a todas las instancias de la vida social.

Las familias consideradas "normales" logran preservar su intimidad, tienen posibilidades de buscar otros mecanismos de resolución de sus conflictos, sin necesidad de recurrir a las políticas sociales. Son aquellas familias "capaces" de, vía mercado de trabajo o redes sociales, desempeñar con éxito las funciones tradicional e históricamente dadas a la familia.

En tanto las familias consideradas "desviadas" o "desestructuradas" son aquellas que necesitan de la intervención estatal (mediante políticas sociales) para desempeñar mínima o medianamente tales funciones, son las familias que "fallan" en el cuidado y protección de sus hijos. Pero, ¿qué pasa cuando las instituciones creadas para el niño (como históricamente han sido la escuela y la familia) ya no son capaces de "contenerlo"?.

Decimos esto puesto que la modernidad consolidó a la escuela y la familia nuclear como las dos instituciones por excelencia que modelan y reproducen a la infancia, la preparan para enfrentarse y desenvolverse en el mundo adulto.

Es precisamente esta cuestión la que se intenta discutir, problematizar y analizar en este documento; es decir, qué está sucediendo hoy en las escuelas a las que concurren los niños de los sectores más pobres de nuestra sociedad, cuáles son las visiones y representaciones que la institución tiene de ellos y

[16] Lefevbre en De Paula Faleiros, Vicente. "Las funciones de la política social en el capitalismo" en "La política social hoy". Ed. Cortez. San Pablo. Brasil. Febrero 2000.Pág. 6

sus familias, y de qué manera la escuela opera en función de tales representaciones.

La tendencia, por parte de ciertas instituciones y políticas públicas (entre las cuales la escuela tiene un lugar privilegiado) a la imposición de modos de vida determinados a las clases pobres, hizo que determinadas prácticas sociales, creencias, hábitos y costumbres de los sectores pobres y particularmente de niños y jóvenes pertenecientes a éstos fueran institucionalizadas, castigadas y penalizadas.

La sociedad "disciplinada" fue construida en el marco del surgimiento de la modernidad. Los dispositivos institucionales creados en ese contexto fueron, entonces, consecuentes con este proyecto; de ahí que las prácticas que tuvieron un papel relevante en este modelo de sociedad como la medicina, la educación y el trabajo social hayan sido construidas en relación a una serie de funciones claramente determinadas dentro de las instituciones modernas.

Más allá de las diferentes formas que fue cobrando el Estado desde el inicio de la Modernidad hasta la actualidad, los sentidos de las intervenciones en la sociedad se fueron ratificando alrededor de distintas modalidades institucionales (por eso sociedad "disciplinada"), relacionándola con la creación de diferentes espacios de encierro, tanto simbólicos como reales

Así el hospital, la escuela, la familia nuclear, la fábrica, conformados como tales habrían sido los soportes de esta sociedad "disciplinada". Ésta requería de instituciones que cumplieran con determinadas características y objetivos. Como ya se mencionó la escuela, junto a la familia, desempeñan en la Modernidad un rol fundamental de enseñanza, protección y cuidado de la infancia.

Todas estas construcciones se dan en el marco de la modernidad, tomando de ella sus contenidos y significados, transfiriéndolos a las prácticas que intervienen en la vida social e imprimiendo a todos los espacios de socialización, entre ellos la propia familia, esa impronta disciplinadora y moralizante .

La modernidad construye un modelo de familia que se relaciona con las ideas de la Ilustración. La familia nuclear, el hombre como "proveedor único" del hogar, capaz de sostener la subsistencia familiar, ocupando espacios públicos y participando de la vida social, y la mujer recluida al ámbito

doméstico, al mundo privado, "naturalmente" apta para el cuidado de los hijos y la reproducción social de éstos.

A partir de fines del siglo XIX habrá una importante presencia del positivismo que se relacionará con la intervención en lo social, desde la esfera estatal, principalmente a través de las prácticas médico-higiénicas. De esta manera se intentará reafirmar los ideales modernos en el marco de la familia; ésta será considerada un vehículo para mejorar la calidad de la fuerza productiva de la sociedad.

El hecho de que esa estructura familiar instaurada y promovida por la época moderna y la Ilustración no se cuestionara hizo que funcionara la "democracia" y la "libertad", fuertemente proclamadas y defendidas por las ideas modernas.[17]

Todo ello forma parte de la puesta en juego de esa lógica que tienen los aparatos ideológicos del Estado para obtener cierta legitimación y consenso, mitigando al menos minimamente ciertas insatisfacciones por medio del uso de la autoridad, la profesionalidad y el conocimiento de manera tal que su accionar no muestre su perfil coercitivo y dominante de control social.

Es aquí que intervienen las políticas sociales mostrando una de sus dimensiones pero no la única, actuando como piezas fundamentales en esa estrategia de manutención y reproducción del modelo hegemónico del sistema capitalista. Al respecto de esta doble dimensionalidad que complejiza la caracterización de las políticas sociales Netto sostiene:

"...la dinámica de las políticas sociales está lejos de agotarse en una tensión bipolar –segmentos de la sociedad demandantes /Estado burgués en el capitalismo monopolista. De hecho ellas son resultantes extremamente complejas de un complicado juego en que protagonistas y demandas están atravesados por contradicciones, enfrentamientos, conflictos."[18]

Resulta importante señalar este doble carácter que tienen las políticas sociales; de preservación, control y coerción de las clases subalternas por un

[17] Rosanvallón, P-Fitoussi, J.P. "La nueva era de las desigualdades". Ed. Manantial. Bs. As., Argentina. 1997.

[18] Netto, J.P. "Capitalismo monopolista y Servicio Social". Ed. Cortéz. San Pablo. Brasil. Julio de 1997. Pág. 23.

lado y de recepción de sus demandas, logrando una gran parte de su adhesión y consenso por otro.

A través de ellas el Estado neoliberal al tiempo que enfrenta las distintas manifestaciones de la cuestión social (conocidas y tratadas como problemas sociales), satisfaciendo las demandas de los sectores sociales más vulnerables, satisface también la exigencias de preservación y manutención de la fuerza de trabajo, imponiendo a aquellos determinadas condiciones que contribuyen a legitimar y naturalizar sus orientaciones en la vida social.[19]

Hoy es parte de la estrategia estatal neoliberal tender a su propia desresponsabilización. De esta manera, entonces, es más fácil culpabilizar a cada familia y a cada persona por su situación de desempleo, de pobreza, de analfabetismo, de la situación de sus hijos; es más sencillo individualizar y responsabilizar a cada uno por su inserción o no en el mercado de trabajo, en el sistema educativo, en el mercado de consumo, así como de otros espacios de socialización.

Se trata de una tendencia propia del pensamiento neoliberal de individualización de los problemas sociales y de la cuestión social en general.

En esta línea J.P.Netto expresa:

"...la individualización de los problemas sociales, su remisión a la problemática singular ("psicológica") de los sujetos por ellos afectados es ...un elemento constante, a pesar de su gravitación variable, en el enfrentamiento de la "cuestión social" en la edad del monopolio; ella permite...psicologizar los problemas sociales, transfiriendo su atenuación o propuesta de resolución para la modificación y/o redefinición de características personales del individuo...".[20]

Creemos que el sistema educativo escolar en estos contextos no escapa a esta lógica, en la medida en que deposita, no tanto en su discurso pero sí en los hechos, la responsabilidad, incluso culpabilizándolas, en las familias de los niños, desconsiderando que la mayoría de éstas no tienen resueltas sus necesidades más básicas como ser alimentación, vivienda, vestimenta, están

[19] Ibidem.
[20] Ibidem. Pág. 32

fuera del mercado de trabajo o sus inserciones en él son precarias y esporádicas.

Esa responsabilidad que deviene en culpa, como ya mencionáramos, lo visualizamos a lo largo de todo el proceso de práctica; la escuela esperaba ciertos comportamientos y actitudes de las familias que éstas no podían asumir.

En este sentido las expectativas de la institución escolar no se veían colmadas, pero la lectura e interpretación que en ella se hacían de los comportamientos y prácticas de las familias carecían de una mirada de integral que trascendiera a cada familia; al contrario, se relacionaban con la culpabilización de cada una por la no responsabilización y el no acompañamiento del proceso escolar de sus hijos.

En este sentido Netto también plantea:

"...la psicologización compensa el espacio de realización autónoma que le fue substraído por la extensión de la lógica monopolista: demandando la atención de los "servicios" que, incidiendo sobre su personalidad" (ajustándola, integrándola, etc), las instituciones sociales le ofrecen... el individuo obtiene un simulacro de inserción social que parece propiciarle un lazo societal"[21].

Es esta la lógica del pensamiento neoliberal; la función del Estado reducida a asegurar y defender la libertad individual, la autonomía y la libre elección de la persona.[22]

La aplicación de políticas económicas de tipo neoliberal tendrá un impacto significativo en nuestra sociedad, así como en los dispositivos asistenciales típicos del Estado de Bienestar.

También la familia, desde su conformación en base a ideales modernos también recibirá el impacto de estos fenómenos tanto en lo que refiere a su relación con el Estado como a partir de su propia crisis como institución. Esto implicará nuevas formas de visualización del Estado, las instituciones y las

---

[21] Netto, J.P. "Capitalismo monopolista y Servicio Social". Ed. Cortéz. San Pablo. Brasil. Julio de 1997. Pag. 33.

[22] Pastorini, Alejandra. "O teatro das políticas sociales". Disertación de maestría. Río de Janeiro. Brasil. Noviembre 1995.

prácticas que éste desarrolla, incorporando nuevos y diferentes sentidos a las políticas sociales.[23]

Es importante señalar que cuando hablamos de crisis de la familia como institución nos referimos a la crisis del modelo familiar nuclear, sin perjuicio del surgimiento de nuevos arreglos familiares como consecuencia del procesamiento de cambios estructurales ya mencionados que hoy nos presentan una nueva cara de la cuestión social.

[23] De Jong, Eloisa; Basso, Raquel; Paira, Marisa. "La familia en los albores del nuevo milenio" Reflexiones interdisciplinares: un aporte al Trabajo Social. Editorial Espacio. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Argentina 2001

Capítulo II

II.1. La institución escolar como espacio privilegiado de socialización de la infancia.

Consideramos pertinente dedicar un apartado del presente trabajo al análisis de la institución escolar, así como a su dimensión histórica, en la medida en que constituye, junto a la institución familiar, el espacio de socialización por excelencia del mundo de la infancia.

La intención del presente apartado es analizar el proceso de surgimiento de la escuela, con qué características peculiares surge y cómo dicho proceso es correlativo con el descubrimiento de una nueva concepción de niño y de infancia; descubrimiento que responde, naturalmente, a una nueva concepción de la sociedad en general.

Se pretende, además, visualizar de qué manera este proceso que se da a nivel mundial, repercute en nuestro país, qué rasgos particulares adquiere en la sociedad uruguaya del siglo XIX, cómo llega a consolidarse como la institución estatal "igualadora" de la sociedad uruguaya.

Resulta interesante también, visualizar y analizar los contenidos y significados que subyacen a la propuesta educativa escolar, las orientaciones ideológicas que sustentaron y sustentan la misma.

Un nuevo estatuto de infancia comienza a gestarse a partir del siglo XVI, surge la categoría "infancia" como tal, con características propias, que justifican su vigilancia y cuidado, tales como maleabilidad, debilidad, inmadurez, que debe ser disciplinada. Se constituye entonces en una categoría susceptible de ser modelada, manipulada, pero no solamente, ya que, como ya mencionamos, ese nuevo estatuto de infancia implico también reconocer su especificidad, su libertad, una forma de emancipar a la infancia y diferenciarla del mundo adulto, reconociéndole derechos y necesidades propias de una etapa de la vida.

Es así que la infancia, como construcción social basada en las ideas de la Ilustración, surge también en un proceso de tensión, contradictorio; con una faceta humanista, de cuidado y protección del niño con el correspondiente reconocimiento de ciertos derechos por un lado, y con una faceta de control y disciplinamiento por otro.

Dentro de esta ambigüedad también se mueven la familia y la escuela configurándose en las dos instituciones destinadas a implementar esa "doble cara" de la modernidad y la Ilustración; emancipación, liberación y reconocimiento de derechos por un lado, por un lado; control, moralización y disciplinamiento por otro.

A partir de este siglo (XVI), el niño comienza a diferenciarse del adulto. Todo el proceso de surgimiento de esta nueva categoría estuvo impregnado y direccionado, una vez más, por una fuerte impronta moralista, aunque no exclusivamente, dado que no debemos olvidarnos de la faceta humanista que también caracterizó este proceso, que reconoció derechos a la infancia y le otorgó un estatuto específico, diferenciándola de la categoría adulto, brindándole, por tanto, cuidados especiales y creando instituciones especializadas para ello.

A partir de aquí comienzan a formularse programas educativos diferenciados en función de la posición social de los niños, porque se constata, además, que no se puede hablar de una única infancia.

Como ya mencionáramos, en función de la estratificación social, los espacios físicos destinados a la educación, así como las propuestas educativas, tampoco serán homogéneas. Difieren las disciplinas, los reglamentos, las formas de castigo, las prácticas educativas, partiendo del supuesto de que el destino de los "usuarios" es y debe ser diferencial.[24]

Esta división de la infancia responde a la estructura de clases de la sociedad y la desigualdad que le es inherente; es por ello que los programas educativos que se ponen en marcha a partir del siglo XIX están destinados a "fabricar" también infancias diferenciadas en función de la posición social que ocupan:

"el recogimiento y moralización de los niños pobres en instituciones creadas para eso poco tiene que ver con la educación recibida por los hijos de familia, que además de dedicarse al estudio, se entretenían con juegos y

[24] Varela, Julia. "Teoría y práctica en las instituciones escolares". Universidad Complutense. Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación". Fernández Enguita, Mariano. Ediciones AKKAL. Madrid 1986.

espectáculos específicos para niños y realizan otras actividades que les proporcionará el status de niño, en consonancia con su categoría social".[25]

La constitución de una teoria de la educación está indisolublemente vinculada a la reorganización de las formas de dominación de la sociedad capitalista. Es necesario gobernar y orientar las opiniones y los hábitos de los miembros de la sociedad; manteniéndolos bajo una regulación moral continua

Respecto de este tema plantea Foucault:

"A veces, son los aparatos cerrados los que agregan a su función interna y específica un papel de vigilancia externa, desarrollando en su entorno un margen de controles laterales. Así, la escuela no debe simplemente formar niños dóciles, debe también permitir vigilar a los padres, informarse de sus modos de vida, de sus recursos, de sus costumbres. La escuela tiende a constituir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular."[26]

Se hace necesaria la inculcación de un patrón moral acorde con las exigencias republicanas, una moral laica y racional, basada en la ciencia positiva. Este proceso de inculcación es impulsado por la clase burguesa que tenderá a monopolizar la educación, instrumento necesario para la formación de sujetos inteligentes y productivos para la nación.

El lugar donde esta formación tendrá lugar será, entonces, la escuela, y deberá estar en manos del Estado, pues es el órgano máximo representativo de la sociedad civil.[27]

---

[25] Ortega, Félix, "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana", Universidad Complutense, Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación", Fernández Enguita, Mariano, Ediciones AKKAL, Madrid 1986, Pág. 146

[26] Foucault, M. "Vigilar y castigar". Nacimiento de la prisión. Ed.Siglo XXI. Madrid, España, 1997. Pág.214.

[27] Varela, Julia, "Teoría y práctica en las instituciones escolares", Universidad Complutense, Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación", Fernández Enguita, Mariano Ediciones AKKAL, Madrid 1986

II.2. Proceso de surgimiento de la institución escolar en nuestro país. Contexto político y social. Proyecto modernizador.

En el período histórico nacional que J.P.Barrán[28] denomina de "disciplinamiento" o "sensibilidad civilizada", entre los años 1869 y 1920 es que tiene lugar la imposición del modelo educativo vareliano. Es a partir de 1860 que la clase política comienza a movilizarse en pro de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, que ya era gratuita; proyecto concretado en el Decreto Ley de Educación Común en el año 1877.

Resulta interesante entonces, atender a los factores que llevan al surgimiento de la institución escolar en nuestro país en un momento histórico dado, con determinadas características y de qué manera éstas se han modificado, al punto que tanto desde el "discurso oficial" como en la realidad, la escuela se ve obligada a reconfigurarse.

Dicho período histórico coincidió con todo un proceso a escala mundial que impregnó fuertemente las teorías sociológicas y, particularmente, las de la educación. En este período (fines de siglo XVIII, principios del siglo XIX) adquiere una fuerte centralidad la idea de la libertad individual, la moral, la noción del deber y el orden, la disciplina, la racionalidad.[29]

La escuela representaba entonces, un instrumento "civilizado" para controlar a la sociedad, en el marco de un incipiente Estado liberal. Esta función podría haberla desempeñado la Iglesia, pero ésta ya no contaba con demasiada adhesión (por el proceso de secularización que implicaba el proyecto modernizador). Además, la educación formal, se suponía, resultaría más "eficaz" para la represión y control de la sociedad, que las "oscuras" fuerzas de la religión.

Según el propio José Pedro Varela, *"la educación disminuye los crímenes y los vicios"*; y debía, por ello, *"...cultivar los sentimientos superiores y reprimir los inferiores"*.[30] Los sentimientos inferiores estarían representados por el placer y el ocio, y es por ello que el lugar destinado al niño es la escuela y/o la familia; no será admitido en la calle.

---

[28] Barrán, J.P."Historia de la sensibilidad en el Uruguay".Tomo II "El disciplinamiento" (1860-1920) Ediciones de la Banda Oriental. Mdeo. 1990.

[29] Idem.

[30] Ibidem. Pág. 100.

El niño debe asistir obligatoriamente al espacio creado especialmente para él: la escuela. La necesaria obligatoriedad de la enseñanza primaria radicaba en la evitación del juego y el ocio, consideradas actitudes "bárbaras", que además, fomentan su imaginación, pudiéndolo conducir a cierto tipo de "excesos", generalmente asociados a la represión de la sexualidad infantil y a la etapa adolescente, que se contradecían con la inocencia infantil.

Se trata de un fenómeno contradictorio pues se asila al niño y se lo ve en su singularidad, simultáneamente. Se lo concibe como un "objeto " nuevo de esta época que reúne ciertas características, razón por la cual el Estado le destinó no sólo instituciones educativas, sino también asilos y clínicas de salud.

La matriz vareliana se sustentaba sobre la noción del "deber"; el castigo y la sanción ya no tienen un carácter divino; sino que es central la auto-conciencia y la auto-corrección, pues el dominio sobre el sí mismo y el auto-control eran condiciones fundamentales para un modelo de vida racional "civilizado" y moderno.

Es así que la escuela laica, gratuita y obligatoria se pensó, en su formulación discursiva, como una escuela abierta, que no distinguía condiciones de sexo, etnia, creencia religiosa o filosófica, situación social o económica; asegurando igualdad de oportunidades. Tendería a crear y soportar la diversidad, permitir la convivencia cotidiana de las diferentes creencias, convicciones y modos de vida.

Debe considerarse, además, que constituye un aparato estatal y como tal, si bien no trasciende el mero discurso, debe perseguir el bien común, y en ello se basa su orientación racional.

Los ideales de pluralidad, racionalidad, igualdad y equidad propugnados por el nuevo modelo educativo se constituyen progresivamente en valores nacionales, extendiéndose a la sociedad uruguaya en su conjunto en un proceso que instauró el trabajo y la educación como instrumentos de ciudadanía.[31]

Un interés adicional presentaba la escuela pública como factor integrador de una cuestionada nacionalidad. En un período histórico

[31] Ibidem.

convulsionado, el grado de "barbarie" existente llegaba a cuestionar la viabilidad de la existencia del país como nación independiente.[32]
La difusión de una historia oficial homogénea a través de los textos escolares se convierte en un factor de importancia para delinear la comunidad de bienes y tradiciones que conforman una nación.[33]

La institución escolar se estructura como herramienta constructora de ciudadanía, formadora de personas socializadas para la convivencia en ámbitos urbanos, creadora de la igualdad social; indispensable para el funcionamiento político democrático; creadora de sujetos orientados a una sociedad en proceso de industrialización que demandaba una racionalización de las conductas sociales, tanto para las clases dirigentes como para las asalariadas.[34]

Es así que con sus ideales de "bien común",pluralidad y equidad social la escuela pública en tanto aparato estatal surge con una intencionalidad disciplinadora, controladora y reproductora de determinados patrones morales, normativos y de comportamiento, propios de un nuevo estilo de vida .

Por otra parte es justamente en el siglo XIX. en su primera mitad, que comienzan a aparecer las consecuencias derivadas del desarrollo industrial a nivel mundial, y por ello la clase obrera urbana comienza a organizarse en sindicatos y partidos para luchar por mejores condiciones de vida y de trabajo

Pueden encontrase allí los orígenes de la cuestión social. relacionada con las manifestaciones de las desigualdades y antagonismos que surgen como consecuencia de los procesos estructurales del desarrollo capitalista.

Entonces, cuando dichas manifestaciones comienzan a hacerse públicas y visibles, las acciones para enfrentarlas ya no pueden sólo contribuir al beneficio del capital y la acumulación; deben constituirse en formas de mediación entre Estado y sociedad; y es eso lo que le da su carácter de

---

[32] Morás. Luis Eduardo. "De la tierra purpúrea al laboratorio social" Reformas y proceso civilizatorio en el Uruguay (1870-1917).EBO. Mdeo .Uruguay 2000. Pág. 78
[33] Idem. Pág. 101.
[34] Ortega. Félix. "La educación como forma de dominación; una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". Universidad Complutense. Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación". Fernández Enguita. Mariano. Ediciones AKKAL. Madrid 1986

coercitivas y consensuadas, de ser concesiones y conquistas simultáneamente, características que les atribuye Pastorini.[35]

La consolidación de la institución escolar se enmarcó en gran parte dentro de esta concepción; se partió del hecho de que la escuela gratuita ,laica y obligatoria representaba una institución igualadora y compensatoria de esas diferencias sociales originadas como consecuencia de la incipiente sociedad industrial, en el sentido que su carácter pluralista, abierta todos los sectores sociales compensaría aquellas desigualdades originadas por el propio desenvolvimiento económico.

Ante esta contradicción nos parece válido colocar del planteo de Ianni cuando expresa:

"la misma fábrica del proceso fabrica la cuestión social....la misma sociedad que fabrica la prosperidad económica fabrica las desigualdades que constituyen la cuestión social".[36]

---

[35] Pastorini, A."La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad" en "Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea" UDELAR FCS DTS Mdeo. 2001. Pág. 76.

[36] Ianni, O. en Pastorini, A."La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad" en "Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea" UDELAR FCS DTS Mdeo. 2001. Pág. 76.

Capítulo III

II.1. Escenario en el que se ubican las escuelas de contexto crítico en nuestro país.

En este capítulo realizaremos el desarrollo de lo que constituye el objeto de estudio propiamente dicho del presente documento: el análisis y problematización de las representaciones que las escuelas catalogadas como de contexto socioeconómico crítico tienen de los niños y sus familias, y qué tipo de vínculo construyen con éstas últimas en función de dichas representaciones.

Primeramente creemos necesario realizar algunas consideraciones previas. La primera cuestión que queremos señalar es que la política educativa escolar no se encuentra ajena a la situación en la que se encuentran las políticas sociales uruguayas, es decir, también ha sido afectada por el proceso de desmaterialización y precarización que hoy hace que las mismas sean cada vez más focalizadas, sectorizadas y "pobres".

Queremos decir con ello que existe hoy una tendencia a implementar políticas sociales generalmente de carácter asistencial y dirigidas a grupos de población que deben cumplir con determinados requisitos, cuyo objetivo es compensar mínimamente a los sectores más deprimidos de la sociedad. Decimos políticas precarias porque se dispone también de pocos recursos para su implementación precisamente por comprender sólo a aquellas personas que logran probar su situación de pobreza o indigencia.

Este proceso se ha acelerado en los últimos años, si bien comienza a fines de los años 70, cuando los Estados latinoamericanos asumen el seguimiento de los criterios político-ideológicos y financieros impuestos por organismos internacionales (fundamentalmente el Banco Mundial .el FMI, y el BID), como forma de enfrentar los fuertes desequilibrios económicos provocados por el endeudamiento externo prácticamente generalizado a nivel latinoamericano.

A grandes rasgos tales criterios se relacionan con reformas fiscales, liberalización y apertura económica de los países, modernización de los Estados, entre otras transformaciones de carácter estructural.[37]

---

[37] Sarachu, G. "Los procesos de problematización e intervención en Trabajo Social ante las transformaciones contemporáneas" en "Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea". UDELAR FCS, DTS Mdeo 2001 Pág. 49

Comienza a implantarse un nuevo modelo económico, político y social, cuyas raíces pueden encontrarse, en nuestro país. en el agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, la inserción internacional de nuestra economía, la apertura comercial, el advenimiento de la dictadura, la reestructuración productiva (prácticamente comienza a desaparecer el sector industrial), con las implicancias que todo ello tiene a nivel del mercado de trabajo, la organización sindical y las políticas sociales tradicionalmente asociadas al mundo del trabajo.

Dicho modelo, denominado neoliberal, supone. naturalmente, un nuevo papel del Estado; éste se reduce ahora a asegurar y defender la libertad individual, la autonomía y la libre elección de cada persona.[38]

Es así que en lo años 90 dicho modelo se consolida fuertemente en nuestro país, instalándose definitivamente "políticas de ajuste" y reformas en prácticamente todos los sectores de la administración pública.[39]

Es en este contexto de reformas que tiene lugar en nuestro país la Reforma Educativa. Se partió del supuesto de que el modelo vareliano implantado en nuestro país desde fines del siglo XIX, construido sobre principios de igualdad y equidad social ya no era "eficaz" ni "suficiente" para enfrentar una sociedad cada vez más cambiante y competitiva.[40]

Se cree entonces, desde el "discurso oficial" que la escuela pública debe reconfigurarse, orientando y articulando aspectos sociales. culturales, pedagógicos y de recursos.[41]

Las autoridades de la Administración de la Educación Primaria (ANEP) del período de gobierno anterior fundamentaban dicha reforma en una

---

[38] Pastorini. A: "O teatro das políticas sociais". Disertación de Maestría. R. de Janeiro. Brasil .Nov. 1995.

[39] Sarachu. G. "Los procesos de problematización e intervención en Trabajo Social ante las transformaciones contemporáneas" en "Temas de Trabajo Social: debates. desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea". UDELAR. FCS. DTS. Mdeo. 2001. Pág. 53.

[40] "Hacia 1990 cambió el abordaje al problema educativo. Lejos del tono restaurador de los años anteriores. aunque sin iniciar un decidido proceso de cambios. se estrenaron algunas innovaciones importantes y se extendieron otras ya iniciadas (Escuelas de Tiempo Completo. Escuelas de Requerimiento Prioritario). En estas fechas se da inicio a un plan de construcción edilicia. al tiempo que. con los fondos de la cooperación internacional. se instaló un programa permanente. el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP)". "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.

[41] "Educación para la sociedad del conocimiento". Aportes hacia una política de Estado. Proyecto Agenda Uruguay. Ed. TRILCE. Mdeo. 2002. Pág. 165.

supuesta constatación de que la sociedad contemporánea exige una reconfiguración del papel que la escuela desempeña en la sociedad.[42]

Por ello es impulsada en función de una determinada concepción de la sociedad, con determinadas estrategias de desarrollo y con determinada forma de asignación del gasto público social, en el marco de ese proceso más amplio ya mencionado.[43]

Los criterios y fundamentos que sustentaron la Reforma Educativa se relacionan, precisamente, con el hecho de que era necesario, ante una sociedad moderna y cada vez más cambiante, pero al mismo tiempo con un creciente número de niños que pertenecen a familias pobres, que la oferta educativa escolar sea diferencial para unos y otros sectores sociales.[44]

Es así que las escuelas de tiempo completo y las de contexto crítico comienzan a desempeñar otras funciones y a operar como espacios donde las problemáticas sociales que viven las familias se ven reflejadas sin que exista una real preparación para enfrentarlas por parte de directores y maestros.[45]

---

[42] "La orientación general de las transformaciones educativas eran acordes al tono que tomó la orientación de las políticas sociales en su conjunto, en donde se enfatizaba la selectividad el gasto y la inversión social. El objetivo de este esquema era dirigir los llamados "fondos de emergencia" exclusivamente hacia "poblaciones vulnerables" para evitar un inadecuado direccionamiento del gasto público. El Estado debía dejar de lado la atención universal en materia de prestaciones sociales y focalizar su acción pública a efectos de maximizar su eficiencia". "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.

[43] "Educación para la sociedad del conocimiento".Aportes hacia una política de Estado. Proyecto Agenda Uruguay. Ed. TRILCE. Mdeo. 2002. Pág. 165.

[44] "Faltaba saber cual era al situación de la enseñanza en su conjunto, en qué consistía el conjunto de problemas de mal educación. A estos efectos el CODICEN contrató los servicios de la oficina de Montevideo de la Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL), la que emprendió, entre 1990 y 1994, al tarea de elaborar un detallado diagnóstico sobre al educación en el Uruguay"... "Sobre la base del diagnóstico esbozado en el informe de CEPAL en 1995 se comenzó a impulsar una serie de transformaciones. Los instrumentos desplegados en este período procuraron incrementar la equidad, eficiencia y calidad de la educación pública"..."...cada vez era mayor la acumulación de evidencia que mostraba una correlación fuerte entre situaciones de pobreza, nuevas formas familiares, bajo nivel educativo de los progenitores y escasos logros educativos"..."...la desigualdad de capital cultural familiar se manifiesta en diferenciales códigos comunicacionales y posibilidades de aprender y, como consecuencia, en fracaso escolar por parte de los niños de menor capital cultural". "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.

[45] "Entre las acciones sociales integrales de mayor impacto se cuenta el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Entre 1995 y el año 2002, y apoyado en los ingresos provenientes del Impuesto de Primaria, el sistema desarrolla una agresiva estrategia de expansión del sistema de comedores en las escuelas del país.

En cuanto a la experiencia de ***Escuelas de Tiempo Completo***, se destaca en los últimos años su transformación, tanto en términos pedagógicos (a partir del diseño de una propuesta pedagógica específica para el trabajo educativo con población en situación de pobreza), como de la expansión de su cobertura. En la actualidad el porcentaje de niños que asisten a las escuelas de Tiempo Completo, se aproxima a poco más del 10% de la matrícula de los contextos más desfavorables. El objetivo es que estos niños logren un conjunto de conocimientos y herramientas equivalentes a los de los niños de las escuelas públicas de mejores contextos sociales, donde la intervención educativa de la familia apoya fuertemente el trabajo escolar".

De todas maneras, creo que cabría preguntarse si aquella escuela pública, gratuita y obligatoria, que durante más de un siglo operó como un mecanismo "integrador" e "igualador" de todas las clases sociales del país, realmente pudo lograr tales objetivos; es decir, si de una u otra manera no terminó excluyendo a determinados grupos sociales .

Lo que sucede es que hoy ello se hace visible. Esas alteraciones profundas a nivel macro y micro económico han resentido fuertemente los espacios de sociabilidad, así como las características, el significado y el papel de todas las instituciones sociales, llámese familia, escuela, salud, trabajo, etc; ya no pueden ser "disimuladas".

Creemos que es dentro de esta lógica, que a través de esta reforma lo que se pretende es satisfacer los mandatos de aquel modelo, reducir cada vez más el gasto público social (cada vez más es menor lo que se invierte en educación, vivienda, salud, alimentación, o en caso de invertirse, se redistribuye mal), focalizándolo, brindando finalmente prestaciones cada vez más "pobres" y "mediocres".[46]

"En los últimos años, la ANEP ha hecho especial hincapié en la necesidad de expandir esta modalidad de centro. Por esta razón, la cantidad de escuelas de Tiempo Completo ha aumentado significativamente: pasó de 57 en 1999 a 95 en 2003. Esta expansión también ha tenido un claro correlato en términos de capacitación de maestros y directores: entre 1998 y 2002, la cantidad de docentes que han participado en cursos de apoyo a la propuesta pedagógica de las ETC es de aproximadamente 800, mientras que los que han participado en los cursos de apoyo a la implementación de proyectos de Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales superan los 100".

"En el marco de las escuelas de Tiempo Completo, además, se han desarrollado otros programas: a. El Programa de adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial en escuelas de Tiempo Completo. Este programa comenzó a fines del año 2000 y se aplicó en el año 2001 en 5 escuelas, en 15 en 2002 y en 40 en el año 2003. Sirviéndose de las ventajas del horario extendido de las escuelas de Tiempo Completo, esta experiencia busca la adquisición de una segunda lengua a través del dictado de los contenidos curriculares del programa de educación común impartidos en inglés o portugués, según el programa que se aplique en la escuela. Los maestros del programa son maestros de primaria que han realizado cursos de capacitación específicos para el desarrollo de esta tarea. b. El Programa de Fortalecimiento del vínculo escuela/ familia/ comunidad fue creado en el marco del Proyecto MECAEP a fines de 1999 con el fin de diseñar, experimentar y realizar una evaluación sobre la posibilidad de expandir un modelo de prestación de servicios orientado a fortalecer el vínculo escuela-hogar, como forma de contribuir a una mejora en la integración escolar y al logro de más rendimiento y mejores resultados educativos de los alumnos. Este programa procura proporcionar a la escuela un equipo técnico interdisciplinario (asistentes sociales y psicólogos) que, en conjunto con directores, maestros y padres, puedan trabajar desde el inicio del año en la identificación de situaciones problemáticas y en la fijación de metas estratégicas.

c. Programa de actividades recreativas y expresivas en escuelas de Tiempo Completo. El programa surgió en 1999, a través de un convenio con organizaciones no gubernamentales para realizar actividades de recreación en seis centros piloto. En 2002 el Programa se extendió a 19 escuelas y en 2003 a 30, y alcanzó al 36% de la matrícula total en las escuelas de Tiempo Completo". Información extraída de la página web www.anep.edu.uy.

[46] El informe de la CEPAL, en su diagnóstico de la **educación primaria** detectó "una estratificación de recursos y de resultados: se detectaba la formación de estratos al interior del sistema primario público. A pesar de contar con iguales programas, la estratificación de los recursos docentes, de la infraestructura

Es eso precisamente lo que visualizamos en la escuela donde se desarrolló nuestra práctica curricular. Dicha escuela está catalogada como de "contexto socio-económico crítico", pero tanto la Directora como el cuerpo docente desconocían absolutamente (sí lo intuían) cuáles son los criterios que desde la Administración Central , determinan tal categorización.

Por otra parte, "nominalmente" esta escuela contaba con el apoyo de dos programas educativos (uno implementado por la propia ANEP: "Todos los niños pueden aprender" e "Infancia y Familia", desde la Presidencia de la República en ese momento, hoy en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social y denominado "Infamilia"), ambos dentro del ámbito de la Reforma educativa. Pero en la práctica, los únicos beneficios que la escuela recibía eran un profesor de educación física y de manera muy esporádica, materiales de uso escolar, y una maestra de apoyo sólo para primer y segundo año. Existía allí una real carencia de recursos tanto de materiales como de infraestructura.

Antes de continuar creemos importante puntualizar una segunda cuestión ;ubicarnos y ubicar al lector, aunque sea de manera muy sintética, en la estructura organizativa de la política educativa escolar, así como presentar brevemente los programas y subprogramas creados por ésta en lo que a las escuelas de contexto crítico se refiere.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) está organizada de acuerdo a la Ley 15.739, denominada "Ley de Educación", aprobada el 28 de marzo de 1985.La ANEP constituye uno de los entes públicos encargados de la educación en el Uruguay (el otro es la Universidad de la República).

Dicho ente comprende los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central (CODICEN); la Dirección Nacional de Educación Pública; los Consejos de Educación Primaria (CEP): de Educación Secundaria (CES) y de Educación Técnico Profesional (CETP).

Los principios y criterios rectores de la actuación del Consejo de Educación Primaria para el período 2001-2004 se fundamentan en una

---

didáctica y no didáctica, la sensación de impotencia y su impacto sobre las expectativas y prácticas de los docentes de contextos escolares carenciados, y la ausencia de mecanismos de focalización compensatoria para la escuelas con predominio de población vulnerable, contribuían a altos diferenciales en términos de aprendizaje y repetición al interior del sistema público". "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.

preocupación, por parte de la Administración, de tender a una distribución equitativa de las oportunidades. Se parte del hecho de que en una sociedad cambiante, que asigna un nuevo lugar y un nuevo papel a la institución escolar; ésta debe, por tanto reconfigurarse, reorientando y articulando aspectos sociales, culturales, curriculares, pedagógicos y de recursos.[47]

Esta reforma educativa naturalmente, no es impulsada sólo para dar respuesta y paliar las falencias internas de la educación primaria pública, sino que se correlaciona con una determinada concepción de sociedad, con determinadas estrategias de desarrollo y con las formas de asignación del gasto público social, en el marco de un proceso de reforma estatal inserto, a su vez en un contexto de regionalización y globalización.

Esto, naturalmente determina nuevas formas de relacionamiento entre Estado y sociedad, especialmente en lo que se refiere a los sectores más vulnerables, con un progresivo aumento de políticas focalizadas no sólo en materia educativa. Este tipo de políticas son justificadas y fundamentadas amparándose en una aspiración de una ciudadanía democrática y pluralista y al logro de una sociedad integrada.

Para ello la ANEP ha implementado una serie de programas y estrategias tendientes al logro de tales objetivos, entre ellos el Programa "Todos los Niños pueden Aprender".

Este programa está destinados a aquellas escuelas catalogadas como de "contexto socio-cultural crítico",índice definido en función de cuatro factores: índices de repetición en el primer año escolar; porcentaje de madres con primaria completa o menos; y finalmente la totalidad de la matricula escolar. Las acciones concretas que tiende a desarrollar el programa son el almuerzo por bandeja y la prestación de atención sanitaria, pues uno de sus objetivos es

[47] A nivel de la **educación primaria** las principales innovaciones de esta reforma se relacionarían, para el período 1995-2000, con la construcción de edificios y aulas de escuelas de tiempo completo, creación del Programa "Todos los Niños pueden Aprender"; extensión de las escuelas de tiempo completo, programa de alimentación escolar, equipamiento de materiales y libros; creación del Programa "Fortalecimiento vínculo escuela-familia-comunidad". Las prioridades planteadas para el período 2000-2004 fueron las siguientes: extensión de las escuelas de tiempo completo con incorporación de programas complementarios, experiencia de bilingüismo (inglés, portugués) en escuelas de tiempo completo, programa de recreación en escuela de tiempo completo; propuesta de mejora de los aprendizajes de primer y segundo año (focalizada en escuelas con alto índice de repetición), construcción del Monitor Educativo. "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.

precisamente lograra una integración coordinada entre aspectos sociales básicos como la alimentación y la salud.

El programa contempla además la capacitación de inspectores, directores y maestros en escuelas de la capital e interior ubicadas en contextos socio culturales considerados desfavorables. Se trata específicamente de una capacitación remunerada, con una duración de cuatro meses, que implica tareas de recolección y estudio de las características socio culturales de estas zonas y de los hogares de los niños que asisten a ellas para luego, en función de ello elaborar proyectos de reorientación para enfrentar las dificultades propias de estos contextos.

Otro de sus objetivos se refiere al fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y las familias. Para ello se pensó un sistema de publicación y distribución de material de aprendizaje (libros, revistas) a fin de estimular la coparticipación de las familias en el proceso de aprendizaje de cada niño.

Otro de los programas implementados por la ANEP es la educación de tiempo completo. Se trata de "igualar" los niveles de aprendizaje de los niños que viven en contextos sociales desfavorables con los de aquellos que viven en zonas más favorecidas. Indirectamente se tiende al fomento de la participación de las madres en el mercado laboral, así como se trata e evitar la permanencia de los niños en otros espacios como puede llegar a ser la calle.

Los objetivos generales de la propuesta apuntan a un nuevo proyecto escolar y con ello a una nueva modalidad de trabajo docente, a una nueva propuesta pedagógica que implique actividades diversas, pues se amplia el tiempo de permanencia en la institución. Ello tendería entonces a un abordaje integral de las necesidades del niño (atención alimentaria, sanitaria, psicológica).

Otro de los proyectos insertos en esta Reforma Educativa es el de "Mejoramiento Educativo" (PME). Dicho programa se enmarca en el Proyecto MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria), y apunta al fortalecimiento de cuatro aspectos centrales de dicha reforma: estimular la autonomía de los centros educativos; estimular la capacidad de auto gestión de cada centro; brindar a cada centro recursos humanos especializados y recursos financieros adecuados e instaurar un nuevo modelo de organización educativa. Al igual que los programas anteriores estos proyectos están destinados a escuelas insertas en contextos "de riesgo", considerando indices

de deserción, repetición, nivel de satisfacción de las necesidades básicas de los hogares de la zona.[48]

Es entonces cuestionable que por parte de las autoridades de la educación se proclame la necesidad de atender a aquellos niños que están en situación de pobreza, aumentando el número de escuelas de tiempo completo y el número de comedores escolares cuando no se prevén ni se crean condiciones mínimas de equipamiento e infraestructura como ser sillas, salones que no se lluevan, ventanas con vidrios y baños que puedan ser usados por los niños.

Vemos entonces cómo esa tendencia a invertir cada vez menos en materia social, se oculta bajo el discurso de la pretensión de lograr una distribución equitativa de las oportunidades a la interna de la sociedad. asi como de "igualar" los niveles de aprendizaje de los niños que viven en las zonas más desfavorecidas del país.[49]

Pero la cuestión es que las reformas curriculares (implementadas por aquellos programas) no resuelven problemas estructurales. Se requiere otra visión no sólo de las familias, sino también otra visión, comprensión y análisis tanto de las familias como de su entorno (el contexto barrial, los recursos con que éstas cuentan, en qué condiciones están viviendo).

[48] A nivel de la educación primaria la reforma se orientó principalmente en base a tres premisas consideradas fundamentales: valorización de la educación como política social; integración coordinada de otros sectores sociales (alimentación y salud) en la acción educativa; extensión de tiempos escolares como forma de compensar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje. Información extraída de la página web www.anep.edu.uy.

[49] Idem.

III.2. Análisis de la realidad escolar de nuestro país en la actualidad: el vínculo que se construye entre las escuelas de contexto crítico y las familias de los niños que asisten a ellas.

En el presente apartado realizaremos el desarrollo de nuestro objeto de estudio: el análisis y problematización de las representaciones que las escuelas catalogadas como de contexto socioeconómico crítico tienen de los niños y sus familias, y qué tipo de vínculo construyen con éstas últimas en función de dichas representaciones.

Para ello tomamos como insumo, además del análisis y estudio de material bibliográfico, la información recogida en entrevistas realizadas a directores y maestros de tres escuelas de contexto crítico ubicadas en la zona oeste de la ciudad de Montevideo.[50]

Lo que está sucediendo es que la escuela pública uruguaya hoy y máxime en estos contextos está siendo depositaria de un cúmulo de problemáticas que escapan a su capacidad de resolución. Las transformaciones y alteraciones en el mercado de trabajo, el desmantelamiento de las políticas sociales universales; la inexistencia de políticas de vivienda alimentación y salud dignas han resentido fuertemente la realidad de las familias uruguayas.

Hoy muchas de ellas ya ni siquiera pueden sobrellevar la alimentación de sus miembros; no están en condiciones de satisfacer sus necesidades más básicas, como ser la alimentación y la vivienda.

La escuela, entonces, no se encuentra ajena a todo este proceso de empobrecimiento de las familias, todo lo contrario; ello es parte de la realidad escolar en estos contextos. Muchas familias ya no sólo están depositando la alfabetización de sus hijos en ella, sino que ahora allí los niños almuerzan y meriendan; en el caso de las escuelas de "tiempo completo" el horario escolar se duplica, a lo que se suma el hecho de que por estas mismas razones, en muchos barrios la escuela se ha constituido en el único referente al que la familias pueden acceder, por la imposibilidad económica de acceder a otros

[50] Ver Anexo N° 2

servicios y recursos que impliquen una movilización hacia otros puntos de la ciudad.

Todo ello, en parte, ha hecho que hoy la escuela pública en contextos como el que se encuentra esta escuela no esté pudiendo desarrollar medianamente su función más elemental y básica; el proceso de alfabetización y aprendizaje propiamente dicho.

Mucho más difícil resulta pensar entonces en que pueda llegar a ser capaz de afrontar y sobrellevar con éxito las funciones sociales que se le imponen, comenzando por el hecho de que los maestros no están ni lo suficientemente capacitadas ni lo suficientemente remuneradas como para desempeñar tareas que le son atribuidas como consecuencia del procesamiento de esos cambios societales, económicos y políticos más amplios que han repercutido fuertemente en nuestra sociedad.

Es así que estamos ante una realidad escolar bastante compleja; nos encontramos, durante el proceso de práctica, con una directora y un grupo de maestros "desbordados" de problemáticas, insertos en una escuela que también está sobrecargada de funciones y con recursos escasísimos, pues las situaciones familiares por demás complejas hoy están permeando la realidad escolar.

Resulta interesante entonces, atender a los factores que llevan al surgimiento de la institución escolar en nuestro país en un momento histórico dado, con determinadas características y de qué manera éstas se han modificado, al punto que tanto desde el "discurso oficial" como en la realidad, la escuela se ve obligada a reconfigurarse.

La consolidación de la institución escolar se enmarcó en gran parte dentro de la concepción de que la escuela gratuita, laica y obligatoria representaba una institución igualadora y compensatoria de esas diferencias sociales originadas como consecuencia de la incipiente sociedad industrial, en el sentido que su carácter pluralista, abierta a todos los sectores sociales, compensaría aquellas desigualdades originadas por el propio desenvolvimiento económico.

Si bien en cifras la tasa de escolarización en Uruguay es alta, y se habla de una universalización de la educación primaria, ello tiene su contracara en qué es lo que realmente se está enseñando y aprendiendo; es decir, qué están

aprendiendo realmente los niños de los sectores más pobres de nuestro país y cómo lo están haciendo.

Creemos que es este un fenómeno escasamente problematizado a nivel de la opinión pública y de la sociedad en general; es por ello precisamente que consideramos sumamente importante analizarlo en el presente documento.

Para nosotros fue realmente sorprendente constatar las condiciones en que se encuentra nuestro sistema educativo escolar en estos contextos, la lectura que Directores y maestros realizan de las situaciones familiares, la forma en que intervienen sobre ellas, el lugar en que colocan a los niños y sus familias; todo ello hizo que consideráramos analizar y develar ¿qué está sucediendo?, ¿cuáles son las orientaciones subyacentes a la Reforma Educativa?, ¿por qué la institución escolar no ha podido acompañar los cambios sociales, económicos y políticos estructurales que han deteriorado la calidad de vida de muchas familias uruguayas?.

Sin embargo, creemos que en cada escuela concreta ello se debe dar de manera heterogénea, en función del contexto socioeconómico, de las características del barrio, de la mayor o menor inserción de la escuela en el barrio, del tipo de vínculo construido entre ella y las familias.

Creer que esta situación de impotencia se da por igual en todas las escuelas ubicadas en contextos de pobreza, así como sostener que no existen miradas diferentes sobre las familias equivale a adoptar una visión simplista y reduccionista del papel que ha desempeñado y aún hoy, a pesar de todo continúa desempeñando la escuela en cada barrio, en tanto conformadora de determinadas representaciones, imaginarios, prácticas y vínculos sociales.

Fue precisamente con el intento de adoptar una mirada desprejuiciada respecto al vínculo existente entre estas escuelas, los niños y sus familias, más alejada de la imagen con la que nos quedamos de nuestra práctica curricular, que pensamos en la visita a dos escuelas de contexto crítico de la ciudad de Montevideo, además de volver a la escuela donde se desarrolló el proceso de práctica pre profesional.

Nuestra intención fue entonces dialogar allí con directores, maestros, observar la entrada, la salida y el recreo de dichas escuelas, los cuales constituyen espacios claves de socialización en todas las escuelas.

-conocer, sobre todo, la trayectoria que cada escuela tiene a nivel barrial, los recursos materiales con que cuenta;

-cuál es la participación que se le otorga a los padres en la trayectoria escolar de sus hijos;

-conocer cuál es la inserción de cada escuela en el contexto barrial, si es una escuela abierta al barrio y a otras instituciones del barrio o de la zona o si por el contrario, se trata de una "escuela de puertas cerradas";

-saber de qué manera se posicionan los directores y maestros ante este cambio o desdibujamiento del rol que "tradicional" e históricamente ha desempeñado la escuela en la sociedad.

Todo ello con el objetivo de captar las representaciones y concepciones subyacentes en esos diálogos, tanto las que la escuela ha construido sobre los niños y sus familias como las que éstas han conformado sobre la escuela en función del lugar que ésta les ha dado.

Es importante también captar las representaciones que están por detrás de lo expresado por los maestros, cómo se posicionan ante el aumento de situaciones familiares complejas que llegan a la escuela y ésta se ve obligada a enfrentar y resolver, de qué manera interpretan el cambio de rol de la escuela en la sociedad, qué percepciones tienen de la propia profesión, de qué manera ellos también experimentan y procesan estos cambios.[51]

La discusión y análisis de la información que recogimos en estas tres escuelas será analizada en el siguiente apartado de este capítulo.

[51] Ver Anexos Nº 1 y 2.

III.3. Características singulares que adquiere la escuela pública uruguaya en contextos de pobreza. Implicancias a nivel de la propuesta educativa y el vínculo con las familias.

Dado que sería imposible analizar la información en su totalidad, es que nos hemos planteado algunos interrogantes que consideramos interesante utilizar como ejes de discusión acordes a los objetivos del presente trabajo y de la realización de las entrevistas: captar las representaciones y concepciones subyacentes en los discursos de maestros y directores, así como conocer su opinión y posicionamiento respecto del estado actual de las escuelas de contexto crítico de nuestro país y de la propia política educativa.

Es en función de ello entonces que nos planteamos los siguientes ejes de discusión:

-¿Cómo se posicionan maestros y directores ante las funciones que desempeña o debería desempeñar hoy la escuela?

-¿Cuál es la visión de maestros y directores respecto de la propia política educativa y de los organismos estatales que están a cargo de la educación? -¿Cuál es la visión que predomina en cada escuela sobre las familias de los niños?

-¿Qué lugar le otorga la escuela a los padres? ¿Qué espera la escuela de ellos?

-¿Qué tipo de información maneja cada escuela acerca de los niños y sus familias?

-¿Cómo interpretan los maestros su rol docente en este nuevo escenario? ¿Cómo piensan y sienten que es valorada hoy su profesión?

Primer eje de discusión. ¿Cómo se posicionan maestros y directores ante el cambio del rol de la escuela?

En lo que respecta a lo que ya hemos discutido acerca del desdibujamiento de la función propiamente educativa que caracteriza hoy a las escuelas de contexto crítico, recogimos posturas bastante unánimes.

Todos los entrevistados plantean que la escuela hoy se encuentra atravesada por un cúmulo de problemáticas que están siendo enfrentadas desde allí sin corresponderle.

Fue criticado además, el hecho de que hoy la escuela está asumiendo incluso la implementación de programas y políticas que deberían desempeñar otros organismos e instituciones públicas. Tal es el caso de la entrega de canastas, del comedor, de la copa de leche, etc. Fue explicitada y criticada en mayor o menor medida la tensión que hoy enfrentan las escuelas públicas de contexto crítico, que las ubica en la disyuntiva de la enseñanza o la asistencia.

Esta situación es generalmente analizada críticamente por maestros y directores; argumentan que toda la asistencia que está siendo delegada hoy a las escuelas de contexto crítico podría ser brindada igualmente por otras vías sin sobrecargar a la escuela con otras funciones que no se relacionan con la enseñanza-aprendizaje e incluso obstaculizan la función pedagógica.

Alguna maestra nos planteó, sin embargo, que toda esta asistencia que llegaba a la escuela debía ser asumida sin cuestionamientos, argumentando que una vez que el beneficio llegaba a la escuela debía ser implementado por los maestros.

Se nos plantea entonces aquí una interrogante que bien puede constituirse en una posible línea de debate y de reflexión: ¿el hecho de que estas escuelas se vean permeadas por la asistencia excluye la capacidad de enseñar?. ¿Lo asistencial realmente excluye lo pedagógico o están jugando otros elementos que hoy relegan la función educativa?. ¿Es posible que una escuela pueda conjugar ambos elementos sin que ello suponga una oferta educativa inferior para los sectores más deprimidos de nuestra sociedad?.

Retomaremos estas líneas de reflexión en las conclusiones finales del presente trabajo.

Segundo eje de discusión. ¿Cuál es la visión de maestros y directores respecto de la propia política educativa y de los organismos estatales que están a cargo de la educación?

Creemos que este eje se relaciona con el primero, dado que la mayoría de los entrevistados plantea que toda esta asistencia que hoy llega a la escuela en ningún momento se consultó o se planteó a los directores y maestros.

En el caso de las canastas se planteó que se había generado el beneficio pero la forma de implementarlo, entonces se recurrió a la escuela para ello. En el caso de que lleguen túnicas o ropas para los niños la escuela no es consultada y "nadie" conoce el contenido de las cajas que llegan.

Este hecho nos habla entonces del desconocimiento, por parte de la Administración encargada de la política educativa, respecto de los directores y los maestros. Todos los entrevistados plantean que no se les consulta y por ello se suceden problemas y situaciones violentas entre padres y maestros porque generalmente las partidas en ropa, útiles, zapatos, etc. son insuficientes para todos los niños de la escuela.

Todas las personas entrevistadas, salvo alguna excepción, concuerdan en que estas situaciones están contribuyendo a desdibujar cada vez más la función educativa y el lugar de la escuela en la sociedad.

Otro aspecto que hace a la relación de cada escuela con las Autoridades de la política educativa, es la constatación de la insuficiencia de materiales y de recursos humanos que reciben estas escuelas. Este aspecto fue también criticado por maestros y directores, salvo en uno de los directores entrevistados, quien planteó que la escuela sabe que recibe poco y debe acostumbrarse a funcionar con eso.

Ello se relaciona con el acceso diferencial a la educación que experimentan los niños que asisten a estas escuelas, y que la mayoría de maestros y directores entrevistados reconocen y critican. Plantean que lo que allí se ofrece a los niños es muy poco; cuatro horas de aula y muy pocas horas de gimnasia y/o plástica durante la semana.

Un recurso "nuevo" lo constituye la "maestra comunitaria", provista por el Ministerio de Desarrollo Social a través de su programa "Infamilia"[52], quien trabaja con familias y niños en distintas líneas de acción (recreación, alfabetización, etc), pero algún maestro planteó que ello, si no es bien entendido por las familias y bien implementado, puede llegar a constituirse en un elemento asistencialista más que brinda la escuela, reforzando ese perfil de centro "dador" de cosas que hoy ha adquirido la escuela, como lo manifestó un maestro:

> *"Ahora está el tema de la maestra comunitaria, que si bien para nosotros me parece un instrumento bárbaro, se corre el riesgo de que se convierta en un instrumento dador de cosas, que se vea "bueno, tiene la obligación de venir a ayudarme ahora no sólo en la escuela sino también en mi casa". Todo es muy válido, pero cuando se perciben como lo único, como la única cosa valiosa, ahí se desdibuja lo que es netamente educativo".*[53]

---

[52] "El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) surge como un esfuerzo conjunto del Consejo de Educación Primaria (CEP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). El PMC se orienta a construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, sobre la base de los numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas que funcionan en jornadas de 4 horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad. El PMC se guía por dos objetivos básicos:

i. Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

ii. Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. En función de estos objetivos, el PMC busca atender a niños con bajo rendimiento escolar, con problemas de asistencia escolar, repetidores, desertores y niños en edad escolar que no han ingresado al sistema formal".

En el Documento Marco del PMC se define el perfil del maestro comunitario como "un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar, desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su campo de intervención se centra en la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción institucional de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza y la exclusión socio-cultural". Su trabajo es esencialmente pedagógico y no pretende sustituir la tarea de los equipos interdisciplinarios; más aún, siempre que la situación de los alumnos lo requieran, el maestro comunitario debe facilitar el acceso a los técnicos especializados en las distintas disciplinas (psicólogos, asistentes sociales, foniatras, psicopedagogos, psicomotricistas, entre otros). Información extraída de la página web www.mides.gub.uy.

[53] "Conversación con maestro suplente de tercer año de escuela N° 148- República de Corea (maestro efectivo en la escuela de la mañana-276). Ver anexo II.3."

Nos parece que aquí radica uno de los mayores problemas en este fenómeno. El tema no es que lo asistencial excluya lo educativo o viceversa, sino que el principal problema creemos, se presenta cuando justamente, la asistencia se presenta como "lo único" que puede ser capaz de brindar la escuela como institución; es ahí cuando sus funciones intrinsecas se desdibujan y se convierte en ese centro "dador" de cosas exclusivamente.

Creemos que este tema constituye una interrogante que merece ser retomada no sólo en las conclusiones del presente trabajo sino también como posible línea de discusión e investigación en instancias posteriores. Seria necesario contar con más herramientas que trascienden los objetivos de este trabajo, para poder dar respuesta a todas las cuestiones que se nos presentan a partir de nuestra primera aproximación a esta realidad concreta.

Tercer eje de discusión. ¿Cuál es la visión que predomina en cada escuela sobre las familias de los niños?

Sobre este aspecto encontramos puntos en común en dos de las escuelas visitadas; en la otra sin embargo, encontramos un posicionamiento diferente.

Predomina en estas dos escuelas una visión de que las familias son excesivamente demandantes, que sólo valoran la asistencia que la escuela brinda, ya sea vía canastas, comedor, copa de leche, entrega de ropa y útiles.

Pero ello se relaciona, como creemos bien lo dijo un maestro, con la imagen que las propias autoridades de la enseñanza transmiten acerca del papel que estas escuelas deben desempeñar en la sociedad:

"....la escuela era vista como la institución educativa ¿no?. El tipo venía a aprender, y eso se ha desdibujado un poco. Y obedece a que las políticas educativas en general han apuntado a eso. Es decir, hay una gran desvalorización de lo que es el aprendizaje, la enseñanza, de la escuela, de lo que es el valor de la educación, pero no desde los padres, sino desde las

autoridades, desde los centros de poder que, justamente, lo que hacen es potenciar las diferencias sociales".[54]

Creemos que se trata de mensajes que ya sea directa o directamente, las autoridades emiten y los padres captan. Las escuelas de contexto crítico cada vez brindan más beneficios y ello hace la imagen de la escuela también cambie para los padres y para el conjunto de la sociedad, comenzando a esperar otras cosas de ella como institución.

Ello es visto entonces como una "carga" para directores y maestros, máxime porque en estas zonas la escuela es prácticamente la única referencia que existe en el barrio, las redes sociales suelen ser escasas y débiles, y probablemente sea por esa razón que las autoridades han optado por que toda la asistencia "pase" por allí, sin pensar, creemos, en las consecuencias negativas que ello está teniendo para la escuela, para los propios maestros, que ante una institución que reconfigura su rol, se ven obligados también a modificar su rol y su práctica docente, y para los niños y sus familias, que están recibiendo una oferta educativa no sólo desigual sino inferior a la de otros contextos:

"....más allá de estas cosas que funcionan así, que para mí funcionan mal, la escuela sigue siendo la presencia del Estado en los barrios, me parece que es importante si se pudiera dar de otra manera, correctamente. El tema es que no sea el centro de asistencialismo de la zona..."[55]

Aquí se nos plantea otra interrogante que hace a esta nueva realidad escolar; y creemos una vez más que carecemos sobre todo de referencias de carácter empírico para responderla. ¿Este perfil asistencialista debe necesariamente redundar en una oferta educativa inferior para los sectores más vulnerables de nuestra sociedad? ¿El hecho de que las escuelas de contexto crítico brinden cada vez más asistencia coloca a los niños y sus familias en una situación de desigualdad respecto de los que concurren a otras

[54] Idem.
[55] Idem.

escuelas? ¿Será posible que ambas dimensiones, lo asistencial y lo pedagógico puedan coexistir en un mismo espacio escolar ? ¿Será posible compatibilizar ambos aspectos sin que la asistencia vaya en detrimento de lo educativo? ¿Es posible que se destinen recursos económicos y materiales a la dimensión pedagógica en la misma medida que se destinan a la asistencia?.

En relación a este planteo un maestro nos planteaba:

"...de repente vienen canastas, está todo bien, pero en todo el año capaz que te viene una caja de tizas o dos paquetitos de lápices. Lápices que los agarran los gurises y se les abren a la mitad.... cuadernos sin rayas....".[56]

Predomina, además, en dos de las escuelas visitadas la visión de que existe un real desinterés de los padres por el proceso escolar de los niños. si bien se reconoce que hay un alto porcentaje de padres analfabetos. por lo cual tampoco cuentan con demasiadas herramientas para apoyarlos en el proceso de aprendizaje.

Sobre este punto es interesante realizar una apreciación referida al alto porcentaje de personas adultas analfabetas que existen en nuestra sociedad.[57] Un maestro nos señalaba este hecho, planteando que él había constatado que era realmente un "mito" de que todos los uruguayos asistían a la escuela pública y que prácticamente toda la población estaba alfabetizada:

"...a mí me ha sorprendido la cantidad de padres que son analfabetos, o que han abandonado la escuela. Incluso hay muchos, de acá del asentamiento

---

[56] Idem.

[57] "Para el año 1967 la matrícula en la enseñanza primaria cubría casi el 100% de los niños en edad escolar aunque sólo el 40% lograba egresar del ciclo por efecto de una alta deserción". "Un sistema educativo en transformación" en www.anep.edu.uy.
Según las mediciones estadísticas en los últimos 40 años la tasa de analfabetismo se redujo a una cuarta parte de la existente en el año 1963. La misma descendió de 8.8% en 1963 a 2.2% en 2006. Es decir. que en 43 años. el analfabetismo se redujo en un 6.6%. Cabe señalar que el analfabetismo se revela en nuestro país a través de la pregunta ¿sabe leer o escribir?. Esta pregunta es formulada únicamente en casos de aplicación de censos de población. por lo que sólo existe información para los años en que éstos se realizan. En el año 2006 se formuló por primera vez en una encuesta de hogares.
Cabe aclarar además que estos porcentajes se refieren a aquellas personas que declaran no saber leer ni escribir y no reflejan fenómenos más complejos como aquellas personas que. más allá de haber pasado por el sistema educativo o declarar "saber leer y escribir". en los hechos sus conocimientos no construyen habilidades suficientes de lecto-escritura que les permitan desenvolverse en el ámbito cotidiano personal y laboral (fenómeno conocido como analfabetismo funcional). **Fuente**: Anuario Estadístico de Educación 2005. Ministerio de Educación y Cultura-Área de Investigación y Estadística-Dirección de Educación Montevideo. Uruguay. 2006.

y del barrio que nunca han ido a la escuela. Es decir, aquel mito de que todos los uruguayos fueron a la escuela en algún momento o iban a la escuela ahora como que se está haciendo cada vez más patente que era un mito realmente. Sé de mucha gente que nunca ido a la escuela. Entonces a veces uno le puede achacar a los padres que no participan o no los ayudan pero en realidad hay muchos que en verdad no tienen las herramientas porque ellos mismos no saben cómo ayudarlos".[58]

Ello reafirma el planteo que haciamos en este documento; históricamente, la escuela supuestamente inclusiva e integradora de todos las clases sociales, también excluyó a los sectores más pobres de nuestra sociedad; ello nos da la pauta de que no estamos hablando de un fenómeno reciente; que se ha acrecentado y complejizado, si, adquiriendo hoy otras caracteristicas, pero no estamos ante un fenómeno social nuevo.

Debido a este alto porcentaje de padres analfabetos se nos planteó que las tareas y deberes deben ser muy concretos para que los niños los puedan hacer y los padres colaborar:

"Los deberes tiene que ser muy concretos, porque muchas veces no hay ayuda por parte de los padres; muy concreto tiene que ser el deber para que ello puedan realizarlo porque muchas veces los realizan solitos. Además los padres....estamos hablando de un nivel de segundo año, ello te dicen que no saben cómo ayudarlos..... Tiene que ser algo muy concreto. Hay como un desinterés hacia el deber. No tienen tampoco un lugar físico a veces donde hacer el deber, y la mayoría también trabajan, salen a trabajar, por más que no deberían, salen a trabajar con los padres".[59]

En la única escuela visitada que funciona en el horario de la tarde existe una visión sobre las familias de que son bastante despreocupadas, que se levantan tarde, y por esa razón mandan a sus hijos en la tarde.

Para la Directora esto representa una desventaja, pues nos planteó que en estos contextos es una constante que los niños que cuentan con un mayor

---

[58] Conversación con maestro suplente de tercer año de escuela Nº 148- República de Corea (maestro efectivo en la escuela de la mañana-276) Ver anexo II.3.

[59] Conversación con maestra de segundo año Escuela Nº 148-republica de Corea. Ver Anexo Nº II.3

sostén familiar concurran en el horario de la mañana, pues ello exige despertarse muy temprano, lo cual supone para ella que existe una estructura familiar que permita que un niño se levante temprano en la mañana y llegue en tiempo y forma a una escuela:

"...en realidad esta población que tenemos nosotros básicamente se despiertan tarde, durante la mañana no hacen nada, se levantan diez y media, once, circulan un poco por el barrio o por su casa, y después vienen a comer al comedor y ya se quedan para la escuela. No tienen inserción en otras instituciones, por eso la escuela está muy sola en cuanto a la puesta de límites, de reglas. Generalmente, por ejemplo, un niño que llega a la escuela a las ocho de la mañana no es un niño que vino solo, puede haber venido solo desde lo que es el trayecto de la casa al local escolar, pero alguien se levantó, alguien lo llamó, generalmente tomó un desayuno...pero un niño que llega a la una a la escuela muchas veces llega poniéndose la túnica y viene como recién despertado".

"...en otros medios van de tarde por trabajo...pero en los contextos críticos...Están los niños que por decisión familiar vienen de tarde porque les gusta más la tarde, y después el que se despierta por sus propios medios, cuando puede, cuando salió el sol y está alto, y empiezan los ruidos, se despierta. Eso generalmente a las diez de la mañana, diez y media, y ahí dice: "bueno, ¿qué voy a hacer?" va para la escuela; pero no con esa organización y esa estructura familiar que permite que alguien llegue a las ocho de la mañana a una escuela".[60]

Vemos una vez más cuál es la imagen predominante desde la escuela acerca de las familias en estos contextos.

En la otra escuela visitada visualizamos una visión distinta sobre las familias y su actitud frente a la escuela. Una vez más se constató el alto índice de analfabetismo en los padres de los niños, pero esta vez la lectura de este fenómeno fue distinta.

[60] Conversación con Directora de Escuela Nº 148- República de Corea. Ver Anexo Nº II.3

032894

Percibimos en esta escuela una lectura y una comprensión diferente, por parte de la Dirección, de las actitudes y comportamientos de los padres. Visualizamos allí una mirada más integral hacia las condiciones de vida de las familias, que intentaba trascender la individualización de sus problemáticas.

Visualizamos además una mayor apertura de esta escuela hacia el barrio. Nos llamó la atención el hecho de que la propia directora nos planteara que su intento era revertir la tendencia histórica de la escuela pública a cerrar sus puertas y funcionar sola, sin interactuar con organizaciones, instituciones y/o comercios de la zona o el barrio.[61]

Allí la dirección nos planteó un aspecto interesante relacionado con algunas cuestiones ya mencionadas en el presente trabajo: toda esta asistencia que llega a las escuelas de contexto crítico no apunta a revertir la desigualdad social; como bien lo explicitaba la directora, es imposible resolver la situación de desigualdad en que se encuentran estos niños brindando mochilas, capitas, túnicas, championes, etc.

No obstante eso, nos llamó la atención que en esta escuela tanto la directora como los maestros señalaron y destacaron el hecho de que las familias y padres de los niños continúan valorando a la escuela como la institución cuya función inherente es la educativa.

Al contrario de las otras dos escuelas visitadas, a pesar del asistencialismo que permea a la escuela, ellos consideran que las familias tienen claro que la escuela está para enseñar aunque allí se brinden otros beneficios:

"Mirá esta gente[62] salió a hacer preguntas a los padres ¿qué esperaban de la escuela?, y lo asombroso fue que los padres todos dicen que esperan que los niños aprendan, nosotros pensamos que podía ser...la comida, no, valoraron que el niño aprenda, pero claro, también hay padres que lo sacaron de la escuela porque no aprendía supuestamente. Entonces nosotros llegamos a la conclusión qua hay cosas que la escuela puede hacer y tiene la

[61] "...la escuela en general tiende a cerrar sus puertas. Ahora últimamente se están abriendo, pero cuesta mucho aceptar a la comunidad". Conversación con Directora de Escuela Nº 42- Bolivia. Ver Anexo Nº II.1

[62] La Directora de la Escuela Nº 42-Bolivia se refiere a un trabajo de investigación que está siendo realizado en esta escuela en el marco de un proyecto de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

responsabilidad de hacer, que quizás hace 20 años no, pero hoy por hoy sí le compete a la escuela, pero hay otras... Y bueno, estamos aprendiendo a derivar esas cosas que van más allá ....".[63]

Otro aspecto relacionado con las familias de los niños, en los tres casos los directores coincidieron en que aquéllas familias que viven en el barrio y que todavía mantienen un buen nivel socio económico, prefieren llevar a sus hijos a otras escuelas que no están catalogadas como de contexto crítico.

Al respecto de este hecho las opiniones fueron similares: algunos directores piensan que en realidad eso es así, la ubicación geográfica de la escuela condiciona fuertemente las condiciones de enseñanza aprendizaje y la calidad de lo que se aprende. Sin embargo, un maestro nos planteó que piensa que eso no es real, sino que se corresponde con una representación que está instalada en la sociedad, y que también es producto de la intencionalidad de la política educativa y sus autoridades.

Consideramos que es real el hecho de que la ubicación geográfica sí determina la calidad de la oferta educativa y los recursos que recibe cada escuela. Las que están ubicadas en contextos considerados desfavorables como las tres escuelas que visitamos, reciben materiales insuficientes y escasos recursos humanos.

Los propios maestros plantean que otras escuelas como las de práctica, brindan otras actividades como ser expresión plástica, informática, idiomas, psicólogo, pero, paradójicamente, las escuelas de contexto crítico no reciben más que un profesor de educación física y una maestra comunitaria.[64]

---

[63] Conversación con Directora de Escuela N° 42- Bolivia. Ver Anexo N° II.1.

[64] "El PMC desarrolla dos líneas principales de actuación. La primera línea de *"Estrategias de alfabetización comunitaria"* implica trabajo de los maestros comunitarios con las familias con problemáticas de exclusión educativa, expresada en la repetición y fracaso escolar de los niños, en el bajo clima educativo de los hogares y en la escasa o nula coordinación entre la familia y la escuela. Esta línea comprende dos actividades: la Alfabetización en Hogares y los grupos para padres y madres.

i. *Alfabetización en Hogares.* En esta actividad, el maestro comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de madre e hijo y desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal es la lecto-escritura. A través de una estrategia de acercamiento a los propios hogares, el maestro comunitario alfabetiza al niño y a la madre. Con la madre se implementa un proceso tendiente a problematizar el vínculo educativo con su hijo, facilitando la adquisición de habilidades y actitudes que favorezcan la inclusión de sus hijos en la escuela generando un proceso educativo a dos vías: hacia la madre, dotándola de herramientas que puedan empoderarla como educadora de los aprendizajes escolares de sus hijos, y hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo con temáticas vinculadas con su cotidianeidad, sus intereses y motivaciones.

Vemos una vez más cómo se reafirma esa tendencia de brindar una educación cada vez más pobre a los niños que viven en los barrios más pobres de la ciudad.

Volvemos entonces sobre la interrogante que planteáramos anteriormente y que se constituye en una línea de discusión y de reflexión que excede ampliamente los objetivos y las herramientas empíricas con las que contamos: ¿Por qué la ausencia de recursos materiales y económicos se da solamente respecto de la dimensión pedagógica? ¿Por qué se refuerza la asistencia y no la propuesta pedagógica? Y aún cuando se da esta situación, ¿es posible evitar que ello signifique una forma de reproducir la desigualdad social? ¿Potenciar la asistencia implica necesariamente brindar una oferta educativa empobrecida o, como ya mencionamos, la asistencia y la enseñanza pueden coexistir en una experiencia escolar enriquecida, integrada e integradora que no potencie las desigualdades ya existentes en la sociedad?.

Se establece asimismo una coordinación permanente de la trayectoria educativa de los participantes por parte del maestro/a comunitario/a y el maestro/a de aula.

ii. *Grupos para padres y madres.* El Grupo de Padres y madres se torna un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela. Es en este ámbito donde la escuela (a través del maestro comunitario) sale al encuentro de lo comunitario, promoviendo la participación de los referentes significativos del niño en su proceso de socialización. Este ámbito grupal pretende estimular la participación ciudadana a través de la integración en diversos ámbitos comunitarios (escuela, organizaciones barriales, etc). Los destinatarios son los adultos referentes que participan en la línea de alfabetización en los hogares, los adultos cuyos hijos están vinculados a otras líneas del PMC, así como también padres y madres de la comunidad educativa que acceden convocados por los propios participantes. Este espacio funciona una vez por semana y en él se tematiza el fracaso escolar buscando desarrollar habilidades específicas que doten a las madres y padres de herramientas que favorecen el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos.

La segunda línea de *"Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos"* busca integrar a niños y niñas con historia de fracaso escolar y/o integración a grupos a través de módulos que incorporen tareas de corte expresivo, actividades lúdicas y de lecto-escritura, que paulatinamente pudieran involucrar a los adultos referentes de los niños. Esta línea comprendió dos actividades, el espacio de Aprendizaje para la Integración y la Aceleración Escolar.

iii. *Espacio de Aprendizaje para la Integración.* Este espacio está orientado a niños y niñas con historia de fracaso escolar y/o de integración a grupos, debido fundamentalmente a aspectos vinculares y dificultades de aprendizaje específicas. Este espacio consiste en un dispositivo de trabajo grupal con aquellos niños y niñas que presentan dificultades de integración y/o aprendizaje en ámbitos grupales que afectan significativamente su desempeño escolar. Se implementan módulos de trabajo que incorporan en forma simultánea tareas de corte expresivo, actividades lúdicas y de lecto-escritura. De modo paulatino se incorpora a las actividades a los adultos referentes de los niños, de modo de lograr mayor grado de involucramiento de las familias en dicho proceso.

iv. *Aceleración Escolar.* Este componente se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío, un grupo que suele generar dificultades a los maestros para lograr una efectiva integración al grupo del aula. El maestro comunitario trabaja con estos niños en la propia escuela en un grupo donde participan los demás alumnos en dicha situación". Información extraída de la página web www.mides.gub.uy.

Cuarto eje de discusión. ¿Qué lugar le otorga la escuela a los padres? ¿Qué espera la escuela de ellos?

Sobre este punto recogimos visiones bastante homogéneas en dos de las escuelas visitadas (las que funcionan en el mismo lugar físico), y una visión diferente en la otra escuela visitada.

Este hecho, creemos, coincide con las visiones y representaciones que tanto maestros como directores tienen de los niños y sus familias.

Uno de los directores entrevistados nos planteaba que por más que los padres fueran a la escuela a realizar determinados planteos y ellos los escucharan, después la decisión la tomaba la escuela, en función de sus propias reglas e intereses como institución. Entonces, es notorio que se trata de un lugar simbólico que le dá esta escuela a los padres, pues por más que se los escuche, sus planteos no van a ser considerados:

"...nosotros escuchamos, preguntamos, todo, pero después tomamos decisiones en base a lo que fijamos nosotros como institución y a los objetivos que tenemos."[65]

Una de las directoras entrevistadas nos planteaba también que se trata de familias muy numerosas y eso es lo que en parte dificulta la participación y el interés de los padres en las actividades organizadas por la escuela.

Nos planteó, además, que en aquellas actividades que tienen un carácter más concreto los padres participan y apoyan más, en tanto aquellas que podrian ser más abstractas tienen menor poder de convocatoria:

"...nosotros hemos detectado que hay ciertas actividades en las que los padres participan más y ciertaza actividades en las que participan menos. Por ejemplo, si la cuestión es recreativa, o se trata de cocinar, que hemos hecho algunas actividades, por ejemplo, una sopa...las actividades en que ellos ven que podrían aportar algo, que ellos van a saber cómo desempeñarse, vienen más, y por ejemplo, una convocatoria que diga "creación de cuentos", no viene

[65] Conversación con Director de Escuela Nº 276. Ver Anexo Nº II.2.

casi nadie. Nosotros no sabemos si es porque no les interesa; lo estamos atribuyendo más a como una vergüenza, a quedar en evidencia, a no poder actuar acorde a lo que se espera de ellos...y bueno, es una cosa que estamos tomando en cuenta para ver si podemos variar un poco el tipo de convocatoria; en cosas más concretas como que hay más apoyo".[66]

Nos sorprendió el hecho de que tanto esta directora como uno de los maestros entrevistados nos planteara el reconocimiento de que muchas veces los padres no se involucran en las actividades escolares por vergüenza, por temor a no poder actuar acorde a lo que la escuela espera de ellos. Algunos maestros y directores, entonces, son conscientes de que la institución espera algo que los padres de los niños que hoy van a estas escuelas, no pueden dar.

Vemos entonces, como ya lo mencionáramos, cómo la escuela como institución no se ha podido adaptar a los cambios estructurales, principalmente a nivel social, económico, político y cultural, que han hecho que hoy estemos ante una multiplicidad de arreglos familiares y modos de vida algunos muy alejados de los que supo instalar la época moderna.

Creemos entonces que en lo que respecta a la mirada hacia las familias y la forma de interpretar sus prácticas en estos contextos, la escuela sí debe reconfigurar sus acciones, de manera de poder generar un vínculo escuela-familias que permita una comprensión diferente de las actitudes, prácticas y formas de vida de éstas.

En esta misma linea un maestro nos planteaba que está en el debe este tema, ya que considera que la culpa es en gran parte de la escuela y de los maestros el hecho de que exista una suerte de divorcio entre la escuela y la familia, de que no exista un real involucramiento recíproco entre ambas.

Consideramos válida esta autocritica; en algunos casos existe un reconocimiento de que muchas veces el problema está en la escuela y no en las familias:

---

[66] Conversación con Directora de Escuela Nº 148.- República de Corea. Ver Anexo N° II.3.

"...ese divorcio que hay entre la escuela y la familia, o miradas tan diferentes que hace que no haya realmente un involucramiento mutuo, de la escuela en la casa y de la casa en la escuela".

"...como que también la escuela los margina de alguna manera, porque como que el tipo espera...o en el imaginario está que el tipo viene a la escuela y tiene que tener determinado comportamiento, determinadas cosas. Capaz que la gente tiene buena voluntad para venir pero se da como ese tema".[67]

En el caso de la actitud demandante que muchos maestros criticaron por parte de las familias, creemos que tampoco es responsabilidad de las familias, sino, como ya mencionáramos, de los centros de poder y de decisión de la propia política educativa que, de alguna manera les interesa que en este tipo de escuelas la inferioridad de la calidad de la oferta educativa y la insuficiencia de recursos humanos y materiales sea compensada con otro tipo de asistencia (comedor. copa de leche, mochilas, túnicas, championes, etc).

Estamos nuevamente ante la cuestión que planteáramos antes. ¿Por qué esto es así? ¿Inevitablemente brindar toda esta asistencia supone una oferta educativa inferior o ello depende de las características propia de cada escuela, de cada dirección, de cada grupo docente, y de cómo cada uno afronta estas nuevas funciones que hoy son asignadas a la escuela?.

Una vez más planteamos que estas son cuestiones que no estamos en condiciones de responder con total certeza, pues sabemos y creemos que es difícil pero posible que aún en este escenario existen experiencias escolares sumamente ricas e interesantes que logran trascender este asistencialismo y superarlo, no situándolo en el centro de la propuesta escolar, sino como lo anexo a la función pedagógico-educativa intrínseca a la institución escolar.

Siguiendo con esta línea de pensamiento nos parece pertinente colocar la siguiente reflexión:

"repensar la centralidad de lo educativo supone entre otras cosas volver a situar en el centro de las relaciones educativas, los acontecimientos del

---

[67] Conversación con maestro suplente de tercer año de escuela N° 148- República de Corea (maestro efectivo en la escuela de la mañana-276). Ver anexo II.3.

enseñar y del aprender....Sólo a partir de este orden de prioridad, se re centrará el papel del maestro como educador y de la escuela como institución educativa, asumiendo plenamente el papel de distribución cultural que le es propio".[68]

Consideramos fundamental, como nos lo planteaba una Directora [69]de una de las escuelas visitadas, no perder de vista esta referencia: por más que hoy la política educativa atribuya cada vez más funciones a la escuelas públicas de contexto crítico en lo que respecta a la dimensión asistencial, y asigne menos recursos en cuanto a lo pedagógico, debemos recuperarla en su función de institución educativa, integrando, por qué no, ambos aspectos, pero sin perder de vista el primero.

Creemos que la siguiente cita clarifica lo que queremos plantear:

"Las prácticas educativas que conciban la centralidad en lo educativo....implica para la escuela una mirada dual. Por un lado la necesidad insoslayable de mantener su lugar como educadora, con docentes que tienen como papel central el enseñar. Por otro lado la apertura impostergable a las manifestaciones propias y singulares que en su entorno se dan. Ambas miradas son necesarias, complementarias y mutuamente dependientes. Cualquier consideración que excluya alguna de ellas no estará dando cuenta del verdadero sentido de lo educativo en la escuela".[70]

La reforma implementada por Germán Rama en el año 1995 representó un punto de inflexión para la escuela pública uruguaya: es con ella que las

---

[68] Santos, L. "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto" en "Pensar la escuela más allá del contexto". Proyecto de Extensión Universitaria "Escuela y trabajo interdisciplinario. Hacia una resignificación de lo educativo en contextos de pobreza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- CSEAM- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Psicología- Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo, Uruguay. Noviembre de 2006.Pag. 92.

[69] "....la función de la escuela es enseñar, si en algún momento dejó de serla tiene que volver a ser educativa, y...ellos como padres tienen que apoyar a la escuela". Conversación con Directora de Escuela Nº 42- Bolivia refiriéndose al apoyo de los padres en el proceso escolar de sus hijos. Ver Anexo II.1.

[70] Santos, L. "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto" en "Pensar la escuela más allá del contexto". Proyecto de Extensión Universitaria "Escuela y trabajo interdisciplinario. Hacia una resignificación de lo educativo en contextos de pobreza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- CSEAM- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Psicología- Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo, Uruguay. Noviembre de 2006.Pag. 93.

escuelas comienzan a ser catalogadas como de contexto socioeconómico crítico, muchas de las cuales pasan a ser de tiempo completo.

Pero el hecho preocupante no lo representa la categorización de las escuelas propiamente dicha, sino las concepciones y sustentos ideológicos que sustentaron dicha reforma; es decir, sobre qué concepción de familia, de niño y en definitiva de sociedad, así como del lugar que debe ocupar la escuela, se basan los contenidos de la misma.

El propio Germán Rama lo expresa en la Exposición de Motivos de la Reforma:

"El símbolo vareliano de la túnica y la moña azul es un símbolo de equidad y de atención a todos. Sin embargo, no se puede lograr ante desiguales una educación pareja, porque los que menos tienen, menos aprenden. Por ello hay que realizar un esfuerzo compensatorio para darle más educación a los que menos tienen para emparejarlos y que puedan continuar". [1]

"... la escuela es la pieza giratoria en el sistema social, en el que pesan enormemente todos los factores biológicos, de alimentación y de organización familiar. En este sentido puedo decir que los niños provenientes de familias unidas de hecho tienen menor rendimiento a igual condición educativa y a iguales ingresos que aquellas familias de derecho. Ello se debe a que las familias de hecho son de carácter inestable, que atienden menos al niño". [2]

Estos párrafos nos dejan entrever y nos permiten ir visualizando cuáles son las concepciones subyacentes a la propuesta, colocando a las familias pobres en una situación de imposibilidad e incapacidad absoluta para enfrentar y sobrellevar la crianza de sus hijos y acompañarlos en su proceso escolar.

Está presente la idea de que la familia legítima es la única que puede sobrellevar exitosamente la crianza de sus hijos; sólo los hijos que nacen en este tipo de familias podrán alcanzar buenos logros educativos .

---

[1] Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. La Reforma de la Educación. Año 1995. Montevideo, Uruguay. Pág.18.
[2] Idem. Pág. 26.

Nos llama la atención que esta idea sea planteada explícitamente en un documento de este tipo[73], máxime en un contexto en el que se nos presentan múltiples arreglos familiares que, creemos, deben ser considerados a la hora de diseñar e implementar nuevas políticas y programas sociales; no condenándolos sino incorporándolos.

El autor francés Jáques Donzelot plantea que a fines del siglo XIX el casamiento comienza a ser promovido entre las clases populares por parte de asociaciones religiosas y filantrópicas. Se partía del hecho que el casamiento, que convierte a un familia en legitima, solucionaría prácticamente todos los problemas de la vida familiar; de acuerdo al pensamiento de la época el casamiento era el primer paso para moralizar el comportamiento de las clases pobres y facilitar su educación:

"...abandono recíproco de pais, de mulheres e de filhos que deveriam se ajudar mutuamente como membros de uma mesma familia e que, nao estando unidos por nenhum vinculo social, tornam-se estranhos uns aos outros".

"O homem e a mulher do povo quando vivem na desordem.....sentem-se somente onde o vício e o crime reinan libremente. Nada economizan...Normalmente nao possuem nenhuma preocupacao com seus filos e, se entretem com ele algum vinculo é para pervertê-los. Ao contrário, desde desde que um homem e uma mulher do povo unidos ilícitamente se casam, abandonam as casas de cómodos infectas que eram seu único refúgio para constituirme domicílio propio. Sua primerira preocupacao é retirar dos hospicios os filos que aí colocaram. Esses pais e maes casados constituem uma familia, isto é, um centro onde os filhos sao alimentados, vestidos e protegidos, mandam-nos a escola e os colocam em aprendizados".[74]

Vemos entonces como el casamiento se considera un elemento clave que, "mágicamente" moraliza y normaliza a los sectores pobres de una sociedad; el mero hecho de este acto jurídico instauraría un modo de vida diferente, que supone adherirse a las buenas costumbres, escolarizar a los

[73] Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. La Reforma de la Educación. Año 1995. Montevideo. Uruguay.
[74] Donzelot, J. "A policia das familias". Ed. Graal. 2ª edición. Río de Janeiro 1986. Pág. 35

niños y alimentarlos, habitar una vivienda en buenas condiciones de higiene. Cabe señalar que este pensamiento se inscribe en el marco de la dicotomía entre familia burguesa y familia moralizada y/o normalizada; donde ésta última se supone, debe emular los hábitos y costumbres de la primera.

Por todo esto es que nos llama la atención que, salvando las distancias que hacen a la época histórica y al contexto político, social y económico, el pensamiento de fines del siglo XIX respecto de las connotaciones negativas asociadas a las familias de hecho (denominadas ilegítimas) y de un modelo familiar "ideal" (las familias legítimas), continúe estando presente en el siglo XXI, en el discurso de esta Reforma Educativa.

Nos resulta sobre todo preocupante que en este momento histórico esta concepción negativa respecto de las familias cuyos padres no están casados continúe tan presente; señalando además las consecuencias que ello tiene en el rendimiento educativo de los niños provenientes de estas familias.

Se trata de una asociación reduccionista y determinista entre factores biológicos, el hecho de no estar casado, inestabilidad familiar y, finalmente, descuido del niño y desinterés por su educación y aprendizaje.

Un maestro nos planteaba que las propias autoridades de la enseñanza transmiten una determinada imagen del papel que la escuela debe desempeñar hoy en la sociedad y de las nuevas funciones que debe asumir.

Vemos que sucede algo similar con las imágenes y representaciones que desde el discurso de las autoridades se emite acerca de las familias de los niños que concurren a las escuelas de contexto crítico y de tiempo completo.

No es casual entonces que directores y maestros hagan determinadas lecturas e interpretaciones de actitudes y prácticas de algunas familias respecto del proceso escolar de sus hijos, asociadas a la responsabilización y la culpabilización de cada familia y bastante alejadas de una mirada más integral de sus condiciones de vida.

Un discurso que se fundamenta en la ilegitimidad de la familia y en factores biológicos para explicar los problemas de aprendizaje y de rendimiento de los niños de los sectores pobres de la sociedad, resulta sumamente preocupante, por su interpretación tan determinista y simplista de la realidad social.

En este sentido vemos nuevamente en palabras del propio Germán Rama el lugar que se le atribuye a las escuelas de Tiempo Completo en esta Reforma:

"... deseamos llevar a la práctica este plan a fin de tener tiempo para educarlos, para que jueguen y para que, al mismo tiempo, estén protegidos. ....se presentan dificultades sociales muy grandes en ciertas zonas marginalizadas. Todo esto hace que sea necesario que los niños estén protegidos, dentro de la escuela, la mayor parte del día".[75]

Resulta preocupante el hecho que desde la Administración se hubiera proclamado este lugar para la escuela, un lugar que compense todo aquello que estas familias no pueden afrontar en lo que respecta al cuidado de sus hijos, al tiempo que un lugar que "protege" al niño del descuido y despreocupación de sus propias familias.

Quinto eje de discusión. ¿Qué tipo de información maneja cada escuela acerca de los niños y sus las familias?

Sobre este punto encontramos puntos coincidentes respecto al hecho de desde la Administración Central exige a cada escuela brindar una información sobre las familias bastante estandarizada y recortada (cantidad de hijos, estado de salud, donde se atienden, estado de la vivienda, documentación, nivel educativo de los padres o las personas con las que el niño vive).

Sólo en una de las escuelas visitadas existe una tendencia a trascender lo exigido por las autoridades y se ha elaborado una ficha que contiene una información de tipo más subjetivo, relativo a la percepción que cada familia tiene de la escuela:

"Hacemos una ficha para el hogar donde le preguntamos además de las cosas básicas, por ejemplo algunas actitudes que tienen con el niño, qué le ven

[75] Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la Republica. La Reforma de la Educación. Año 1995. Montevideo, Uruguay. Pag. 81

de bueno al hijo, que no le ven de bueno, cosas que ello entendían que nosotros tenemos que saber, y bueno, a través de esa ficha..."[76]

Algo similar sucede con las actividades que cada escuela organiza; no existe ningún lineamiento o sugerencia desde la Administración en este sentido, pudiendo la escuela incluso no realizar ninguna actividad y/o evento extracurricular.[77]

En cuanto a la información que nos fue brindada acerca de los criterios que se utilizan para la categorización de una escuela como de contexto crítico podemos percibir nuevamente cuál es la concepción de familia subyacente a tal definición; los mismos son los siguientes: la repetición, sobre todo en primer año, el nivel educativo de la madre, el nivel de confort de los hogares para medir hacinamiento y la repetición de primero a sexto en general.

Nos llamó la atención que se tome como indicador sólo el nivel educativo de la madre; según una de las directoras entrevistadas la razón es que se supone que en estos contextos los padres suelen no estar presentes o su presencia suele ser inestable, entonces por eso se toma el nivel educativo de la madre:

"*Como en estas familias hay ausencia de papás o papás abandónicos se toma a la mamá; además es la que tiene el contacto verbal con el niño; acá un 40% de mamás sólo terminaron primaria y dentro de ese 40% que terminaron...hablamos de alfabetos funcionales, que lo fueron terminando de adultos y hay algunas que no terminaron*".[78]

Vemos entonces cómo incluso en esta categorización todavía subyace la idea de que la madre es y deber ser las responsable del cuidado de los hijos y además de que éstos tengan un buen proceso educativo. Se parte además del hecho de que la figura paterna en estos contextos es prácticamente inexistente y por tanto ni siquiera se la considera.

---

[76] Conversación con Directora de Escuela N° 42- Bolivia. Ver Anexo N° II.1

[77] "No existe ninguna dirección respecto de cuales son las actividades, ninguna, inclusive de realizarlas o de no realizarlas. Ver Anexo N° II.3.

[78] Conversación con Directora de Escuela N° 42- Bolivia. Ver Anexo N° II.1

Cabe señalar que este rol protagónico atribuido a la madre en la crianza de sus hijos no es exclusiva de las escuelas de contexto crítico; es parte del papel que las instituciones y la sociedad en general le han atribuido históricamente a la mujer, más precisamente a la mujer madre.

En el primer capítulo de este documento hablábamos del surgimiento de la familia moderna y las funciones que adjudicaba a unos y otros miembros (la mujer encargada del cuidado del hogar y de la reproducción biológica y social de sus hijos, recluída al ámbito privado; el hombre encargado de la manutención económica del hogar, más vinculado al ámbito público).

Un fenómeno que merece un tratamiento más profundo y que por supuesto excede los objetivos del presente trabajo, es el tema de los niños medicados, que se encuentran en tratamiento psiquiátrico o van a comenzar a recibirlo, y otros que según los maestros lo necesitarían pero no lo están recibiendo.

Como ya mencionamos, creemos es éste un fenómeno que merecería un análisis más exhaustivo, dadas las dimensiones que este fenómeno está adquiriendo sobre todo en las escuelas de contexto crítico[79]. Consideramos importante colocarlo puesto que en las conversaciones mantenidas sobre todo con los maestros, fue recurrente la referencia a la figura del psiquiatra, llegando a considerarse como un dato importante que hace a la información que la escuela debe tener sobre cada familia.[80]

---

[79] "... tenemos niños con problemas psiquiátricos, un montón, que la mayoría están sin atención. Tenemos el diagnóstico, el papelito; o bien por omisión de los padres o yo que sé, por falta de recursos, por lo que sea, pero no están atendidos. Y eso genera también claro, que en una clase por ejemplo tenés cuatro niños con problemas psiquiátricos, tenés dos que ya tienen problemas de conducta, entonces...".
Conversación con maestro suplente de tercer año de escuela Nº 148- República de Corea (maestro efectivo en la escuela de la mañana-276). Ver anexo II.3.

[80] Uno de los Directores entrevistados, ante la pregunta de cuál era la información que manejaban sobre las familias, nos manifestaba: "...acá hemos elaborado una ficha para que todos los maestros pregunten lo mismo, datos sobre las enfermedades de los niños, si tiene algún estudio psicológico que no haya sido acercado a las escuela que lo arrime, si toma medicación...". Ver Anexo Nº II.3.

Sexto eje de discusión. ¿Cómo interpretan los maestros su rol docente en este nuevo escenario? ¿Cómo piensan y sienten que es valorada hoy su profesión?

Ante una institución cuyo rol se desdibuja y se ve obligada a reconfigurarse ante cambios más estructurales que la trascienden es imposible pensar que las personas que en ella trabajan y se desenvuelven no se vean también obligadas a reconfigurar y repensar sus prácticas, aunque muchas veces sea involuntariamente.

Pudimos visualizar en las tres escuelas visitadas una sensación de impotencia y al mismo tiempo de desprotección por parte de los maestros entrevistados.

Decimos impotencia porque si bien la mayoría realizan una lectura bastante critica respecto de las autoridades, del asistencialismo que inhibe cada vez más su función pedagógica y los lleva a enfrentarse a los padres, se trata de decisiones político-administrativas que ellos no pueden decidir ni resolver.

Decimos desprotección porque muchos maestros nos plantearon la necesidad de que la escuela pudiera contar con un equipo interdisciplinario permanente conformado por psicólogo, asistente social, psicomotricista, entre otros, de manera que el maestro pudiera abocarse a la función que le es propia, la educativa.

Algunos de los maestros entrevistados nos manifestaron sentir que su profesión y su trabajo ya no es valorado por la mayoría de las familias, porque éstas cada vez demandan más cosas, pero no vinculadas al aspecto educativo y pedagógico, sino al asistencialismo que ellos mismos consideran no está permitiendo tanto a la escuela como institución como a ellos como profesionales, desempeñar la función que tradicional e históricamente han desempeñado. En este sentido nos planteaba:

"...no es que el maestro sea para ellos alguien importante en la vida de sus hijos ni de ellos; es como una persona ahí que les sirve, es como un

eslabón más de la cadena de servicios que ellos tienen, nada más, nosotros les tenemos que servir".[81]

Respecto de cómo enfrentan los maestros las situaciones familiares "complejas" o "complicadas", por decirlo de alguna manera, que llegan a la escuela, la mayoría nos planteó que generalmente no lo resuelve sólo el maestro, sino que recurren al ámbito de la dirección. Una maestra planteó que ello daba más seriedad y un marco más formal a los padres cuando se presentaba un problema.

Otra maestra nos decía que el maestro siempre debía recurrir a la dirección, citando un caso en que un maestro había intentado resolver un problema sólo y se sucedió una situación violenta entre él y la familia de un niño. Vemos, entonces, cuál es la percepción de desprotección que viven hoy los maestros, y las dificultades que encuentran para desempeñar su rol docente.

Otro maestro nos planteaba lo siguiente:

"Se asume que el maestro tiene que asumir un montón de roles, y eso también debilita la relación porque cuando esas expectativas que tiene la familia de contención y de todo eso no son tales, diríamos, que no corresponde. Eso debilita y potencia las diferencias entre la familia y la escuela".[82]

Existe en este colectivo de maestros una sensación generalizada de que el maestro ya no es valorada en su función, sin embargo se le adjudican otras funciones, está obligado a enfrentar y resolver otras cuestiones para las cuales no fueron capacitados ni formados profesionalmente.

Siguiendo esta línea de análisis nos parece importante colocar una reflexión plasmada en un documento elaborado por un colectivo de docentes acerca de las dificultades que encuentran para asumir y desempeñar todas las

---

[81] Conversación con maestra de segundo año de Escuela N° 148- República de Corea. Ver anexo II.3

[82] Conversación con maestro suplente de tercer año de Escuela N° 148 (maestro efectivo de sexto año en la escuela de la mañana- 276). Ver anexo II.3

funciones que les son atribuidas, para las cuales no fueron formadas ni capacitadas profesionalmente:

"No hemos sido preparados profesionalmente para actuar en estos escenarios. Tenemos que repensar el papel como profesionales de la educación".[83]

"....el sistema educativo no ha capacitado a los docentes en el desempeño del rol extracurricular, quien ha debido improvisar estrategias de acercamiento y de identificación de las necesidades de las familias".[84]

"En este tipo de escuelas hay problemas sociales que exigen respuestas sociales y que la sociedad atribuye al fracaso del maestro....."[85]

En estos fragmentos puede visualizarse entonces la fuerte contradicción existente entre el discurso político y las opiniones de los maestros que reconocen la condición de desprotección en la que los coloca esta reforma.

Volvemos a centrarnos aquí en la disyuntiva entre la dimensión asistencial y la educativa-pedagógica. En este sentido nos parece pertinente colocar el siguiente planteo; creemos que la política educativa ya no es sólo educativa; sino que ha tomado elementos de una política social.

Al respecto de este fenómeno creemos, como nos lo planteaba una de las directoras entrevistadas, creemos que hay funciones que la escuela en este nuevo escenario no puede dejar de asumir, pero hay otras que bien pueden asumirlas otras instituciones. Creemos que la siguiente expresión clarifica nuestro planteo:

"Esto no significa que la escuela no se preocupe por las condiciones en que viven los niños. El problema se plantea cuando el objetivo que se propone

---

[83] "Aproximaciones generales al diseño de un modelo de escuelas de Tiempo Completo". Maestra Inspectora Iris Gutiérrez en Documento de Trabajo: "Hacia una propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo". Proyecto ANEP/MECAEP/BIRF. Programa ANEP/FAS/BID. Uruguay, 1997. Pág. 19.
[84] Idem. Pág. 16
[85] Idem

desde la institución es cambiar las condiciones de vida. Por supuesto, que hay situaciones límite que no se deben aceptar bajo ninguna circunstancia como el abuso sexual o la violencia. Pero es de destacar que la sociedad rápidamente responsabiliza a la escuela por el abordaje de estas situaciones cuando no se admite como legítimo para la intervención con otras familias (clase media o alta) donde eventualmente se producen otro tipo de situaciones de violencia física o no, igualmente dañinas para los niños".[86]

A ello se suma las situaciones de pobreza y exclusión cada vez mayor de los niños y sus familias que "invaden" la realidad escolar e impiden que estos niños transiten su proceso escolar en las condiciones en que la sociedad supone deben hacerlo.

Ello interpela y cuestiona a la propia escuela como institución, su lugar en la sociedad, las representaciones creadas en torno a ella, las funciones que hoy debe desempeñar que la colocan en la disyuntiva entre la enseñanza y la asistencia.

Algunos autores hablan de la "crisis" de la escuela como institución integradora de la sociedad, como dispositivo que garantizaba posibilidades de ascenso social, como la institución integradora de todas las clases sociales de nuestra sociedad. Se habla incluso del "fracaso" de la escuela como institución.

Otros autores prefieren hablar de la "caída del dispositivo pedagógico moderno"[87].

Antes hablábamos de los ideales y dispositivos ideológicos que supo instalar la modernidad y que hoy ya no son capaces de explicar y acompañar los procesos sociales, económicos y políticos que, paradójicamente, la propia modernidad contribuyó a consolidar. En este sentido la autora Patricia Redondo expresa:

---

[86] Lappado, P. Romano, A; Cevallos, M. "Escribir la intervención" en "Pensar la escuela más allá del contexto". Martinis, P (comp.).Proyecto de Extensión Universitaria "Escuela y trabajo interdisciplinario Hacia una resignificación de lo educativo en contextos de pobreza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- CSEAM- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Psicología- Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo. Uruguay. Noviembre de 2006.Pág. 33.

[87] Duschatzky, S. Corea, C. "Chicos en Banda". Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina. Setiembre de 2002. Pag. 81

"la escuela moderna y el magisterio, que nacieron para construir el hombre moderno, son llamados ahora para cuidar de la niñez destruida por la modernidad".[88]

Procesos de empobrecimiento, exclusión, marginalidad y discriminación de cada vez más sectores de la sociedad que no han sido capaces de acompañar esos ideales de progreso, crecimiento económico, de disciplinamiento moral; en definitiva, los que se apartaron del patrón de "normalidad" que la modernidad instaló en nuestras sociedades, tanto a nivel material como simbólico.

Pero volviendo al tema de si la escuela está en crisis o no. creemos que es más válido adherir a esta segunda concepción. Estamos ante un desplazamiento o destitución simbólica de la escuela, pero no porque ella haya fracasado por sí sola, por propia ineficiencia, sino porque refiere a una "ficción" en función de la cual eran interpretados ciertos comportamientos.

Ello se relaciona con lo que ya mencionáramos, la cuestión de si la escuela, históricamente, ha logrado incluir a todos los niños de todas las clases sociales o, si por el contrario, como proyecto disciplinador creado por la modernidad, no terminó excluyendo a aquellos que en definitiva no le interesaba incluir. Al respecto de esta idea las autoras C.Corea y Silvia Duschatzky plantean:

"la eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran....en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó".[89]

Las autoras se refieren con este planteo a que, la institución escolar, fundada sobre la dicotomía "civilización-barbarie", tan presente en nuestro país

---

[88] Redondo, P. "Escuelas y Pobreza". Entre el desasosiego y la obstinación. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina. Setiembre de 2004. Pág. 13.

[89] Duschatzky, S; Corea, C. "Chicos en Banda". Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina. Setiembre de 2002. Pág. 82

en el momento histórico en que ésta surge, no sólo no fue totalmente inclusiva históricamente, sino que además ahora ha perdido autoridad y representatividad tanto material como simbólica en el conjunto de la sociedad.

Nos interesa preguntarnos si no estaremos ante una crisis de las funciones de la escuela; si lo que deberían reconfigurarse no serían sus funciones en este momento histórico, político, económico y social tan distante del que le dio origen como institución.

Ello sucede particularmente en las escuelas de contexto crítico, donde la identidad de la escuela como institución y de los maestros como profesionales de la educación parecen estar tan lesionada, amenazada por la asunción de estas nuevas funciones. Este fenómeno, en las escuelas de contexto crítico parecería asumir, entonces, una lectura lineal de causalidad que podría sintetizarse en la siguiente expresión:

"escuela de contexto sociocultural crítico----escuela asistencialista------ escuela que no educa".[90]

Como ya hemos mencionado no creemos que esto deba ser necesariamente así; la asistencia que hoy llega a estas escuelas no debe o no debería ser excluyente de la capacidad de educar.

De todas maneras retomaremos estas y otras cuestiones a modo de interrogante en el siguiente capitulo; algunas de las cuales creemos exceden los objetivos del presente trabajo, y otras consideramos no contamos con suficientes constataciones empíricas para contestarlas desde esta primera aproximación a este fenómeno.

---

[90] Lappado, P; Romano, A; Cevallos, M. "Escribir la intervención" en "Pensar la escuela más allá del contexto". Martinis, P (comp.).Proyecto de Extensión Universitaria "Escuela y trabajo interdisciplinario. Hacia una resignificación de lo educativo en contextos de pobreza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- CSEAM- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Psicología- Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo, Uruguay, Noviembre de 2006.Pág. 34.

Capítulo IV
REFLEXIONES FINALES

Creemos que en estas conclusiones debemos considerar varios aspectos sobre los cuales es necesario reflexionar.

Luego de haber realizado una lectura y análisis de material bibliográfico que nos permitiera construir un marco teórico sobre la familia, su condición de ser una construcción social y una institución social históricamente determinada por la estructura social en la que está inserta, nos interesamos por la relación que ésta tiene y ha tenido históricamente con una política educativa concreta: la educación primaria pública.

Por esta razón debimos también realizar una búsqueda bibliográfica que nos permitiera construir un marco para comprender y analizar el proceso de surgimiento y desenvolvimiento de la institución escolar, su dimensión histórica, en la medida en que constituye, junto a la institución familiar, el espacio de socialización por excelencia del mundo de la infancia.

Pretendimos, además, visualizar de qué manera este proceso que se dio a nivel mundial, repercutió en nuestro país, qué rasgos particulares adquirió en la sociedad uruguaya del siglo XIX, cómo llegó a consolidarse como la institución estatal "igualadora" de la sociedad uruguaya.

Consideramos interesante visualizar y analizar los contenidos y significados que subyacen a la propuesta educativa escolar, las orientaciones ideológicas que sustentaron y sustentan la misma.

El objeto de estudio del presente documento lo constituye el análisis y problematización de las representaciones que las escuelas catalogadas como de contexto socioeconómico crítico tienen de los niños y sus familias, y qué tipo de vínculo construyen con éstas últimas en función de dichas representaciones.

Sin embargo, creemos que ello nos exige reflexionar sobre múltiples y complejos aspectos que no pueden analizarse por separado y que, en gran parte, explican las representaciones y concepciones que escuela y familia tienen una de otra y el relacionamiento que construyen en función de éstas

Para ello consideramos que sería muy importante enriquecer nuestra lectura con algunas entrevistas de tipo cualitativo a maestros y directores de tres escuelas de contexto crítico ubicadas en la zona oeste de la ciudad de Montevideo, con preguntas de carácter abierto, a fin de poder realizar determinadas afirmaciones con un mayor sustento empírico y ciertas referencias concretas.

Como primera línea de reflexión quisiéramos problematizar el lugar que ocupa hoy la escuela pública en los contextos más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Durante el desarrollo de este documento así como en las entrevistas realizadas, es innegable que todos los actores involucrados (padres, maestros, directores, niños) experimentan, de una u otra manera un desdibujamiento o reconfiguración del rol de la escuela.

No pretendemos de ninguna manera que sea ésta una lectura acabada del panorama de la escuela pública en estos contextos: y por ello hablamos también de reconfiguración del rol de la institución. Nos surge este cuestionamiento a partir de un planteo que nos realizó una de las directoras entrevistadas:

"....nosotros llegamos a la conclusión qua hay cosas que la escuela puede hacer y tiene la responsabilidad de hacer, que quizás hace 20 años no, pero hoy por hoy sí le compete a la escuela, pero hay otras..."

Todos los directores entrevistados, así como la mayoría de los maestros reconocen explícitamente que la escuela hoy ha adquirido un perfil esencialmente asistencialista.

Entonces, ¿qué es lo que la escuela puede y/o debe hacer y qué no? ¿Qué funciones debe asumir y cuáles no? ¿Debe asumir la implementación de programas y subprogramas de otros organismos públicos o no? Los maestros, ¿deben asumir funciones y desempeñar actividades para las cuales no fueron capacitados y que incluso corresponderían a otras disciplinas?.

Realmente consideramos que no. Nos llama la atención y nos preocupa que las autoridades responsables de la política educativa no sólo no realizen intentos por revertir esta situación, sino todo lo contrario, contribuyan a reforzar

este desdibujamiento (es la palabra que preferimos utilizar) del rol de la escuela.

Como ya lo planteamos, lo educativo y lo asistencial se vuelven mutuamente excluyentes, precisamente por el hecho de que desde la propia política educativa la tendencia es la de potenciar y reforzar la dimensión asistencial en detrimento de la calidad de la oferta educativa.

Al respecto de esto nos interesa interrogarnos:¿es una intencionalidad de la propia política educativa que el proceso de aprendizaje propiamente dicho, resulte, para los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, relegado?;¿que la calidad de la oferta educativa en estos contextos no solo sea diferente como se postula desde el discurso oficial, sino también inferior?.

¿Es que estamos ante un sistema educativo que no sólo es incapaz de compensar tales desigualdades, sino que las amplia y las refuerza?. ¿Por qué la oferta de la calidad es diferencial en función de la ubicación geográfica o el estrato socio-económico? ¿Debe necesariamente ser inferior?.

¿Será que hoy la institución igualadora por excelencia de la sociedad uruguaya, lejos de tratar a los niños como si fuesen todos iguales (consigna histórica de la escuela pública uruguaya), está reproduciendo y ampliando las desigualdades más estructurales de nuestra sociedad?.

Si ello es así creemos la situación resulta un tanto paradójica, ya que la Reforma Educativa se había proclamado para los sectores más pobres de nuestra sociedad una educación suficiente como para "igualar" a otros sectores.

Sin embargo, creemos que la escuela pública uruguaya en estos contextos sí debería reconfigurarse en lo que refiere a su forma de concebir e interpretar las prácticas y modos de vida de los sectores sociales con los que se relaciona.

Ello se relaciona, en parte, con el hecho de que los dispositivos pedagógicos no se han adaptado a este nuevo escenario social insisten en seguir enseñando a un alumno que ya no existe, como si el lugar socialmente atribuido a la escuela no se hubiese modificado, posición que en muchos casos es retomado por los propios maestros y que las autoras C.Correa y Silvia Duschatzky denominan de "resistencia":

"Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero ocurre que estas representaciones que por décadas permearon el imaginario de docentes y padres han estallado....la resistencia es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones".[91]

Al respecto de esta apreciación la figura del maestro aparece como un "rehén" de esta situación que parece no tener solución. El maestro se vuelve, entonces, el "eslabón más débil de la cadena", un síntoma de una situación estructural que lo trasciende. Es quien debe enfrentar esas situaciones familiares complejas sin estar lo suficientemente capacitado ni remunerado, entre la escasez de recursos materiales y didácticos:[92]

"...no mandan juegos, lo elemental: lápiz, goma, tiza, sacapunta, hojas de garbanzo y pará de contar. Y hay cosas maravillosas. Me causa gracia cuando hablan de la equidad de la enseñanza; va a ser imposible la equidad de la enseñanza, va a ser imposible en cuanto no inviertan...." "El único apoyo especial que tenemos es una profesora de plástica que hace tres meses por clase, nosotros ya no tenemos, y después el profesor de educación física".

"Y bueno, de todas maneras en este tipo de escuelas siempre hay maestros muy comprometidos, sino no podríamos trabajar, te enloquecés, sino sos un maestro comprometido no podés trabajar en estas escuelas, porque toda la problemática te supera, no podés, todos los requerimientos de los chiquilines, las problemáticas que tienen..."[93]

"El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que

---

[91] Duschatzky, S. Corea, C. "Chicos en Banda". Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina, Setiembre de 2002 , Pag. 88.

[92] "...nosotros a veces queremos estrechar lazos con la familia en cuanto a lo pedagógico, que se concrete una cosa y otra, pero este tipo de cosas externas al maestro te lleva ¿a qué? a enfrentarte. Porque yo tengo que decir que no tengo, que no sé nada de eso, pero siempre el que da la cara último es el docente, porque nosotros tenemos la vinculación directa con las familias. En realidad el que mandó todo eso sería alguien que está sentado en el escritorio, hablando por teléfono ...que no consultó eso...", Conversación con maestra de segundo año de Escuela N° 148- República de Corea, Ver Anexo N° II.3.

[93] Conversación con maestra de segundo año de Escuela N° 148- República de Corea. Ver Anexo II.3

alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede".[94]

Esta situación nos fue planteada, precisamente, por uno de los maestros entrevistados:

"....hay una gran desvalorización de lo que es el aprendizaje, la enseñanza, de la escuela, de lo que es el valor de la educación, pero no desde los padres, sino desde las autoridades, desde los centros de poder que, justamente, lo que hacen es potenciar las diferencias sociales."[95]

Vemos, entonces, cuál es la intencionalidad de la política educativa, que subyace en este asistencialismo que invade a las escuelas de contexto crítico.

En definitiva, detrás de la asistencia que las familias consideran como beneficios que forman parte de la institución, se esconde la intención de compensar la inferioridad de la oferta educativa; así como tampoco es ingenuo el hecho de que las escuelas ubicadas en los barrios más pobres de la ciudad reciban menos recursos, estén en peores situaciones edilicias y tengan menos actividades extracurriculares.

Siguiendo este mismo razonamiento también nos planteaban:

"...se les transmite continuamente a través de los medios, de las autoridades que meten cosas, la escuela tiene que tener el comedor, tiene que dar la leche, tiene que dar esto, tiene que dar lo otro....no importa si enseña. En definitiva como grandes contenedores de los gurises, y si son pobres bueno, a embromarse. Incluso creo que esto va muy unido a la extensión de las clases. Es decir, no importa si aprenden, si al 20 de diciembre están en la escuela porque vienen a aprender, a jugar, no importa, lo que importa es cumplir con un

[94] Duschatzky, S; Corea, C. "Chicos en Banda". Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina, Setiembre de 2002. Pág. 85.

[95] Conversación con maestro suplente de tercer año de escuela N° 148- República de Corea (maestro efectivo de sexto año en la escuela de la mañana- 276). Ver anexo II.3

montón de horas de clase, que funciona bárbaro como guardería. Y eso no lo piensan los padres, eso viene desde las autoridades".[96]

En algunas conversaciones mantenidas con maestros y directores se hace explícita y en otras subyace la idea de que la escuela hoy desempeña una función de contención de los niños que viven en estos contextos. Con sus funciones de brindar alimentación, vestimenta, útiles, hoy colocadas en el centro de la propuesta escolar desde la propia política educativa:

"La contención aparece como una necesidad que tienen los alumnos y que la escuela debe atender, necesidad de un espacio seguro, abrigado y minimamente confortable, alimentación, contención afectiva[97]*, son tareas y funciones asumidas por la escuela. Una escuela que dedica gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, quedándole poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos".*[98]

El tema de la desprotección e impotencia que experimentan los maestros fue recurrente en las entrevistas realizadas.

Respecto a esto también nos interesa interrogarnos: ante un escenario escolar que modifica sus funciones y se cuestiona acerca de ellas, ¿no será que los maestros continúan siendo formados para enseñar a otras escuelas y a otros niños? Carecemos de elementos empíricos para responder tal cuestión, pues desconocemos los contenidos de la currícula de formación docente.

---

[96] Idem.

[97] "...todos los requerimientos de los chiquilines, las problemáticas que tienen, las cosas que te cuentan a veces, que sean escuchados, cosas que vos jamás pensás que puede a un niño pasarle....Además que hay mucha violencia, es muy difícil. Todas las situaciones pasan por acá, claro, estamos cuatro horas, y el niño por algún lado tiene que desbordarse. En la casa están muy poco estimulados, primero que no son deseados muchas veces, no son escuchados siquiera, con la única persona que habla a veces es con la maestra, es la única que lo escucha, aunque sea cinco minutos. Porque yo ahora tengo 31 niños, no puedo escuchar a todos, sería lindo, pero bueno, esos cinco minutos en su vida alguien lo escuchó, o le dijo algo: "¡hay que horrible!", yo que sé...." Conversación con maestra de segundo año de Escuela N° 148-República de Corea. Ver Anexo N° II.3.

[98] Stevenazzi, F. "Compensatoriedad y relación pedagógica" en "Pensar la escuela más allá del contexto", Martinis, P (comp.) Proyecto de Extensión Universitaria "Escuela y trabajo interdisciplinario. Hacia una resignificación de lo educativo en contextos de pobreza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- CSEAM- Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Psicología- Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo, Uruguay, Noviembre de 2006.Pág. 169.

Fue reivindicada incluso la importancia de que estas escuelas contaran con un equipo interdisciplinario que trabajara dentro de la escuela, integrado por psicólogo, asistente social, médico, entre otros de manera de poder lograr un abordaje integral y profesional de cada situación familiar, y también como una forma de impedir que todos los problemas recaigan sobre los maestros.

Al respecto de esto nos interesaría realizar una apreciación: destacar el lugar que podía tener el Trabajo Social en estos escenarios. Creemos que sería interesante que la profesión fuera llamada a ocupar un lugar en esta relación que se nos presenta tan compleja entre familia y escuela en estos contextos.

Entre las tantas omisiones y falencias que consideramos presenta hoy la política educativa, constatamos el hecho de que generalmente se tiende a acotar el grupo de trabajo de las escuelas al colectivo de maestros, no previendo que las escuelas reciban aportes y perspectivas de otras disciplinas

Creemos que ello sería fundamental, máxime en las escuelas de contexto crítico; recibir aportes no sólo desde el Trabajo Social, sino también desde la sicología, la medicina, la psicomotricidad, entre otras, creemos contribuiría a mejorar este escenario, así como las condiciones de enseñanza aprendizaje que hoy se presentan tan lesionados.

Otro aspecto que fue propuesto de manera recurrente por maestros y directores entrevistados, se relaciona con el hecho de que toda la asistencia que hoy se viabiliza a través de estas escuelas, sea canalizada por otros mecanismos.

Consideramos que es ésta una propuesta que podría efectivizarse. Ello no significaría dejar de brindar todos estos beneficios a las familias de los niños que asisten a las escuela, sino que sean brindados probablemente en un centro fuera de la escuela creado especialmente con esa función, sin perturbar ni inhibir la función pedagógico- educativa.

Ya a modo de cierre nos interesaría señalar que no queremos dejar al lector una mirada pesimista, una sensación de que ya no se puede hacer nada para modificar este escenario.

Todo lo contrario, creemos que es posible revertirlo, pero ello es imposible si no existe una voluntad y una intencionalidad política que, en primer lugar, apunte a igualar los niveles y condiciones de enseñanza-aprendizaje de

todos los sectores de la sociedad; que amplíe la mirada hacia las familias con que este tipo de escuelas se relaciona y adopte una visión y un tratamiento integral de sus problemáticas; y, finalmente, que no convierta a las escuelas de contexto crítico en centros "contenedores" de niños y "proveedores" de beneficios que sólo contribuyen a reforzar y potenciar la situación de desigualdad en la que viven estos niños y sus familias.

Consideramos que las representaciones que maestros y directores que trabajan en escuelas de contexto crítico tienen de los niños y sus familias encuentran su fundamento en las orientaciones y concepciones ideológicas de la propia política educativa.

El contenido ideológico de la Reforma Educativa implementada en el año 1995, explica, en gran parte, y también determina, el tipo de relacionamiento que hoy existe entre la escuela y las familias.

Como se ha podido constatar en estos dos últimos capítulos se nos plantean ante esta realidad varias interrogantes, las cuales consideramos no pueden ser respondidas desde este documento, dado que constituye tan sólo una primera aproximación a este fenómeno, pero bien pueden ser útiles para la reflexión y constituirse en posibles temas de discusión y/o investigación para instancias posteriores. Las mismas podrían sintetizarse en los siguientes ejes de discusión:

¿Es que estamos ante un sistema educativo que no sólo es incapaz de compensar tales desigualdades, sino que las amplía y las refuerza?. ¿Por qué la oferta de la calidad es diferencial en función de la ubicación geográfica o el estrato socio-económico? ¿Debe necesariamente ser inferior?.

¿Es una intencionalidad de la propia política educativa que el proceso de aprendizaje propiamente dicho, resulte, para los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, relegado?

¿Será que hoy la institución igualadora por excelencia de la sociedad uruguaya, lejos de tratar a los niños como si fuesen todos iguales (consigna histórica de la escuela pública uruguaya), está reproduciendo y ampliando las desigualdades más estructurales de nuestra sociedad?.

¿Potenciar la asistencia implica necesariamente brindar una oferta educativa empobrecida o, como ya mencionamos, la asistencia y la enseñanza

pueden coexistir en una experiencia escolar enriquecida, integrada e integradora que no potencie las desigualdades ya existentes en la sociedad?.

¿Será posible que ambas dimensiones, lo asistencial y lo pedagógico puedan coexistir en un mismo espacio escolar? ¿Será posible compatibilizar ambos aspectos sin que la asistencia vaya en detrimento de lo educativo? ¿Es posible que se destinen recursos económicos y materiales a la dimensión pedagógica en la misma medida que se destinan a la asistencia?.

¿Inevitablemente brindar toda esta asistencia supone una oferta educativa inferior o ello depende de las características propia de cada escuela, de cada dirección, de cada grupo docente, y de cómo cada uno afronta estas nuevas funciones que hoy son asignadas a la escuela?.

¿No será que nuestros maestros continúan siendo formados para enseñar a otras escuelas y a otros niños?.

Antes de finalizar el desarrollo del presente trabajo nos interesa realizar una apreciación. Es probable que el lector perciba, en el transcurso de todo el documento cierto hincapié en el proceso de reconfiguración de las funciones de la escuela pública uruguaya en los contextos sociales más desfavorables. Creemos que es innegable el hecho de que en los últimos tiempos la política educativa se ha vaciado, precisamente, de contenidos educativos y se ha llenado, progresivamente, de contenidos asistenciales, adquiriendo cada vez más elementos de una política social asistencialista.

A su vez consideramos que en estas escuelas se da además otro fenómeno: la visión que desde las propias autoridades de la enseñanza se tiene de las familias de los niños (lo veíamos en la Exposición de Motivos de la Reforma Educativa), así como la imagen que directores y maestros tienen de ellas (como pudimos visualizarlo en las entrevistas realizadas). Y en función de ello, ¿en qué lugar la institución coloca a estas familias? Un lugar de escasa o casi nula capacidad para acompañar a sus hijos en su proceso escolar.

Creemos que la concepción que la escuela y la propia política educativa tienen de las familias pobres, de sus prácticas, costumbres y modos de vida (tema desarrollado en el capítulo anterior), y ese desplazamiento de la dimensión educativa por la asistencial, son dos fenómenos muy complejos que hacen que la propuesta escolar adquiera características singulares en los contextos más desfavorables de nuestro país.

Consideramos fundamental atender a la interrelación de estos dos aspectos pues, como visualizáramos en palabras de Germán Rama; es fundamentalmente en esa concepción de incapacidad de las familias pobres de sobrellevar la crianza y la educación de sus hijos que la Reforma sienta sus bases.

Entonces: ¿Cuál es la propuesta escolar en estos contextos? Precisamente, una propuesta capaz de compensar y brindar al niño todo aquello que su familia no es capaz de brindarle, dejando de centrar la atención en la dimensión pedagógica.

Como lo mencionáramos en uno de los ejes de discusión para analizar la información contenida en las entrevistas realizadas, el lugar que la Administración atribuye a estas escuelas es, precisamente, un lugar que compense todo lo que estas familias no pueden afrontar en lo que respecta al cuidado de sus hijos. Ello adquiere una doble dimensión: cubriendo carencias de alimentación y otro tipo de necesidades materiales y a su vez, protegiendo al niño del descuido y despreocupación de su propia familia, brindándole afecto y contención.[99]

Creemos que se encuentra presente, entonces, una fuerte impronta moralista. Pudimos visualizar cómo algunos maestros y directores hicieron énfasis en las costumbres y formas de vida de las familias, y de qué manera atribuyen a ello el posicionamiento que los padres adoptan con respecto a la escuela (las prácticas y modos de vida de estas familias explicarían en gran parte el escaso rendimiento de los niños; el hecho de que éstos concurran en la mañana o en la tarde, que los padres se interesen o no por ayudar a sus hijos en los deberes, el tipo de actividades que la escuela debe realizar para que ellos participen).

---

[99] A modo de ejemplo, respecto de la fundamentación de la implementación de Escuelas de Tiempo Completo, Germán Rama planteaba: *"... deseamos llevar a la práctica este plan a fin de tener tiempo para educarlos, para que jueguen y para que, al mismo tiempo, estén protegidos ....se presentan dificultades sociales muy grandes en ciertas zonas marginalizadas. Todo esto hace que sea necesario que los niños estén protegidos, dentro de la escuela, la mayor parte del día"*. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República, La Reforma de la Educación. Año 1995. Montevideo, Uruguay. Pag. 81.

Nos interesa, entonces, dejar en claro este punto y sobretodo, enfatizar en la interrelación de estos dos aspectos que, en definitiva, delinean una propuesta educativa diferencial para estas escuelas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Anuario Estadístico de Educación 2005. Ministerio de Educación y Cultura-Área de Investigación y Estadística-Dirección de Educación. Montevideo, Uruguay, 2006.

- Aproximaciones generales al diseño de un modelo de escuelas de Tiempo Completo". Maestra Inspectora Iris Gutiérrez en Documento de Trabajo: "Hacia una propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo". Proyecto ANEP/MECAEP/BIRF. Programa ANEP/FAS/BID. Uruguay, 1997.

- Barrán. J.P. "Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos". Tomo II "La ortopedia de los pobres". EBO. Montevideo, Uruguay. 1993.

- Barrán. J.P."Historia de la sensibilidad en el Uruguay".Tomo II "El disciplinamiento" (1860-1920). Ediciones de la Banda Oriental. Mdeo. 1990.

- De Jong, Eloísa; Basso, Raquel; Paira, Marisa. "La familia en los albores del nuevo milenio".Reflexiones interdisciplinares: un aporte al Trabajo Social. Editorial Espacio. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Argentina 2001.

- De Martino, M. "Políticas sociales y familia: Estado de Bienestar y neofamiliarismo liberalista" en Revista Fronteras. DTS. Nº4. Mdeo. 2001.

- De Paula Faleiros, V: "Las funciones de la política social en el capitalismo" en "La política social hoy". Ed. Cortez. San Pablo, Brasil. Febrero 2000.

- Donzelot, J. "A policía das familias". Ed. Graal. 2º edición. Río de Janeiro 1986.

- Duschatzky, S; Corea, C. "Chicos en Banda", Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina. Setiembre de 2002.

- "Educación para la sociedad del conocimiento".Aportes hacia una política de Estado. Proyecto Agenda Uruguay .Ed. TRILCE. Mdeo. 2002.

- Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. La Reforma de la Educación. Año 1995. Montevideo. Uruguay.

- Foucault, Michel. "La vida de los hombres infames". Ensayos sobre desviación y dominación". Ed. La Piqueta Nº 18. Madrid, España. 1990

- Foucault, Michel. "Vigilar y castigar". Nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI. Madrid, España, 1997.

- Martinis, P. (comp)."Pensar la escuela más allá del contexto". UDELAR-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Sociales- CSEAM-Facultad de Psicología-Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo, Uruguay. Noviembre de 2006.

- Mioto, R, "Novas propostas e velhos principios" en revista Fronteras Nº 4. DTS. Año 2001.

- Morás, Luis Eduardo. "De la tierra purpúrea al laboratorio social".Reformas y proceso civilizatorio en el Uruguay (1870-1917).EBO. Mdeo ,Uruguay 2000.

- Muel, F. "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal" en "Espacios de Poder". Autores varios, Ed. La Piqueta. Madrid, 1991.

- Ortega, Félix. "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkhemiana". Universidad Complutense. Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación". Fernández Enguita, Mariano. Ediciones AKKAL. Madrid 1986.

- Parsons. T. "La estructura social de la familia" en "La familia". Parsons y otros autores. Ed. Peninsula. Barcelona, España, 1970.

- Parsons, T. "La familia norteamericana: sus relaciones con la personalidad y con la estructura social". Parsons, T y Bales. R.F. "Family, socialization and Interaction Process". Illinois, 1955 en Servicio de Documentación en Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Ciencias Sociales. UDELAR.

- Pastorini,A. "La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad" en "Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea". UDELAR. FCS. DTS. Mdeo. 2001.

- Pastorini, Alejandra. "O teatro das politicas sociales". Disertación de maestría. Río de Janeiro, Brasil. Noviembre 1995.

- Redondo,P. "Escuelas y Pobreza". Entre el desasosiego y la obstinación. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina. Setiembre de 2004.

- Rosanvallón, P-Fitoussi, J.P. "La nueva era de las desigualdades". Ed. Manantial. Bs. As., Argentina, 1997.

- Sarachu, G. "Los procesos de problematización e intervención en Trabajo Social ante las transformaciones contemporáneas" en "Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea". UDELAR. FCS. DTS. Mdeo. 2001.

- Sartre, J.P. "*Crítica de la razón dialéctica*". Ed. Losada. Bs.As, Argentina. 1963.

- Varela, Julia. "Teoría y práctica en las instituciones escolares". Universidad Complutense, Facultad de C.C. de la Información en "Marxismo y sociología de la educación". Fernández Enguita, Mariano. Ediciones AKKAL. Madrid 1986.

Fuentes documentales:

- Información extraída de la página web www.anep.edu.uy
- Información extraída de la página web www.mecaep.edu.uy
- Información extraída de la página web www.mides.gub.uy