

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

¿Es posible construir nuevos vínculos entre las familias y la escuela? Análisis desde el punto de vista psicosocial e institucional sobre la relación escuela-familias en Escuelas de Tiempo Completo

Mariela Pereira
Tutora: Carmen Terra

2006

Índice

Introducción	3
Capítulo 1 : Propuesta de investigación	
1.1. Fundamentación de la pertinencia del tema	5
1.1.1. Justificación de los ejes teóricos abordados	8
1. 2 Metodología	10
1.3 Objetivos	11
Capítulo 2 :Transformaciones en la sociedad mundial, latinoamericana, uruguaya y su relación con las políticas sociales actuales	
2. 1 Las familias y sus trayectorias	12
2. 2 Cambios en el mercado de trabajo	14
2. 3 Pobreza y exclusión	15
2. 4 El rol de la institución educativa ante los nuevos escenarios	18
2.4.1. La educación a nivel mundial	18
2.4.2. Los retos educativos para América Latina	19
2.5 Análisis de los objetivos centrales de la política educativa en Uruguay	20
2.5.1 Surgimiento de las E.T.C	21
2.5.2 Ley de educación – roles y competencias	24

Capítulo 3 : Encuentro escuela-familias: algunos puntos de tensión

3.1 Sistematización de la experiencia	26
3.1.1 Relación familias-escuela: aspectos no resueltos	27
3.2 Categorías de análisis	30
3.2.1 Cultura de la institución escolar	30
3.2.1.1 <i>Características generales del funcionamiento de la institución escolar</i>	31
3.2.1.2 <i>La escuela como institución burocrática</i>	32
3.2.2 Estudio socio-institucional del rol docente	37
3.2.2.1 <i>Autonomía y reconocimiento profesional</i>	40
3.2.3 Escuela-familia un vínculo en "re-construcción"	42

Capítulo 4: Construyendo puentes

4.1 ¿Qué podemos aportar desde el Trabajo Social?	48
4.2 Rol de los equipos psicosociales en la construcción de nuevos vínculos escuela-familias	50
4.3 Consideraciones finales	51
Bibliografía	55

Introducción

El presente trabajo surge a partir de reflexiones e interrogantes en torno la práctica que realizamos en las Escuelas de Tiempo Completo situadas en Montevideo-Uruguay en el año 2004. Es llevado a cabo en el marco de la realización de la Tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social.

Uno de los objetivos de dicho trabajo consiste en analizar particularmente las estructuras de relacionamiento, que se generan con las familias de los niños que concurren a las escuelas mencionadas anteriormente. De este análisis no pretendemos hacer generalizaciones, sino organizar y sistematizar reflexiones e ideas que surgen en la práctica. Con este objetivo realizaremos el análisis de teorías que, apunten a iluminar las formas de hacer y de pensar la institución. Por otra parte, intentaremos aportar en el mejoramiento de dicha relación y/o generar nuevas interrogantes para continuar investigando.

Creemos que desde el Trabajo Social como disciplina que apunta a promover transformaciones con los sujetos de acción profesional, tenemos elementos que aportar. Sobre todo en lo que tiene que ver en la construcción de mediaciones que permitan conceptuar y pensar las relaciones Escuela-Familias.

Con el fin de organizar y sistematizar los análisis realizados dividimos la monografía en 4 capítulos. En el primer capítulo presentamos la propuesta de estudio, fundamentando la pertinencia del tema elegido, objetivo general y específicos de trabajo, así como la metodología empleada. En el segundo capítulo realizamos una contextualización tomando las principales tendencias en materia educativa, a nivel mundial y de América Latina con el fin de analizar algunos aspectos que inciden en la política educativa Uruguaya.

Continuando con la línea de estudio especificada, analizamos los principales cambios ocurridos en las temáticas que atraviesan la relación de la institución educativa con las familias. Entre ellos encontramos, las trayectorias familiares, los cambios en el mercado de trabajo, la influencia de las situaciones de vulnerabilidad social, económica y cultural, que viven la mayoría de las familias de los niños y niñas de las Escuelas de Tiempo Completo.

En el tercer capítulo, presentamos la sistematización de la práctica en dichas escuelas, considerando especialmente la interacción escuela-familias. Luego con el objetivo de estudiar dichos puntos realizamos un análisis institucional, socio-institucional y psicosocial. Por último, en el capítulo 4 expresaremos algunos aportes desde el Trabajo Social y en una perspectiva interdisciplinaria para contribuir a la construcción de vínculos saludables entre las familias y la Escuela.

Capítulo 1: Propuesta de investigación

En este capítulo presentaremos la forma de trabajo que nos proponemos realizar. También expondremos las razones por las cuales consideramos pertinentes llevar a cabo el mismo. El vínculo entre las familias y la escuela continúa constituyendo un desafío, aunque existen avances en el proyecto educativo de las Escuelas de Tiempo Completo. El reto consiste en realizar en la práctica lo que se instaura cada vez más en el discurso.

Por otra parte, expresaremos las razones de las opciones teóricas elegidas; consideramos que tienen que ver fundamentalmente con el enfoque desde el cual estamos analizando la temática. Por último, presentaremos la metodología empleada y los objetivos que nos proponemos alcanzar.

1.1 Fundamentación de la pertinencia del tema

“La Escuela de Tiempo Completo está pensada como estrategia para atender fundamentalmente a las necesidades educativas de los alumnos que pertenecen a contextos socioculturales desfavorecidos, implementándose en función de esa realidad la propuesta pedagógica”.¹

La propuesta educativa de las Escuelas de Tiempo Completo nace como fruto de una política dirigida a mitigar las diferencias sociales, procurando una educación en base a la equidad. Este objetivo tiene una responsabilidad social importante y para llevar a cabo esta tarea se hace necesario, entre otras cosas el conocimiento e intercambio con las familias y sus comunidades. Dado el contexto socio-cultural en que se encuentran dichas familias, también es importante el análisis de la pobreza como forma de exclusión social y cultural. Este es un desafío para la escuela y genera conflictos, enfrentamientos así como oportunidades de cambio. Entre dichas oportunidades encontramos la necesidad de una institución más flexible, abierta y disponible para la comunidad. Sabemos que no es una tarea fácil, pero creemos que vale la pena intentarlo.

¹ Orozco, Marina y M^a T. Francia. (1997) “Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo”. Versión Preliminar. Montevideo, Uruguay. Octubre/Noviembre. Pag. 24

Los modelos de relacionamiento con el medio en los contextos adversos, en los que se insertan las Escuelas de Tiempo Completo, cobran mayor relevancia dado que es necesario mayor apoyo de la comunidad que en otras realidades. Se pueden generar prácticas que la integren, para ello es imprescindible repensar los modelos de relacionamiento imperantes en la actualidad.

Aunque es necesario mayor intercambio con las familias y la comunidad, este tema continúa siendo un desafío para las escuelas: *"... al revisar la práctica escolar actual el desencuentro entre la escuela y el entorno, se percibe, desde el medio y desde los docentes, como una de las manifestaciones más críticas. Desde principios de siglo, el reto educativo en este sentido sigue siendo el mismo: lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y al mismo tiempo incorporar la experiencia, saberes previos, y cultura extraescolar a la escuela."*² El incorporar estos conocimientos anteriores es un desafío importante y más aún, en los contextos en los que se encuentran las Escuelas de Tiempo Completo. Encontramos en este sentido, dificultades prácticas a nivel institucional, a nivel de los roles y competencias, así como también en lo propiamente vincular, es decir en la interacción entre las familias y la escuela.

En el establecimiento de lazos entre dos instituciones hay un nivel de tensión inherente que responde a las formas diversas de concebir la realidad y también de relacionarse con ésta. Los puntos de tensión que nos interesa analizar tienen que ver con el encuentro entre dos instituciones, las familias y la escuela, que estarían obstaculizando una adecuada comunicación entre los actores mencionados.

Dichas instituciones generan distintos modelos de relacionamiento, también formas diferentes de enseñanzas. Esta situación resulta evidente, dado que se trata de ámbitos diferentes de socialización. El problema comienza cuando esas formas diferentes son opuestas o contradictorias, también cuando no hay acuerdos mínimos entre la escuela y las familias.

² Op. Cit, pág. 42.

En este sentido, el análisis que realizan Néstor López y Juan Carlos Tedesco³ sobre la noción de **educabilidad** resulta interesante como punto de partida para el análisis de esta relación, este concepto según dichos autores es un concepto relacional, ya que se “define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige”⁴, cuando expresan lo que el niño trae se refieren al conjunto de recursos, capacidades e intereses que hacen que éste pueda “asistir exitosamente a la escuela”⁵. Siguiendo el desarrollo de los autores, para que los niños sean educables, es necesario que se distribuyan adecuadamente las responsabilidades entre la familia y la escuela, esta distribución “es una construcción social e histórica, y como tal en el fondo es arbitraria”.⁶ Desde nuestra experiencia, consideramos fundamental continuar pensando esta construcción en pro de contribuir a la elaboración de acuerdos entre dichos actores.

Nos interesaría analizar y estudiar las formas en que estas instituciones generan esos aprendizajes mencionados, creando al mismo tiempo dos culturas diferentes que pueden verse enfrentadas o trabajar juntas para la creación de un sujeto capaz y autónomo.

En el proyecto de las ETC se destaca la importancia de otorgar mayor participación a las familias en la escuela. Este punto, si bien es compartido por la mayor parte de los actores institucionales, en la práctica se dan algunos puntos donde se producen desencuentros que creemos interesante analizar a la luz de la teoría.

Las contradicciones mencionadas se reflejan, entre otras cosas, en la relación con las familias. En primer lugar, encontramos que se pretende mayor participación de las mismas dentro de una cultura institucional que se organiza en base a jerarquías. En esta realidad es necesario problematizar el lugar que se pretende que ocupen las familias y las formas actuales de relacionamiento con éstas.

³ López, Néstor y Tedesco J.C. (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”, en: *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur*. IIEP, UNESCO. Bs. As. Junio 2002. Págs. 7-37.

⁴ Op. Cit., pág. 13.

⁵ Op. Cit., pág. 7.

⁶ Op. Cit., pág. 13.

El análisis que realizaremos tiene fundamentalmente como base la experiencia en Escuelas de Tiempo Completo, en el trabajo desarrollado en el *Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuelas, Familia y Comunidad*. El rol desempeñado en dicho Programa es como integrante de un Equipo Psicosocial, compuesto por Asistentes Sociales y Psicólogos. Las experiencias a las que se refiere dicho trabajo refieren a los siguientes lugares: Salto (Barrio La Amarilla), Montevideo (Barrios Nuevo Mendoza, Sayago y Colón), Maldonado (La Barra) y Canelones (Las Piedras).

Los desafíos planteados por la experiencia, nos interpelan sobre la necesidad de profundizar en las siguientes cuestiones: formas de relacionamiento entre las familias y la escuela, roles y competencias de los docentes sobre este punto, como influye la institución educativa y sus particularidades en dicha relación. Pretendemos con este estudio encontrar algunas pistas que nos permitan continuar avanzando en la construcción de nuevos vínculos entre las familias y la escuela.

1.1.1 Justificación de los ejes teóricos abordados

A partir de la sistematización de algunos de los principales desencuentros entre las familias y la escuela se desprenden los siguientes ejes teóricos:

- 1- La institución escolar como institución burocrática, tomando como principal exponente a Lapassade. Dentro de este eje analizamos los principales componentes del funcionamiento institucional, siguiendo el estudio de Lidia Fernández.
- 2- Análisis Socio-institucional, que incorpora el estudio los roles y competencias de los docentes a nivel profesional. Para tal fin abordamos la investigación que Jean R. Weissaupt realiza, sobre el rol del Trabajo Social en Brasil.
- 3- Estudio psicosocial, para ello utilizamos el enfoque brindado por Pichon Rivière, dado que en su análisis toma las dimensiones vinculares que juegan en la relación concreta entre los sujetos.

Consideramos pertinente realizar el estudio desde estos ejes teóricos, porque creemos que responden a enfoques bastante totalizadores, para dar cuenta de la realidad. Constituyen, desde nuestro modo de ver, abordajes complementarios, ya que cuando realizamos un análisis vincular, no podemos dejar de lado los mecanismos institucionales y viceversa.

Por otra parte, para el estudio del vínculo familias-escuelas desde un abordaje psicosocial creemos que Pichon Rivière es un exponente significativo. Su análisis de los factores intrasubjetivos e intersubjetivos que intervienen en las relaciones entre los sujetos, nos revela los aspectos inconscientes, que se repiten en la historia de los vínculos entre los sujetos y que se actualizan en cada situación de interacción concreta. Como por ejemplo en la relación entre las familias y los docentes.

A su vez, vemos que cada organización social (en este caso la escuela), en función de sus fines, organiza materialmente la experiencia de los sujetos (los niños). Dicha organización material de la experiencia, significación social del sujeto (los niños y sus familias) y sus necesidades se actualizan en cada vínculo, en cada sistema de interacciones, dando forma a esa dialéctica entre sujetos, que puede llegar a ser dilemática. Por ello la necesidad de analizar que está sucediendo en este sistema de interacciones.

En esta dialéctica tienden a reproducirse las formas dominantes de las relaciones sociales, de acuerdo a esto, observamos que es importante llevar a cabo un análisis institucional, también de roles y competencias de los docentes. Es desde esta óptica que analizamos los factores socio-institucionales intervinientes en dicha relación. Es necesario analizar el rol de los docentes, como profesionales de la educación, en el vínculo que establecen con las familias. Los contextos organizacionales e institucionales condicionan la autonomía y el reconocimiento profesional. La práctica profesional incluye dos lógicas: la técnica y la institucional que en los hechos se conjugan en un solo hacer.

En la situación de los docentes, creemos que la práctica institucional condiciona fuertemente la práctica técnica, recortando su autonomía profesional y creatividad para enfrentar diversas situaciones vividas en el ámbito escolar. En este estudio, nos proponemos deconstruir las formas en que se producen las estructuras de relacionamiento entre las familias y la escuela, para luego comenzar a vislumbrar algunas formas de aportar al mejoramiento de dicho vínculo.

1. 2. Metodología

El estudio refiere a las Escuelas de Tiempo Completo situadas en Montevideo-Uruguay de 2004. Analizaremos particularmente las estructuras de relacionamiento que se generan con las familias de los niños que concurren a éstas. De este análisis no pretendemos hacer generalizaciones, sino organizar y sistematizar reflexiones e ideas que surgen en la práctica. Con este objetivo realizaremos el análisis de teorías que iluminen dicha práctica propendiendo a mejorarla o generar nuevas interrogantes para continuar investigando.

Para realizar el estudio y delimitarlo en un área pasible de ser abordada, hicimos una revisión bibliográfica de fuentes secundarias. Dado que, las mayores interrogantes planteadas parten de la experiencia práctica, tomamos algunas de las principales tensiones generadas en el encuentro de la escuela con las familias, las sistematizamos y las analizamos a la luz de diversos enfoques teóricos.

1.3 Objetivos

Objetivo General

- Analizar desde una perspectiva psicosocial e institucional los puntos de tensión que se generan en el encuentro entre las Escuelas de Tiempo Completo y las familias.

Objetivos específicos

- Estudiar las contradicciones entre el discurso institucional y la práctica respecto a la relación de la escuela con las familias.
- Análisis de cuestiones vinculares que podrían obstaculizar o promover un óptimo punto de acercamiento entre las escuelas y familias.
- Generar algunos elementos que aporten en la práctica cotidiana del Trabajo Social en las escuelas, tratando de colaborar en el encuentro entre las familias y dichas instituciones.

Capítulo 2: Transformaciones en la sociedad mundial, latinoamericana, uruguaya y su relación con las políticas sociales actuales

En este capítulo el objetivo es señalar algunos de los cambios más importantes que se han sucedido en los últimos años a nivel mundial, latinoamericano y su repercusión en nuestro país. Dado que estos cambios están atravesando las relaciones establecidas entre las familias y la escuela, consideramos necesario plantearlos. Brevemente analizaremos de que forma están incidiendo en dichas relaciones.

2.1 Las familias y sus trayectorias

Respecto a las familias podemos decir que, existe una transformación sustantiva y progresiva en el comportamiento familiar. Estos cambios abarcan una multitud de procesos que van desde la formación de la familia hasta las formas de vivir en ella. Entre las principales transformaciones que han vivido las familias en las últimas décadas, encontramos las siguientes: una creciente entrada de la mujer al mercado de trabajo, aparición de métodos anticonceptivos, mecanización del trabajo doméstico, el aumento de la esperanza y la calidad de vida.

Cuando hablamos de las familias es porque en la actualidad, debido a las situaciones diversas que nos encontramos dentro de éstas no podemos continuar refiriéndonos a la "Familia" como una única realidad. Han aumentado la diversidad de arreglos familiares; también las trayectorias conyugales, tanto de hombres como de mujeres, son más complejas. La divisiones de los roles dentro de la pareja han variado, las tareas domésticas son compartidas por ambos.

Sin embargo, es importante destacar que, si bien Uruguay ha incorporado, cultural y socialmente, algunos de los procesos de la modernidad lo hace diferencialmente según los sectores sociales. *“Las mujeres de sectores sociales bajos tiene mayor afinidad a convivir en pareja sin estar casadas que las mujeres de sectores acomodados, al igual que respecto a formar otra pareja después de la disolución de la primera unión (...) las mujeres de los sectores sociales bajos son las más apegadas al sistema tradicional de división del trabajo, en el que la mujer se encarga exclusivamente del cuidado de los niños y de las tareas del hogar.”*⁷

Estos aspectos se reflejan en las diferentes realidades de las familias de los niños que concurren a los centros educativos. Existen hogares de composición nuclear, con ambas figuras parentales, aunque la mujer igualmente es quien se encarga del cuidado y la educación de los hijos.

Las trayectorias de vida de las familias de los niños, generalmente son complejas (“los tuyos, los míos y los nuestros”). Por otra parte existen también otro tipo de arreglos familiares como por ejemplo: hogares uniparentales, con jefatura femenina mayoritariamente, hogares compuestos, extendidos, etc.

Encontramos que, frente a estas familias diversas, tenemos una institución educativa que asimila lentamente los cambios, y que en nuestra región, por mucho tiempo apostó a la homogeneidad. Es todo un desafío incorporar las nuevas realidades familiares a la propuesta educativa actual.

Por otra parte, las familias han cedido lugar a otras instituciones en el cumplimiento de algunas de las funciones que históricamente les correspondieron. Entre dichas funciones encontramos: tiempo de vida, de aprendizaje, de educación, de reproducción, etc. Es fundamentalmente la institución educativa a la que se le han cedido algunas de dichas funciones y expectativas.

⁷ Peri, Andrés. (2003) “Dimensiones ideológicas del cambio familiar”, en: *Nuevas Formas de familias. Perspectivas nacionales e internacionales*. UNICEF. UDELAR. Montevideo, Uruguay. Pág. 142.

Esta situación lleva a que las relaciones mutuas entre las familias y la escuela presenten dificultades crecientes, ya que ambas partes tienen creencias diferentes sobre lo que la otra puede y debe hacer. En muchas oportunidades ocurre que estas creencias no coinciden con las exigencias que ambas están viviendo y con lo que puede dar cada institución.

Por último, las familias constituyen el primer contexto de aprendizaje. Es el primero a nivel cronológico: nacemos, recibimos un nombre y una historia que se representará en diferentes formas a través de nuestras vidas. Ocupa jerárquicamente un lugar muy importante: lo que aprendemos en este ámbito puede llevar a condicionar los aprendizajes posteriores. De este modo, se hace necesario cierto nivel de entendimiento entre las familias y la institución educativa en cuanto a lo que se les trasmite a los niños y las niñas.

2. 2 Cambios en el mercado de trabajo

Como parte del fenómeno globalizador que caracteriza la etapa del capitalismo actual, nuestro país, sin dejar de presentar características propias de los países dependientes y las definidas por su propia historia, reproduce la situación del empleo en el ámbito mundial.

En cuanto al empleo, más allá del aumento del desempleo estructural, se está dando lugar a un proceso de flexibilización sin una definición clara de criterios y límites, con una falta de control y planificación en torno a la reconversión tecnológica y su correspondiente acceso a la capacitación y recapacitación, así como un proceso de desregulación de las relaciones laborales.

Se han producido cambios en la estructura social, que desarticulan las formas de socialización. El aumento del desempleo, la falta de convenios colectivos, el crecimiento de la informalidad, la baja participación sindical, el desinvolucramiento paulatino del Estado en torno al tema social rompe cada vez de forma más notoria con una tradición de socialización a partir del mundo del trabajo, el cual, se constituía en una de las principales vías de integración conjuntamente con la familia.

Esta crisis del empleo no solamente tiene efectos económicos al seno de las familias desempleadas o subempleadas, que genera un deterioro notorio de las condiciones de vida, sino que también afecta la inestabilidad del propio núcleo familiar y en consecuencia existen serias amenazas de desintegración de la misma, así como una menor calidad de relación con el resto de la sociedad.

Esta situación es reflejo de las relaciones en y con la escuela; aumentan las situaciones de violencia de forma creciente. Si no buscamos mecanismos que permitan romper con estos círculos viciosos, difícilmente podamos construir formas de relacionamiento entre ambas instituciones y al interior de éstas.

Las situaciones de pobreza y vulnerabilidad aumentan, lo cual conlleva a situaciones de mayor fragilidad de los lazos sociales, las familias quedan muchas veces excluidas de los servicios básicos (alimentación, salud, transporte, etc.), dificultándoseles su posicionamiento como ciudadanos.

En el siguiente apartado estudiaremos algunas de estas características distintivas de la pobreza, fenómeno que ha resquebrajado en profundidad los vínculos familiares y sociales.

2. 3 Pobreza y exclusión

Cuando hablamos de pobreza no siempre nos estamos refiriendo a las mismas circunstancias por lo que consideramos pertinente puntualizar de qué hablamos cuando nos referimos a dicho término.

Siguiendo a Carmen Terra encontramos que la pobreza consiste en *“un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. Es un concepto de cierta relatividad. Su caracterización y alcance dependen de la estructura y coyuntura sociales, niveles económicos, desarrollo tecnológico y características culturales, que permitan estimar lo que es digno y justo en un país. Ello nos remite a una cuestión objetiva y a una cuestión valorativa y política. Principalmente refiere a la desigualdad estructural por la cual determinados sectores sociales son sometidos a condiciones de vida intolerables.”*⁸

⁸ Terra, Carmen (1995). “Un problema pendiente: concepto y medición de la pobreza”, en: Revista Fronteras. Nº 1, Montevideo. Pág. 87

Las condiciones de pobreza en diferentes medidas, suponen: ingresos insuficientes, carencias en insumos básicos de alimentación, salud, vivienda y servicios (luz, agua y saneamiento), deterioro global de las condiciones y calidad de vida, debilitamiento de la salud física y psicológica del individuo, afectando su desarrollo personal.

Esta realidad, implica muchas veces que las personas que viven en estas condiciones sean subvaloradas en sus capacidades y en lo que tienen para ofrecer a la sociedad. En este sentido es importante que las instituciones que trabajan con esta población tengan en cuenta estos mecanismos y puedan crear estrategias apostando a oír la voz de dichos actores.

El actual modelo de desarrollo ha generado, como vimos anteriormente, importantes tendencias desestructuradoras del orden social, entre las más significativas encontramos: los cambios en el mundo del trabajo y el achicamiento paulatino del Estado.

En los últimos años se ha ido ampliando la brecha existente entre los diferentes sectores sociales. Esta se manifiesta desde la inserción ocupacional (aumento del desempleo y subempleo) hasta la disminución de los ámbitos de encuentros informales que se generaban en la utilización de servicios tales como el transporte, la educación, la salud, etc.

Conjuntamente con estos cambios encontramos otro fenómeno que se manifiesta actualmente en nuestra sociedad. Nos referimos a la segmentación y la exclusión residencial *“Las disparidades de ingresos y las diferencias en cuanto a protecciones y estabilidad laboral también se manifiestan en la localización en el territorio urbano.”*⁹ Se produce una *“progresiva polarización en la composición social de los vecindarios”*¹⁰. Dicho fenómeno se expresa también en la dificultad de integración entre las familias que residen en los barrios en los cuales trabajamos. Existe una alta sensación de inseguridad en

⁹ Kaztman, Ruben. (2001) *“Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”*, en: Revista CEPAL N° 75, diciembre 2001. Pág. 173.

¹⁰ Op. cit. Pág. 173.

éstos, los padres en su mayoría no dejan que sus hijos jueguen con otros niños porque observan a los otros en el lugar de "peligrosos". La fragmentación social también se expresa en la escuela, en el relacionamiento entre los niños y en la relación de la misma con las familias.

Siguiendo a Merklen, creemos que están presentes algunas particularidades que el autor describe en torno a los barrios periféricos. Se produce en estas zonas un encierro identitario, en donde cada una de las partes se construye a partir de la diferencia y se observa el lugar de "los otros" a través del estigma, *"se eleva un muro que separa los dos mundos, una frontera que sirve a ambos para sentirse protegido entre los suyos pero que impide el diálogo y el reconocimiento"*¹¹.

Esta situación se reproduce muchas veces al interior de la institución educativa, donde se observa a las familias a través de prejuicios que hacen suponer que lo que éstas tienen para decir no es válido. Esta situación conjuntamente con la forma en que se implementan las ETC, redundan en una población escolar que en su mayoría es homogénea cultural, económica y socialmente. Se trata de sectores desfavorecidos y profundamente golpeados por la crisis económica que vive nuestro país. En este sentido es mucho mayor el desafío de construir vínculos entre la escuela y las familias, ya que los códigos culturales, las realidades cotidianas de éstas son muy diferentes a la población que recibía la institución educativa hace unos años.

En este punto la escuela tiene un rol fundamental como articuladora de estas relaciones, se constituye en el centro de incipientes grupos de familias, quienes tienen objetivos e idiosincrasias comunes, que si no es en la escuela muchas veces no tienen otro punto de encuentro. No se trata de desviar el objetivo de aprendizaje, sino de poder constituir un lugar de encuentro a través de los niños, donde las familias puedan conocerse y reconocerse, así como una referencia en cuanto al uso de los recursos de la comunidad. Creemos que es necesario trabajar con otros en la construcción de una sociedad más equitativa.

¹¹ Merklen, Denis. (1999) "Más allá de la pobreza, cuando los olvidados se organizan." Documento preparado para el Forum Culture et Développement de la XL Asamblea anual de gobernadores del B.I.D. Pág. 5.

2. 4 El rol de la institución educativa ante los nuevos escenarios

El objetivo de este apartado es analizar las políticas educativas en el Uruguay. Dada la organización de las políticas económicas, culturales y sociales a nivel mundial no podemos dejar de lado los cambios que se están generando en todo el mundo y en especial en América Latina en materia de educación. La globalización no solo afecta el ámbito económico, sino que los aspectos sociales y culturales de nuestro país se ven fuertemente influenciados por lo que ocurre en el resto del mundo.

La pobreza educativa y su crecimiento, aquella “...que está por debajo del mínimo que permite ingresar a la competencia por roles ocupacionales que auguren la superación de la pobreza crítica...”¹², nos remite al agotamiento de las posibilidades de los estilos tradicionales de la enseñanza para hacer frente a la realidad latinoamericana, donde el desafío es articular efectivamente la educación con los sectores económicos, sociales, políticos y culturales.

El estudio llevado a cabo por Chomsky y Dieterich¹³, sobre la globalización y su influencia en los sectores mencionados anteriormente, resulta de interés para este trabajo ya que constituye una síntesis abarcativa de la realidad mundial y latinoamericana. El análisis del primer autor lo utilizaremos para la composición de una visión mundial, luego para el análisis de la situación educativa en América Latina nos basaremos en los escritos de Dieterich.

2.4.1 La situación de la educación a nivel mundial

Existen, según Chomsky, cuatro cambios recientes que nos ubican frente a la construcción de un nuevo modelo educativo. En primer lugar, el cambio de los modelos económicos convierte a la equidad y a la educación en factores determinantes del éxito de la producción y la competitividad internacional. Se observa a la educación como la clave del progreso y el crecimiento de los países.

¹² Solari, Aldo. (1982) “Educación y pobreza”. En: Rolando Franco (coord.) *Pobreza, Necesidades Básicas y Desarrollo*. CEPAL, ILPES, UNICEF. Chile. Pág. 302

¹³ Chomsky, Noam y Dieterich. (1997) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. 2ª Edición corregida. Ed. Liberarte Of. de publicaciones de CBC. Universidad de Bs. As.

En segundo término, existe un mayor financiamiento y descentralización de la gestión educativa, dadas la estabilización de la situación económica y la democratización política. En tercer lugar, se produce mayor interacción internacional, lo que incide a favor de la educación bilingüe intercultural. Por último, el fenómeno de la integración regional y la internacionalización de los sistemas de comunicación, también están presentes en los cambios que inciden en el nuevo modelo educativo. Estos son en grandes rasgos las principales transformaciones en la educación a nivel mundial, lo que no quiere decir que se den en todos los países de la misma manera y con igual intensidad.

La idea de la educación como inversión económica tiene como supuesto fundamental que, la calidad del capital humano (sobre todo la educación) tiene un efecto positivo sobre variables como el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social. No obstante, vemos que, tal como plantea el autor, para países con escaso desarrollo como el nuestro, la interacción entre las variables educación y crecimiento económico no van más allá de una asociación estadística. El mismo, plantea que existen otros factores que determinan mucho más la situación de América Latina respecto al desarrollo, como por ejemplo: la carga de la deuda externa e interna, la capacidad de ahorro, el grado de desarrollo tecnológico en materia productiva, la distribución del ingreso, la eficiencia o el grado de corrupción de la burocracia estatal y la situaciones de los mercados mundiales.

2.4.2 Los retos educativos para América Latina

Existe una importante brecha educativa entre los países desarrollados y los del tercer mundo, que con el tiempo continúa ampliándose. Por esta y otras razones es necesario tener en cuenta las particularidades de cada país en la aplicación de las políticas educativas. Observamos que quizás en líneas generales hay que apuntar a los mismos ejes, pero la formas de llevar a cabo las políticas tienen que tener en cuenta la idiosincrasia de cada país, así como la situación que está viviendo.

La distribución de la población escolar, según técnicos de la UNESCO confirma que la educación pública y gratuita se concentra fundamentalmente en la educación básica. Es importante apuntar a la calidad de dicha educación y también a la extensión de la misma trascendiendo la formación básica. En este punto no profundizaremos porque escapa a los objetivos de nuestro estudio, igualmente consideramos que es un tema fundamental para seguir analizando.

En un estudio realizado por la UNESCO, sobre los procesos de enseñanza se observa que no se les brindan oportunidades a los alumnos para una reflexión sistemática, utilizar el conocimiento previo que tienen los niños y las niñas sobre la temática, relación con el contexto, discusión en grupos sobre los distintos puntos de vista y compartir lo que se reflexionó con la familia y la comunidad. Incidiendo en ello la utilización del llamado método frontal donde el maestro se dirige a un alumno promedio y los demás escuchan en forma pasiva. En todos los sectores sociales, pero en especial en los más desfavorecidos es importante tener en cuenta las particularidades de las familias y la comunidad como punto de referencia para trabajar con los alumnos. En este sentido creemos que la propuesta de Tiempo Completo puede resultar enriquecedora, el desafío es su implementación y cómo se trabaja con la comunidad. Por último, observamos que los intereses del gran capital reemplazan progresivamente la intervención del estado en la educación.

2.5 Análisis de los objetivos centrales de la política educativa en Uruguay

Como veremos las políticas educativas de nuestro país no escapan a las tendencias del resto del continente. Para estudiar los objetivos, tomaremos como base el escrito "La Educación Uruguaya", Publicación de ANEP/CODICEN, realizado en 1999. En este trabajo se explicitan las principales políticas educativas propuestas del período 1995-1999, que continuarán en el período 1999-2004. Por otra parte dan cuenta de las estrategias utilizadas para el cumplimiento de dichas políticas, de las cuales tomaremos la estrategia referente a las ETC.

Entre los principales objetivos de la política educativa, encontramos los siguientes: **consolidación de la equidad social**, como principal exponente de este objetivo encontramos la universalización de la educación inicial.

Dignificación de la formación y la función docente, formación de los maestros, capacitación de educadores con el objetivo de abordar el problema de la población escolar en condiciones desfavorables. **Mejoramiento de la calidad educativa**, intenta mejorar la formación de los recursos humanos y la prestación de los servicios. **Fortalecimiento de la gestión institucional**, a través de informatización de las áreas, descentralización de la formación, evaluaciones sistemáticas de los aprendizajes, concursos para dirección de las organizaciones.

Para el cumplimiento de dichos objetivos se llevan a cabo diferentes estrategias: Programa Nacional *“Todos los niños pueden aprender”*, que apunta a desarrollar políticas sociales integradas, desarrollo de la enseñanza de Tiempo Completo, Fortalecimiento de la Educación Rural, renovación de las Escuelas de Práctica, evaluación de los aprendizajes en matemáticas y lengua, implementación del programas de mejoramiento educativo, distribución de libros y aulas informáticas, promoción de políticas de recreación social, programa de construcciones edilicias. De todas estas estrategias nos detendremos especialmente en la educación de las Escuelas de Tiempo Completo.

2.5.1 Surgimiento de las Escuelas de Tiempo Completo

Las ETC trabajan actualmente con el 20% de la población escolar de todo el país, el objetivo es lograr que la matrícula se extienda a todo el país. En la propuesta pedagógica de dichas escuelas se plantea que: *“Las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias) no sólo en términos de la extensión horario sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela. **La Escuela Pública debe redefinir su función socializadora y asumir su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza”***¹⁴

¹⁴ ANEP/CODICEN “Programa-Presupuesto Quinquenal de la ANEP 1995-1999, en: Orozco, Marina. Francia, Teresita. Op. Cit, pág. 3. (La negrita es nuestra).

Es importante destacar por un lado, que la institución educativa es uno de los actores capaces de contribuir en romper con la reproducción de la pobreza, para ello también es necesario que se articulen diferentes estrategias, dado que para un solo sector constituye demasiada responsabilidad. Por otra parte, dicha función socializadora, la comparte con otra de las instituciones fundamentales de la sociedad como lo es la Familia y en este sentido es esencial el trabajo que se pueda realizar desde la institución educativa para complementar acciones.

La propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, presenta innovaciones en las siguientes áreas¹⁵:

- 1- *Proyecto escolar de centro y un nuevo modelo de trabajo docente.*
Pero sin embargo, observamos en la práctica que existen dificultades para elaborarlo y llevarlo adelante, depende en gran medida de la figura del director. Es fundamental para un mejor relacionamiento con las familias que exista un proyecto de centro con propósitos claros en relación a éstas y que por consiguiente se incluyan actividades para fortalecer los lazos con las mismas.
- 2- *Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada.* Consideramos importante que estos cambios sean socializados con las familias de forma de poder incluirlos en el aprendizaje de sus hijos.
- 3- *Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas.* Visualizamos que en la práctica hay muchas instituciones que cuentan con estas actividades, pero hay otras que no. Esto genera un cierto nivel de malestar y de desgaste en los docentes.
- 4- *Atención integral: alimentación, salud, atención social e higiene.* Observamos que, desde la escuela el hecho de estar 8 horas con los niños, no solo implica más horas en la escuela también se incluyen necesidades y áreas de la vida de los niños y las niñas que deben ser cumplidas por los docentes, o por la escuela en general. Con esto nos referimos a la alimentación, la salud y la higiene de los niños. Este rol corresponde históricamente a las familias y la escuela

¹⁵ ANEP/CODICEN. (1999) "La educación uruguaya". Montevideo- Uruguay. Págs. 20,21.

siempre tuvo un papel complementario en este sentido, desde ahora comienza la institución escolar a cobrar un papel protagónico. Esta situación genera múltiples malentendidos y expectativas mutuas no correspondidas. Cuestiones estas que analizaremos con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

- 5- *Se propone especial atención al trabajo dirigido a la familia a través de diversas modalidades.* Si bien es un punto especificado desde la propuesta y como vimos muy importante, sobre todo en los sectores en los que trabajamos, observamos que hay aspectos que generan tensiones y nudos que nos proponemos analizar. Entre dichas tensiones encontramos: resistencias a abrir la institución a las familias, expectativas mutuas no correspondidas, dificultad para llevar a la práctica lo que desde el discurso está establecido, etc.

Principales lineamientos planteados en las ETC:

- Priorizar sectores desfavorecidos.
- Que los niños y las niñas que concurren estén dentro del radio escolar.
- Educación inicial desde los 4 años.
- Dos horas y media semanales destinadas para reunión del equipo docente.
- Se desarrollará el trabajo de acuerdo al programa escolar común, pero se realizará a partir de un proyecto pedagógico institucional.
- Tiempo adicional: hora de juegos, talleres de proyectos, educación física, evaluación de la convivencia grupal, etc.
- De tarde, se buscará modificar el esquema organizativo de la escuela.
- Se brindarán apoyos para los talleres en lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.
- Sistemas de becas de trabajo por el cual Trabajadores Sociales, Psicólogos recién recibidos realicen pasantías anuales en las Escuelas.

- Las ETC serán supervisadas por un equipo de inspectores especializados, preparados y seleccionados.

De estos lineamientos hay algunos que desde nuestro modo de ver implican avances en las políticas educativas. No obstante depende de la utilización que se haga de éstos ámbitos. El hecho de tener un espacio donde coordinar y pensar acciones en común es fundamental, permite pensar la escuela como un todo y no como áreas fragmentadas. Igualmente con el espacio no basta, el proyecto institucional hay que construirlo, tratando de incluir a todos los actores involucrados.

La existencia de un proyecto pedagógico institucional también es importante, lo cual implica pensar la escuela globalmente y trabajar sobre ciertas áreas de interés comunes. Para poder desarrollar este proyecto es necesaria cierta apertura e ir más allá de la lógica estamentaria de las instituciones educativas. En último término, también es fundamental pensar el tiempo adicional y como se aprovecha en pro del proyecto pedagógico institucional. Sobre el aporte e implementación de los equipos psicosociales nos referiremos en el último capítulo.

2.5.2 Ley de educación – roles y competencias

En este apartado el objetivo es analizar la propuesta de Tiempo Completo, las dificultades para su implementación y como se expresa esta situación en la relación con las familias.

Como veíamos anteriormente, el proyecto de centro es fundamental. No obstante, ocurre que muchas veces no existe y se continúa con la lógica de compartimentos estancos donde cada docente en "su aula" y con "su clase" hace lo que puede. Esto seguramente va a dificultar la relación con las familias dado que se deposita en factores personales de los docentes la relación que se establezca con éstas.

Por otra parte, cambian las propuestas pedagógicas, didácticas y suponemos que es necesario, pero nos preguntamos ¿las familias están incluidas en estos cambios? ¿se les trasmite las nuevas formas de enseñar?

El hecho que la institución educativa cumpla con una serie de responsabilidades: alimentación, higiene, atención social, etc., generalmente atribuidas a la familia, tiene varias consecuencias: una de ellas es la necesaria articulación con otros actores de la sociedad (familias, policlínica, equipo de la escuela, otras instituciones de promoción social, etc.). Es fundamental aprender a trabajar en equipo, articulando la tarea docente con los diferentes proyectos recreativos, sociales y artísticos, que funcionan en la escuela. En este trabajar en equipo, es importante también tener en cuenta los distintos recursos de la comunidad, los cuales forman parte del sistema de interacciones y de redes de sostén de las familias.

Por otro lado, en una cultura institucional donde la escuela era un espacio privilegiado de los docentes y que aún en algunas instituciones prima esa lógica, la inclusión de estos nuevos actores implica un importante esfuerzo de aprender a trabajar de manera interdisciplinaria.

El que se especifique prestar especial atención al trabajo con las familias requiere de un pensamiento colectivo desde la institución educativa. Algunos de los elementos a tener en cuenta creemos que son: el lugar que esperamos que ocupen las mismas, las implicaciones en el vínculo, los roles y lugares de los distintos actores, así como algunas cuestiones constitutivas de las instituciones educativas.

En el siguiente capítulo analizaremos algunas cuestiones que creemos, pueden brindarnos una serie de elementos para continuar pensando la institución educativa, el rol docente y los vínculos establecidos entre las familias y dicha institución.

Capítulo 3: Encuentro escuela – familias: un punto de tensión

En este capítulo nos proponemos sistematizar algunos de los problemas más frecuentes que encontramos en la práctica cotidiana, con el objetivo de pensar posibles alternativas en la construcción de nuevas formas de vínculo entre las familias y la escuela.

Desde los ejes institucional, socio-institucional y psicosocial estudiaremos los nudos vinculares que se establecen en las relaciones entre los sujetos intervinientes.

Como vimos anteriormente, cuando se establecen lazos entre dos instituciones hay un nivel de tensión inherente que responde a las formas diversas de concebir la realidad y también de relacionarse con ésta. Los puntos de tensión que nos interesa analizar son los que, desde nuestro punto de vista, están obstaculizando una adecuada comunicación entre las familias y la escuela produciendo múltiples ruidos y malentendidos.

3.1 Sistematización de la experiencia

Observamos que la tensión principal surge en la contradicción entre el discurso y la práctica. En la propuesta pedagógica de las ETC, se proponen los siguientes objetivos con respecto a la participación de las familias en el proyecto escolar: *"... favorecer una relación que permita una comunicación fluida escuela-familia, con el fin de potenciar una educación más integradora.*

*Generar un conocimiento mutuo entre padres y maestros que posibilite la comprensión recíproca de posturas y la toma de decisiones comunes en aspectos fundamentales de la educación de los niños..., Compartir la atención de la seguridad afectiva y emocional de los niños mediante la presencia activa de padres y madres en la actividad escolar. Ofrecer a los padres la posibilidad de vivir experiencias nuevas junto a sus hijos, participando –por ejemplo- en actividades de taller, compartiendo el almuerzo con sus hijos o contando las historias de vida."*¹⁶

¹⁶ Orozco, Marina. Francia, Teresita. Op. Cit. Pág. 77.

Resulta difícil luego en la práctica llevar a cabo estos objetivos. Existen una serie de elementos que influyen en la relación escuela- familias que hacen que ésta no sea tan sencilla. Entre los puntos de tensión generados encontramos: elementos contextuales, contradicciones institucionales propiamente dichas, expectativas mutuas (cuestiones referidas al vínculo), en este escenario donde se ubican los profesionales de la educación, cuestionamientos al rol profesional, etc. Consideramos importante el análisis de estos nudos que se visualizan en la relación escuela-familias, dada la relevancia de esta relación en los aprendizajes de los niños.

3.1.1 Relación familia-escuela: aspectos no resueltos

- a- Idea de que todas las expectativas de los padres deben ser cumplidas.
 - b- Diferentes concepciones respecto al aprendizaje.
 - c- Como trabajar los hábitos de los niños y las relaciones entre pares.
 - d- Generación de espacios donde participen los padres.
 - e- Procesos de la vida de cada familia: ¿cómo afrontarlos desde la escuela?
 - f- Dificultades de aprendizaje: ¿cómo trabajarlo con los familiares?
-
- a- Cuando se realizan talleres de padres es difícil escuchar los planteos de las familias, porque muchas veces realizan críticas relacionadas con el rol de los docentes y en este punto se producen algunos desencuentros. Al maestro le provoca mucho malestar no ser aceptado por las familias, esto es vivido con culpabilidad, porque es una profesión que históricamente se les exige que sepan todo y que no cometan errores. Por otra parte, la concepción de la escuela como “una gran familia”, contribuye al sentimiento mencionado anteriormente, en alguna medida se desprofesionaliza el rol. Como la mayor parte de los docentes son mujeres, éstas pasan a ser “la segunda madre” de los niños y las niñas, concepción que suma responsabilidades que no son propias del rol.
 - b- La concepción de aprendizaje para las familias generalmente se reduce a saberes relacionados a lo curricular: multiplicar, leer, dividir, sumar, etc., otros aprendizajes que se generan en el simple intercambio con sus

pares o con su familia no son visualizados como tales. Entonces plantean que ellos no saben enseñar ni apoyar a los niños en el proceso de aprendizaje. Como vimos anteriormente, en un contexto de pobreza, exclusión y desvalorización las familias muchas veces no son concientes de sus potencialidades, así como tampoco de las capacidades de sus hijos/as . En este aspecto el trabajo que se pueda realizar desde la escuela y con las familias es fundamental, concibiendo al aprendizaje como algo mucho más amplio que lo meramente curricular.

c- A nivel cultural las familias y la escuela manejan códigos altamente diferentes respecto a como se ponen los límites, uso del comedor, de los cubiertos, baño, etc. En algunos casos los niños en la casa no tienen baño, no tienen mesa, también la concepción de higiene es diferente. Respecto a los límites las familias plantean la necesidad de frenar los hechos violentos y manifiestan su preocupación al respecto, para esto proponen que manden a los niños a la dirección mayor cantidad de veces, que se los rezongue más, etc., se quejan de las estrategias empleadas por los docentes. Se crea en el clima institucional un gran malestar, donde lo común a todos los actores es la queja. El malestar de los docentes reside, desde nuestro punto de vista, en que no se logran los resultados esperados respecto a la convivencia y los aprendizajes. Por otra parte, algunas situaciones críticas desde el punto de vista socio-económico desbordan la posibilidad de acción de éstos. El desafío constituye en crear una cultura participativa donde las críticas nos permitan crear nuevas propuestas. En este sentido, se registran avances significativos cuando se trabaja con los niños y con las familias en la escuela. Observamos que al escuchar las demandas de éstos y los docentes explicitar sus estrategias respecto a los aprendizajes y a la puesta de límites se puede crear una comunicación mucho más fluida.

d- En nuestra experiencia ha resultado difícil el poder negociar espacios que permitan un proceso con las familias y la comunidad, no ocurre lo mismo con los niños. Esto creemos que responde a varios factores. Por un lado, las exigencias curriculares hace que muchas veces se dificulte

el generar espacios donde se trabaje con las familias, por otro, la cultura institucional que marca que el trabajo central es con los niños. Es importante tener en cuenta que, justamente como el trabajo se realiza sobre el aprendizaje de los niños, las familias tienen un rol importante sobre la vivencia de los aspectos escolares, por parte de los mismos. El desafío de intercambio con las familias aumenta cuando vemos que de acuerdo al apoyo familiar el niño/a va a tener más o menos éxito a nivel educativo.

Con apoyo nos referimos a la atención que se le preste al niño/a en el proceso de aprendizaje, no tiene que ver necesariamente con su situación económica y social, sino con lo que los niños y las niñas necesitan en todos los niveles (emocional, cultural, social y económico), para poder aprender.

- e- Al conocer las historias de los niños, las niñas y sus familias, algunos docentes se desbordan porque no saben que hacer frente a situaciones de violencia, abuso sexual, drogadicción, alcoholismo, etc. Para ellos constituye una responsabilidad saber, porque si saben sienten que tienen que hacer algo. Respecto a las condiciones de vida (pobreza, marginalidad, exclusión) también se sienten impotentes. Esto genera un desgaste y una carga emocional que es difícil de elaborar. Se pueden generar dos extremos en este desborde: a- necesidad de mayor distancia que muchas veces se puede traducir en trabajar sobre todo con los niños y no tener en cuenta a las familias. b- el otro extremo es el "llevar sobre los hombros" todas las situaciones y pretender darles respuestas. Esta postura implica gran desgaste y un marcado sentimiento de impotencia. Se trata de ir mucho más allá de los objetivos de aprendizaje de los niños. No todos necesariamente, actúan desde el desborde. En este caso lo que sucede generalmente es que se visualiza la importancia de trabajar en red, que la escuela sola no puede con todo. Esta forma de trabajar implica para todos los actores un aprendizaje de trabajo interdisciplinario, la posibilidad de construir una mirada común que posibilite nuevas salidas. No obstante dada la complejidad de la realidad queda planteada la siguiente interrogante: ¿cómo enseñar, cómo aprender en esta realidad?

- f- Las familias y la escuela frente a las dificultades de aprendizaje: en este punto es imprescindible el trabajo que se pueda hacer desde la institución educativa porque muchas veces los estudios realizados a los niños, terminan por crear un estigma en éstos y no resultan de ayuda, como es el objetivo de los mismos. En las dificultades de aprendizaje intervienen factores sociales, institucionales, culturales, biológicos, económicos, etc., por lo cual cuando trabajamos sobre este tema, es imprescindible ampliar la mirada, lo cual nos permitirá una comprensión más acabada de la situación. Por otra parte, consideramos fundamental trabajar con las familias sobre las potencialidades de sus hijos/as y de las mismas como red de sostén del niño/a en el aprendizaje.

De esta sistematización, donde se expresan los puntos de tensión que visualizamos en el encuentro entre las familias y la escuela, se desprenden una serie de ejes teóricos que analizaremos a continuación.

3.2 Categorías de análisis

Con el objetivo de analizar los puntos de tensión mencionados anteriormente construimos algunas categorías de análisis que nos permitan estudiar cuáles son los factores que están incidiendo en la relación entre la escuela y las familias. En primer lugar, describiremos las características generales de la institución educativa según Lidia Fernández. Por otra parte, tomando a Lapassade analizaremos la escuela como institución burocrática. En segundo término analizaremos el rol de los docentes en la práctica institucional. Por último, estudiaremos a partir de los aportes de Pichon Riviére, las estructuras de relacionamiento, entre las familias y la escuela.

3.2.1 Cultura de la institución escolar

En este apartado analizaremos los componentes básicos de las instituciones educativas. Dichos componentes constituyen productos materiales y simbólicos que conforman la cultura institucional. Tomaremos en cuenta fundamentalmente los aspectos que influyen desde nuestro punto de vista en la

relación con las familias. Una de las lógicas organizativas de la institución educativa es la lógica burocrática, la cual genera prácticas en relación a las familias que consideramos importante analizar.

3.2.1.1 Características generales del funcionamiento de la institución escolar

De acuerdo a lo planteado por Lidia Fernández¹⁷ las instituciones son un objeto cultural que expresan cierta cuota de poder social. Estas expresan la posibilidad de lo grupal, de regular el comportamiento colectivo. Constituyen un regulador social interno; mediante las instituciones se introyectan las normas, los valores, etc. En este sentido encontramos un primer nivel de tensión inevitable que tiene que se expresa en la confrontación de los deseos individuales, con las formas socialmente admitidas. Anteriormente existían una asignación y asunción mutua de roles y funciones correspondientes a las familias y la escuela que estaban socialmente aceptadas, hoy existen brechas importantes entre los códigos de las dos instituciones lo que dificulta el trabajo conjunto en la enseñanza de los niños y las niñas no sólo de lo curricular sino y sobre todo, de las competencias sociales que seguramente les serán útiles para la vida.

La contradicción interna de las instituciones generan por un lado, sentimientos de pertenencia y por otro enajenación, exclusión y sufrimiento. Existe en las mismas un doble juego de **explicitación**, que constituyen aquellas cosas que si se pueden decir, lo establecido, lo aceptado socialmente y **encubrimiento**, aquellas cuestiones de las que no se habla. Por ejemplo la institución educativa es visualizada como un espacio libre de conflictos, éstos son negados y por tanto nadie habla de ellos.

Las instituciones educativas constituyen espacios complejos que encierran en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social. En su dinámica encontramos algunos componentes fantásmicos (imágenes, fantasías, temores, etc.), realimentación de ansiedades primarias, autonomía y

¹⁷ Fernández, Lidia M.(1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1ª Edición. Ed. PAIDOS. Bs. As. Argentina. Pág. 14.

diferenciación versus presión homogeneizante, experiencia de ser juzgado comparado, por figuras de alta significación, los que se dan en relación entre el temor a la sanción y el deseo por conocer.

Por otra parte, para sobrellevar los conflictos que se presentan en dichas instituciones, existe en los establecimientos educativos cierto nivel de *dinámica institucional* que constituye según Bleger¹⁸ en la capacidad de sus integrantes y sus sistemas de expresar las dificultades como problema. Implica que existan dispositivos institucionales aplicados a la evaluación institucional y el desarrollo de los actores para hacerse cargo de sus responsabilidades.

En este sentido, observamos que existen a grandes rasgos dos modalidades de funcionamiento institucional, que Lidia Fernández utiliza en su análisis sobre las instituciones educativas. La *modalidad regresiva*, esta se presenta cuando las organizaciones pierden la capacidad institucional para enfrentar los problemas, aumentan las conductas impulsivas, se intensifica la circulación fantásmica en las comunicaciones y se aíslan respecto al contexto. La modalidad *progresiva de funcionamiento*, constituye en la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, es posible cuestionar y modificar lo instituido, la pertenencia se establece en función de un proyecto.

3.2.1.2 La escuela como institución burocrática

Lapassade¹⁹ en el intento de comprender la dimensión oculta de la vida de los grupos, organizaciones sociales e instituciones lleva a cabo lo que denomina *análisis institucional*. Este estudio sobre las instituciones tiene como propósito hacer visible la lucha entre lo instituyente y lo instituido, tratando de develar *los no dichos* de la vida social e institucional. Estas cuestiones que no se dicen nos impiden conocer los por qué de las actuaciones de las personas (elección de un trabajo, voto, lugar que ocupan en la sociedad), etc., es decir se desconoce el *sentido estructural de sus actos*. De acuerdo con el pensamiento del autor el

¹⁸ Op.cit. Pág. 54

¹⁹ Lapassade, Georges. (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. 1ª Edición en Español. Granica Editor S.A. Barcelona. España.

principal exponente de esta “*represión del sentido en nuestra sociedad*”²⁰ es el Estado.

Esta se ejerce a través del control de la educación, la información y la cultura. Se da una separación entre los hombres y los diferentes sistemas de poder, esta separación alcanza su mayor expresión en la sociedad burocrática.

El autor nos muestra que para introducir algún cambio, es decir, que se puedan levantar ciertos velos respecto a la ideología de la institución no es suficiente el análisis institucional de los psicólogos, sino que también se hace necesaria la práctica directa a través de observaciones, acciones que permitan ver a la institución tal cual es.

Para el análisis de las organizaciones y su relación con la burocracia Lapassade toma las teorías de Marx, Lenin, Trosky, Bruno Rizzi, György Lukács, Paul Cardan para analizarlo desde el punto de vista político, para el enfoque administrativo retoma los postulados de Taylor, Elton Mayo y Moreno y por último para realizar el análisis sociológico desarrolla las ideas de Max Weber, Merton, Selznik, Gouldner y Michel Crozier, entre otros.

Luego realiza una síntesis con el objetivo de reunir lo esencial de sus análisis, desarrolla 1º Orígenes de la Burocratización, 2º Descripción del burocratismo, 3º Problema del sentido de la historia.

Aquí utilizaremos el segundo desarrollo para el análisis de la Escuela como institución burocrática, en este sentido la obra de Lapassade resulta sumamente inspiradora. Es importante tener en cuenta que es una tipología y que como tal no se ajusta completamente a la realidad y además, el autor escribe en Francia en el año 1970 y la realidad como tal es compleja y sobre todo cambiante, el esfuerzo consistirá pues en *hacer hablar al autor*²¹, tratando de contextualizar sus escritos a nuestra realidad Latinoamérica-Uruguay 2004.

²⁰ Op. Cit. Pág. 25.

²¹ Expresión utilizada por Pierre Bourdieu en: *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1ª Edición en español. Ed. Siglo XXI. México. 1997.

➤ **Problemas de poder**

Por lo general en las instituciones con funcionamiento burocrático se desconoce de dónde provienen las decisiones, no se sabe dónde, cuándo y cómo se decide. Este aspecto trasladado a las instituciones educativas se ve reflejado en que bajan circulares que se aplican sin saber cómo se llegan a ellas. Los miembros de la organización visualizan que algunas de éstas no tiene sentido aplicarlas, pero desconocen ante quien dirigirse frente a estas situaciones.

Cómo se distribuye el poder y desde dónde se toman las decisiones: como el poder se distribuye jerárquicamente las decisiones por lo general se centralizan en la cumbre. Estas relaciones se trasladan al encuentro con las familias. Darle mayor participación a las familias, implica una "pérdida de poder", en esta lógica es muy difícil llevar a cabo una cultura de mayor colaboración.

➤ **Cosificación de las relaciones**

El burocratismo implica una alienación de las personas en las funciones y de las funciones del aparato. Los integrantes de la institución escolar es probable que al encontrarse con una organización de funcionamiento burocratizado se vean en alguna medida alienados, es decir con una disminución significativa de la posibilidad de pensarse en su función como técnicos, como educadores cumpliendo con las exigencias de rutinas perdiendo perspectiva de su rol y de la importancia del mismo en la creación de prácticas transformadoras junto con los alumnos y sus familias.

En esta situación se cosifican las relaciones que se establecen con las familias, se pierde perspectiva en la importancia de realizar acuerdos, de aprender de su cultura para enriquecer la relación educativa. En otras palabras, se naturalizan las relaciones hasta ahora existentes.

➤ **La comunicación no resulta eficaz**

Se establece una comunicación unidireccional que se realiza desde la cumbre hacia la base, pero sin posibilidad de *feed-back*. Esta situación repercute en que no sean escuchadas las voces de los distintos grupos dentro de la organización. En el ejemplo de la circular con una orden, no se sabe que repercusiones tiene ésta en la institución por lo que no puede ser evaluada y por tanto, mejorada.

Este tipo de comunicación se repite en la relación con las familias. Desde la escuela se emiten mensajes sobre diferentes situaciones que ocurren dentro de ésta, o se da la percepción de los docentes sobre los alumnos, y a veces no se logra recibir el mensaje que emiten las familias, aunque en este sentido se visualizan logros importantes. Existe en estas una gran necesidad de ser escuchadas, tenidas en cuenta y también son potenciales generadoras de cambios, pero la forma de funcionamiento de la institución y esa "oculta" lucha por el poder empañan las relaciones generando una reproducción de la comunicación que los docentes viven con sus jerarquías.

➤ **Desplazamiento de los medios**

El desplazamiento de los medios como fines es observable en las organizaciones burocratizadas en que se da más importancia a la estructura (es decir cómo deben hacerse las cosas) que a los objetivos. En este sentido, podemos observar que en las instituciones educativas estudiadas a veces se rutinizan determinadas formas de hacer y de relacionarse con las familias, estas prácticas dificultan la posibilidad de pensarse y construir formas diferentes de interacción con éstas.

➤ **Pedagogía del burocratismo**

El saber se encuentra “arriba” legitimando la posesión del poder en este lugar, porque los que están en la cima según la pedagogía del burocratismo son los que poseen el saber. Según Lapassade este esquema se repite en la escuela, por tanto “*La crítica de la pedagogía tradicional es, pues, una crítica de la burocracia*”²², porque según éste los sistemas de enseñanza son autoritarios y directivos, así como la burocracia. En este sentido, vemos que tanto los niños y las niñas, como sus familias tienen muchos saberes que aportar y la desvalorización de su saber proviene de ellos mismos. El desafío de la institución educativa radica justamente en revalorizar estos conocimientos a través de su práctica educativa.

En las organizaciones donde se despliegan las técnicas burocráticas aparece el conformismo. En el caso de las escuelas se visualiza en la “desmotivación”, el “malestar”. Esto en la relación con las familias opera como obstáculo ya que si los docentes se sienten mal o desconformes con su trabajo el círculo negativo se amplía en dicha relación.

Por otra parte, siguiendo a Lidia Fernández y unido a lo anterior encontramos que existen en las instituciones dos dimensiones de pertenencia: una desde el punto de vista *formal* y otra desde el punto de *vista fantásmico*. La pertenencia forma implica intercambio entre factores de inversión (lo que el sujeto brinda a la institución) y retribución (prestigio, poder, posibilidad de desarrollo) determinados para el rol. En el análisis que sigue estudiaremos lo que el docente invierte y las retribuciones materiales y simbólicas que recibe. Prestando especial atención a la manera como se vincula la asunción del rol profesional de los docentes en la relación establecida con las familias.

²²Lapassade, Georges. ●p. Cit. Pág. 200.

3.2.2 Análisis socio-institucional del rol docente

Para este estudio utilizaremos la investigación que Jean Weisshaupt²³ hace sobre las funciones socio-institucionales del Trabajo Social en el Nordeste de Brasil. El autor problematiza el rol profesional del Trabajo Social teniendo en cuenta las limitaciones institucionales y los demás actores involucrados. Dicho trabajo tiene puntos de coincidencia con las cuestiones que pretendemos estudiar.

Es importante tener en cuenta que se trata de realidades distintas y también de profesiones diferentes, no obstante encontramos pertinente realizar algunas analogías.

Como vimos en los capítulos precedentes, los contextos organizacional e institucional condicionan la autonomía y el reconocimiento profesional. La práctica profesional incluye dos lógicas: la técnica y la institucional que en los hechos se conjugan en un solo hacer. En las situaciones analizadas observamos que, la práctica institucional condiciona fuertemente la práctica técnica, dejando al docente "atrapado" por la institución. Esto hace que muchas veces vea limitada su creatividad y capacidad de crear prácticas instituyentes para enfrentar las múltiples situaciones vividas en el ámbito escolar.

Los Asistentes Sociales señalaban en las entrevistas realizadas durante la investigación que se encontraban muchas veces frente a una contradicción entre el discurso escolar y la práctica desarrollada en el mercado de trabajo. Los docentes plantean cuestiones similares al enfrentarse a la realidad, donde "niño real" que es muy diferente al "niño ideal" que vieron en sus estudios. Esto los interpela a desarrollar diferentes estrategias de trabajo, que den respuesta a esta situación.

²³ Weisshaupt, Jean Robert. (1988) *As funções socio-institucionais do Serviço social*. 2° Edición. Ed. Cortez. Brasil.

Por otra parte, la institución educativa es escenario de la representación de las paradojas sociales antes expuestas. Entre ellas encontramos: la necesidad de mayor integración de las familias en el ámbito educativo, en un contexto de creciente fragmentación, violencia y complejidad de las relaciones sociales.

Las dificultades económicas, sociales y las diferencias culturales hacen necesario que trabajen mucho más con las familias de los niños, pero realmente ¿se prepara a los docentes en la formación curricular para trabajar con éstas? ¿cómo enseñar en una realidad donde la pauperización de la pobreza es cada vez mayor?

La realidad supera a la teoría ampliamente, esto es un hecho. En este sentido, es importante incluir elementos que nos permitan construir un mapa de la misma más ajustado para poder trabajar desde allí. Como plantea el autor, generar entre teoría y práctica una *unidad orgánica* donde la teoría constituya un elemento práctico y la práctica su expresión necesaria.

En esta situación creemos que hay dos niveles de análisis:

1. Responsabilidades sociales sobre la realidad en la que vivimos que corresponden a varios actores de la sociedad y no únicamente a la escuela. Es pertinente, sin embargo analizar los alcances y las implicancias de la política educativa en este sentido.
2. Por otro lado, la desarticulación teoría práctica es una cuestión que se da en muchas profesiones, lo importante es encontrar la manera de apuntar a una mayor articulación.

La desarticulación teoría-práctica, según plantea Weisshaupt, tiene una serie de implicancias en el ejercicio profesional, cuestión que analizaremos respecto a los docentes.

En la práctica institucional observamos una dificultad importante para delimitar el área de competencia profesional: observamos que el objetivo profesional de los docentes, principalmente es enseñar y aportar en los aprendizajes de los niños. Objetivo éste, que se desdibuja muchas veces frente a niños y niñas con necesidades básicas no satisfechas.

Esta situación nos lleva justamente a lo que el autor llama "*imprecisión de los límites de la acción profesional*", en términos de alcance y duración. Los docentes se ven instados a cumplir con funciones mucho más allá de su rol y en la dificultad de coordinar con otras instituciones, observamos una tendencia a la sobrecarga en su tarea, o lo opuesto, realizar el mínimo esfuerzo, en la creencia de que no hay nada que hacer. Resulta difícil por tanto, encontrar el equilibrio.

Es importante destacar que, según plantea el autor, en el funcionamiento y existencia de las estructuras de personalidad y de la sociedad, las instituciones juegan un rol fundamental. Las contradicciones analizadas tienen una serie de consecuencias respecto al ejercicio profesional que pueden ser trasladados a la realidad de los docentes. Por un lado, la vulnerabilidad de los objetivos profesionales, se sobrepone el punto de vista institucional. En el caso de las Escuelas de Tiempo Completo lo podemos ver en relación a riesgos que implica el abarcar más cuestiones desde la institución educativa, el objetivo profesional es que los niños aprendan, pero la institución como tal abarca múltiples dimensiones de la vida de éstos y algunas escapan al rol docente. Para cumplir con los objetivos profesionales y de la institución es importante establecer prioridades y apoyos con los cuales se pueda contar desde la institución y la comunidad.

Es difícil establecer objetivos profesionales en términos programáticos, es decir factibles de cumplir. Se puede producir, en el afán de establecer su objeto de práctica, una sectorialización de la realidad. Lo importante sería justamente lo contrario: desde la complejidad de la misma y de las instituciones educativas construir un objeto de-práctica, para ello es necesario aceptar relaciones y trascender la compartimentación de la realidad que el mismo sistema nos impone.

Por otro lado, los profesionales interpretan las interferencias del poder institucional en la práctica, en términos de entrabes burocráticos, es decir con pocas posibilidades de removerlos, existe muchas veces la idea de que no hay mucho por hacer, cuestión que lleva como vimos anteriormente a la cosificación de las relaciones.

Observamos una impresión de ineficiencia institucional a nivel profesional que vemos, por ejemplo cuando no se alcanzan los resultados esperados en los aprendizajes de los niños. Hay muchos factores que intervienen en dichos aprendizajes y varios de éstos escapan a lo que el docente puede realizar.

Por último, el discurso sobre el objeto se caracteriza por una tendencia valorativa y normativa, poco operacional, éste es construido a partir de objetivos axiológicos y no de la observación empírica de la práctica.

Es desde la construcción del objeto que estamos definiendo a los diferentes sujetos. Y en este sentido nos preguntamos ¿Cuál es el objeto? El aprendizaje, la educación o los dispositivos de enseñanza.

3.2.2.1 Autonomía y reconocimiento profesional

En la investigación realizada por el autor encuentra dos vías de desprofesionalización: a- su identificación como persona, en la situación del T.S la relación que se establece con el sujeto de acción profesional es muy importante, pero es necesario mantener cierta distancia que permita realizar el trabajo sin involucrarse en la situación del sujeto de acción. En la situación de los docentes, la concepción de la escuela como una *"gran familia"* donde algunas maestras serían *"la segunda madre"*, implica en la relación profesional, una carga emocional y de responsabilidades muy fuerte. Nos cuestionamos si esto significa que las responsabilidades que corresponden a la familia y que por diferentes razones no pueden cumplir, la van a cumplir los docentes. Dichas expresiones representan figuras que tienen muchas cargas: de género, de responsabilidades, de "propiedad" del niño que escapan a los objetivos educativos. b- la identificación como agente administrativo, pautando su acción en las normas y en los criterios burocráticos. Esta forma, es menos común como práctica profesional de los docentes, por lo que no ahondaremos en su análisis.

De acuerdo al autor, el comportamiento profesional es influenciado antes que nada por sus propias representaciones. En la situación analizada observamos

que los profesionales de la educación han sufrido, en el imaginario colectivo, una subestimación de su rol desde el punto de vista económico y social. Este hecho, consideramos que influye notoriamente sobre sus propias representaciones y sobre todo respecto al accionar profesional. En este sentido, es importante que existan ámbitos donde expresar estos malestares y que se puedan trabajar, con el objetivo de valorar lo que sí se puede hacer desde el lugar que hoy día ocupan los docentes.

Por otra parte, las cuestiones mencionadas anteriormente repercuten fuertemente en la actitud que toman los docentes al relacionarse con otros actores, entre estos encontramos a las familias. El problema se sitúa en el desencuentro existente entre las representaciones de los diversos actores en juego. Las familias tienen, de acuerdo a lo que observamos en la práctica, una visión idealizada de lo que pueden hacer los docentes respecto a los aprendizajes, los límites, etc. Esta visión seguramente corresponda con las imágenes de lo que fueron sus maestros/as.

Según Weisshaupt el A.S se encuentra, como cualquier otro profesional, delante de un sistema de lealtades conflictivas un sistema de lealtades potencialmente conflictivas: la lealtad que debe a la institución, al cliente y a la organización en la cual trabaja. Los docentes se encuentran frente a otras lealtades potencialmente conflictivas, éstas son las que le debe a la institución educativa, a los niños, a las familias y a la organización escolar a la que pertenecen.

Al igual que sucede con los A.S, la racionalidad organizacional de la institución educativa interfiere en la práctica docente limitando la autonomía profesional. Consideramos que el desafío constituye en encontrar brechas institucionales que permitan una profesionalización mayor de la práctica, esto es con objetivos claros y con límites a la propia práctica, lo que seguramente nos llevará a una mejor relación con las familias.

3.2.3 Escuela- Familias: un vínculo en “re-construcción”

“Los cambios en la situación de las familias y de las escuelas, la falta de adecuación a las expectativas y modelos predominantes, afectan las formas de comunicación y contribuyen a la generación de estereotipos que operan como barreras para una relación de apoyo y colaboración mutua.”²⁴

En la relación escuela-familias hay un aspecto que tiene que ver con la trama vincular propiamente dicha. En esta relación se generan una serie de ruidos y malentendidos que están obstaculizando una comunicación adecuada. Este proceso es el que pretendemos analizar en este apartado. Analizaremos dicha relación desde un enfoque psicosocial, tomando para el estudio, la *teoría del vínculo*²⁵ de Pichon Rivière. Pretendemos analizar la relación entre dos grupos, ya que podemos hablar tanto de vínculos individuales como vínculos grupales. Los grupos que se vinculan entre sí, al igual que las personas también tienen determinados roles y vínculos particulares.

Según el autor, el vínculo consiste en una relación particular con un objeto, de esta relación particular surge una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. Si bien se deriva en pautas de conductas más o menos fijas, es una estructura dinámica que está en continuo movimiento. Tenemos dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo. En este estudio intentamos visualizar cómo los factores internos inciden en la relaciones entre los sujetos, así como los determinantes externos que también atraviesan las relaciones entre las familias y la escuela.

Respecto a esta relación, vemos que una de las mayores dificultades, consiste en que no está claro cual es el lugar de las familias en la escuela. En la propuesta pedagógica se ve la necesidad de un mayor protagonismo de las mismas, pero en los hechos no hay acuerdo. Entonces encontramos que esa pauta de conducta más o menos fija que nos lleva a un rol particular, no está claramente definido para las familias, esta situación genera múltiples

²⁴ Zaffaroni, Cecilia Solari, M (2004) “Los supuestos de diagnóstico. La necesidad de construir un nuevo vínculo escuela familia y comunidad”, en: *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad*”. *Sistematización de la experiencia desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del Vínculo Escuela/Familia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo*. ANEP-CODICEN-CEP-MECAEP-BIRF. 1999/2004. Uruguay. Cap. I Pág. 27.

²⁵ Pichon-Rivière, Enrique. (1985) *Teoría del vínculo*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

malentendidos, ya que desde ambos actores hay diferentes concepciones del lugar que deben ocupar, así como también existen prácticas contradictorias con los discursos imperantes que apuestan a una mayor participación de las familias en la escuela. Este hecho dificulta enormemente la generación de espacios donde participen los padres.

En la relación con una persona o con un grupo se repite una historia de vínculos determinados, hay lo que llamamos un repertorio vincular en donde encontramos las imágenes que las familias tienen de la escuela y viceversa, el rol que ocupan dichas instituciones y el que ocuparon históricamente. En estas imágenes y roles encontramos que cada uno tiene representaciones de lo que debería hacer el otro y no está haciendo por diferentes motivos.

En este sentido nos preguntamos: ¿En qué medida no hay un mecanismo defensivo, donde lo malo lo proyectamos afuera? Desde los dos actores pareciera que funciona este mecanismo, muchas veces se depositan las responsabilidades de lo que sucede en el otro. En algunas ocasiones, cuando no se pueden asumir las negatividades propias, se genera una constitución de conductas estereotipadas, que responden a los mitos y prejuicios sobre cada institución recíprocamente. Dicho de otra manera, cuando se establece una relación entre la escuela y las familias entran en juego múltiples imágenes que van más allá de la relación concreta. Los docentes tienen ciertas expectativas de las familias que éstas, por distintas razones no pueden cumplir y viceversa. En este sentido, se genera un segundo nivel de ruido en la comunicación.

Unido a lo expresado en el párrafo anterior observamos que existe la idea de que todas las expectativas de los padres deben ser cumplidas, esto genera un sentimiento importante de malestar. Aunque no se logren cumplir las expectativas de los padres, es importante poner en palabras estas cosas en espacios adecuados, éstos podrían ser: talleres, asambleas, reuniones, etc.

Lo fundamental es poder expresar las diferencias, si no se explicitan se genera una definición ambigua de la relación desde cada uno, lo cual puede adquirir dimensiones de conflicto interpersonal. *“Los vínculos puestos en juego desde cada actor pueden ser diversamente congruentes con los activados desde los demás actores presentes, determinando un nuevo nivel de ambigüedad en la relación que se establece, incluyendo la posibilidad del establecimiento de conflictos en la relación”*²⁶.

En la relación escuela familia se juegan más elementos que los manifiestos en la interacción. Dentro de las cuestiones que atraviesan la misma encontramos aspectos institucionales, cuestiones vinculares (imágenes, fantasías, la historia personal de cada uno, expectativas mutuas, acontecimientos cotidianos, etc). En cada relación entre los diferentes actores, entran en juego una multiplicidad de vínculos potenciales, cada actor dispone de un repertorio vincular y no una única modalidad de relacionamiento posible. Pero estas modalidades están en gran medida determinadas de acuerdo a las instituciones en que los sujetos se encuentren. También la actualización de determinados vínculos en cada actor dependen de cómo se representa al otro y a la situación.

El vínculo dentro de un marco institucional supone ciertas competencias, autoridades y legitimidades del hacer de cada sujeto, que frente a los cambios suscitados en la realidad económica, social y cultural han ido variando con el transcurso del tiempo. Antes en un contexto represivo, domesticador, el rol de los docentes contaba con más legitimidad, la autoridad de los mismos no era tan cuestionada. Hoy frente a una realidad diferente, con legitimidades cuestionadas, una autoridad que no es tal, se establecen algunos malentendidos. *“El crecimiento en complejidad de los contextos de socialización tiende a diversificar las matrices vinculares presentes, y a generar mayores posibilidades de desajuste y conflicto en la interacción y más generalmente en el desempeño social de los actores”*²⁷.

²⁶ Pérez García, Antonio. (2001)“ Vínculo. Unidad temática I”, en: Guías de Estudio. Facultad de Ciencias Sociales. Licenciatura en Trabajo Social. Psicología Social II. Curso 2001. Pág. 12

²⁷ Op. Cit. Pág. 12

El lenguaje utilizado para referirse a la escuela es un factor que contribuye a generar mayores malentendidos. Cuando se habla de la escuela como *"una gran familia"* se crean grandes confusiones. Por un lado, se reavivan ansiedades básicas que se establecen en los vínculos primarios, que nada tienen que ver con lo que es el rol de los docentes, aún cuando conviven siete horas y media con los niños. La institución es un grupo unido por la tarea y pasa a estarlo por la necesidad de dar cariño y recibirlo. En esta situación vemos que la motivación se descentra de la tarea.

Por otro lado, cuando uno asume roles que deberían ser cumplidos por otros se generan desencuentros respecto al cumplimiento de los mismos, existen sentimientos de: *"nunca lo van a hacer tan bien como lo haríamos nosotros"*.

Respecto a los cambios de teorías en las propuestas educativas, las familias quedan muchas veces por fuera de cómo el docente está enseñando, esto se refleja en el apoyo que las familias pueden brindar en el aprendizaje de los niños. Se generan incertidumbres importantes para las familias y muchas veces no es explicitado por parte de éstas, lo que produce problemas en el proceso de aprendizaje de los niños. En las familias con dificultades económicas, sociales y culturales estas incertidumbres constituyen un problema aún mayor. El objetivo fundamental de la escuela es el aprendizaje, este se convierte en objeto de disputa. Se supone que el vínculo es una relación de objeto, entre dos sujetos, en este entendido nos cuestionamos ¿Qué sucede cuando uno de los sujetos es tomado, desde la sociedad como objeto y no como sujeto de derecho?

Las diferencias en los códigos culturales y los procesos de la vida de cada familia, constituyen un desafío. El trabajar desde el punto de vista educativo los hábitos de los niños y las relaciones entre pares, genera una carga emocional y desgaste respecto a la impotencia de no poder incidir desde el lugar docente frente a determinadas situaciones. En este sentido, los procesos de comunicación y la apertura respecto a las diferencias son fundamentales.

En la mayoría de las familias es muy difícil aceptar que sus hijos tienen ciertas dificultades para aprender y algunas veces se generan fantasías respecto a lo que pueden hacer los docentes en este tema. Este mecanismo se repite desde los docentes hacia lo que pueden hacer otros profesionales. No existen las soluciones mágicas, sin embargo, frente a los problemas de aprendizaje permanecen en el imaginario ideas de que si lo ve un profesional el niño va a cambiar o que si el docente se esfuerza más el niño finalmente va a lograr aprender. *“El proceso de conocimiento humano tiene su fundamento en necesidades materiales que los hombres resuelven a partir del establecimiento de relaciones sociales. En consecuencia, la realidad social, realidad compleja y contradictoria opera como factor determinante en el desarrollo del conocimiento”*.²⁸ Desde nuestro punto de vista, son necesarios los aportes de todos los actores intervinientes (docentes, familias, técnicos, niños, etc.), el desafío es encontrar el equilibrio y en este sentido es fundamental la definición de los roles y lugares de cada uno.

Ana Pampliega de Quiroga refiriéndose al concepto de matriz de aprendizaje lo define de la siguiente manera: *“Somos también el ‘punto de llegada’ de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Historia en la que hemos ido ‘aprendiendo a aprender’ (...)aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias sensaciones, emociones, pensamientos. Construimos así hábitos de aprendizaje. Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, fase de un proceso en el que vamos configurando una actitud de aprendizaje.”*²⁹

Estos hábitos de aprendizaje están íntimamente relacionados con un sistema de representaciones que tiene implícita una hipótesis de quiénes somos los que aprendemos, qué lugar y qué tarea tenemos en esa relación de conocimiento. Por ello, se hace necesario tener en cuenta las representaciones de los niños y sus familias sobre sí mismos y sus posibilidades en la relación de aprendizaje, dado que es desde ese lugar que van a construir una actitud de aprender o justamente lo contrario, situarse desde el “no poder”.

²⁸ Pampliega de Quiroga, Ana. (1990) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Ed. Cinco. Pág. 13

²⁹ Op. cit., pág. 48.

Ese modelo interno es una organización personal y social. De él resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: seleccionados, percibidos, articulados, interpretados de determinada forma por el sujeto. Matriz o modelo interno de aprendizaje se le llama a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

Por otro lado, es importante focalizar la atención sobre las características de las interacciones familiares que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

Green establece cuatro dimensiones del entorno de aprendizaje de la familia que nos pueden ayudar a comprender el rendimiento escolar de éstos. Entre ellos encontramos: -desvíos de la comunicación familiar: comunicación confusa y desorganizada; -estructura familiar: familias suborganizadas o superorganizadas; -atribuciones familiares: cómo es percibido el niño o la niña en el ámbito familiar y -valoración familiar del logro escolar.

En este sentido, concebimos de vital importancia el rescate de los aprendizajes previos de niños y niñas, por parte de los docentes, ya que éstos traen consigo una forma de acercarse a la realidad y al objeto de conocimiento que es necesario retomar y valorar. Como vimos, desde lugares diferentes las familias y la escuela están incidiendo en la matriz de aprendizaje, mencionada anteriormente.

Por otra parte, dado que cumplen roles distintos, pero complementarios, es fundamental la distancia profesional y los acuerdos que puedan establecerse entre estos. Creemos que cuando los roles están claros y se explicitan, resulta más fácil que se produzca dicha complementariedad en la tarea de enseñar.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, resulta importante tener en cuenta el monto de aprendizajes sociales realizados fuera del control consciente de los sujetos. Así como también, la influencia del nivel de integración psicosocial tanto en el grupo social, como en el establecimiento escolar.

Capítulo 4 : Construyendo puentes

“El vínculo mutuamente satisfactorio se produce cuando hay una aceptación mutua y la vivencia de una complementariedad en la generación de un proceso de crecimiento y desarrollo de los niños valorado por ambas partes (...) Esto implica desde las instituciones educativas aceptar a los integrantes de las familias de los alumnos como interlocutores válidos sean cuales sean sus características.”³⁰

En este capítulo nos proponemos analizar los aportes que desde el Trabajo Social podemos realizar en la construcción de nuevos vínculos entre las familias y la escuela. Así como el análisis del rol de los equipos psicosociales en las escuelas. Luego a modo de síntesis y para destacar algunas cuestiones que nos parecen relevantes, expresaremos algunas consideraciones finales con el objetivo de dejar algunas pistas que puedan aportar en análisis posteriores.

4.1 Aportes que se pueden realizar desde el Trabajo Social

Teniendo en cuenta la complejidad de la realidad, es que planteamos que la misma está atravesada por una serie de mediaciones que intentamos conceptualizar a lo largo del estudio. Desde esta perspectiva, analizamos la expresión cotidiana de los problemas macro sociales, políticos y económicos, respecto a la educación. Dicho contexto determina en gran medida, el modo como los sujetos viven las formas instituidas de aprendizaje, así como la relación establecida entre las familias y la escuela.

Con el fin de aportar algunos elementos en la relación de la escuela con las familias, intentamos que fueran las particularidades del objeto de estudio las que guiaran nuestro análisis. El desafío estuvo centrado en reconstruir las formas de relacionamiento generadas (preconstruidas institucional, social e históricamente), con el fin de mostrar las contradicciones presentes en los discursos imperantes y sus múltiples determinaciones.

³⁰ Zaffaroni, Cecilia.M. Solari. Mariela. Op. Cit. Pág. 27.

Como expresa Teresa Matus, para intervenir es preciso comprender el *por qué* y *sobre qué se actúa*³¹, por lo que el análisis es siempre histórico y no podremos trabajar sobre lo social sin *nombrarlo reconstructivamente*³². Siguiendo con el planteo de la autora, encontramos que: "*La función de mediación no es hablar de otros sin mostrar las contradicciones de los discursos*"³³, cuestión que intentamos realizar a lo largo del estudio. Pretendemos aportar a la práctica crítica y reflexivamente apuntando a contribuir en la construcción de una forma de observar las relaciones estudiadas, teniendo en cuenta su complejidad.

Otro de los aportes del Trabajo Social en el marco de la práctica, desde una conceptualización y construcción de un mapa de la realidad social más ajustado, es favorecer la comunicación eficaz que permita mayor entendimiento entre los actores intervinientes (familias-escuela), potenciando el rol de las familias como ciudadanos.

Si bien los elementos mencionados anteriormente constituyen, desde nuestro punto de vista, las contribuciones más específicas del trabajo social, no obstante, existen en la práctica cotidiana otras miradas que es necesario tener en cuenta. En esta línea y desde una concepción que busca favorecer la construcción de un trabajo interdisciplinario, proponemos en el siguiente apartado algunos puntos que es necesario analizar y abordar.

³¹ Matus Sepúlveda, Teresa (2001) "Desafíos de trabajo social en los 90", en: *Perspectivas metodológicas en trabajo social*. 1ª Edición. Ed Espacio. Bs. As. Argentina. Pág. 25.

³² Matus Sepúlveda, Teresa. Op. cit. Pág. 34.

³³ Matus Sepúlveda, Teresa. (1999) "Hacia nuevas cartografías en Trabajo Social", en: *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. 1ª Edición. Ed. Espacio. Bs. As. Argentina. Pág. 67.

4.2 Rol de los equipos psicosociales en la construcción de nuevos vínculos escuela-familias

De acuerdo a lo antes expuesto, es fundamental, en primera instancia para contribuir en la generación de relaciones saludables **considerar a cada organización en sus rasgos particulares** y en sus tiempos institucionales, así como realizar un diagnóstico de las necesidades para poder construir una intervención ajustada a la realidad.

Encontramos en la práctica profesional una serie **obstáculos para el análisis y la intervención**. Los mismos tienen que ver con la negación y resistencia a conocer, la protección del status quo institucional. Por otra parte, lo que respecta a los efectos de la propia implicación, es decir, somos parte de la realidad institucional lo que dificulta la objetivación de la misma.

Es fundamental aportar en el **fortalecimiento de la figura del director** como actor clave en la generación y ejecución de proyectos, es necesario contar con una figura que guíe el accionar, dejando lugar para la creatividad y el enfrentamiento de situaciones nuevas.

Es también prioritario generar la **construcción de un vínculo de confianza** equipo-escuela, tener en cuenta que en principio estaremos siendo vividos como ajenos, generalmente cuando hay dificultades para relacionarse, los que vienen de afuera son sentidos como amenazantes. Como vimos anteriormente, también pueden existir expectativas excesivas, es decir se espera del equipo "soluciones mágicas". Por estas razones es fundamental explicitar y acordar los objetivos de las acciones a desarrollar en la búsqueda de alternativas.

Una vez logrado cierto nivel de confianza es importante **generar proyectos de corto a mediano plazo** que involucren en conjunto a las familias y a los docentes (por lo menos en la idea y/o planificación), con resultados visibles y evaluables. Esto nos da la posibilidad de funcionar **progresivamente**, de demostrar que hay cosas que se pueden hacer, evitando o disminuyendo sentimientos de frustración.

Es importante **definir claramente los lugares y los roles** con el fin de visualizar la contribución de cada actor en los procesos generados con las familias y con los niños, así como con la comunidad. Esto también incluye la capacidad de reconocer las limitaciones de cada uno de los actores, no todos podemos hacer todo.

Como vimos, dada la complejidad de los procesos que se presentan en la institución educativa, es imprescindible **la construcción interdisciplinaria**, el trabajo con el otro, en el diseño de estrategias pensadas y discutidas en conjunto.

El análisis de los niveles habitualmente ocultos de la vida cotidiana nos permite visualizar aquellos aspectos latentes que hacen a la relación con las familias y que está costando poner en palabras. En este sentido es fundamental el apoyo de los equipos.

Por último, creemos que otro de los roles de los equipos en la escuela debe ser trabajar las **cuestiones que habilitan** a los niños para el **aprendizaje**. Es importante que el trabajo sea un complemento de la mirada pedagógica, con ello nos referimos al fortalecimiento de las competencias sociales (capacidad de escucha, tolerancia, atención, fomento del diálogo), que favorezcan la actitud de aprendizaje. Para esto, resulta necesario el trabajo con las familias apuntando a fortalecerlas en sus potencialidades como agentes socializadores.

4.3 Consideraciones finales

En este punto incluimos aquellos aspectos que, desde la perspectiva de análisis utilizada, consideramos más relevantes. Estos planteos constituyen reflexiones sobre la relación establecida entre la escuela y las familias. Con dichas reflexiones pretendemos: abrir nuevas áreas de análisis para estudios posteriores y aportar a la práctica profesional de Trabajo Social en el ámbito educativo.

Respecto al análisis institucional, consideramos de orden puntualizar que, este puede ser material para una tesis en sí misma por lo que puede tener puntos no suficientemente profundizados, pero consideramos que escapa al objetivo de este trabajo continuar ahondando en dicho análisis.

A modo de síntesis:

1. Consideramos fundamental apuntar al **fortalecimiento** de los funcionamientos institucionales en una **modalidad progresiva**, tomando lo adverso como problema y no como una situación inmodificable. Prestar especial atención a la cultura que la institución construyó en torno a la situación analizada, con el objetivo de construir nuevos caminos para trabajar la relación con las familias. En este sentido, consideramos necesario respetar los **tiempos institucionales** para pensar estrategias de trabajo que apunten a favorecer la dinámica institucional.
2. Es imprescindible la **problematización** por parte de los actores involucrados, léase por la dirección y el personal de la escuela, del **rol de las familias**. Para establecer vínculos saludables, es necesario que estén claros los objetivos con respecto a las familias, el lugar de las mismas y la explicitación de las expectativas mutuas. También, es importante utilizar los espacios de comunicación brindados para intercambio entre los docentes (como por ejemplo las salas docentes que se realizan en forma semanal), con el fin de construir formas de relacionamiento que favorezcan los aprendizajes de los niños y las niñas.
3. Las formas de comunicación fundamentalmente, tienen que estar claras, definidas y ser expresadas en los espacios adecuados. Creemos que **habilitar la comunicación** a través de: talleres, asambleas, reuniones, etc., donde se trabajen los temas de interés comunes para la escuela y la familia, permitiría una mayor retroalimentación de las propuestas realizadas por la escuela.

4. Siguiendo a Pichón Riviére, vimos que el vínculo posee una dimensión profunda de carácter pulsional, implica una investidura afectiva del objeto interno, moviliza esquemas específicos de acción y supone un sesgo específico en la cognición del otro, la plasticidad del repertorio vincular permite formas de relación más saludables. Desde nuestra práctica, orientada a facilitar un crecimiento en autonomía del sujeto, nuestro rol consistiría en **poner en juego formas de comunicación que habiliten** a la creación de **alternativas** que ayuden a superar estereotipos o fijaciones autolimitantes, presentes en dicho vínculo.
5. Se hace necesaria la construcción de **códigos que las familias puedan comprender**, no se trata de bajar la calidad de la educación sino de hacerla más accesible a las familias para que puedan acompañar en el proceso de aprendizaje. Fortalecerlas para que se visualicen a sí mismas como un espacio de aprendizaje y no sólo de afecto.
6. Respecto al desgaste y sobrecarga emocional de los docentes es necesario **coordinar esfuerzos** con otras instituciones. Así como, trabajar en el **reconocimiento de los límites de la actuación profesional de los docentes**, tarea que sabemos que no es fácil dada la complejidad de las situaciones frente a las que se encuentra la institución educativa. En relación a esto, consideramos fundamental la construcción del **trabajo en equipo**, que favorezca la creación de una mirada interdisciplinaria.

Por último, consideramos importante destacar que, los puntos que se desprenden del análisis constituyen elementos a seguir profundizando y no se plantean como cuestiones concluyentes. La complejidad de las relaciones sociales y de la realidad social, nos interpela sobre la necesidad de continuar buscando alternativas en la construcción de vínculos que favorezcan los aprendizajes de los niños y los objetivos de la institución educativa. Por tanto, creemos que en esta tarea aún queda mucho por investigar, reflexionar e intervenir.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Bibliografía

Althusser, L. (1984) "Ideología y Aparatos ideológicos del Estado", en: Cuadernos de Educación 6ª Edición N° Extraordinario. Caracas-Venezuela. Págs. 3-67.

Bourdieu, Pierre. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1ª Edición en español. Ed. Siglo XXI. México.

Cervini, Rubén. (2002) "Participación familiar y logro académico del alumno", en: Revista Colombiana de Educación. Centro de Investigaciones Universitarias Pedagógicas. Unidad Pedagógica Nacional. Bogotá. N° 43, II Semestre 2002. Págs. 93-134.

Chomsky, Noam y Dieterich. (1997) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. 2ª Edición corregida. Ed. Liberarte Of. de publicaciones de CBC. Universidad de Bs. As.

Dabas, Elina. (1998) *Redes sociales, familia y Escuela*. Ed. PAIDOS. 1º Edición Bs. As. Argentina.

Eco, Humberto. (1992) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Ed. Gedisa. España.

Faleiros, Vicente de Paula. (2000) "La cuestión de la metodología en Servicio Social: reproducirse y representarse", en: *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Traducción: Carlos E. Montañó. Ed. Cortez. San Pablo. Brasil.

Fernández, Lidia M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1ª Edición. Ed. PAIDOS. Bs. As. Argentina.

Freire, Paulo. (1986) *La educación como práctica de la libertad*. 35ª Edición. Ed. Siglo XXI. México.

Freire, Paulo. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura , poder y liberación*. 1ª Edición. Ed. Paidós. Barcelona. España.

Gil, Alicia, M. Solari y E. Klasse. (2004) "La familia y las instituciones educativas. Los desafíos del trabajo conjunto", en: Congreso Internacional de Educación Inicial "La realidad de nuestra infancia hoy". Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Kaztman, Ruben. (2001) "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", en: Revista CEPAL N° 75, diciembre 2001. Págs. 171-189.

Lapassade, Georges. (1977) *Autogestión pedagógica ¿Es posible una educación en libertad?* 1ª Edición en Español. Ed. Gedisa. Barcelona. España.

Lapassade, Georges. (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. 1ª Edición en Español. Granica Editor S.A. Barcelona. España.

López, Néstor y Tedesco J.C. (2002) "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina", en: *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur*. IIEP, UNESCO. Bs. As. Junio 2002. Págs. 7-37.

Matus Sepúlveda, Teresa. (1999) "Los requisitos de una intervención social fundada" y "Hacia nuevas cartografías en Trabajo Social", en: *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. 1ª Edición. Ed. Espacio. Bs. As. Argentina.

Matus Sepúlveda, Teresa. (2001) "Desafíos de trabajo social en los 90", en: *Perspectivas metodológicas en trabajo social*. 1ª Edición. Ed Espacio. Bs. As. Argentina. Pags. 22-73.

Merklen, Denis. (1999) "Más allá de la pobreza, cuando los olvidados se organizan." Documento preparado para el Forum Culture et Développement de la XL Asamblea anual de gobernadores del B.I.D.

Orozco, Marina y M^a T. Francia. (1997) "Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo". Versión Preliminar. Montevideo, Uruguay. Octubre/Noviembre.

Pampliega de Quiroga, Ana. (1990) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Ed. Cinco.

Paredes, Mariana. (2003) "Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?" en: *Nuevas Formas de familias. Perspectivas nacionales e internacionales*. UNICEF. UDELAR. Montevideo, Uruguay. Págs. 73-101.

Pérez García, Antonio. (2001) "Vínculo. Unidad temática 1", en: Guías de Estudio. Facultad de Ciencias Sociales. Licenciatura en Trabajo Social. Psicología Social II. Curso 2001.

Peri, Andrés. (2003) "Dimensiones ideológicas del cambio familiar", en: *Nuevas Formas de familias. Perspectivas nacionales e internacionales*. UNICEF. UDELAR. Montevideo, Uruguay. Págs. 141-161.

Pichon-Riviere, Enrique. (1985) *Teoría del vínculo*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Solari, Aldo. (1982) "Educación y pobreza", en: Rolando Franco (coord.) *Pobreza, Necesidades Básicas y Desarrollo*. CEPAL, ILPES, UNICEF. Chile. Págs. 293-318.

Terra, Carmen (1995). "Un problema pendiente: concepto y medición de la pobreza", en: Revista Fronteras. N° 1, Montevideo. Págs. 85-91.

Torres, Carlos Alberto. (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en: *Paulo Freire e agenda da educacao latina-ameriacana no século XXI*. CLACSO, Grupos de Trabalho de CLACSO Educacao e Sociedade. Bs.As. Argentina. Págs. 23-52.

Weisshaupt, Jean Robert. (1988) *As funcoes socio-institucionais do Servico social*. 2º Edición. Ed. Cortez. Brasil.

Zaffaroni, Cecilia Solari, M (2004)"Los supuestos de diagnóstico. La necesidad de construir un nuevo vínculo escuela familia y comunidad", en: *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad". Sistematización de la experiencia desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del Vínculo Escuela/Famlia/Comunidad en las Escuelas de Tiempo Completo*. ANEP-CODICEN-CEP-MECAEP-BIRF. 1999/2004. Uruguay. Cap. 1 Págs. 17-48.

Documentos

OPP. BID. (1995) Documento de trabajo del Seminario: "La gestión en la Educación, Política Educativa, Administración y Financiamiento " Unidad de Políticas Sociales. Montevideo-Uruguay.

ANEP/CODICEN. (1995) "Grandes ejes de la política educativa para el quinquenio 95-99", en: Acta 442. *Propuesta presupuestal para la estrategia de la educación*. Montevideo- Uruguay.

ANEP/CODICEN. (1999) "La educación uruguaya".Montevideo- Uruguay.