

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

**La escuela pública... ¿receptora de demandas
no curriculares de las familias?**
Estudio de caso en tres escuelas públicas urbanas de Montevideo

Eliana Machado

Tutora: Celmira Bentura

2018

Índice

Introducción	3
CAPÍTULO I- Presentación de la temática	
Pertinencia de la temática seleccionada.....	5
Objeto de estudio.....	6
Objetivos generales y específicos.....	6
Metodología utilizada.....	7
Principales categorías analíticas.....	8
CAPÍTULO II- Referencial teórico	
2.1- Aproximación al concepto de institución.....	10
2.2- Conceptualización de la categoría familia.....	13
2.2.1- Funciones tradicionales de la institución familiar moderna.....	16
2.2.2- Transformaciones familiares a partir del último tramo del siglo XX.....	18
2.3- Conceptualización de la categoría escuela y funciones de la misma en la sociedad.....	21
CAPÍTULO III- Análisis contextual	
3.1- Breve caracterización de las políticas sociales de América Latina, a partir del último tramo del siglo XX.....	26
3.2- Particularidad de las políticas sociales de Uruguay en el último tramo del siglo XX.....	28
3.2.1- El campo educativo en la ejecución de políticas sociales de fines del siglo XX.....	32
CAPÍTULO IV- Estudio de caso	
4.1- Características de las escuelas públicas urbanas de Montevideo Nro. 96; 148 y 163.....	36
4.2- La escuela pública ¿receptora de demandas no curriculares de las familias?.....	37
4.3- Reflexiones finales.....	53
Bibliografía	58

Introducción

La presente monografía se realiza en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

La misma pretende analizar si la institución escuela es receptora de demandas¹ y/o expectativas² que trascienden lo estrictamente curricular y pedagógico (salud, prestaciones sociales, alimentación, etc.), por parte de las familias de sus alumnos.

Las escuelas a partir de las cuáles se lleva a cabo el estudio de caso son tres, de las siguientes características: públicas, urbanas y de Montevideo. Ellas son; la Nro. 96, 148 y 163. Allí, se realizaron entrevistas a una maestra y directora por cada una de las escuelas.

En un primer capítulo se presentará la pertinencia de la temática seleccionada, el objeto de estudio, los objetivos generales y específicos, la metodología utilizada y las principales categorías analíticas.

En un segundo capítulo se realizará una aproximación al referencial teórico que sustenta el presente documento. Se analizan los conceptos de institución y programa institucional (concepto utilizado por Dubet), las categorías escuela y familia, incluyendo sus funciones más tradicionales.

Por otra parte, se problematizan las transformaciones que sufrió la familia en Uruguay en el último tramo del siglo XX.

En un tercer capítulo, se analizarán determinadas características de las políticas sociales de América Latina, hacia finales del siglo XX que se vinculan con el objeto de estudio propuesto.

A continuación, se particulariza en las características de estas políticas en el contexto uruguayo y su incidencia en el campo educativo como escenario clave de ejecución de las mismas.

En un cuarto capítulo, se analizarán las entrevistas realizadas con apoyo de material bibliográfico con el fin de identificar si la escuela resulta receptora de demandas no curriculares³ por parte de las familias de sus alumnos.

¹ En este documento se entiende por demanda; petición, solicitud. Fuente: <http://www.rae.es/>, último acceso: 02/04/18, hora 9:34 am.

² En este documento se entiende por expectativa; la esperanza y/o posibilidad de conseguir algo. Fuente: <http://www.rae.es/>, último acceso: 02/04/18, hora 9:34 am

³ En este documento se utilizarán en forma indistinta los términos demandas no curriculares y/o extracurriculares.

Por último, se realiza una reflexión final del trabajo monográfico elaborado, con sugerencias que se entienden pertinentes para el abordaje de la temática propuesta y consideraciones en relación al ejercicio Profesional del Trabajador Social.

Palabras claves: escuela, familia, demandas.

CAPÍTULO I – Presentación de la temática

Pertinencia de la temática seleccionada

La temática seleccionada se remonta al trabajo de investigación grupal realizado para la asignatura Taller de investigación del año 2013, en el marco de la carrera de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República.

Se decide tomar la temática para el Taller, producto de una experiencia de las estudiantes, en el transcurso de la práctica pre profesional realizada para el Proyecto Integral II “Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional”, en el centro de práctica Oficina MIDES⁴ Oeste.

La misma, refiere a la participación en actividades interinstitucionales en escuelas de la zona. Estas actividades solían verse interrumpidas por acudir familias de alumnos a realizar diversos planteos, (ya sea a directoras y/o maestras) de cuestiones que estaban por fuera de lo curricular y/o pedagógico de los niños. Los planteos solían relacionarse a cuestiones vinculadas a la alimentación, salud, documentación y prestaciones sociales, entre otras.

Ese tipo de instancias despertaron el interés en problematizar qué sucedía con la escuela, como institución referente en la comunidad, receptora de demandas y expectativas de la vida cotidiana e íntima de las familias.

Esta situación será analizada a partir de las nuevas configuraciones de los arreglos familiares del último tramo del siglo XX y su relación con la orientación de las políticas sociales del período que ubican a la escuela desde un nuevo lugar.

En este escenario de fines del siglo XX, culminada la dictadura militar que afectó a nuestro país (1985) surge como una de las principales problemáticas que afecta a las familias “el crecimiento de los niveles de pobreza”. (Martinis, 2013: 40).

En este marco se producirá el auge de una serie de políticas sociales y educativas que tienen como objetivo intervenir sobre esas situaciones de pobreza. (Martinis, 2013)

De esta forma;

“La versión de la relación entre educación y pobreza que comienza a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX tiende a colocar el centro de su atención no ya en los procesos de distribución de cultura, sino en las acciones para compensar o asistir las carencias sociales y culturales de los sujetos.” (Martinis, 2013: 31).

⁴ MIDES: Ministerio de Desarrollo Social.

En relación a lo planteado por Martinis (2013) esta situación tendrá diferentes connotaciones de acuerdo al contexto socio económico en que se inscriba la escuela.

En este sentido, desde el momento que la escuela asume nuevas responsabilidades asistenciales, será posible de recibir nuevas demandas por parte de las familias que están por fuera de lo pedagógico y educativo, propio de la escuela. El análisis de esta situación será lo que configure la temática a abordar de este documento monográfico.

El mismo será sustentado en la evidencia empírica de las entrevistas, con apoyo de material bibliográfico de la temática.

Objeto de estudio

¿La escuela pública en Uruguay, es receptora de demandas no curriculares de las familias?

Objetivos generales

Problematizar, en el contexto de la segunda mitad del siglo XX en adelante, el rol de la institución escolar, como posible receptora de demandas no curriculares por parte de las familias de sus alumnos.

Objetivos específicos

- Realizar una aproximación al concepto de institución y programa institucional.
- Problematizar el concepto de familia, sus funciones y las transformaciones que sufrió a partir de la segunda mitad del siglo XX en Uruguay.
- Analizar la institución escolar y sus funciones educativas tradicionales.
- Realizar, en relación al objeto de estudio propuesto, una breve aproximación a las políticas sociales de la segunda mitad del siglo XX en América Latina, con particularidad en Uruguay.
- Analizar el campo educativo como espacio de ejecución de políticas sociales.
- Problematizar si la institución escolar resulta receptora de demandas no curriculares de las familias; a partir del relato del equipo docente de las escuelas públicas urbanas de Montevideo N° 96, 148 y 163, en complemento con material bibliográfico.

Metodología utilizada

En lo que refiere al plan elaborado para la obtención de la información que permita dar respuesta a la pregunta de investigación, se utilizará un diseño de tipo exploratorio.

Se opta por este diseño debido a que los estudios exploratorios se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología, en comparación con otro tipo de estudios. (Batthyány et al, 2011).

La metodología utilizada en el presente documento será de tipo cualitativo y se basará fundamentalmente en el análisis de fuentes de información primaria, recabada de las entrevistas realizadas por el grupo de estudiantes de ese entonces a maestras y directoras de escuelas públicas urbanas de Montevideo, en el marco del trabajo grupal realizado para el taller de investigación.

Por otra parte, se utilizarán fuentes secundarias de información, como leyes y/o documentos elaborados por ciertos organismos públicos y privados.

Ello, se complementará con análisis de material bibliográfico de diversos autores, sobre los temas que se abordarán a lo largo del documento monográfico.

Como lo expresa Valles (1996), el uso de información que se encuentra disponible es un paso necesario y obligatorio en cualquier investigación social. La historicidad es un aspecto clave que hace a la riqueza de este tipo de análisis, “los escritos, las imágenes y las voces grabadas permanecen en el tiempo, si alguien conserva o archiva. El material documental (...) da dimensión histórica al análisis sociológico” (Valles, 1996: 129).

Las entrevistas utilizadas para la presente monografía de grado, se caracterizan por ser no estructuradas. Se plantea el tema a abordar, pero no se fija el contenido de las preguntas, ellas varían según el entrevistado. Las mismas, han posibilitado contar con información cercana, recogida al hablar directamente con las personas involucradas, observar sus comportamientos y acción en un determinado contexto, en interacción cara a cara a lo largo del tiempo. Resultan de gran importancia, dado que en este tipo de análisis cualitativo, el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno es clave para la temática a abordar (Batthyány et al, 2011).

En las entrevistas se exponen situaciones cotidianas que se dan en la escuela, surgiendo algunas demandas que las familias trasladan a la institución escolar en búsqueda de resoluciones. Ejemplos son: atención en salud, aspectos referidos a la alimentación (relativos al comedor escolar), prestaciones sociales, violencia, etc.

A partir de ellas, es posible recuperar una parte de las prácticas, los sentidos y las representaciones que generan los sujetos (como protagonistas) en su accionar cotidiano, “no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros, que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales”. (Achilli, 2005: 25 en Cerletti, 2014: 42).

De este modo, el mundo social analizado se concibe como construido por las diversas prácticas que llevan adelante los sujetos, en tanto acciones con sentido. (Cerletti, 2014)

En esta monografía se intentará realizar una articulación entre el trabajo de campo realizado (la investigación realizada para el Taller de investigación) y el trabajo analítico reflexivo del material bibliográfico seleccionado, dando lugar a un proceso de retroalimentación permanente.

En este sentido, mencionada la metodología utilizada para la elaboración de este documento, a continuación se presentarán las principales categorías analíticas que sustentan el trabajo monográfico.

Principales categorías analíticas

Para el abordaje de la temática planteada, en el capítulo II, que corresponde al referencial teórico, se comienza con una breve aproximación al concepto de institución. Esto, se debe a que el eje de la presente monografía se desarrolla en relación a las instituciones educativa y familiar.

A continuación, se analiza el sentido del programa institucional, extraído de Dubet; interpretado como un trabajo de socialización⁵ que se realiza sobre los individuos, tarea que desarrolla la institución escolar.

Una vez desarrollado el concepto de institución, en el apartado 2.2, se define lo que se interpreta por categoría “familia”.

Por otra parte en el apartado 2.2.1, se definen las funciones más elementales que caracterizan a las familias modernas⁶ de occidente⁷. Se considera innecesario en este trabajo, abarcar las

⁵ Se interpreta por socialización: “(...) la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de una sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger, y Luckmann, 1968: 164)

particularidades de las funciones de otros tipos de familia, debido a que el trabajo se enfoca en un estudio de caso en Uruguay particularmente, país de cultura occidental.

Luego de este análisis, en el apartado 2.2.2, se problematizan las transformaciones que sufrió la institución familiar en el último tramo del siglo XX, particularmente en nuestro país. Se analizan los nuevos arreglos familiares, producto de cambios operados en los planos demográficos, económicos y socioculturales, del período.

A continuación, en el apartado 2.3, se problematiza en la categoría analítica institución escuela y sus orígenes vinculados a la iglesia hasta su consolidación como sistema educativo centralizado por el Estado. Por otra parte, se describen las características que hacen al establecimiento escolar y se desarrollan sus principales funciones, entre las que se destaca el proceso de enseñanza.

En un tercer capítulo, apartado 3.1, se analiza brevemente y en relación al objeto de estudio, la orientación de las políticas sociales de corte neoliberal implementadas en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este análisis, se hará referencia a los conceptos de comunitarización e individualización, que caracterizan a las políticas sociales de los años 90. Del mismo modo, se analizará la incidencia de organismos internacionales en el desarrollo de este tipo de políticas en el continente.

Por otra parte, en el apartado 3.2, se analiza la orientación de las políticas neoliberales desarrolladas en nuestro país y en este contexto, las nuevas formas de gestión poblacional implementadas por el Estado para atender las problemáticas sociales. Se destaca en este escenario, la especial relevancia que cobran los individuos, las familias y la comunidad en la resolución de tales problemáticas.

En este sentido, en el apartado 3.2.1 se analiza el campo educativo como escenario privilegiado de ejecución de este tipo de políticas, en el período del último tramo del siglo XX.

De esta forma, elaborado el referencial teórico de este documento monográfico, en un cuarto capítulo, se procederá a analizar si la escuela efectivamente resulta receptora de demandas no curriculares por parte de las familias. En esta instancia, se procederá a problematizar la relación que existe entre el contexto socio económico del centro educativo y las demandas no curriculares que recepciona de las familias. Este análisis, se sustentará en las entrevistas realizadas y diverso material bibliográfico sobre la temática.

⁶ En este documento, familias modernas refiere a aquellas que surgen a partir de la Revolución Industrial y se consolidan a lo largo del siglo XIX en adelante.

⁷ Países que comparten un sistema social, económico y cultural.

CAPÍTULO II- Referencial teórico

2.1- Aproximación al concepto de institución

Para dar comienzo a este capítulo, creemos importante aproximarnos al concepto de institución, dado que es a la interna de la institución escuela que se va a desarrollar el eje temático de este documento. Se analizará este concepto, a partir de los aportes de los autores Dubet, Schvarstein, Goslin, Filgueira y Raggio.

De este modo, es que se definirá institución, como un sistema de normas que estructuran un grupo social, regulan su vida y su funcionamiento. Se trata de un cuerpo normativo-jurídico-cultural compuesto de ideas, valores, creencias y leyes, los cuales determinan las formas de intercambio social. (Schvarstein, 1991).

Las instituciones se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Son abstracciones que generan cultura y subjetividad, atraviesan las organizaciones y los grupos. Es este atravesamiento institucional el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y reproducen en una sociedad. Donde hay reglas y modos de transmisión que influyen sobre la función social, existen instituciones. Las instituciones expresan lo grupal y lo colectivo, regulan el comportamiento individual. (Schvarstein, 1991).

Schvarstein (1991), plantea que en las instituciones, encontramos dos componentes; lo instituido, aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes que exhiben una pretensión de universalidad, y lo instituyente, constituido como protesta y negación de lo instituido. Para comprender el cambio social, es necesario tener presente la fuerza instituyente que triunfa, se instituye y finalmente se transforma en instituido.

En relación a ello Dubet, afirma: "La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo" (Dubet, 2006: 40).

Ambos autores Dubet (2006) y Schvarstein (1991) comparten que el concepto de institución puede variar según el contexto.

Dubet (2006) expresa, en un amplio sentido, que la noción de institución designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, aquellos que se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos.

Este autor, entiende que se pueden encontrar tres grandes significaciones para el término institución. La primera, hace referencia a los sistemas simbólicos que guían las actividades rutinarias y cotidianas del hombre, como el lenguaje y la religión. La segunda, que entiende a las instituciones como un conjunto de marcos y procedimientos constituyentes a la soberanía, lo que permite que los conflictos estén regulados y que se tomen decisiones legítimas. Por último, la tercera significación, vincula a las instituciones con las organizaciones. (Dubet, 2006).

En este sentido, Dubet (2006) llamará institución, a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones, etc. Las instituciones, son entonces, maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones.

La institución es una norma de conducta establecida y reconocida como tal por un grupo social, en cuyo seno es por ello mismo, una institución. No obstante, las instituciones no son exclusivamente “hechos” y prácticas colectivas, son también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. (Dubet, 2006).

En lo que refiere a las funciones institucionales, ciertas instituciones como la escuela, desarrollan una acción sobre los otros, una particular forma de socialización. Permiten interiorizar lo social, una determinada cultura que se instituye a los actores sociales como tales. A este trabajo sobre los otros, forma particular de socialización que desarrollan algunas instituciones, Dubet (2006) le denomina programa institucional.

El autor, refiere al mismo, como una forma de inscribir una cultura en un individuo, así como también, una manera particular de llevar a cabo ese trabajo que se realiza sobre los otros. (Dubet, 2006,).

El programa institucional se puede definir entonces, como un proceso social, que transforma valores y principios en acción y en subjetividad, que se caracteriza por un trabajo profesional específico y organizado. Existe un programa institucional, cuando se conciben los valores o principios que tienden en forma directa a una actividad específica y profesional de socialización, como una vocación, y cuando esta actividad profesional tiene como objetivo producir un individuo socializado y autónomo. (Dubet, 2006).

Es preciso aclarar, que el programa institucional no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización o para ser más precisos, un tipo de relación con el otro, que el maestro, el sacerdote o el médico pueden poner en práctica con sus alumnos, sus fieles o sus pacientes. (Dubet, 2006).

Este trabajo sobre el otro, es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares. Este conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos, se orientan a inculcarle normas que lo vuelvan autónomo y “libre”.

Influye en la formación y transformación de sus juicios, maneras de actuar, en su identidad y, en última instancia, en lo que cada sujeto considera su “yo más profundo”. Le inculca un “habitus” y una identidad conforme a ciertos requisitos de la vida social. Cómo apela a valores universales, el programa institucional, lleva al individuo a la mera integración social, configurándolo en un sujeto capaz de dominar y construir su libertad a través de la fe o la razón. (Dubet, 2006).

Como plantea Dubet (2006) la verdadera magia del programa institucional es producir un actor conforme a las normas y a las reglas sociales, un sujeto dueño de sí mismo.

“El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social”. (...) “invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos “fuera del mundo” ” (Dubet, 2006: 35).

Consideramos de interés desarrollar el significado del programa institucional, ya que tal como Dubet lo indica en su obra, el sentido del mismo, su acción socializadora, se vincula claramente con el proyecto que tiene la institución escolar, objeto de estudio de este documento.

Si bien la familia, otra institución a analizar en este documento, no se guía por un programa institucional específico; ambas instituciones, escuela y familia, realizan un trabajo sobre el individuo. Lo forman como ser pensante y actuante, inculcándole normas y costumbres que lo habilitan a la vida social.

Como afirma Goslin (1971), ambas instituciones poseen importantes funciones relacionadas con el funcionamiento de una sociedad en su conjunto.

En este sentido, los sistemas político, económico y social, propios de cada sociedad y momento histórico, influyen notoriamente en las funciones que ambas instituciones tienen.

Cuando las instituciones sufren transformaciones, ello impacta en el orden social establecido. Al respecto, afirma Filgueira (1996: 4) que las transformaciones que sufren las instituciones sociales “cambian con ciertos ritmos que no están necesariamente sincronizados ni con otras instituciones sociales, ni con la sociedad en su conjunto”.

Desde fines del siglo XX que se asiste a una pérdida gradual de las funciones tradicionales de la institución familiar, las que se transfieren “total o parcialmente a otras instituciones especializadas de la sociedad”. (Filgueira, 1996:4).

Una de esas instituciones, es la escuela, quien pasa a asumir nuevas funciones y responsabilidades, además de la enseñanza.

Este hecho, se asocia a que en Uruguay, el Estado (particularmente desde fines del siglo XX), utiliza a la escuela como ámbito de excelencia para la ejecución de ciertas políticas sociales, especialmente, dirigidas a atender a la población que se encuentra en situación de pobreza. Análisis que será profundizado en el capítulo III.

En este sentido, es que se podría considerar que existe cierta tensión entre estas dos instituciones, dedicadas a la socialización de los individuos. (Raggio, 2003).

En el próximo análisis, se comenzará por conceptualizar lo que se entiende por institución familia (incluyendo funciones), para luego problematizar en las transformaciones que sufrió a partir del último tramo del siglo XX.

2.2- Conceptualización de la categoría familia

El término “familia” forma parte de nuestra vida cotidiana y podemos encontrar un sin fin de autores que analizan su significado, características y funciones. Si bien su concepto ha ido variando con el paso del tiempo, en un amplio sentido, se podría comenzar por afirmar que la familia es la institución donde se produce la socialización primaria de los individuos.

En Uruguay, la Constitución de la República establece en su artículo 40:

“La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad.”. A continuación, el artículo siguiente expresa: Art. 41: “El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres (...)”.

Podemos observar cómo nuestra legislación garantiza la importancia que tiene la institución familia, como sostén principal del desarrollo de los individuos y base fundamental de nuestra sociedad. En este sentido el Estado se “compromete” a resguardar su estabilidad.

A continuación, definiremos “familia” a partir de la concepción que plantean, De Jong (2001), Mito (1997) y Ackerman (1988).

Comenzaremos por De Jong (2001: 26), quien interpreta a la familia cómo:

“una particular forma de organización institucional, que se da en un tiempo y en un espacio, donde se comparten responsabilidades en función o con la finalidad de la reproducción social de la vida, y que utiliza y necesita de determinados medios para lograrlo.”

La familia, se podría decir que es la organización institucional más marcada por los atravesamientos institucionales. Si bien constituye una institución en sí misma, en tanto es un cuerpo normativo, jurídico, cultural, que vehiculiza valores, costumbres, leyes, reglas que determinan formas de producción y reproducción social, en su materialización como organización institucional está atravesada por una multiplicidad de instituciones, tales como: la sexualidad, el matrimonio, el trabajo, la propiedad, la justicia, la salud, educación, etc. En este atravesamiento, la familia tiene autonomía relativa en cuanto al orden social establecido formal y simbólicamente. (De Jong, 2001).

En relación a lo expresado por Shevarestein (1991) en el apartado anterior, donde se mencionaba el componente de lo instituido y lo instituyente en las instituciones; De Jong (2001), plantea que la familia como organización institucional y grupal producto de múltiples relaciones, se constituye en el interjuego de lo instituido, como orden familiar socialmente establecido, y lo instituyente, desde las condiciones concretas de existencia. El interjuego de necesidad-satisfacción en relación a gratificación está ligado a la representación familiar y social de sus miembros y a las sobre determinaciones del contexto.

De este modo, realizada la primera aproximación a la categoría familia que nos aporta De Jong (2001) y en su misma línea de análisis, se tomarán los aportes de la autora Mito (1997), quién cuenta con una amplia bibliografía sobre la temática familia.

Esta autora, concibe a la familia como un producto cultural, históricamente condicionado, que no se constituye a priori como “un lugar de felicidad”. (Mito, 1997: 115).

No adhiere a la idea de familia como grupo natural basado únicamente en la consanguinidad y filiación. Entiende a la familia como una “institución social, históricamente condicionada y dialécticamente articulada con la estructura social en que está inserta”. (Mito 1997: 117)

El concepto al que llega esta autora, es producto de las transformaciones que se dieron con el transcurso del tiempo en la constitución familiar, donde las relaciones en su interior se vieron alteradas. En el contexto de una sociedad industrializada, con relaciones cada vez más

individualizadas y deshumanizadas, la experiencia afectiva familiar pasa a tener cada vez más importancia en la vida de las personas. (Mito, 1997).

La dinámica relacional establecida en cada familia no es predeterminada, sino que se va construyendo a partir de historias y de negociaciones cotidianas que ocurren en la interna entre sus miembros y externamente como medio social más amplio. En este espacio de construcción, la familia puede constituirse en el transcurso de su vida o en algunos momentos de ella, ya sea como un espacio de felicidad o de infelicidad. Puede ser un espacio de desarrollo para sí y para cada uno sus miembros, como también un espacio de limitaciones y sufrimientos. (Mito, 1997).

En este sentido, Mito (1997), hace referencia a las familias en sentido plural, en las distintas regiones y/o sociedades; esto abarca los distintos tipos de arreglos familiares existentes en un espacio y tiempo determinados. Plantea que la familia puede ser definida como un núcleo de personas que conviven en un determinado lugar, durante un lapso de tiempo más o menos largo y que se encuentran unidas por lazos consanguíneos y/o afectivos; teniendo como tarea primordial el cuidado y protección de sus miembros.

Por otra parte, en este análisis, se tomarán aportes del autor Ackerman (1988), quien también analiza al grupo familiar inmerso en un determinado contexto social y cultural.

Este autor considera a la familia como una institución de las más antiguas que existen en cualquier sociedad.

Plantea; “Es la misma en todas partes y sin embargo, nunca es la misma.” “(...) es en todo sentido el producto de la evolución”. “(...) una unidad flexible que se adapta sutilmente a las influencias que actúan sobre ella, tanto desde dentro como desde fuera (...)” (Ackerman, 1988: 35-37).

Ackerman (1988: 36) la define de la siguiente manera;

“Familia no siempre ha significado padre, madre e hijo. A veces ha representado el funcionamiento complicado y unitario de una casa, una casa compuesta de todos los que vivían bajo un mismo techo o que se sometían a la autoridad de una cabeza suprema (un grupo de personas unificado con el propósito de regular eficazmente lo social).”

A partir de lo expuesto, se podría concluir de la interpretación que realiza Ackerman (1988), que concibe a la familia como un grupo primario que intermedia entre el individuo y la sociedad más amplia.

De este modo, realizada la aproximación a lo que se interpreta por “familia” en este documento, a continuación, se hará mención a las funciones más tradicionales que tienen las familias modernas de occidente.

2.2.1- Funciones tradicionales de la institución familiar moderna

Este apartado, pretende analizar en términos generales, aquellas funciones más elementales que cumplen los grupos familiares modernos de occidente, más allá de los matices que puedan existir en la particularidad de cada familia, en las distintas sociedades.

La primera consideración a realizar, es que la familia tiene una importancia fundamental en la sociedad, “por ser la institución donde se despliegan los vínculos primarios más significativos para el desarrollo evolutivo de los sujetos y la conformación de sus subjetividad”. (Giménez, 2003: 276).

A continuación, retomando los aportes de Ackerman (1988) y en estrecha relación al objeto de estudio propuesto, se considera de interés mencionar que la familia moderna cumple una función esencial, que es la de socializar a los niños y fomentar el desarrollo de su identidad, en tanto, moldea el desarrollo de su personalidad, determinando así en gran parte su destino. Los procesos por los cuáles el niño absorbe o rechaza, total o parcialmente su atmósfera familiar influyen en su desarrollo en tanto individuo.

En este sentido, las funciones familiares elementales a las que Ackerman (1988) refiere, son principalmente, asegurar la supervivencia física y construir lo que hace esencialmente al ser humano.

Refiere a esto de la siguiente forma:

“...los miembros de la familia están ligados en interdependencia mutua para la satisfacción de sus necesidades afectivas respectivas. Y están ligados económicamente en interdependencia mutua para la provisión de sus necesidades materiales.” (Ackerman, 1988: 36).

En la familia, si bien las necesidades biológicas básicas son esenciales para subsistir, hacer frente a ellas en la sociedad no es tarea sencilla para sus integrantes.

Aunque muchas veces ellas no se logren satisfacer; las funciones sociales más elementales de la familia moderna suelen ser: la provisión de alimentos, abrigo y otras necesidades materiales, provisión de unión social (lazos afectivos de las relaciones familiares), oportunidad para desplegar la identidad personal (a veces ligada a la identidad familiar), el moldeamiento de los

roles sexuales, la ejercitación para integrarse en roles sociales y aceptar la responsabilidad social, el fomento del aprendizaje y apoyo de la creatividad e iniciativa individual. Se intercambian valores, sentimientos y bienes materiales; valores que fluyen en todas las direcciones dentro de la esfera familiar donde se intercambian sentimientos que oscilan entre el amor y el odio (Ackerman, 1988).

Esto último, tiene estrecha relación con el planteo de Mito (1997) del apartado anterior, donde expresaba que la familia así como puede ser un lugar de felicidad, también lo puede ser de infelicidad.

En relación a ello, la autora Nucci (2005) también analiza a la familia como espacio social, donde confluyen distintos sentimientos y accionares propios de cada grupo familiar. Plantea que en ese espacio social, fundante en la vida de las personas, se construyen las primeras relaciones, las experiencias y los modos de aprender a ser, pensar, actuar y sentir. En este espacio, así como nacen afectos, se producen luchas y conflictos que son producto de las diferencias entre sus miembros, la existencia de jerarquías internas y de interacciones al interior y exterior de la familia, en los distintos espacios sociales en que sus miembros participan.

Al respecto de las funciones familiares, Nucci (2005) realiza una consideración en relación a los mecanismos que ponen en práctica las familias para acceder a recursos de distinto tipo (materiales y no materiales) para la satisfacción sus necesidades de existencia, en los contextos de crisis. La autora llama a ellas estrategias de sobrevivencia.

Las define de la siguiente forma;

“(…) constituyen formas de obtener ingresos o recursos para resolver situaciones de la vida cotidiana ligadas la satisfacción de necesidades entendidas como “básicas” y constituyen modalidades de acceso a recursos a las que las familias apelan entre un rango limitado de oportunidades que dependen de su posición en la estructura social” (Nucci, 2005: 188).

En consonancia con este planteo y abriendo espacio al siguiente análisis, Mito (1997: 122), considera que este tipo de estrategias a las que denomina “lucha por la supervivencia”, surgen producto de los cambios que se dan al interior de las familias y de sus formas de inserción en el contexto social.

Por último, el siguiente apartado tiene la finalidad de aproximarnos al análisis de las transformaciones que sufrió la institución familiar en las últimas décadas del siglo XX, lo que ha impactado en las funciones primarias que antiguamente cumplía casi en forma exclusiva.

2.2.2- Transformaciones familiares a partir del último tramo del siglo XX

En este apartado se desarrollarán las transformaciones que sufrió la familia moderna a partir del último tramo del siglo XX en adelante, particularmente en nuestro país.

Para dar comienzo, en cuanto al sistema familiar predominante en Uruguay en el pasado, Filgueira (1996) plantea, que el mismo se caracterizaba por ser una familia nuclear constituida por dos padres biológicos con sus hijos. En ella el padre era el responsable del sostén económico y la madre quien se dedicaba a las tareas del hogar y cuidados de los hijos.

Este autor entiende que esta concepción responde seguramente a percepciones sociales más relacionadas con la clase media. Plantea que a este sistema familiar “se le ha denominado “breadwinner system” o sistema de “proveedor único de ingresos””. (Filgueira, 1996: 5).

En la institución familiar, la estabilidad ante transformaciones sociales y económicas no está garantizada por ninguna estructura formal. La misma, sufrió cambios sustanciales, hecho al que el autor Filgueira (1996) denomina, “revolución oculta”⁸.

En este sentido, la familia resulta altamente dependiente de la configuración individual de cada uno de sus miembros en los distintos planos de la sociedad y por tanto de las transformaciones culturales, económicas y sociales del contexto en que se desarrolla. (Filgueira, 1996).

Al respecto, De Jong (2001), plantea que los cambios sociales que se producen en la región, a partir de la crisis de acumulación capitalista desde mitad de la década del 70 van introduciendo importantes modificaciones al interior de la familia a partir de cambios en las relaciones entre capital y trabajo. Estos cambios impactan profundamente en la vida familiar como “célula básica de la sociedad”.

Por su parte, Paredes (2003) realiza un estudio de las constantes transformaciones que ha sufrido la familia en los procesos de cambio social, particularmente en lo referente a la industrialización y urbanización en el mundo occidental, lo que ha repercutido en las funciones tradicionales familiares analizadas.

La autora, plantea que además de estos procesos,

“(…)las nuevas pautas de comportamiento familiar que se empiezan a registrar fundamentalmente en los países desarrollados a partir de la década de los sesenta del siglo XX

⁸ Denominación que utiliza Filgueira (1996) para hacer referencia a las transformaciones familiares del último tramo del siglo XX en Uruguay.

han llevado a hablar en varios ámbitos científicos de la desaparición de la familia y del proceso de desinstitucionalización que se ha generado en su seno." (Paredes, 2003: 73)

En el caso particular de Uruguay, se han dado ciertas transformaciones en el sistema familiar, que responden a cambios operados a nivel demográfico, económico y sociocultural. El sistema familiar predominante en el pasado, ha dado lugar a nuevos arreglos familiares. (Filgueira, 1996).

En cuanto a los cambios que se dieron en la estructura de la población, tenemos el incremento de la esperanza de vida, el cambio de la estructura de edades y el envejecimiento relativo de la población. Crecieron relativamente los hogares unipersonales, integrados principalmente por personas de edad avanzada y se incrementaron las familias nucleares sin hijos. También creció la familia incompleta, monoparental con jefatura femenina y, en mucho menor medida, con jefatura masculina. El crecimiento de este tipo de hogares operó en desmedro de la familia nuclear tipo, compuesta por la pareja e hijos. (Filgueira, 1996).

Por otra parte, los cambios que se suscitaron en la esfera del mercado laboral son los de mayor relevancia para las familias; especialmente la creciente participación femenina en el mercado de trabajo. Los ingresos que provienen de las mujeres, dejaron de ser un complemento secundario en el presupuesto familiar, ya que en muchos casos equivale al del hombre o incluso lo supera. En los estratos más bajos, el ingreso de la mujer es lo que permite a veces satisfacer las necesidades básicas del núcleo. (Filgueira, 1996)

Como corolario de este fenómeno, la inserción femenina en el mercado de trabajo, provocó una doble jornada laboral en las mujeres, ya que es sobre quienes recaen especialmente las tareas del hogar y cuidado de niños y enfermos. (Filgueira, 1996)

El trabajo femenino, y la creciente independencia de la mujer, al involucrarse en la esfera pública y del trabajo, resienten el equilibrio "natural" de lo que fuera la familia "tradicional". Esta legitimación de valores de igualdad entre hombres y mujeres contribuyó a deslegitimar al sistema familiar que predominó en el pasado. (Filgueira, 1996).

En el plano socio cultural se dieron tres grandes transformaciones que contribuyeron a cambiar los patrones normativos de la familia, al mismo tiempo que se legitiman nuevos comportamientos sociales: la revolución sexual, la revolución de los divorcios y los movimientos por la igualdad de género. (Filgueira, 1996).

Al respecto, en nuestro país se aprueba en agosto del año 2013, la ley 19.075 de matrimonio igualitario, lo que significó un avance en lo referente a los derechos exigidos por los movimientos de lucha por la igualdad de género.

Se afianzó una cultura que diferencia claramente la sexualidad, el matrimonio y la procreación. La liberación de la sexualidad y su atadura con el matrimonio y la procreación trajo transformaciones, especialmente en los sectores más pobres donde se incrementan los hogares, el embarazo adolescente y la creciente condición de madre soltera y la progresiva ilegitimidad de los hijos. (Filgueira, 1996).

En lo que refiere al aumento de los divorcios, se asocia a una tendencia cada vez más marcada por la individualización, el predominio de ciertos valores de autorrealización, racionalidad, independencia y materialismo. (Filgueira, 1996).

En relación a la individualización a la que asistimos en forma cada vez más evidente, Paredes (2003) afirma que ello responde a una democratización en las relaciones humanas en tanto predomina la búsqueda por la equidad de género. Los hombres y mujeres son, en primer lugar, individuos con una biografía por construir. Se liberan de los roles de género adquiridos en el proyecto de construcción de la sociedad industrial.

Esta autora, plantea, que se da una mayor importancia a la experiencia personal de vida en pareja antes que a los mandatos sociales y una mayor incidencia de matrimonios estimulados por el nacimiento de un hijo. La cohabitación demuestra una mayor autonomía de los individuos respecto al sentido y a las formas de vivir en pareja. Aumenta la incidencia de las uniones consensuales estables y de las uniones consensuales efímeras (ruptura en ese mismo período), lo que se traduce en una mayor libertad para decidir no sólo el modo de vivir en pareja sino también la duración de esta etapa en el curso de la vida. (Paredes, 2003).

Este incremento en la consensualidad se da particularmente en un contexto caracterizado por la mayor precocidad y extensión de las relaciones sexuales prenupciales, sin un acceso generalizado a los recursos materiales y simbólicos que permitirían a las parejas planificar el calendario y la intensidad de su fecundidad, y asegurar las condiciones que garanticen los derechos básicos de vida, tanto propios como de los hijos. (Paredes, 2003).

Esta práctica si bien se da principalmente en los sectores más bajos recursos, se ha extendido a sectores de la sociedad de clase media, lo que lleva a observar cómo los cambios en las formas de vida de las familias se amplían a un mayor porcentaje en nuestra sociedad.

No obstante, esta situación parecería responder además a formas de desigualdad social respecto a la garantía de derechos sociales básicos, entre los que se encuentran la posibilidad de elegir libremente en qué momento formar una familia. (Paredes, 2003).

Con el incremento de los divorcios, la menor durabilidad del vínculo matrimonial, la aparición y extensión de la cohabitación antes del matrimonio y el aumento de los nacimientos fuera de éste, se han producido transformaciones en los arreglos familiares, surgiendo los nuevos modelos de convivencia. (Paredes, 2003).

Para concluir, entendemos importante mencionar, que a pesar de las transformaciones que ha sufrido la familia a lo largo del tiempo, ella no desaparece como núcleo y es por tanto un elemento crucial y clave del entramado social. En este sentido, el trabajo, formativo y educativo que la familia desarrolla sobre sus integrantes es clave para el papel que cumplirá la escuela en la sociedad. Por tanto, los nuevos modelos familiares se relacionan con la delegación de responsabilidades familiares a la escuela. (López Barrero, 2010)

Abriendo espacio al siguiente análisis, es posible afirmar como durante este tiempo caracterizado por la diversidad y heterogeneidad de los modelos vinculares y formas de organización familiar, la escuela resulta un espacio institucional de características “más homogéneas”⁹ y hegemónicas, especialmente en países como Uruguay que tienen una educación primaria de carácter obligatorio y gratuito, lo que posibilita la escolarización de un amplio número de niños. (Giorgi, s/d).¹⁰

Por ello, será la institución escolar, lo que ocupe el análisis del siguiente apartado.

2.3- Conceptualización de la categoría escuela y funciones de la misma en la sociedad

Para dar comienzo a este apartado, se retomará a Dubet en referencia al origen de la escuela. Él mismo, analiza a la escuela tomando como referencia a Durkheim (1990), a partir de su obra “La evolución pedagógica en Francia”.

En este sentido, es que refiere a los orígenes de la escuela a partir de la Iglesia, dado que ésta, pretendía llevar adelante un proyecto de dominación universal sobre las “almas”. Para ello,

⁹ En los capítulos III y IV, se analizará cómo los lineamientos de las reformas educativas del siglo XX no necesariamente han hecho de la institución educativa un lugar de características tan homogéneas.

¹⁰ Extraído de Giorgi, Víctor (s/a) El "fracaso en la escolarización" en Grupalidad e instituciones educativas. Revista relaciones. Serie r-Educación (XXVI). Disponible en web: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0105/escolarizacion.htm#top>. Último acceso: 15/10/2017, hora 13:56.

resultaba necesaria su creación, para inculcar prácticas y adiestrar a través de la voz de la razón.

Resultaba necesario apartar a las personas del ámbito familiar, sus hábitos y prácticas, por lo cual se crea un dispositivo simbólico con clases, niveles, disciplinas y profesionales de la educación con el objetivo de construir un sujeto guiado por la fe. (Dubet, 2006)

Al trabajo sobre los “otros” que realiza la institución educativa, es a lo que Dubet (2006), denomina programa institucional (analizado en el apartado 2.1). En cuanto al programa institucional de la escuela, éste data del siglo IX, pero con el transcurso del tiempo se ha ido alejando de la iglesia, pasando a ser organizado por el Estado.

Se podría decir que el proyecto escolar moderno, se fundó en varios países entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se construyeron sistemas escolares públicos nacionales que tenían por vocación escolarizar a todos los niños.¹¹ (Dubet, 2014)

En relación a esto, plantea Martinis (2013) que en los países del Río de la Plata, los sistemas educativos centralizados y estatales se consolidaron en el último tercio del siglo XIX, en el marco de procesos de transformación social que dieron surgimiento a los estados nacionales.

A partir de ese momento, en nuestro país, se ubica a la educación dentro del conjunto de derechos de los ciudadanos.

En Uruguay, el Documento del CEIP-ANEP¹² al respecto de la Orientación de las políticas educativas del Quinquenio 2010-2014, reconoce a la escuela cómo “la institución pública a la que asisten los niños de modo sistemático y prolongado”. En este documento, se la interpreta como un “espacio privilegiado para impartir enseñanza y asegurar aprendizajes así como también medio social distinto al familiar y territorial del que provienen los niños para procurar un clima de convivencia que posibilite la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal de valores.” (Pág. 71).

Por su parte, la autora Fernández, Lidia. M (1994) entiende a la institución universal escuela como un tipo particular de establecimiento material y edilicio donde se produce una parte de la transmisión cultural que requiere toda sociedad compleja. “Cada escuela específica es el ámbito donde se concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.” (Fernández, Lidia. M, 1994: 26).

¹¹ Información extraída de la exposición de François Dubet en Conferencia Inaugural en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 29 de octubre de 2014. Tandil, Argentina.

¹² ANEP: Administración Nacional de Educación Pública, CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

Esta autora reconoce algunos elementos básicos para que la misma pueda existir, ya que de lo contrario no podría tener su origen como tal.

Estos elementos son;

- un espacio material con instalaciones y equipamientos
- un conjunto de personas
- un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social, valorados y expresados en un currículo.
- una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo.
- una serie de sistemas de organizaciones que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Todo esto, funcionando en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales. (Fernández, Lidia M., 1994).

Fernández (1994: 32) considera que la función oficial de la escuela es “formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social.”.

Por otra parte Goslin (1971), define a la institución educativa como una institución básica de transformación cultural, la cual desarrolla un papel fundamental frente a la sociedad y sus miembros. Ella tiene una importante responsabilidad en la transmisión de la herencia cultural, formada por las normas, valores, experiencias y conocimientos acumulados, propios de cada sociedad. Cumple un papel fundamental en la tarea de influir en los cambios sociales que se pretenden alcanzar en una sociedad.

Goslin (1971) plantea que se trata de una institución mediadora entre el individuo y la sociedad. Permite a los individuos adquirir las técnicas con las cuáles pueden anticipar la conducta de sus semejantes. Transfiere el conocimiento socialmente legitimado y es el lugar donde los mismos podrán demostrar sus habilidades y energías. Tiene una gran responsabilidad en la preparación de los niños para que se enfrenten con la sociedad de cambio que encontrarán de adultos.

Es en este sentido, que como agente socializador, cumple un rol importantísimo en el fortalecimiento de la integración normativa de la sociedad y la formación de sus ciudadanos para una futura participación en el proceso político. (Goslin, 1971).

Jelin y Lorenz (2004) también hacen referencia a las instituciones escolares como espacios claves para la transmisión de conocimientos específicos, valores y reglas sociales; resultando un espacio clave para la construcción de ciudadanía e identidades colectivas en torno a la idea de país.

Por otra parte, tomado aportes de Bordoli (2015: 36), en relación a la principal función de la escuela que es la enseñanza, ella plantea:

“La enseñanza, en términos conceptuales puede ser entendida desde dos ángulos diferentes: como los modos y procesos de transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos culturales legitimados en un momento histórico y como las formas de relacionamiento del sujeto con el saber.”

En Uruguay, la enseñanza, consolidada en la modernidad, se instrumentó por medio de la figura del maestro en el marco del sistema educativo, desarrollada por dispositivos que ubicaban a un sujeto en posición de enseñante a transferir conocimiento a otro en posición de aprendiz. (Bordoli, 2015)

Desde una óptica más crítica de análisis, acerca de la institución educativa, Guillermo Jaim (1999), hace referencia a las funciones de la educación en un sentido amplio, como la preparación de los niños y adolescentes para afrontar, del mejor modo posible, los desafíos que se les presentarán de adultos. Esto significa, no sólo entrenarlos para el trabajo a través de la adquisición de conocimientos, sino, sobre todo, brindarles la posibilidad de comprenderse a sí mismos y de comprender el significado profundo de la vida.

Jaim (1999) plantea que de la escuela se espera que además de constituir una importante experiencia socializadora para los niños y los jóvenes, conformándolos de acuerdo con las normas y las convenciones de la sociedad adulta, enseñe formas particulares de conocimiento, que les permitan construirse una visión racional y realista del mundo, garantizando la correspondencia de su pensamiento con lo que es real y verdadero en el mundo. El autor, entiende que la escuela debe contribuir a desarrollar el potencial singular de cada niño. (Jaim, 1999).

Por otra parte, debido a que nos encontramos inmersos en un sistema capitalista, se considera de interés mencionar el análisis crítico de la institución escuela que realiza Althusser (1988), posicionado desde una óptica marxista.

En cuanto a las funciones de la institución escolar, plantea, que si bien en ella se aprenden habilidades para el desarrollo de los individuos en la sociedad, también se aprenden ciertas reglas de respeto a la división social y técnica del trabajo. Es decir, reglas de orden establecido por la dominación de clases, que serán utilizables en forma directa en los distintos puestos de la producción. (Althusser, 1988).

En este sentido, refiere:

“La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también por la “palabra” el predominio de la clase dominante.” (Althusser, 1988, 14-15).

Althusser (1988) refiere a que en el contexto de un sistema capitalista, las instituciones en la forma de AIE¹³ funcionan mediante la ideología en forma predominante y muy sutilmente, simbólicamente, ejercen un tipo de represión atenuada, ya que “adiestran” a los individuos con métodos diversos. No obstante, los AIE, como lo es en este caso la escuela, pueden ser no sólo un lugar donde “adiestran” para reproducir el orden establecido, sino también un lugar donde contribuir a la lucha de clases.

De este modo, analizada la institución educativa desde las distintas ópticas mencionadas, se puede concluir que la escuela es uno de los pilares del proceso de socialización secundario de los individuos. Ella, cumple una función fundamental en la vida de los sujetos, ya que transfiere el conocimiento socialmente legitimado de cada sociedad. Permite a los individuos trascender el mundo familiar, adquiriendo conocimientos, prácticas, hábitos y reglas, que posibilitan la convivencia social. La escuela, así como puede contribuir a mantener el orden establecido, también puede ser un espacio donde se brinden herramientas a los sujetos que contribuyan a la lucha de clases.

A partir del último tramo del siglo XX, esta institución, ha sufrido una serie de transformaciones que se podrían relacionar con la asunción de nuevas responsabilidades referentes a aspectos que exceden lo curricular y pedagógico propio de la escuela. Ello podría asociarse con el nuevo rol que el Estado asigna a la escuela, como espacio de ejecución de ciertas políticas sociales; análisis que se profundizará en el siguiente capítulo.

¹³ Althusser (1988: 24-25), denomina aparatos ideológicos del Estado (AIE) a “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas.” De este modo, es que el autor considera como aparatos ideológicos del Estado a la institución familiar y escolar, entre otras.

CAPÍTULO III- Análisis contextual

3.1- Breve caracterización de las políticas sociales de América Latina, a partir del último tramo del siglo XX

Este apartado, pretende realizar una breve aproximación a determinadas características de las políticas sociales del contexto latinoamericano, a partir del último tramo del siglo XX. Se puntualizará en aspectos de las mismas vinculados al análisis del objeto de estudio propuesto.

Para dar comienzo, se tomarán aportes de Danani (2005), quién caracteriza las políticas de este período a partir de los conceptos de “comunitarización” e “individualización” de la protección social.¹⁴

La autora, al hacer referencia a individualización de la protección social, interpreta que el acceso, la magnitud y la calidad de los servicios son determinados por la condición laboral individual del trabajador o por su capacidad de pago individual y/o familiar. Considera que esta situación es interpretada como una “privatización de la protección”. (Danani, 2005)

Por otro parte, Danani (2005) refiere también al concepto de “comunitarización” de la protección, lo que significa, adjudicar la responsabilidad por “el bienestar” a ese par familia/comunidad. Se considera a la comunidad como una especie de “familia ampliada”.

Plantea que si la forma más perfecta de la individualización es la mercantilización, la de la comunitarización es la “tercerización de las intervenciones sociales”, ya sea por delegación a las familias o a organizaciones de la sociedad civil y/o instituciones varias sin fines de lucro. (Danani, 2005: 3)

Estos procesos, provocaron una transformación en la organización de la vida social, lo que se traduce a una menor responsabilización por el bienestar de las personas y una reorientación del papel del Estado en este terreno, como expresión político-institucional de responsabilidad colectiva. (Danani, 2005)

Para los “otros”, para los “excluidos”, queda reservado el espacio de la solidaridad familiar o comunitaria, voluntaria y por eso sin garantías, o bien incluso el de la solidaridad social, vía la acción asistencial del Estado, fundado en el principio de la necesidad merecida. (Danani, 2005)

¹⁴ La protección social abarca una variedad de políticas y acciones en diversos ámbitos que deben promover el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales en el mercado laboral, la alimentación, la salud, las pensiones y el cuidado. Fuente: <https://www.cepal.org/es/temas/proteccion-social>. último acceso: 02/04/2018.

Plantea Martinis (2013) que en el contexto latinoamericano es a partir de los años 50 que con el auge de las visiones sobre modernización y “desarrollo” se inscribe la conceptualización de la “cultura de la pobreza”¹⁵ como el obstáculo para lograr el desarrollo.

En el contexto del último tramo del siglo XX, la autora Alvarez Leguizamón (2002), analiza la importancia del incentivo de la participación y los vínculos primarios a escala local en el nuevo paradigma del desarrollo implementado en la región; utilizado como un recurso activo en programas desarrollados por organismos internacionales en el contexto de la “nueva agenda social” y la reforma neoliberal ¹⁶ en curso.

Alvarez Leguizamón (2002), entiende que el nuevo paradigma del desarrollo que combina medidas económicas neoliberales, desregulación de relaciones laborales y reforma del Estado (descentralización y privatización) con el denominado “desarrollo humano”, no hace más que satisfacer necesidades básicas.

Las políticas de ajuste provocan un debilitamiento de las instituciones público-estatales en su responsabilidad para atender y socializar la resolución de las problemáticas sociales. Como contracara, se incentiva que la protección social repose en la “solidaridad no estatal”, “solidaridad entre los pobres, competencia e individualismo para los más capaces, subsidiariedad para el estado”. (Álvarez Leguizamón, 2002: 75).

En la década de los ´90, la participación y el capital social se convirtieron en herramientas fundamentales de política local y de desarrollo, impulsadas por organismos internacionales como el BM, el BID, la CEPAL y el PNUD ¹⁷ en sus políticas de “ataque” o “alivio” a la pobreza. (Álvarez Leguizamón, 2002: 73).

Se fundan en una concepción de la sociedad donde la pobreza es el producto de las “incapacidades” de la gente para competir en el mercado y donde el Estado debe ser prescindente de las regulaciones laborales y de provisión de servicios y bienes para la reproducción. A pesar de esto se percibe a los “pobres” como poseedores de capacidades y recursos para resolver sus problemas a partir de redes de proximidad, asumiendo la subsistencia por medio de la autogestión comunitaria o familiar. Esta visión es el espejo invertido de los fundamentos de la engañosa “promoción comunitaria”. Antes había que promover

¹⁵ Se interpreta por “cultura de la pobreza” a una perspectiva que entiende a la pobreza como una dificultad para iniciar el ciclo del desarrollo. (Martinis, 2013).

¹⁶ Se entiende al neoliberalismo como un régimen político, económico y social instaurado en América Latina a partir de la cadena de dictaduras cívico militares (Plan cóndor) ejecutadas en la década del 70. Es una expresión del capitalismo, que se caracteriza por la expansión de los mercados (“globalización”) a nivel mundial, grandes niveles de explotación económica, dominación política, opresión social y alienación ideológica. (Puello-Socorrás, José F., 2015).

¹⁷ BM: Banco Mundial, BID: Banco Interamericano de Desarrollo, CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

capacidades que los pobres no poseían para superarse y que eran causales de “subdesarrollo”; ahora, estas capacidades adquieren visibilidad a los ojos de la política y se convierten en una “solución” para el ataque de la pobreza. (Álvarez Leguizamón, 2002: 75).

En este sentido, mencionadas estas características de las políticas sociales del período (relevantes para el análisis del objeto de estudio), se continuará con un análisis de la particularidad de las mismas en el contexto uruguayo.

3.2- Particularidad de las políticas sociales de Uruguay en el último tramo del siglo XX

Dentro de los países latinoamericanos que experimentaron estas formas de gestión poblacional y este tipo de políticas sociales, se encuentra Uruguay.

La particularidad de las políticas que implementó el Estado uruguayo desde mitad del siglo XX hacia adelante, serán analizadas en este apartado.

Para ello, se tomarán como referencia a las autoras; Bordoli (2015), De Martino (2014), Baraibar (2007 y 2009), así como también, los autores Martinis (2013) y Stevenazzi (2006).

El período de la dictadura militar (1973-1985) llevó a nuestro país a la posibilidad de acceder a créditos abundantes de organismos internacionales, lo cual provocó “fuertes procesos de endeudamiento”. “Los efectos de los procesos de endeudamiento van a impactar a partir de comienzos de los años ochenta en un empobrecimiento de vastos sectores de la población en nuestro país.” (Martinis, 2013: 40).

El endeudamiento, llevó a una dependencia económica y política del país con los organismos internacionales. De esta forma, tendrán una fuerte incidencia en el tipo de políticas sociales que se desarrollarán en nuestro país. (Bordoli, 2015)

En este sentido, desde que se instala la democracia (marzo de 1985) en nuestro país, hasta la llegada del Frente Amplio al gobierno (año 2005), y con él, la formación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), han permanecido al frente del Estado distintos partidos políticos con sus respectivos proyectos de gobierno. Sin embargo, es posible distinguir coincidentemente la consolidación de una forma de gestión poblacional y sociopolítica de la pobreza que cada vez se hizo más evidente. (De Martino, 2014).

A pesar de tener distintos matices, “el camino fue siempre el mismo: la individualización de la pobreza y sus problemas bajo un discurso cada vez más acabado sobre los derechos”, apostando a los escasos recursos de los pobres, bajo el engaño de la “participación”,

depositando y/o trasladando a la comunidad, “la solución a una sociedad cada vez más fragmentada y temerosa del “diferente” ”. (De Martino, 2014: 13).

En este escenario, plantea Bordoli (2015) que Uruguay en el último tramo del siglo XX, sufrió una serie de cambios de entidad y nuevas formas de relacionamiento del Estado con la sociedad y el mercado. Se produjo una nueva relación mercado/Estado y un nuevo modelo de acumulación neoliberal basado en la retracción del Estado y el predominio neto del mercado; considerado éste último como el “nuevo dios.”¹⁸

El modelo económico neoliberal, se caracterizó por una serie de medidas, que dentro de las más importantes se encuentran: disciplina fiscal, reducción del Estado, reformas impositivas, liberalización de los tipos de interés y liberalización comercial, así como también, profundización de la inversión extranjera. La estructuración de este modelo llevó a Uruguay a una hegemonía del mercado, apertura comercial, liberalización financiera, incremento de las privatizaciones y pago de la deuda externa. (Bordoli, 2015).

La nueva modalidad de implantación de políticas sociales de corte neoliberal, se observa fuertemente en el área de la asistencia a los sectores más desprotegidos -emergencia social-. Ellas se caracterizan por ser: compensatorias, focalizadas, descentralizadas y por transferir responsabilidades que anteriormente eran competencia del Estado a la órbita de la sociedad civil, familias e individuos. (De Martino 2001 en De Martino: 2014).

En este sentido, se interpreta a la focalización como una forma de “(...) dirigir el gasto público hacia los sectores más pobres, y eliminar a los sectores medios todo subsidio público directo o indirecto, de modo que puedan incorporarse al mercado.” (Bustelo y Minujin, 1998 en Stevenazzi, 2006: 154).

Stevenazzi (2006: 163) plantea que “las políticas focalizadas actúan como paliativos emergenciales de situaciones profundas y muchas veces crónicas, generadas por una sociedad excluyente”.

Con este tipo de políticas, es que los individuos y sus familias pasan a catalogarse en: “asistidos”, “necesitados”, “beneficiarios”, “población objetivo de una amplia gama de programas y políticas sociales varias”. (De Martino, 2014: 14).

Este tipo de políticas, surgen en el marco del nuevo paradigma del “desarrollo humano”, y se dirigen especialmente al “ataque de la pobreza”. No obstante, en la realidad no significan más que la “satisfacción” de necesidades mínimas. (De Martino, 2014).

¹⁸ Bordoli hace referencia a “nuevos dioses” como las nuevas creencias, representaciones, sentimientos e imágenes que condensan el espacio simbólico del período. (Bordoli, 2015: 79)

Con esta forma de gestión de la población, se pierde de vista el reconocimiento de que los individuos y/o las familias son sujetos de derechos que han sido fuertemente afectados en sus condiciones de vida. Por el contrario, se les suele exigir contraprestaciones a cambio, debiendo exponer al máximo su vida privada, dando cuenta de su situación de miseria para acceder a “beneficios sociales”, programas y/o prestaciones. (De Martino, 2014).

De esta forma, el padrón de protección social se transforma al mismo tiempo que se modifican las condiciones de reproducción de la clase trabajadora (Lema, 2002 en De Martino, 2014).

Las transformaciones en las condiciones objetivas de vida de la clase trabajadora, provocan la “trasmutación del trabajador y su familia en asistidos, necesitados, beneficiarios.” (Yazbeck, 1993: 50-51 en De Martino, 2014).

Se trata de aquellos individuos que no logran incorporarse al mercado de trabajo para satisfacer sus necesidades básicas, encontrándose por fuera de cualquier tipo de seguro social.¹⁹

“El trabajo formal pierde su papel como referente central para la organización de la vida cotidiana, para la provisión de disciplinas y regularidades, a la vez que el progresivo aislamiento tiende a hacer cada vez más difusas las señales que desde la sociedad global indican caminos accesibles a personas de baja calificación para alcanzar condiciones de vida dignas.” (Baráibar, 2009: 62)

En este sentido, las transformaciones que impactan en el mundo del trabajo (aumento del desempleo, informalidad y precarización) “ponen en cuestión la vertiente contributiva de la protección social, abriendo paso a la asistencial.” Esta última, caracterizada por ser un derecho no contributivo, selectivo, condicional, habitualmente relacionado a la idea de incapacidad y/o dependencia para producir. (Baráibar, 2009: 63)

Baraibar (2007) plantea que en este escenario se puede apreciar un desajuste entre las políticas de Estado para atender las “problemáticas sociales” y un aumento de demandas hacia el Estado.

Las políticas que se implementan se subsumen mayoritariamente en aspectos psicosociales de la pobreza de los sujetos, lo cual, impide hacer alusión a las causas estructurales de la pobreza. De este modo, se tiende a responder a situaciones de emergencia, lo que implica vivir en la “supervivencia” atravesada por la inestabilidad e inseguridad, en detrimento de un terreno de construcción de ciudadanía. (Baraibar, 2007).

¹⁹ Baraibar (2007) refiere a seguros sociales como aquellos derechos contributivos con prestaciones establecidas a partir de criterios básicos precisos en función de la posición que ocupan los individuos que logran desarrollarse en el mercado de trabajo.

No obstante, el funcionamiento aparentemente normal de las instituciones tiende a ocultar cuáles son los problemas trascendentales. El deterioro de la calidad brindada por los servicios públicos hará que estos pierdan su contenido universal y por lo tanto su capacidad de contribuir a procesos de verdadera integración social. (Baráibar, 2007).

Ante este panorama, afirma Baraibar (2007) que asume relevancia la base local en la ejecución de las políticas públicas (muchas de las cuales son de carácter residual y transitorio), escuelas, policlínicas, entre otros servicios. La base local tiene mayor relevancia cuando se trata principalmente de territorios pobres a nivel socio económico.

“Una de las recetas para combatir la pobreza consiste en impulsar el desarrollo de redes comunitarias locales, con el objetivo de generar formas de participación ciudadana y estrategias de “empoderamiento” entre los más vulnerables.” (Baráibar, 2009: 64).

En relación a esto, De Martino (2014: 34) expresa:

“Familias y comunidad resurgen. Las primeras como unidades que deben resolver sus problemas, obviamente multicausales y muchos de ellos generados por el propio modelo de desarrollo -pobreza, desempleo, etcétera-. La segunda como compañera del Estado en asumir los costos de los ajustes efectuados a las políticas de protección y reproducción social de los ciudadanos”. “(...) ambas son convocadas como cogestoras de programas y proyectos permitiendo la reducción de sus costos”.

De esta forma, la comunidad y con ella las instituciones que allí se encuentran, “se transforman en un recurso para las tareas del gobierno, a través de la instrumentalización de lealtades personales y de activas responsabilidades”. (De Martino: 2014: 34).

En similar línea de análisis a lo planteado por Álvarez Leguizamón (2002); De Martino (2014: 35) expresa: “Se trata, por supuesto, de una noción restringida de participación, que a menudo apunta a que los propios gobernados gestionen activa y responsablemente su propia miseria.”

A continuación, se analizará el campo educativo como espacio clave para desplegar este tipo de políticas sociales, fundamentalmente aquellas dirigidas los sectores de la población que se encuentran en situación de pobreza.

3.2.1 El campo educativo en la ejecución de políticas sociales de fines del siglo XX

Previo a realizar el análisis del lugar que ocupa el campo educativo en la ejecución de políticas sociales del periodo, se considera importante realizar una puntualización.

En este sentido, mencionar que desde sus orígenes (siglo XIX), el sistema educativo de Uruguay, además de nivelador social, se va perfilando como una de las instituciones por excelencia donde se operan técnicas de disciplinamiento, control y regulación de la población. Se considera a la escuela un espacio donde es posible adoptar medidas preventivas y correctivas de un sector de la población considerado como “peligroso”²⁰. (Bordoli, 2015).

Esto, plantea Martinis (2013) es posible asociarlo al llamado poder pastoral al que Foucault hacía referencia, cuya lógica se entiende como el arte por el cual se enseña a la gente a gobernar o a dejarse gobernar. (Foucault 2006 en Martinis 2013).

Esta lógica de poder pastoral, a través de los dispositivos de seguridad (uno de ellos la escuela), es el modelo político de gobierno a partir del cual se concibe el Estado moderno, el cual asume la “responsabilidad de guía, de conducción sobre cada individuo en tanto integrante de una población.” (Martinis 2013: 26).

En las obras de Varela se expresaba en forma explícita, clara y contundente la representación de la educación y de la escuela pública, gratuita, laica y obligatoria, como instrumentos efectivos para la solución a los problemas de la sociedad, como forma de integración social y consolidación nacional. (Bordoli, 2015).

José Pedro Varela en el Capítulo VIII de la Legislación escolar (1910a: 125) explícitamente planteaba que la educación es un derecho de todos los sujetos y de todas las clases sociales, al mismo tiempo que se configura como el vehículo de integración y nivelación social. Planteaba que la educación es el “gran nivelador”, por tanto el acceso a ella no sólo se presenta como un derecho de los individuos, sino como un deber del Estado. “La educación iguala e íntegra y como consecuencia de su acción se logrará el progreso económico y social así como la estabilidad política”. (Bordoli, 2015: 88).

En este sentido Martinis (2013: 210) afirma:

“De este modo, se comprende como la tradición fundante del sistema educativo uruguayo establece una relación entre educación y pobreza en la cual incultura, anormalidad y pobreza

²⁰ Concepto que Bordoli (2015) toma de Castel (1997) para representar a un sector de la población que representaba un problema social a combatir, en tanto son vistos como peligrosos y riesgosos para el progreso.

están indefectiblemente unidas”. La “perspectiva educacionista, que expresó el discurso pedagógico de los fundadores del sistema educativo moderno uruguayo se basó en la idea que la intervención educativa podría revertir los efectos nocivos de las situaciones de pobreza”, permitiéndoles su integración en la sociedad.

Por su parte, como fuera analizado en el apartado precedente, hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI, el nuevo modelo económico neoliberal desencadenó severas consecuencias sociales y políticas, que llevaron a gran parte de la población a situaciones de pobreza extrema y exclusión social. Estos sectores visualizados como “problema”, se fueron configurando como obstáculo para el desarrollo y para los cambios que la sociedad demanda. Ellos pasan a ser considerados una población de riesgo que amenaza con alterar el orden de la sociedad, una de las preocupaciones más importantes de la década de los ´90. (Bordoli, 2015)

En referencia a esto, Martinis (2013) plantea que se da una asociación discursiva que relaciona al pobre con lo peligroso, aquel sujeto sobre el cual es necesario intervenir para prevenir o reeducar más que educar.

En este período, el Estado inaugurará nuevas formas de resignificar la relación entre educación y pobreza. Si bien continuarán ubicando a los sectores pobres en una situación de subordinación, ésta, ya no será articulada con una construcción acerca de las posibilidades de integración social plena. (Martinis, 2013)

Se dará un “proceso de migración desde la posibilidad de la integración, homogeneizante y subordinada, a la realidad de la exclusión y la desafiliación de los sectores pobres de la población.” (Martinis, 2013: 212)

El Estado, ejercerá su poder de conducción sobre individuos y poblaciones, realizando una clasificación social, la cual, permita identificar con claridad los sujetos sobre los cuales se debe intervenir. (Martinis, 2013).

De esta forma es que se va delineando el campo de lo educativo, como un espacio privilegiado para intervenir sobre determinados sujetos. Principalmente en la educación primaria, ya que se considera que desde la infancia se podría “evitar o matizar la instalación de patrones de insuficiencia cultural propio de estos sectores de la población.” (Martinis, 2013: 180).

En este escenario es que Bordoli y Martinis (2010) señalan que la educación va migrando a lo largo del siglo XX, en especial en el último tercio, desde un espacio fundacional de derechos, a un espacio definido desde la lógica de lo social. Este camino conlleva un pasaje desde el conjunto de los derechos de los ciudadanos hacia el de las prestaciones (servicios de las políticas sociales); rol asignado por el Estado.

En este sentido expresan;

“La educación se fue concibiendo como una prestación o servicio destinado a paliar, en algún sentido, las carencias sociales de los sujetos. Este carácter compensatorio de lo educativo tiene que ver con la emergencia del problema constitutivo de lo social: la pobreza”. (Bordoli y Martinis, 2010: 231).

Es de este modo, que el campo educativo comenzó a ser construido en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del S. XXI como espacio comprendido dentro del conjunto de políticas sociales, en relación a aquellos sujetos que viven en situación de pobreza. (Bordoli y Martinis, 2010).

El período 1995-2000 resulta clave en el carácter central que se otorga a la educación en relación a las políticas sociales desarrolladas en el país, las cuales serán denominadas como “reformas educativas”. (Martinis, 2013).

Por tanto, el centro de atención del campo educativo se va transformando desde procesos de distribución de cultura hacia acciones destinadas a compensar y/o asistir las carencias sociales y culturales de estos sujetos. De esta forma es que se constituye la educación “como parte de políticas sociales focalizadas y compensatorias”. (Bordoli y Martinis, 2010: 231).

En Uruguay, esta realidad se refleja en lo expresado en la página 48 del Documento de ANEP – CEIP Orientación de las políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010-2014:

“El devenir histórico y la complejidad creciente de la sociedad contemporánea asignaron a las instituciones educativas nuevos mandatos impulsando la atención más integral del alumno. Paralelamente los requerimientos particulares de distintos sectores de estudiantes con necesidades especiales impone articular las políticas universales con estrategias diversificadas que compensen las dificultades de esos grupos.”

En este sentido, las políticas implementadas además de focalizadas y asistenciales, delimitan territorios según grado de vulnerabilidad, bajo una estricta y precisa selección de los sectores donde el Estado debe llegar con sus programas sociales y educativos. (Bordoli, 2015).

En los programas sociales, que se destinan a la población que se encuentra en situación de pobreza, el componente educativo ocupará un lugar central, en tanto se considera que a través de él se podría contribuir a mejorar las condiciones de vida este sector de la población. De esta

forma, el Estado apuntará a la formación de “recursos humanos”²¹ y al desarrollo de programas remediales o compensatorios, en ámbitos como la salud, cultura y educación (entre otros). Este tipo de programas apuntará básicamente a la compensación y promoción de los sujetos para intentar su posterior integración social. (Bordoli, 2015).

Parafraseando a Bordoli (2015) al igual que en el siglo XIX, se apelará a la escuela y el trabajo docente para que cumpla con una misión civilizadora sobre los sectores de la sociedad que se encuentra en situación de pobreza y que constituyen posibles “amenazas” para el correcto funcionamiento de la sociedad.

A modo de conclusión, en el siguiente capítulo se procederá al análisis del objeto de estudio propuesto con el fin de determinar si la escuela resulta receptora por parte de las familias de demandas y/o expectativas que se encuentran por fuera de la función curricular principal de la escuela.

Se comenzará por caracterizar las escuelas públicas donde se realiza el estudio de caso de la presente monografía.

²¹ Bordoli (2015) hace referencia a que las intervenciones profesionales deberán nuclear un amplio espectro de aspectos, no sólo educativos, sino también médicos, psicológicos y culturales para “atender” a los sujetos en situación de pobreza.

CAPÍTULO IV- Estudio de caso

4.1- Características de las escuelas públicas urbanas de Montevideo Nro. 96; 148 y 163

En este apartado, se mencionan ciertas características de las escuelas públicas donde se realizaron las entrevistas que serán analizadas para dar respuesta al objeto de estudio planteado.

A modo introductorio, en relación a la categorización que tienen las escuelas en Uruguay, Martinis (2013) plantea que desde el año 1985 en el sistema educativo uruguayo comenzaron a circular perspectivas tendientes a denominar determinadas zonas de pobreza y/o centros que tuviesen niños cuyo origen fuese tal.

Se hacía referencia a zonas adversas, donde los docentes encontraban ciertas limitaciones vinculadas a la pobreza, para desarrollar su trabajo. (Martinis, 2013).

No obstante, el denominado contexto socio cultural de la escuela es construido por primera vez en el año 1996 por la UMRE²² (MECAEP)²³. El mismo fue realizado tomando información del equipamiento de los hogares y el nivel educativo de las madres de los estudiantes. (Bordoli, 2006).

Es así que las escuelas públicas, pasan a ser divididas en quintiles que se construyeron dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que oscilan entre el quintil 1, que agrupa al 20% de las escuelas de contexto socio económico más vulnerable y el quintil 5 al 20% de las de contexto menos vulnerable. Esta clasificación se hace por separado para el conjunto de escuelas urbanas, por un lado, y para las rurales, por otro.²⁴

Dentro de las escuelas de menor quintil (1 y 2), encontramos las denominadas escuelas “Aprender”. Esta categorización hace referencia al llamado Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), implementado por el CEIP en el año 2011, con la intención de desarrollar en cada escuela una propuesta pedagógica integral adecuada a las necesidades y potencialidades de cada alumno. (Mancebo y Alonso, 2012).

²² Unidad de Medición del Rendimiento Educativo

²³ Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria

²⁴ Fuente: <https://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/definiciones.html> último acceso, 13/02/2018

De este modo, mencionada esta categorización de las escuelas públicas en nuestro país, a continuación, se describen las características particulares de las escuelas donde se desarrollan las entrevistas.

Comenzando por la escuela Nro. 163, "Galicia", ella se encuentra ubicada en el barrio Prado, su modalidad es tiempo completo. Allí los niños permanecen desde las 8:30 a las 16 horas. Está categorizada dentro del quintil Nro. 4.

Por otra parte, la escuela Nro. 96 "Francisco Acuña de Figueroa" está ubicada en el barrio Nuevo París, es de modalidad "común"²⁵, funcionando 4 horas en la mañana. Comparte local con la escuela Nro. 115 que funciona en la tarde. Está categorizada dentro del quintil 3.

La escuela Nro. 148 "República de Corea" se encuentra ubicada en el barrio Cadorna, y su modalidad es también de 4 horas, en horario de la tarde. Comparte local con la escuela Nro. 276. Según la categorización de Primaria, es una escuela Aprender. Su contexto se clasifica en el quintil 1.

Realizada esta caracterización, a continuación, se analizará la información que surge de las entrevistas a fin de identificar si la escuela pública resulta receptora de demandas no curriculares por parte de las familias de sus alumnos.

4.2 La escuela pública ¿receptora de demandas no curriculares de las familias?

Como fue mencionado en los capítulos II y III, los cambios sufridos a nivel económico, político y social impactaron en la posición que ocupan en la sociedad, dos instituciones tradicionales de la modernidad como la familia y la escuela.

Ambas instituciones (familia y escuela) tienen un vínculo muy estrecho, ya sea por estar insertas en un mismo territorio formando parte de una comunidad, por la posición referente que la escuela ocupa en la sociedad y/o por el contacto asiduo que las familias tienen con ella, ya que en nuestro país su asistencia es obligatoria y regular de lunes a viernes. Esto, a su vez se incrementa cuando hablamos de escuelas de tiempo completo, donde la permanencia de los niños en la institución escolar es aún mayor. (Ponasso, María: 2014).

Por su parte, Cerletti (2014) expresa que en la actualidad, la escuela resulta escenario de diversos conflictos, expectativas y demandas cruzadas, culpabilizaciones y responsabilizaciones entre los diversos sujetos involucrados: los niños, las familias y los docentes.

²⁵ Común hace referencia a las escuelas públicas de 4 horas diarias.

Esta autora, plantea que las últimas décadas, estos conflictos se han ido agudizando, ganando cada vez mayor visibilidad pública, configurándose muchas veces en una verdadera problemática social que afecta notoriamente el vínculo familias-escuela. (Cerletti, 2014)

En este sentido, es que surgen una serie de interrogantes acerca de las responsabilidades, derechos y obligaciones de las instituciones involucradas en el proceso educativo de los niños. Ello se articula en el marco de políticas estatales que se configuran en un momento histórico determinado, en cada sociedad. (Cerletti, 2014).

En relación a ello, expresa:

“La educación y la escolarización de los niños conjugan una multiplicidad de prácticas cotidianas realizadas por diversos sujetos, que constituyen un complejo entramado de relaciones. Estas se despliegan siempre como parte de un contexto socio histórico, que configuran y es configurado por esas mismas prácticas” (...) (Cerletti, 2014: 121).

Las complejas relaciones que se producen entre ambas instituciones están fuertemente marcadas por la cada vez mayor complejidad de las problemáticas sociales, entre las que se destaca la pobreza.

En este sentido, una consideración importante a realizar es que en nuestro país una de las principales expresiones de la pobreza es la concentración en la población infantil (infantilización de la pobreza)²⁶. Esto, tiene estrecha relación con el hecho de que las familias trasladen al ámbito escolar donde concurren los niños, sus condiciones de vida, actitudes, valores, expectativas y frustraciones, provocando una tensión en la relación escuela - familia. (Giménez 2003)

Cómo se hacía referencia en el capítulo III, el Estado tiene la necesidad de incidir en las situaciones de pobreza de los llamados “excluidos”; conjuntos de poblaciones que se encuentran “por fuera de los procesos de intercambio simbólicos y materiales vigentes en nuestra sociedad”. Las políticas sociales (compensatorias, asistenciales y focalizadas), implementadas para “atender” a este sector de la población, resultan claves en el sistema educativo de nuestro país. (Martinis, 2013: 40)

Estas políticas de corte neoliberal, bajo el discurso de la “participación”, terminan no sólo transfiriendo responsabilidades a las instituciones de la comunidad para que se “autogestionen”,

²⁶ Según evaluación del Instituto Nacional de Estadística (INE) de abril 2017, la indigencia en los menores de 6 años se estimó en un 0,4 % y 0,2 % para niños de entre 6 y 12 años, siendo la población más afectada sobre el total del país.

En cuanto a los niveles de pobreza, el 17,4% afecta a los menores de 6 años, el 15,1% a los niños entre 6 y 12 años y el 13,5% a jóvenes de entre 13 y 17 años. Cómo es posible observar las situaciones de pobreza afectan principalmente a menores de 6 años. Fuente: Documento Estimación de la pobreza por el método de ingreso. Año 2017. INE

sino que las confronta en sus objetivos e intereses, provocando un cruce de demandas y expectativas de unos hacia otros.

De esta forma, la escuela pasa a asumir nuevas responsabilidades, especialmente en los contextos de pobreza, donde los individuos no logran incorporarse al mercado de trabajo para satisfacer sus necesidades básicas.

La implementación de este tipo de políticas de corte neoliberal en el sistema educativo, posiciona a la escuela desde un nuevo lugar, dejando de lado las características de la tradicional escuela pública varelana. En la actualidad un gran porcentaje de escuelas tiene comedores, la llamada “copa de leche” en el desayuno²⁷, el control de las asistencias y su relación con el pago de la prestación social llamada asignación familiar, entre otras cuestiones, que están por fuera de lo curricular. (Ponasso, María, 2014).

A modo de ejemplo, en el año 2013, el Estado decide intensificar los controles en la concurrencia de los niños a los centros educativos como contrapartida al pago de la (magra) prestación social denominada “asignación familiar”.²⁸

Ello, se expresaba en conferencia de prensa por el gabinete social de la administración del Presidente José Mujica, donde se informaba que el control se realizaría a partir de mayo del año 2013 a través de un cruzamiento de la base de datos informáticos entre MIDES, BPS²⁹ y ANEP. Detectados los casos de deserción educativa se contemplaría trabajar con las familias de los beneficiarios de la prestación para lograr re vincularlos al sistema educativo, expresaba el Ministro de Desarrollo Social del período (2010-2014), Daniel Olesker.³⁰

En este sentido, las políticas focalizadas y compensatorias si bien tienen objetivos y alcances diferentes, se fundan en la idea de compensar diferencias materiales y simbólicas de los individuos que, según determinados parámetros, resultan ser los destinatarios de esa

²⁷ El Programa de Alimentación Escolar proporciona alimentación a 248.590 escolares de todo el país, lo que significa un 67% del total de niños matriculados en la escuela pública. Más del 90% de las escuelas reciben algún tipo de prestación alimentaria, entre las cuales está la copa de leche, el almuerzo y la merienda. Fuente: <http://www.ceip.edu.uy/programas/alimentacion-escolar>, último acceso 20/04/2018, hora 14:50.

²⁸ Programa que tiene como objetivo brindar una prestación económica destinada a complementar los ingresos familiares de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica con menores a cargo. Se exige como contraprestación de la asignación la permanencia de los menores en el sistema educativo y la realización de controles de salud. Fuente: <http://www.mides.gub.uy/14546/asignaciones-familiares---plan-de-equidad>, último acceso; 12/02/2018, hora 11:57.

²⁹ BPS: Banco de Previsión Social

³⁰ Fuente: Web Presidencia: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/convenio-control-asistencia-asignaciones-familiares>, último acceso 1/10/17, hora 16:00h.

“discriminación positiva”. Su intención es la búsqueda de la “equidad”³¹, concepto que predomina en diversos documentos referidos a la educación en nuestro país y la región. Esta consideración se introduce en América Latina de la mano de los organismos internacionales. (Stevenazzi, 2006)

En palabras de Stevenazzi (2006: 157) la búsqueda de la equidad, “opera como articulador discursivo de las reformas educativas” en la última década del siglo XX.

En este sentido, consideramos que el Estado parte de la concepción de que a través de las políticas que implementa desde el ámbito educativo, las condiciones de vida de las personas se nivelaran.

Por tanto, mencionados estos aspectos, a continuación se procurará responder al objeto de estudio propuesto.

Al respecto, la evidencia empírica nos lleva a interpretar que existe cierta relación entre el contexto socio económico en que se inscribe la escuela y el tipo y cantidad de demandas extracurriculares que la escuela recibe por parte de las familias de sus alumnos.

Esto se observa en lo que expresan maestras y directoras en las entrevistas realizadas, donde las demandas resultan más frecuentes en las escuelas de quintil 1 (148) y 3 (96), mientras que en la escuela de quintil 4 (163) se hace referencia a casos puntuales.

Por otra parte, una observación que surge de las entrevistas, es que la interpretación que maestras/directoras hacen, de lo que son las demandas familiares hacia la escuela, tiene una naturaleza diferente según el contexto en que se inscribe el centro.

A modo de ejemplo, cuando se pregunta a maestra y directora de la escuela Nro. 163, sobre las demandas que recibe la escuela por parte de las familias, ambas, hacen referencia a la necesidad de exigir a las familias que cumplan con los controles de salud de los niños. Plantean que no contar con los controles impide a los niños realizar paseos y/o actividad física.

Esta apreciación, no será considerada en este análisis como una demanda extra curricular que las familias trasladan hacia la institución educativa, ya que es el equipo docente que exige esto a las familias y no viceversa.

La directora de la escuela Nro. 163 cuando se refiere a las demandas que reciben de las familias expresa lo siguiente:

³¹ “La equidad puede conducir a buscar una dimensión más exigente de la igualdad, pero en ningún caso renunciar a ésta. La equidad, sobre la base de un criterio de igualdad de orden superior, exige entonces una mayor desigualdad en la distribución de los ingresos. Pero en este caso se trata de una desigualdad correctora, destinada a reducir o compensar la desigualdad primera.” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 105 en Stevenazzi, 2006:157)

“En cuanto a las demandas a lo interno a la escuela no es algo habitual, más bien son casos puntuales”.

Otra expresión, que realizaba al respecto, es la siguiente: “Esto está muy relacionado con el nivel cultural, que sabemos que está muy vinculado con lo económico y que hace al tipo de demanda que recibimos.”

En esta última expresión, se identifica como la maestra directora entrevistada, relaciona las demandas no curriculares que recibe la escuela, con el contexto socio económico de las familias de los alumnos.

Por otra parte, surge de la entrevista a maestra y directora de la escuela Nro. 163, que ellas visualizan como una problemática³² extracurricular que las familias depositan en la escuela, el hecho de que el niño concurra a la institución, aun estando enfermo.

Refieren a esto, como una situación producto de la necesidad de padres/madres de trabajar. Como ambas lo indican en la entrevista, la modalidad de escuelas de tiempo completo prioriza a las familias que trabajan a la hora de la selección de niños que concurren a ella.

Expresan al respecto:

Directora escuela Nro. 163:

“Lo que sí veo en las escuelas de tiempo completo es que los papás trabajan, entonces eso genera que la escuela sea una necesidad en cuanto al horario. Hay algunas familias que no tienen instrumentado dispositivos para solucionar cuando surgen temas de enfermedad. Entonces, nos ha pasado de llamar a algunos papás porque el niño tiene fiebre, y nadie, nadie lo puede venir a buscar. Esto sí ha pasado más de una vez. Veo que la escuela no solo pasa por la escuela, sino por lo laboral.” “El niño se siente mal, y la maestra tiene 29 o 30 niños más y no puede cuidarlo. Y he logrado que se lo lleve, pero de mala gana. No podemos hacernos cargo del niño enfermo, no cumplimos esa función.”

Maestra escuela Nro. 163:

“Un niño sale de la casa con ganas de vomitar y vos le preguntas si se sentía mal al salir y te dice que sí, le decís si le aviso a la madre y te dice que sí, pero que la madre le dijo que tenía que irse a trabajar y que él tenía que ir a la escuela.”

En este sentido, la información recabada, nos lleva a interpretar que las problemáticas/demandas que las familias trasladan al seno escolar, en este tipo de escuelas

³² En este documento se interpretará a esas problemáticas como demandas extra curriculares de las familias hacia la escuela.

(alto quintil), tiene estrecha relación con la vinculación de los adultos referentes del niño/niña al mundo del trabajo.

Este mundo del trabajo, se caracteriza por una rigurosa competitividad, con largas jornadas laborales y por la generalización de familias donde todos los integrantes adultos tienen la necesidad de trabajar, debido a que los niveles salariales son demasiado bajos para hacer frente a los costos de la supervivencia. (Hopenhayn, 2007).

En relación a esto, entendemos pertinente considerar que las exigencias del mercado de trabajo, en sociedades capitalistas (como la nuestra), muchas veces obliga a las familias a enviar a los niños a la escuela, a pesar de estar enfermos.

Los empleos informales, excluidos de cualquier tipo de seguro social y la precariedad de las condiciones laborales impiden a las familias ausentarse del trabajo, ya que de hacerlo, muchas veces suelen recibir sanciones directas o indirectas, cuando no la pérdida de la fuente laboral.

A esta situación, se suma, tal como fuera mencionado en el apartado 2.2.2, que los nuevos arreglos familiares caracterizados por la salida de la mujer al mercado de trabajo, provocaron su abandono de los cuidados domésticos, a los cuales antiguamente se dedicaba casi en forma exclusiva.

Cómo afirma Jelin (2010), hasta 1930, era escaso el número de mujeres que no tenían otra perspectiva que la de vivir ancladas a la familia. El mundo femenino era reducido al ámbito doméstico y privado. Situación que se revierte en América Latina a partir de 1960 y que en muchos casos lleva a las mujeres a enfrentarse a la presión de la doble jornada laboral, con responsabilidades en el hogar y el mercado de trabajo que generan grandes problemas de “compatibilización”.

Actualmente, continúa siendo sobre las mujeres sobre quienes recae mayoritariamente el peso de los cuidados domésticos. No es equitativa la distribución de tareas del hogar en relación a los hombres, principalmente en lo que refiere al cuidado de los niños.³³

La Directora de la escuela Nro. 148 expresa en relación a esto: “Claramente, son las mamás las que vienen más que los papás.”

En esta expresión observamos cómo las maestras identifican más a la figura materna concurriendo a la escuela, cuando se trata de la escolarización de los niños.

³³ Ver anexo 1- Encuesta Continua de Hogares, año 2014 del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay, tabla que evalúa residencia de los niños, según sus padres.

Por tanto, que la responsabilidad del cuidado de los niños sea principalmente de las mujeres, también provoca que la escuela muchas veces deposite en “las madres”, las obligaciones y exigencias, cuando se marcan ciertas conductas de los niños a corregir.

Por otra parte, una característica de los nuevos arreglos familiares que también incide en este aspecto, es el de la búsqueda de la realización personal en el mundo adulto, ello, por encima de otros compromisos, como puede ser el cuidado de los niños.

Al respecto, tomamos palabras de Giménez (2003:277):

“Los cambios en los roles asociados también a las transformaciones en las relaciones entre géneros, el impacto de la crisis económica y las problemáticas del empleo, la inestabilidad, la búsqueda de la realización personal por encima de otros compromisos, son todos elementos que conmueven a las familias de hoy y que inciden (...) en las posibilidades y limitaciones que tienen las familias de hoy para educar adecuadamente a sus integrantes menores”

Se podría encontrar en esta expresión, una explicación al hecho de que algunas familias prioricen el trabajo, enviando los niños a la escuela, aun cuando tienen problemáticas de salud. Según la interpretación que realizamos en este documento, esto si configura un tipo de demanda de las familias hacia la escuela.

Por otra parte, al analizar lo que expresan maestras y directoras de las escuelas Nro. 148 (quintil 1) y 96 (quintil 3), de contexto socio económico más bajo, se observa que las demandas en relación a la escuela son más frecuentes y complejas.

Al respecto, tomamos las palabras de directora de la escuela Nro. 148, quién lo explicita:

“Bueno, lo están viendo. Desde que uno entra son reclamos. Antes de entrar a la escuela ya los padres te van deteniendo y preguntándote por las maestras, las asistencias, por el comedor, por el BPS, es una demanda continua. Después que los niños entran tenes siempre un grupo de padres. (Interrupción)”.

Continúa: “(...) es toda la tarde atendiendo a esos emergentes que son diarios.”

Por otra parte la directora de la escuela Nro. 96 expresa: “En general, el primer rato de la mañana uno atiende demandas de padres, siempre.”

A partir de estos relatos, podemos observar cómo las familias de los niños de escuelas de más bajo quintil, visualizan a la institución educativa como referente en la comunidad, trasladando a ella, cuestiones que no necesariamente se relacionan a la actividad curricular propia de la escuela.

En gran parte, entendemos, que esto se debe a que la escuela actualmente tiene otras responsabilidades, más allá de la enseñanza. Algunos ejemplos son: controlar la asistencia de los niños para el pago de la prestación social “asignación familiar”, atender la alimentación de los niños y controlar el vencimiento de los carné de control pediátrico. Ello, se suma a cuestiones emergentes que surgen en la escuela y que a continuación podremos observar al analizar los relatos de las maestras entrevistadas.

Otro elemento a mencionar en este análisis y que se puede observar en las entrevistas, es cómo la escuela nunca está separada de su contexto, sino por el contrario, está condicionada por él. Del mismo modo, que el contexto también condiciona la acción escolar. (Díaz, P., 2006)

Un ejemplo de ello, se refleja en lo expresado por maestras y directoras de las escuelas Nro. 148 y 96, cuando afirman que en escuelas de contexto socioeconómico descendido, se cuenta muy poco con el apoyo de las familias para actividades escolares, como ser talleres temáticos y/o reuniones de padres.

Al respecto, la directora de la escuela Nro. 96 expresa:

“Cuando vos conformas la comisión fomento tenés que convocar a una asamblea de padres y después de ahí de todos los que quieren ser candidatos se hace una votación. En general tenés que pedir por favor porque necesitas nueve titulares y diez suplentes. Entonces a la gente muchas veces le terminamos pidiendo que aunque sea ceda su nombre y su cédula para figurar en la planilla aunque sea como suplentes. Acá con el tema de la participación no hay interés, la gente no le ve sentido.”

Por otra parte, la maestra de la misma escuela plantea:

“Haces un taller para trabajar la violencia en la conducta, no viene nadie pero para lo que es un reclamo vienen padres que después no los ves en todo el año”

Continúa: “Está muy brava la participación de la gente en la escuela, porque cuando vos lo llamas para apoyar al niño en el transcurso del año no aparecen pero para el reclamo sí”.

Consultada la directora de la escuela Nro. 148, sobre la participación de las familias en actividades, expresa: “No, la verdad que no. En la sala de contexto es uno de los temas que siempre está. Ver que es lo que se puede hacer desde la escuela para que vengan, que se involucren.”

A partir de los aportes de Cerletti (2014), podemos identificar que en algunos de estos relatos, se observa cómo se tienden a marcar ciertas “faltas” y/o “fallas” de los padres de los niños, que parecieran ser interpretadas por maestras y directoras cómo desinterés, abandono y/o diferencias de valores.

En este sentido, Cerletti (2014) resalta que determinadas características de las familias y del entorno inmediato de los niños suelen considerarse como condición de posibilidad para el desarrollo de los niños, en tanto de su escolarización.

En relación a estas expresiones del personal docente de escuelas de menor quintil, consideramos se debe tener presente que cuando las familias se ven afectadas por problemáticas severas, como pueden ser el desempleo, la falta de acceso a una alimentación adecuada, situaciones de violencia, entre otras cuestiones; resulta difícil pensar que tengan voluntad o encuentren sentido a participar en actividades que organiza la escuela, cómo pueden ser talleres temáticos y/o reuniones de padres.

Cuando las necesidades básicas están insatisfechas, las prioridades de las familias evidentemente son otras, distintas a la participación en este tipo de instancias, familia-escuela.

Por otra parte, a partir de las investigaciones realizadas acerca de la relación familia-escuela, Cerletti (2014) concluye que cuánto más vulnerable es el contexto, se observa la creciente preocupación de maestras y directoras por el exceso de nuevas demandas que las familias depositan en la escuela, demandas que se alejan cada vez más de la dimensión pedagógica y didáctica tradicional. Situación que se constata en los relatos de las maestras/directoras entrevistadas de las escuelas de quintil 1 y 3.

Esta situación impacta directamente en el vínculo entre las familias y la escuela volviéndose un problema cotidiano que enfrentan especialmente las escuelas de contexto socio cultural crítico. (Cerletti, 2014).

Cómo se infiere de las entrevistas, las demandas de las familias hacia las escuelas de “contexto”, refieren a cuestiones relacionadas a la alimentación, la salud, cuidados básicos de los niños y temas delicados de violencia intrafamiliar, entre otros aspectos.

A modo de ejemplo, en la entrevista a la directora de la escuela Nro. 148 se relata un episodio en el cual la propia directora llevó a un niño al Hospital Pereyra Rosell, quedándose con él hasta la noche (por fuera de su horario laboral). En esta situación, incluso, tuvo que entregar dinero a la madre para que luego del alta médica pudiera retornar a su casa en taxi con los niños.

Expresaba al respecto:

“Yo ya le había dejado dinero para el taxi, porque eso también corre por cuenta de la escuela a veces, la locomoción, porque te dicen que no lo llevan porque no tienen cómo, y decís bueno yo te doy el boleto. Manejas esas situaciones para aliviar ver si los pueden llevar.”

Otro ejemplo es el que surge del relato de la maestra de la escuela 96 al respecto de la llevada a control médico de los niños por el Profesor de Educación Física de la escuela:

Relataba el episodio de esta forma:

“También pasó el año pasado en oportunidad de un campamento, que no tenían ficha médica los chicos y no los llevábamos al campamento porque no tenían ficha médica y el Profesor de Educación física de la escuela los tuvo que llevar, así que estamos hablando de que tenemos que llevarlos al médico cuando eso es una obligación específica de las familias”.

Por otra parte, en esta última expresión, se aprecia cómo la maestra entrevistada responsabiliza a la institución familiar por no poder hacer frente al cuidado de los niños. Entendemos que este es un discurso individualista de la situación, que no permite analizar la complejidad del contexto social que provoca que las familias no puedan desarrollar esa capacidad de cuidado.

En relación a ello, la autora De Jong (2001) afirma que las sociedades capitalistas burguesas han transformado a la familia en el lugar donde se deposita la responsabilidad social por la conducta de sus miembros, es decir que la familia es responsable por el destino social de cada uno de sus miembros. Todo lo que le suceda a un individuo será producto de lo que hizo (o no) su familia por él.

Esa responsabilidad que se asigna al grupo familiar, se podría asociar con las limitaciones y/o posibilidades que tienen los miembros del grupo familiar, en el desarrollo de su vida cotidiana³⁴.

Baráibar (1998) expresa que en los sectores pobres, la vida cotidiana además de inmediata, es limitada. Las posibilidades de desarrollo son acotadas, sus redes, referencias, los roles socialmente posibles y los reducidos grupos de pertenencia, condicionando, de este modo, sus opciones.

En cambio, en los contextos socioeconómicos más altos, las familias ocupan una posición en el mercado de trabajo que les permite contar con otras redes para la resolución de sus problemas. Ello, les permite poder trascender el territorio, ya sea donde la familia vive o la escuela se ubica, en busca de soluciones a las problemáticas que los afectan.

El mundo del trabajo actúa como eje de integración social, da sentido a la vida personal, siendo un espacio privilegiado de participación ciudadana y motor de progreso material. Lleva a los sujetos a tener determinada organización del tiempo y el esfuerzo, permitiéndoles que se articulen con otros. (Hopenhayn, 2007).

³⁴ Interpretamos por vida cotidiana, “el ámbito privilegiado de conformación de las representaciones acerca de la realidad a partir de las cuáles los distintos sujetos fijan los límites de lo que consideran legítimo y normal y en función de las cuáles actúan.” Estas representaciones son diversas en función de las inscripciones en la realidad económica, social y cultural.” (Baráibar, 1998: 33).

Por otra parte, un elemento que también consideramos relevante mencionar en este análisis, es la connotación que tiene la dimensión territorial en los contextos de pobreza. La misma, adquiere importancia a partir de las ausencias derivadas de la desestructuración del trabajo y de las protecciones sociales.

En este sentido, es que el lugar en donde se vive y no el trabajo se vuelve el espacio estable, cobrando relevancia como el lugar donde están los pobres. (Baraibar, 2009).

Además, “El indigente tiene más posibilidades de obtener socorro cuando es conocido, cuando entra en las redes de vecindad que expresan una pertenencia a la comunidad.” (Baráibar, 2009: 64).

Esta expresión se podría vincular claramente con el hecho de que las familias de menores recursos socioeconómicos sean las que más demandas no curriculares trasladan al ámbito escolar.

De este modo, se coloca en los barrios la expectativa a la resolución de los problemas sociales, provocando la “reterritorialización” de la pobreza. El “pobre” en el mismo territorio donde vive busca los recursos para afrontar sus problemáticas, en su comunidad y las instituciones que allí se encuentran. (Baráibar, 2009).

En relación a lo expresado por la autora, acerca de la importancia que adquiere el territorio en la resolución de problemáticas que afectan a las familias, entendemos importante realizar dos puntualizaciones. Si bien en el territorio se puede potenciar el trabajo en red entre las instituciones de la comunidad, también se corre el riesgo de que las problemáticas queden sumergidas en el territorio, sin ser visualizadas por otros dispositivos que se encuentran fuera de la comunidad.

Al respecto de la posición referente en la comunidad que tiene la escuela, en especial en territorios donde viven y permanecen personas en situación de pobreza, resulta difícil visualizar otra institución en la comunidad con presencia tan fuerte como la escuela.

A modo de ejemplo, en la entrevista a la Directora de la escuela Nro. 163, ella se remontaba a su experiencia en otra escuela: “Vengo de la escuela del barrio Peñarol, no es de contexto crítico, pero es más descendido que el nivel que hay acá. Con una población escolar diferente.” Continúa: “Ahí sí se trasladaban muchas problemáticas al ámbito escolar. Como que se esperaba que el ámbito escolar resolviera un montón de otras cosas. Pero yo no he notado eso acá.”

Por su parte, al analizar las expresiones de maestras de las escuelas Nro. 96 y 148 en relación al tipo de demandas no curriculares que reciben de las familias, expresan:

Maestra de la escuela Nro. 96: “Y las demandas más comunes son de un lápiz, una goma una mochila, ropa, más bien de tipo asistencial.”

Del mismo modo, la maestra de la escuela Nro. 148 planteaba: “por lo general en esta escuela los problemas se repiten. Todos tienen algo en común: alimentación por ejemplo, mucha pobreza hay a los alrededores de esta escuela.”

Para analizar estas expresiones, consideramos de interés traer aportes de Silva Muñoz (2006), quién plantea que los procesos de pauperización a los que ha sido sometida gran parte de nuestra población, a partir del último tramo del siglo XX, provocaron una aguda exclusión social que encontró en la escuela la caja de resonancia a múltiples demandas sociales.

Como plantean los autores Lappado y otros (2006) si bien atender los problemas sociales no sería una competencia exclusiva de la escuela, la escuela no puede dejar de preocuparse por temas, como la alimentación, por ejemplo.

Nos preguntamos ¿cómo es posible pretender buenos resultados de aprendizaje cuando existen niños que concurren a la institución educativa con hambre?

Al respecto tomamos las palabras de la Directora de la escuela Nro. 148: “Bueno qué decirles de las situaciones de hambre que plantean algunas familias, estaríamos hablando todo el día. Y la escuela atrás, viendo cómo ayudar a esas familias que la pasan mal de verdad. Aquí claro influye el contexto, sé que en otras escuelas esto no pasa tan así.”

Ante esta realidad, otra interrogante que surge, es pensar en los recursos que tiene la institución educativa (en los contextos de pobreza principalmente) para hacer frente a ese exceso de demandas no curriculares que pareciera ser que el personal docente no logra resolver.

Cómo surge de las entrevistas y de las propias políticas implementadas desde el campo educativo, recae sobre la institución educativa la responsabilidad de la alimentación.

No obstante, como afirman las maestras, no cuentan con recursos adecuados para hacerlo. Plantean que no existen funcionarios que atiendan los comedores, siendo ellas quienes lo hacen.

Nos remitimos a lo que expresa la directora de la escuela Nro. 96 sobre ello:

“Para empezar, primaria tiene los comedores en las escuelas pero no tiene a nadie que se haga cargo de los comedores, porque los comedores funcionan de doce a una. Pero ¿qué maestro?, ¿quién trabaja de doce a una? Los maestros que se quedan, se quedan porque quieren, en teoría no habría nadie.”

La maestra de la misma escuela expresa: “Ahí estamos nosotras haciéndonos cargo también de que los niños coman y que todavía coman saludable. Cómo si enseñar en clase fuera tarea sencilla...”

En estos relatos de maestras es posible identificar cierta preocupación y/o malestar por tener que asumir una responsabilidad que no ha sido para la que se han formado académicamente.

Se identifica en sus expresiones, un problema de identidad docente, producto de la compleja realidad asistencial que asume la escuela en los últimos tiempos. Los maestros se visualizan no sólo para enseñar sino también para asistir, para satisfacer necesidades básicas y orgánicas de los niños. (Santos, 2006).

En relación a la alimentación, pareciera ser que el Estado educador parece haberse disuelto, abriendo paso a un Estado alimentador para los sectores pobres. En la actualidad, la alimentación resulta ser la actividad que organiza el tiempo escolar, pasando la tarea de la transmisión de conocimientos a un plano de subordinación. (Stevenazzi, 2006).

Stevenazzi (2006) entiende que en los estratos más bajos, atender la demanda alimenticia que tiene gran parte del alumnado, termina ocasionando que el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza pase a un segundo plano.

Por tanto, a partir de los relatos de las maestras/directoras entrevistadas de escuelas de menor quintil, fue posible identificar que sus escuelas sí serían receptoras de demandas no curriculares por parte de las familias. Algunas trasladadas por las familias en forma directa y otras que surgen de forma implícita, siendo identificadas por el equipo docente en el cotidiano de la escuela.

A continuación tomaremos aportes de los autores Stevenazzi (2006), Giménez (2003) y Jaim (1999), quienes hacen referencia al exceso de demandas no curriculares que afecta principalmente a escuelas de contexto socio económico más desfavorable.

En este sentido, Stevenazzi (2006) plantea que la escuela de alguna forma está abandonada,

desbordada y cuando se hace referencia a contextos de pobreza, ello se agudiza ya que la realidad se cruza con la crudeza de quienes viven a diario la postergación de lo humano.

En similar línea de análisis, el autor Giménez (2003) plantea que la pobreza resulta una compleja dificultad para el desarrollo de aquello que nos constituye como seres humanos.

En este sentido afirma:

“La escuela que obviamente sigue siendo la institución especializada en la educación, está como ya se dijo fuertemente interpelada por la realidad, corriendo el riesgo permanente de la pérdida de su especificidad a costa de la asignación de otras funciones como ser la provisión de servicios no estrictamente educativos y la mera contención/depósito de niños. Ha venido configurándose un encargo social que deposita en las escuelas la solución a múltiples problemáticas vinculadas a la salud, seguridad, violencia, etc.; frente a las cuales las escuelas, si bien pueden hacer su aporte, están muy lejos de tener las herramientas para poder solucionarlas, y el riesgo de cumplir con dicho encargo es la pérdida de su verdadera función.” (Giménez, 2003: 278).

En relación a esto, Jaim (1999) también plantea, que las demandas sociales en relación a la escuela son cada vez más exigentes y cubren un espectro tan vasto de cuestiones que la propia institución corre el riesgo de perder la noción de cuál es su objetivo principal.

Este autor afirma que la institución escolar ha sufrido a lo largo de su historia una serie de transformaciones que responden a cambios progresivos de una bienvenida y necesaria “modernización institucional”. Más precisamente, plantea que se asiste a una posible desnaturalización de la función de la institución escolar, en tanto encargada de formar a las nuevas generaciones en todos los niveles: básico, medio y superior. “Este cambio en la naturaleza de la escuela resulta preocupante porque se produce en un contexto social desprovisto ya de otras instancias, capacitadas para cumplir la función que hasta ahora se les asignaba.” (Jaim, G: 1999: 9).

Jaim (1999) entiende que a partir de las tendencias, expectativas y actitudes vigentes en las sociedades modernas se corre el riesgo de perder la función esencial de la institución educativa.

Tarea, que como mencionaba una de las maestras entrevistadas, no resulta nada sencilla, especialmente en estos tiempos caracterizados por las complejas problemáticas sociales y económicas que afectan a los individuos, las que influyen notoriamente en sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, las demandas extra curriculares que las familias depositarían en las escuelas de contexto socio económico descendido (principalmente), serían el espejo de las problemáticas que les afectan.

Al respecto de los recursos con que cuenta la escuela para abordar esas demandas extracurriculares, la maestra de la escuela Nro. 96 refiere:

“Lo que tiene primaria como recurso es un equipo de escuelas disfrutables. Ellos hacen un informe, la asistente social visita el hogar y evalúa, conjuntamente con la psicóloga.” “Pero a su vez, el equipo de escuelas disfrutables no cuenta con los recursos para hacer frente a muchas de las situaciones que se les plantean.”

Por su parte, la Directora de la misma escuela manifiesta:

“(…) Ellos derivan, en realidad trabajan con problemáticas puntuales de las familias y derivan y dicen a donde tienen que ir. (...)Pero en realidad el acompañamiento del equipo de escuelas disfrutables, consiste en reunirse una vez al mes o una vez cada mes y medio a ver cómo va evolucionando, que otras estrategias se hacen, no es terapia ni nada. Porque además es imposible, en escuelas disfrutables son cinco o seis personas. Es un equipo de dos técnicos sociales, para varias escuelas de una determinada zona, imaginen lo que es para ellos, imposible intervenir en profundidad.”

En relación a estas expresiones, cabe mencionar que desde el año 2008 las escuelas cuentan con el PED ³⁵ implementado por el CEIP, el cual realizaría intervenciones interdisciplinarias en escuelas de todo el país, sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordando de “forma integral” dichas situaciones. El programa pretende orientarse desde una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública. Los equipos de este Programa se conforman por Psicólogos y Trabajadores Sociales, que deben trabajar en forma conjunta con los niños/as, docentes, las familias y la comunidad, además de articular con otras instituciones. Este Programa buscaría apuntar a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también fortalecer la dinámica Institucional, fomentando factores de cambio e innovación.³⁶

En este sentido, al contrastar los discursos de maestras/directoras entrevistadas con el contenido que plasma el propio Programa (PED), notamos que estos equipos multidisciplinarios del área psicosocial no desarrollan su trabajo en una escuela específica, sino que se

³⁵ Programa Nacional de Escuelas Disfrutables

³⁶ Fuente: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>. Último acceso, 29/03/2018, hora: 16:54

desempeñan en varias escuelas de una misma zona. Cuando surgen situaciones que ameritan su intervención, estos equipos son contactados por el equipo docente de la escuela y su función es realizar las derivaciones correspondientes a otras instituciones, según la problemática identificada.

Si bien el objetivo del programa es realizar abordajes integrales, esto pareciera no suceder en la realidad, ya que como las maestras plantean, además de contar con escasos recursos materiales, abarcan demasiadas escuelas. Se trata de un mismo equipo trabajando con múltiples escuelas, con población escolar diferente que tiene sus problemáticas particulares.

En este sentido, se observa cómo si bien el Estado delega cada vez más funciones y responsabilidades a la institución escolar, pareciera no proveerla de recursos adecuados para su abordaje.

Dando por finalizado este capítulo, a continuación, se procederá a realizar una reflexión final del trabajo monográfico. La misma, incluye conclusiones y aportes que entendemos se podrían realizar a esta realidad, fundamentalmente a partir del ejercicio profesional del Trabajador Social.

Reflexiones finales

En cuanto al objeto de estudio planteado, se podría interpretar que existe relación entre las demandas no curriculares que las familias trasladan a la escuela y el contexto socio económico en que se inscribe el centro educativo. Este hecho, también es posible asociarlo cuando analizamos la diversa bibliografía utilizada en relación a la temática.

A lo largo del documento, se analizaron los nuevos arreglos familiares que se configuraron a partir del último tramo del siglo XX en nuestro país. Del mismo modo, el contexto social, político y económico del período, caracterizado por importantes niveles de crecimiento de las problemáticas sociales que afectan a las familias.

Entre ellas, se destaca la pobreza, la cual se expande al culminar la dictadura militar en el país, producto del endeudamiento originado en el período dictatorial.

Este escenario, impacta en las familias, que quedan desprovistas de recursos, para hacer frente por sus propios medios a cubrir sus necesidades básicas.

Ante este panorama, a partir de la recuperación de la democracia en Uruguay, comienzan a implementarse políticas de corte neoliberal: asistenciales, compensatorias y focalizadas, para atender a los sectores de la población que se encuentran en situación de pobreza.

Este tipo de políticas, cómo analizamos en el capítulo III, fueron promovidas (y financiadas en muchos casos) por organismos internacionales.

Para acceder a este tipo de políticas, las personas deben demostrar estar imposibilitadas de satisfacer sus necesidades por las vías del mercado y estar realmente en condiciones de pobreza, para lo cual, exponen su vida privada al máximo.

Por otra parte, en la ejecución de estas políticas, cobra relevancia la dimensión territorial, es decir el territorio donde viven y permanecen los sujetos en situación de pobreza. Se fomentan las capacidades y posibilidades de acción de los propios sujetos (las familias) y las instituciones que se encuentran en la comunidad.

En este sentido, es que la comunidad y las instituciones que allí se encuentran, pasan a ser visualizadas por las familias como ámbitos donde trasladar demandas y/o expectativas tendientes a resolver o mejorar sus precarias condiciones de vida.

Ello, se potencia al hecho de que en la comunidad, la institución educativa, resulta un espacio clave para la ejecución de políticas sociales, situación analizada también en el capítulo III.

De este modo, es que la escuela ya no sólo tiene la responsabilidad de la enseñanza, sino que también, ejecuta acciones asistenciales y compensatorias que el Estado le asigna.

En relación a ello, entendemos pertinente tomar en esta reflexión aportes de Stevenazzi (2006: 164), quién plantea, que pareciera ser que la enseñanza se entiende desde una óptica explícita del neoliberalismo como mercancía, “concurriendo los consumidores al mercado para obtenerla”. El Estado entonces se hace presente con sus acciones focalizadas para quienes nada tienen que intercambiar y se encuentren inhabilitados para el mercado.

Por tanto, el análisis realizado a lo largo del documento permitiría asociar que la situación que afecta a las escuelas de quintiles más bajos, a las que asiste una población escolar de contexto socio económico más desfavorable, sería producto de la posición que el Estado le ha asignado a la escuela como espacio de ejecución de políticas neoliberales, asistenciales, focalizadas y compensatorias.

Parfraseando a Martinis (2013), autor de referencia en gran parte de este documento, las escuelas de “contexto” ya no se visualizan sólo para educar, sino que también para compensar las carencias sociales de los niños que concurren a ella.

El Estado le ha encargado a la escuela nuevas responsabilidades, como ser la alimentación, el control de asistencia de los niños para el pago de prestaciones sociales y el control de los carné de salud de los niños, a modo de ejemplo. Este elemento podría asociarse con las nuevas demandas familiares que estaría recibiendo la institución educativa.

Es decir que las demandas no curriculares que las familias trasladan a la escuela, parecieran ser el reflejo de la asunción de responsabilidades no curriculares que tiene la escuela.

El estudio de caso realizado demuestra que las escuelas Nro. 148 y 96, de contexto socio económico más bajo (quintil 1 y 3) son mayormente depositarias de demandas familiares, que están por fuera de lo curricular propio de la escuela y se relacionan a aspectos de la vida cotidiana de las familias (salud y alimentación principalmente).

Por otra parte, cuando analizamos los relatos de maestra y directora de la escuela Nro. 163, de más alto quintil, observamos que esta situación se revierte. Es decir, que las demandas no curriculares que las familias trasladan a la escuela no son habituales ni complejas.

Mientras que en las escuelas Nro. 148 y 96, nos encontramos con personal docente que hasta ha concurrido a centros de salud a llevar alumnos; en la escuela Nro. 163, la demanda no curricular que más identifican las maestras se vincula a que los adultos responsables de los niños, los envíen al centro educativo, aun estando enfermos.

Como fue analizado en el capítulo IV, tanto maestra como directora entrevistadas, hacen referencia a que ello se relaciona con la condición de trabajadores de los adultos responsables del niño.

A modo de reflexión, entendemos que esta situación que afecta tanto a las familias, como a la escuela, sería producto de las exigentes condiciones de contratación que tienen los trabajadores en el mercado laboral en sociedades capitalistas como la nuestra. Es debido a la necesidad de no perder la fuente laboral que el trabajador se ve obligado a priorizarla.

Por tanto, no se debiera depositar en las familias la responsabilidad por esta situación, sino que se debería atribuir al sistema capitalista imperante.

De este modo, problematizando en la situación que afectaría principalmente a las escuelas públicas de contexto socio económico más desfavorable, consideramos trascendente que las mismas puedan contar con mayores y adecuados recursos para su abordaje.

Resulta difícil pensar que el personal docente, que en muchos casos tiene una formación específica en el área de magisterio, pueda exclusivamente, abordar las problemáticas no curriculares que recibe de las familias.

Cómo observamos en el estudio de caso realizado, las maestras no cuentan ni siquiera con personal para atender el comedor escolar, siendo ellas quienes lo hacen, a pesar de no ser su función específica.

Por su parte, se infiere de las entrevistas, que primaria cuenta con un equipo multidisciplinario de Trabajador Social y Psicólogo para atender aspectos psicosociales de los niños. No obstante la modalidad de trabajo de estos equipos impediría realizar abordajes integrales.

A modo de reflexión, compartimos la apreciación de Stevenazzi (2006: 170) en este sentido;

“Necesariamente para poder estar a la altura del desafío, debemos atrevernos a pensar en cambios para la escuela, incorporar otros profesionales a la tarea educativa, procurando realizar un abordaje más integral de la complejidad. Pero sobre todo otras instituciones deberán trabajar en forma más coordinada, actuando como soporte de la tarea educativa.”

En tanto las familias no estén en condiciones materiales y culturales de auto sustentar sus necesidades básicas, se deberá contar con otras instituciones y profesionales que permitan colocar a los niños en condiciones de asistir y permanecer en la institución educativa. (Stevenazzi, 2006).

La escuela, uno de los pilares del proceso de socialización secundario de los individuos, no debiera perder de vista su objetivo primordial de enseñar; en tanto la educación, es la principal herramienta que tienen los sujetos para poder mejorar sus condiciones de vida.

Entendemos que este objetivo se podría tender a descuidar, si las demandas no curriculares que recibe la escuela resultan frecuentes y de gran complejidad.

Por tanto, para que esta situación se revierta, creemos que sería oportuno contar en la institución educativa con más disciplinas para abordar las complejas problemáticas sociales. Del mismo modo, que existan otras instituciones de la comunidad con capacidad para hacerlo.

Al respecto, sería importante, reforzar el trabajo en red de las instituciones, que las mismas coordinen mejor y cuenten con más recursos materiales para hacer frente a las problemáticas familiares, especialmente las que afectan a quienes viven en condiciones de pobreza.

Consideramos que la escuela debiera contar con más profesionales del área de la salud, educación y ciencias sociales, así como también, más auxiliares de servicio, para poder hacer frente correctamente, a las responsabilidades curriculares y no curriculares que tiene asignadas, principalmente desde el último tramo del siglo XX.

En este sentido, cuando pensamos en disciplinas que participen en el abordaje de las demandas no curriculares que recibe la escuela por parte de las familias, consideramos acertado reforzar la participación de Trabajadores Sociales en la institución educativa.

Ello, debido a que se trata de una profesión con capacidad para el análisis y abordaje de las problemáticas sociales desde una óptica integral, crítica y fundamentada en una perspectiva que coloque a las personas con quienes trabaja como sujetos de derechos.

Tomando aportes de Sarachu (2006), nos resulta interesante mencionar que el Trabajador Social, construye su trabajo, a partir de problematizar las necesidades humanas y sus formas sociales de satisfacción. El autor, plantea que se trata de una profesión con capacidad para pensar y actuar productivamente sobre el mundo y sus condiciones, desde una perspectiva que se identifique con valores, perspectivas de futuro, democracia, sociedad civil y ciudadanía.

En consonancia con ello, Bentura (2006) expresa que la perspectiva de trabajo que debe orientar a un Trabajador Social, es la de ampliación de ciudadanía, por medio de la cual, (además) será posible contribuir a la legitimación de la profesión.

Para esto, es necesario ampliar la esfera de lo público (la que el neoliberalismo intenta restringir en su mínima expresión) sin que ello suponga una intromisión moralizante en el ámbito de la vida privada familiar. Por otra parte, este autor, plantea la importancia que tiene que el

Profesional Trabajador Social denuncie los procesos de desmaterialización de las políticas sociales. (Bentura, 2006).

Ello, considerando especialmente que el espacio privilegiado de trabajo de los Trabajadores Sociales es en la ejecución de políticas públicas.

En este sentido, el Trabajador Social, debe romper con la actividad burocrática y rutinaria que reduce su trabajo a un mero empleo, como si el mismo se limitará al cumplimiento burocrático de un horario, a la realización de un conjunto diversificado de tareas y al cumplimiento de actividades pre-establecidas (como suelen ser las conocidas “visitas”). (Bentura, 2006).

En similar línea de análisis y para concluir el presente trabajo monográfico, tomaremos palabras de la autora lamamoto en relación al ejercicio profesional, las que compartimos plenamente.

“La interacción entre la profundización teórica rigurosa y la práctica renovada, políticamente definida, constituye el elemento decisivo para superar las artimañas ideológicas incorporadas por la profesión en su evolución histórica: el voluntarismo, la práctica rutinaria y burocratizada, las tendencias empiricistas, la distancia central del modo de vida del pueblo y el desconocimiento del saber popular, etc.” (lamamoto, 1997: 180).

En este sentido, plantea lamamoto (1997) que la ruptura con la herencia conservadora originaria del Trabajo Social, implica ponerse objetivamente al servicio de los intereses de los usuarios, es decir, los sectores dominados de la sociedad; ampliando las bases para el ejercicio de su hegemonía en el conjunto de la sociedad.

Por último, a partir de lo mencionado, entendemos, que para poder mejorar realmente las condiciones de vida de las personas, además de nuestra formación teórica y de un ejercicio profesional fundamentado en una perspectiva de derechos, necesariamente debemos contar con recursos materiales que proporcione la institución contratante; de lo contrario, será difícil contribuir a lograr transformaciones sociales verdaderas.

Bibliografía

- **Ackerman, N** (1988) "Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares". Editorial Horné. Buenos Aires, Argentina.
- **Álvarez Leguizamón, S.** (2002) "La transformación de las instituciones de la reciprocidad y el control: del Don al Capital Social y de la biopolítica a la focopolítica" Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Vol. 8, nº 1.
- **Althusser, Louis** (1988) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan." Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- **Baráibar, Ximena** (2007) "Poco para pocos y por poco tiempo: políticas sociales en tiempos de emergencia" en Revista Escenarios Vol. 7- Nº 12. Escuela Superior de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- **Baráibar, Ximena** (2009) "Tan cerca, tan lejos, acerca de la relevancia "por defecto" de la dimensión territorial en Revista Fronteras Nº 5. Dpto. de Trabajo Social, FCS, UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- **Baráibar, Ximena.** (1998) "Ser particular, ser genérico, a propósito de la vida cotidiana". Serie: Documentos de Trabajo. Ed, FCS-DTS, Montevideo.
- **Batthyany, K, et al** (2011) "Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial." CSE. UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- **Bentura, J. P** (2006) "Trabajo Social, legitimidad y ampliación de ciudadanía". In Del Valle Cazzaniga, S. Intervención Profesional Legitimidades en Debate Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social. Espacio Editorial Buenos Aires, Argentina.
- **Berger y Luckmann** (1968) "La construcción social de la realidad". Amorrortu editores. Bs As, Argentina.
- **Bordoli, Eloisa** (2015) "La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: sujetos, saber y gobierno de los niños". Universidad de la República: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, Uruguay.
- **Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo** (2010). "Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno" en "Pobreza y (des) igualdad en

Uruguay: una relación en debate”. Coord. Miguel Serna. UdelaR, FCS, Dpto. Sociología. ASDI. CLACSO. Montevideo, Uruguay.

- **Bordoli**, (2006) “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio” en Martinis, Pablo (2006), compilador: “Pensar la escuela más allá del contexto”: Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Cerletti, Laura** (2014) “Familias y escuelas: tramas de una relación compleja” Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- **Danani, Claudia** (2005) “Las políticas sociales en los `90: los resultados de la combinación de individualización y comunitarización de la protección”. Coloquio Internacional Trabajo, conflictos sociales e integración monetaria; América Latina en una perspectiva comparada. Instituto de Ciencia (UNGS)/Institut por le Developpement/ANPCyT-FONCYT. Buenos Aires, Argentina.
- **De Jong, Eloísa** (2001) Trabajo Social, familia e intervención. En “La familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social.”. Capítulo 1, Págs. 11-47. Espacio Editorial. Bs. As.
- **De Martino, M.** (2014). “Familias y Estado en Uruguay. Continuidades críticas 1984-2009. Lecturas desde el Trabajo Social.” Ediciones Universitarias. (UdelaR- Ucur) Montevideo, Uruguay.
- **Díaz, P.** (2006) “Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿Un falso dilema o un problema político pedagógico?” en Martinis, Pablo (2006), compilador: “Pensar la escuela más allá del contexto”: Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Dubet, François** (2006) “El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado”. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- **Dubet**, (2014) “Los postulados normativos de la investigación en educación”. Traducción Balduzzi, María. Versión corregida y ampliada de la Conferencia Inaugural dada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 29 de octubre de 2014. Espacios en Blanco-NEESFCH-UNCPBA. Tandil, Argentina.
- **Fernández, Lidia. M** (1994) “Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

- **Filgueira, Carlos H.** (1996) "Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay." CEPAL. Montevideo Uruguay.
- **Giménez Guralnik, Luis** (2003) "Aportes para el re armado de los vínculos entre las escuelas, las familias y las comunidades" en Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción, pp 273-282. Udelar, Facultad de Psicología, Área de Psicología Educacional. Montevideo, Uruguay.
- **Goslin, David A.** (1971) "La escuela en la sociedad contemporánea" Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- **Hopenhayn, Martín** (2007). "Cambios en el paradigma del trabajo remunerado e impactos en la familia" en "Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros", pp. 63-75, Irma Arraigada coordinadora. CEPAL. Santiago de Chile, octubre 2007.
- **Iamamoto** (1997) "Servicio Social y división del trabajo". Un análisis crítico de sus fundamentos. Cortez Editora. Sao Paulo. Brasil
- **Jaim, Guillermo** (1999) "La tragedia educativa." Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- **Jelin** (2010) "Pan y afectos, la transformación de las familias". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- **Jelin y Lorenz** (2004) "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad" en "Educación y memoria: La escuela elabora el pasado". Jelin y Lorenz comp. Editorial siglo XXI. Madrid.
- **Lappado et al** (2006) "Escribir la intervención" en Martinis, Pablo (2006), compilador: "Pensar la escuela más allá del contexto": Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **López Barrero** (2010) "Familia vs Escuela". Revista Nro. 5. Noviembre 2010. Pedagogía Magna.

- **Mancebo y Alonso** (2012) "Programa Aprender Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores." CEIP, UNICEF. Montevideo, Uruguay.
- **Martinis, Pablo** (2013) "Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa," Universidad de la República: CSIC. Montevideo, Uruguay.
- **Martinis** (2006) "Sobre escuela y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto" en Martinis, Pablo (2006), compilador: "Pensar la escuela más allá del contexto": Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Mioto, Regina C.** (1997) "Familia e Serviço Social. Contribuições para o debate"; En: Servicio Social & Sociedades Vol. XVIII. Nº 55. pp 114- 130.
- **Nucci, Nelly** (2005) "Las familias en la reproducción cotidiana de la existencia: estrategias de sobrevivencia y estrategias de reproducción social". Artículo publicado en la Revista de Conciencia Social. Nueva Época. Publicación de la Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Año V. No 7-8.
- **Paredes, Mariana** (2003) "Los cambios en la familia en Uruguay. ¿Hacia una segunda transición demográfica?" en "Nuevas formas de familia" Perspectivas Nacionales e internacionales. UNICEF. Udelar. Montevideo, Uruguay.
- **Ponasso García, M.** (2014) "Las expectativas de las familias hacia la escuela en la hipermodernidad: estudio en los jardines públicos de tiempo completo de Montevideo en contexto de mayor vulnerabilidad social". Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- **Puello-Socarrás, José Francisco** (2015) "Neoliberalismo, Antineoliberalismo Nuevo Neoliberalismo. Episodios y Trayectorias Económico-Políticas Suramericanas (1973-2015). en "Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas." Luis Rojas Villagra, coordinador. Págs 19-42 CLACSO.
- **Raggio** (2003) "Educación y familia: ¿Instituciones en crisis?" en Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción, pp 301-306. Udelar, Facultad de Psicología, Área de Psicología Educacional. Montevideo, Uruguay.

- **Santos, Limber** (2006) “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la “Escuela de Contexto” en Martinis, Pablo (2006), compilador: “Pensar la escuela más allá del contexto”: Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Sarachu, Gerardo** (2006) “Aproximación al análisis de las necesidades humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción”. Mimeo
- **Schvarstein, Leonardo:** (1991) “Psicología social de las organizaciones”. Nuevos aportes. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- **Silva Muñoz** (2006).”Educación y pobreza: Cualquier monedita sirve: ¿cualquier interdisciplinaria sirve? En Martinis, Pablo (2006), compilador: “Pensar la escuela más allá del contexto”: Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Stevenazzi,** (2006) “Compensatoriedad y relación pedagógica” en Martinis, Pablo (2006), compilador: “Pensar la escuela más allá del contexto”: Editorial Psicolibros-waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Valles, M** (1996) “La investigación documental: Técnicas de lectura y documentación.” En: Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis sociológica.
- **Vázquez Morales, Anabella.** (2015) “Un acercamiento a la inserción técnico profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas urbanas. Entre lo estático y lo dinámico.” En Revista Regional de Trabajo Social. Vol. 29. 1/2015. Nro. 63. Pp 66-75. Montevideo, Uruguay.

Fuentes Documentales:

- Estimación de la pobreza por el método de ingreso. Año 2017. INE, Montevideo, Uruguay.
- “Orientación de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014.” Documento I. Setiembre, 2010. Montevideo, Uruguay.

- Principales resultados Encuesta Continua de Hogares. Año 2014. INE. Montevideo, Uruguay

Páginas web

- Ley General de Educación Nro. 18. 437, disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6687828.htm>
- Constitución de la República Oriental del Uruguay vigente, disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Ley 19. 075 Matrimonio igualitario, disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6045413.htm>.
- Web de Presidencia de la República Oriental del Uruguay: <http://www.presidencia.gub.uy/comunicación/comunicaciónnoticias/audición-M24-nota-27-setiembre>
- Diario de la Lengua Española R.A.E, disponible en <http://www.rae.es/>
- Asignaciones familiares Plan de Equidad. Web MIDES: <http://www.mides.gub.uy/14546/asignaciones-familiares---plan-de-equidad>
- Programa Escuelas Disfrutables. ANEP-CEIP, <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>.
- Programa Alimentación Escolar, web CEIP: <http://www.ceip.edu.uy/programas/alimentacion-escolar>
- Giorgi, Víctor (s/a) El "fracaso en la escolarización" en Grupalidad e instituciones educativas. Revista relaciones. Serie r-Educación (XXVI). Página web: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0105/escolarizacion.htm#top>.
- Definición de protección social según CEPAL. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/proteccion-social>.