

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

**El ejercicio profesional del trabajador social
en la educación primaria pública: análisis crítico
del programa Escuelas Disfrutables**

Pamela Zinola Rodríguez

Tutora: Sandra Leopold

2017

ÍNDICE:

<u>INTRODUCCIÓN</u> -----	2
<u>CAPÍTULO I: Devenir Histórico de la Escuela Pública y el Trabajo Social en el Uruguay</u> -----	6
1-1- Breve reseña histórica de la Escuela Pública-----	6
1-2- Sistema Educativo Uruguayo, aproximándonos al presente-----	12
1-3- Surgimiento del Trabajo Social y su vinculación con el campo de la Educación-----	15
1-4- El Trabajo Social en la actualidad-----	21
<u>CAPÍTULO II: Estado de Situación de la Educación Primaria Pública en Uruguay</u> -----	25
2.1- La Educación Primaria Pública-----	25
2.2- Problemas que presenta la Educación Primaria Pública-----	26
2.3- Estrategias orientadas a revertir las dificultades que despliega la Educación Primaria Pública-----	30
<u>CAPÍTULO III: La Intervención del Trabajador Social en las Escuelas Públicas de Uruguay: Programa Escuelas Disfrutables</u> -----	36
3.1- Lineamientos centrales del Programa Escuelas Disfrutables-----	37
3.2- La inserción del Trabajador Social en las Escuelas Disfrutables: Análisis crítico al Programa-----	41
3.3- Importancia de la intervención del Trabajador Social en las Escuelas Públicas: Desafíos y aportes-----	47
<u>REFLEXIONES FINALES</u> -----	51
<u>BIBLIOGRAFÍA</u> -----	54
<u>ANEXO</u> -----	60

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo constituye la Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social, impartida en la Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República.

Este documento tiene como objetivo principal analizar y reflexionar acerca del ejercicio profesional del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública a partir del análisis del Programa Escuela Disfrutables.

En función de ello, como objetivos específicos se han planteado los siguientes:

- (i) explorar el devenir histórico que ha tenido la Educación Primaria y el Trabajo Social;
- (ii) indagar acerca de las problemáticas que existen en las escuelas y qué soluciones se han dado a las mismas;
- (iii) investigar sobre la intervención del Trabajador Social en el ámbito escolar.

Desde el punto de vista personal, el interés en la elección de esta temática surge al tomar conocimiento que la educación primaria pública presenta en la actualidad diversas situaciones problemáticas que aquejan particularmente a los alumnos, afectando sus aprendizajes y culminando en varias ocasiones con el fracaso escolar, más específicamente con la repetición, la extra-edad y el ausentismo.

Los maestros, más allá de impartir el conocimiento, hoy en día deben basarse en perspectivas pedagógicas que persigan el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje, utilizar estrategias didácticas que permitan acceder al conocimiento de una forma creativa y dinámica, para que de esta manera los alumnos se vean motivados, puedan comprender mejor, y se logre un correcto aprendizaje.

Pero cabe decir, que muchas veces las estrategias pedagógicas no alcanzan para poder lograr un aprendizaje eficiente, porque en varias ocasiones los alumnos transitan por situaciones vitales problemáticas que demandan abordajes multidisciplinares y que escapan a la capacidad de resolución exclusiva por parte de los maestros y de las escuelas.

Por lo tanto, es fundamental la inserción del Trabajador Social en las escuelas, ya que posee las herramientas necesarias para poder intervenir en aquellas situaciones que lo ameriten, investigando sobre las realidades de las personas involucradas, problematizando sus necesidades, y contribuyendo a transformar su realidad social.

Este profesional busca intervenir, apoyar, orientar y atender las diferentes demandas y necesidades que recibe la escuela desde los niños¹ y sus familias, a los efectos de contribuir con un tránsito escolar favorable. En la escuela transcurre gran parte de la vida de los niños; después de la familia, la escuela es su primer ámbito de construcción de autonomía y protección, por eso es fundamental que se trabaje en este ámbito con el involucramiento de la familia.

En la actualidad la inserción del Trabajador Social en los centros escolares, se logra a través del Programa Escuelas Disfrutables, que comienza a funcionar en el año 2008. Este programa tiene como objetivo principal realizar intervenciones interdisciplinarias en las escuelas urbanas de todo el país, sobre aquellos factores que generan malestar institucional (los cuales no son definidos explícitamente por el programa), abordando de forma integral dichas situaciones. El programa está conformado tanto por Trabajadores Sociales como por Psicólogos. La intervención de dichos profesionales tiene como finalidad que las escuelas logren cumplir con sus objetivos pedagógicos y educativos; se intenta que sea una escuela “disfrutable”, con un buen vínculo entre los alumnos, la familia y la comunidad, buscando de esta manera, el mejor ambiente escolar. Los profesionales deben acompañar el proceso de trabajo de las escuelas, identificar las necesidades de los niños y sus familias y procurar responder a las diferentes problemáticas que puedan presentarse.

Por otro lado, la elección de esta temática también surge, por un interés inherente en el campo de la educación y de la infancia. La etapa de la niñez es una de las más importantes para el desarrollo futuro del individuo, y es la que marcará, en múltiples sentidos, gran parte de su vida. Por eso es importante que desde las escuelas, y con un equipo interdisciplinario capacitado, se trabaje con aquellos alumnos que transitan diferentes problemáticas, necesidades, para modificar su realidad social,

¹ No se desconoce las implicancias de género del lenguaje pero a efectos de facilitar la lectura se escribirá en masculino.

promoviendo un mejor aprendizaje y una mejor calidad de vida, ya sea en su desarrollo personal, social, emocional, físico, y material.

Desde lo académico, la temática que opté resulta de mucha importancia para nuestra profesión debido a que su aporte puede ocupar un papel desencadenante en la transformación de la realidad de los estudiantes y por ende de la educación de nuestro país.

Asimismo el tema elegido pretende aportar información sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar público, ya que no se presentan muchos antecedentes en la temática. A su vez, dicha elección constituye un desafío nuevo en lo personal porque es un tema que no había abordado anteriormente en el transcurso de la carrera, pero que es de sumo interés, profesional y académico.

La presente monografía basó sus estrategias de estudio en el uso de fuentes secundarias, y particularmente utilizó la técnica de revisión bibliográfica y documental, recopilando y analizando trabajos e investigaciones de diferentes autores y disciplinas sobre la temática elegida. También se accedió a documentos publicados en los portales electrónicos de organismos públicos, como son la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y dentro de este último, la presentación del Programa Escuelas Disfrutables.

Esta monografía se encuentra estructurada en tres capítulos. El primero de ellos refiere por un lado, al devenir histórico de la Escuela Pública de nuestro país, en el cual se señala su surgimiento, su fundación, los cambios y los avances que ha adquirido en las distintas épocas, hasta aproximarnos a la actualidad. Es de suma importancia este punto porque para poder analizar la educación de hoy, es necesario saber cómo se ha ido transitando el camino socio-histórico-educativo y así poder entender dónde estamos ubicados actualmente y cuáles son los antecedentes de los programas vigentes.

Por otra parte, se alude sobre los inicios del Trabajo Social en Uruguay, indicando su surgimiento, cómo se ha ido desarrollando, su vinculación con la

educación, y sus pasos hasta conformarse en la profesión que es hoy en día, porque para entenderla en la actualidad, hay que situarnos también en sus orígenes.

El segundo capítulo, se focaliza en la Educación Primaria Pública de Uruguay. Se conceptualizan sus objetivos y fines, quién la imparte, supervisa y administra, y dónde radica su relevancia.

Se enfoca además en el Estado de Situación de la Educación Primaria Pública, identificando, por un lado, los problemas que se le presentan y por otro, las alternativas que se han diseñado para su abordaje.

El tercer capítulo, refiere a la intervención del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública de nuestro país, haciendo hincapié en el Programa Escuelas Disfrutables.

En dicho capítulo se menciona por una parte, los lineamientos centrales del citado programa, indicando cuando surgió y cuáles son sus objetivos. Por otra parte, se hace referencia a la inserción del Trabajador Social en las Escuelas Disfrutables, y al mismo tiempo se realiza un análisis crítico al Programa.

Culminando dicho capítulo, se alude sobre la importancia de la intervención del Trabajador Social en las Escuelas Públicas, procurando lograr en esta parte, un espacio de análisis y reflexión sobre el quehacer profesional del Trabajador Social en el ámbito escolar.

Por último, se presentan las reflexiones finales que surgen a partir de la realización de la monografía.

CAPÍTULO I

Devenir histórico de la Escuela Pública y el Trabajo Social en el Uruguay

En este capítulo, se intenta explicar el devenir histórico de la Escuela Pública y el Trabajo Social de nuestro país, hasta aproximarnos a la actualidad. Se señalan los cambios ocurridos en ambos campos, el papel preponderante que tuvieron en el disciplinamiento de la sociedad, y la vinculación entre ambos. Para poder entender a la educación y a nuestra profesión hoy en día es importante conocer sus orígenes.

1.1- Breve reseña histórica de la Escuela Pública

Se puede decir que los primeros intentos de conformar una enseñanza básica surgen en el período colonial bajo las obras misioneras, las cuales tenían como cometido civilizar a las poblaciones indígenas. En aquel entonces por las características económicas y políticas que enfrentaba el territorio nacional era difícil el desarrollo de la educación, la que luego se vio favorecida con la fundación de Montevideo (1724-1730), período en el cual comienza entonces a surgir un sistema de educación. Con este proceso fundacional, sumado a su condición de puerto natural, surge una nueva clase media ciudadana y comerciante que intenta impulsar la educación.

Este hecho dio lugar a las primeras escuelas bajo el coloniaje. Las mismas enseñaban lo indispensable para la vida social, una instrucción elemental de lectura, escritura, operaciones aritméticas y preceptos religiosos.

En este contexto en el año 1815 José Gervasio Artigas fundó una escuela pública, llamada “Escuela de la Patria”, que consistía en la formación moral del niño para prepararlo como ciudadano. Ello representaba una condición estratégica hacia la fundación de la identidad ciudadana propicia para la generalización de los idearios de autonomía y libertad. (MEC-Dirección de Educación: 2014)

Las escuelas hasta ese entonces no exponían ningún atractivo para los niños, porque se los castigaba si el aprendizaje no se concretaba, por ello el castigo era una herramienta común para que los alumnos obedecieran. Con el surgimiento del modelo de escuela lancasteriana propuesto por James Thompson y llevado a cabo por Dámaso Antonio Larrañaga, se pretendió remplazar el castigo por estímulos positivos para el alumno. Este sistema se basó en que los alumnos más adelantados, enseñados por el maestro, transmitieran esa enseñanza a los más atrasados. (MEC-Dirección de Educación: 2014)

En 1825 con la Declaración de la Independencia política, el país necesariamente tenía que organizar un sistema escolar que atendiese a su pequeña población, ya que el mismo no era formal y estructurado, debido a la inestable situación política en la que se vivía.

En este mismo año se dictaron leyes, decretos y disposiciones con el objetivo de organizar el sistema escolar, pero los recursos económicos y humanos destinados en ese momento, eran insuficientes.

En 1827 se creó la primera Escuela Normal y se estableció la obligatoriedad del título docente para el ejercicio de la profesión. Y en 1847 se produjo el primer intento del Estado por organizar el sistema educativo, controlándolo y dirigiéndolo, a través de la creación del Instituto de Instrucción Pública, obteniendo así, un proceso formal de regularización a nivel nacional, pero aún insuficiente.

La institución escolar surgió como un instrumento civilizador del niño considerado un “bárbaro etéreo” y del gaucho un “bárbaro cultural”. Ambos serían transformados en ciudadanos pacíficos y trabajadores, por lo tanto la “civilización” de esas dos “barbaries” era esencial si se deseaba la “regeneración del país”. Se intentaba transitar de una sociedad “bárbara” y tradicional, que se caracterizaba por el juego, la risa, el goce, la violencia, la sexualidad y la muerte, a una moderna y civilizada, en donde predominen valores relacionados con el ahorro, el trabajo, el orden, la economía, la disciplina, la puntualidad, la salud, la higiene del cuerpo, entre otros. (Barrán; 1990)

Es así que la educación surgió, entre otros aspectos, como un medio para lograr el disciplinamiento y el control social de los sujetos considerados “bárbaros”, la disciplina era fundamental para concebir una buena enseñanza. Como afirman Barrán y Nahúm, la educación era para los rurales un medio y no un fin en sí mismo, “(...) *la educación debe asegurar la paz social, erradicando las costumbres violentas y las prácticas incivilizadas; debe ayudar al aumento de la producción del país, dotando a la masa rural de conocimientos técnicos; debe ser el elemento esencial que imprima el rechazo del ocio, de la haraganería, de la actividad improductiva.*” (Barrán, y Nahúm: 1967; 392)

Por lo tanto, se instaló una nueva sensibilidad, llamada “civilizada” la cual, “(...) *aunque pre-viven- tal vez hasta hoy-rasgos de la anterior “barbarie” (...), disciplinó a la sociedad, impulsó la gravedad y el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes, y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido y por fin, descubrió la intimidad transformando a la “vida privada” (...)*” (Barrán: 1990; 11)

Los impulsos reformadores de nuestro país a fines del siglo XIX se asocian al movimiento por una escuela nueva que surgió en esa época, teniendo como principales promotores a José Pedro Varela y a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

El proceso de la reforma escolar fue sin duda un elemento fundamental para la “civilización” de la sociedad y para la estructuración de nuestro sistema educacional. Esta última, fue decretada en 1877 bajo el gobierno de facto del Gral. L. Latorre, imponiendo una educación basada en los principios de: universalidad, obligatoriedad, gratuidad y posteriormente laicidad para la escuela pública uruguaya.

“La nueva escuela vareliana, además de mejorar los programas escolares, aumentando la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos por los niños, incorporó a la enseñanza los valores de disciplinamiento que las clases altas de la época reclamaban (...). Otro punto a destacar de esta reforma es la enseñanza del “idioma nacional”, bajo la premisa de unificar el estado, el territorio y la lengua. (...)

Hasta la reforma vareliana, los intentos por estructurar un sistema escolar habían sido fallidos, es recién con esta que la escuela pública comienza un camino de continuas mejoras. José Pedro Varela, y posteriormente Jacobo Varela, buscaban hacer de la instrucción primaria pública un sistema eficiente de educación para todas las clases sociales. La finalidad última que Varela concebía en una educación para todos era la formación de ciudadanos dentro de un gobierno democrático.” (MEC-Dirección de Educación: 2014; 34)

La reforma de Varela, reorganizó las escuelas, fijó condiciones para admitir a los alumnos, organizó todo lo vinculado al personal docente, prohibió los castigos corporales, cambió los programas, y perfeccionó a los maestros en cuanto a lo pedagógico, todo ello con la misión de formar hombres integrales, generando una nueva estructura del sistema educativo uruguayo.

A partir de la modernización en el país, comenzó una etapa de próspero crecimiento de la cobertura en la educación, así como también se produjeron importantes avances en su calidad pedagógica conocida como proyecto educativo moderno. La educación adquirió un papel fundamental en la sociedad uruguaya y se la concibió como la palanca más digna de un progreso. (Barrán: 1990)

José Pedro Varela consideraba fundamental que la formación se brindara desde el nacimiento y, si ésta era dirigida hacia niños pequeños, debía ser aún más específica, como una preparación para la escuela. (MEC-Dirección de Educación: 2014). Es por esto, que en 1877 se creó el Asilo Maternal para los niños de entre 2 a 8 años cuyos padres no podían atenderlos. En 1892, la escuela vareliana inauguró el primer Jardín de Infantes.

Anteriormente, en 1878 se había creado la escuela de Artes y Oficios, teniendo como uno de sus contenidos educativos la formación técnica, pensada como un lugar de disciplinamiento, orden y aprendizaje de oficios, donde niños y jóvenes de "mala conducta" debían aprender a obedecer y a trabajar como castigo. Su función principal era la de "domesticar" a muchachos "malentretidos". (Barrán: 1990)

José Pedro Varela entendía que la educación disminuiría los crímenes y los “vicios”, ya que las pasiones del hombre que es educado van a ser siempre mejor dirigidas que las del hombre ignorante, “(...) *el hombre educado encuentra siempre en su misma ilustración, una barrera para el desborde de sus malas pasiones que, en vano, ha pretendido buscarse para el ignorante (...) en la amenaza de terribles venganzas divinas.*” (Barrán 1990; 91)

En el Novecientos se retomó y amplió el impulso dado por la reforma vareliana a la enseñanza primaria. En los gobiernos de José Batlle y Ordoñez (1903-1907, 1911-1915) se inició otra etapa de universalización de la educación. Se comenzaron a construir instituciones educativas en todas las capitales del Interior del país, posibilitando una educación que llegara a todos los ciudadanos, esto es tanto a las capitales departamentales, como al interior rural, dentro de este último, las personas debían trasladarse a la capital de cada departamento para estudiar. Unido a esto, se produjo la creación de nuevos centros escolares especializados para la atención de niños con algún tipo de “deficiencia física o retraso mental”.

En este período, la sociedad atravesaba una expansión económica y un crecimiento de las clases medias, las que empezaron a percibir a la escuela como un medio de ascenso social.

La etapa que se extiende desde mediados de los años 50 hasta comienzos de los 70 del siglo pasado, constituyó uno de los momentos más dolorosos para el proceso educacional, ya que comienza una profunda crisis económica, política y social, generando un clima de inestabilidad e inquietud general.

Al producirse el quiebre del sistema político democrático y con la implementación de la Dictadura Militar en 1973 (con la disolución de las Cámaras Legislativas por el presidente de la República Juan María Bordaberry), el sistema educativo se vuelve rígido, normativo, sin autonomía, desaparecen la libertad de pensamiento y expresión, humanismo y progresismo. “*La reestructura educativa fue realizada por la dictadura constituyendo una ruptura radical con el pacto liberal y democrático que había tenido la educación uruguaya. Se trató de una reforma que*

abarcó todos los aspectos: fines, formas gobierno, estructura, planes y programas de todo el sistema educativo.” (ANEP: 2007; 23)²

La educación se estancó sin poder evolucionar, marcando un proceso de deterioro hasta el 1º de marzo de 1985 año en que Uruguay recuperó la institucionalidad democrática.

El 28 de marzo de 1985 se aprobó la Ley de Emergencia de la Educación N°15.739, que fue la expresión de los acuerdos alcanzados en materia de educación. En esta Ley se creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente Autónomo con personería jurídica que funcionará de acuerdo con las normas pertinentes de la Constitución y de esta Ley.

Se inició un período en el que prosperan y se implementan nuevas propuestas educativas y a su vez los planes de estudio adquieren diversos cambios.

Durante el gobierno de Julio María Sanguinetti (1995-2000), se promovió la segunda reforma escolar la cual introdujo cambios en todo el sistema educativo uruguayo, siendo el Director Nacional de Educación Pública el profesor Germán Rama.

La mayor preocupación de los impulsores de dicha reforma fue la relación entre educación y equidad social. Esta última, en el campo de la educación, refiere al trato igualitario, en tanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos/as, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. Por tanto la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos/as, el derecho humano fundamental de la educación³, dicha preocupación se genera sobre la base de que el nivel de aprendizaje de los alumnos estaba asociado a condiciones materiales de vida y al origen social de los estudiantes. En este sentido, una de las principales líneas de acción se centró en la educación pre-escolar por considerar su relevancia para el futuro desempeño educativo de los alumnos y su impacto sobre la equidad social. La reforma tuvo cuatro objetivos centrales, según Rama, estos fueron: el

²Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf 20/05/2016

³Disponible en <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/72666-equidad-educativa/> 02/06/2016

mejoramiento de la calidad educativa, el avance en la equidad, la dignificación de la función y profesión docente y la modernización de la gestión de la educación. Dicha reforma integró líneas múltiples de acción orientadas a la transformación de la educación primaria, media y la formación docente. (Rama apud ANEP: 1996)

Para mejorar la calidad del sistema, como de los centros educativos, se desarrolló el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). Este propuso a docentes y directores realizar un plan de desarrollo que permitiera mejorar la calidad de cada centro, poniendo énfasis en aquellos con mayores niveles de carencias.

En el año 1999 se creó séptimo, octavo y noveno grado en las escuelas rurales, que tuvo como objetivos: cumplir con el principio de obligatoriedad del ciclo educativo, nueve años de enseñanza formal, y brindar una formación que permitiese insertar adecuadamente a los estudiantes en cualquier medio del sistema educativo.

En esta época el Estado comenzó a focalizarse en la población más vulnerable, sin perder el marco universalista que caracterizó a la enseñanza pública en Uruguay (MEC-Dirección de Educación: 2014).

1.2- Sistema Educativo Uruguayo, aproximándonos al presente.

En el año 2005 llegó a la presidencia de la república el Dr. Tabaré Vázquez, candidato del Frente Amplio; la izquierda asumió por primera vez el gobierno nacional.

El nuevo gobierno propuso crear un Sistema Nacional de Educación (SNE)⁴, que se inspirase en las políticas educativas y que funcionase con unidades operativas con un cierto grado de descentralización. Se buscó que la nueva Ley asentara las bases del sistema y que el nuevo modelo fuese poco rígido, abierto y coherente. Este sistema coordina la enseñanza en general, incluyendo la enseñanza no formal, la privada y la pública. (Ver Anexo: pág. 60-63)

⁴El Sistema Nacional de Educación, es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para toda la sociedad a lo largo de la vida. (Ley N° 18.437, Art 20).

En el año 2005 se sancionó la Ley General de Educación N° 18.437 que reemplazó a la “Ley de Emergencia” del período post-dictatorial, manteniendo su vigencia hasta hoy.

Esta nueva Ley de Educación N° 18.437 en sus artículos 6° y 18° señala que *“Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.” (...)* *“El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.”* (Ley de Educación N° 18.437)

Lo anterior se concibe teniendo en cuenta, que nadie puede quedar excluido de la educación, porque es un derecho humano fundamental y obligatorio que se ejerce cuando las personas, más allá de tener acceso a la escuela, pueden desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Por lo tanto, significa que la educación debe ser de calidad para todos, ofreciendo recursos y ayudas que cada quién necesite para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación; asegurando resultados de aprendizaje equiparables y no desiguales. El Estado debe garantizar y promover la educación a lo largo de toda la vida.

Desde lo educativo, el gobierno de izquierda realizó cambios tanto en lo estructural como en lo programático, promoviendo una reforma educativa que obtuviera en el incremento presupuestal una de sus principales herramientas.

Dentro de los programas educativos desarrollados en los últimos años se encuentran, las Escuelas de Tiempo Completo, Maestros Comunitarios, el Plan Ceibal y las Escuelas de Tiempo Extendido.

En cuanto a la creación de nuevas Escuelas de Tiempo Completo, que ya venían gestionándose desde la década de los 90, se trató de una estrategia acordada por todos los actores sociales y políticos, definida como política de Estado en el marco de la

ENIA.⁵ Las Escuelas de Tiempo Completo fueron pensadas para mejorar los aprendizajes, fundamentalmente en las escuelas de contextos sociales más vulnerables, con el cometido de reducir las desigualdades sociales.

El Programa Maestros Comunitarios, comenzó a implementarse en agosto de 2005. Tiene como objetivo restablecer el vínculo entre familia y escuela, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su mayor interés es el niño, pero también es indispensable lograr alianzas pedagógicas con las familias. (MEC-Dirección de Educación: 2014)

Corresponde destacar asimismo, como una de las innovaciones educativas más importantes, la creación del Plan Ceibal “Conectividad Educativa de la Informática Básica para el Aprendizaje en Línea”, en el año 2007. Éste tiene como objetivos, en primer lugar, “(...) *disminuir la brecha digital a través del acceso universal y gratuito a computadoras por parte de los alumnos y maestros de las escuelas públicas y, en segundo lugar, a través de este instrumento, desarrollar diversas capacidades para ampliar conocimientos y favorecer los aprendizajes.*” (MEC-Dirección de Educación: 2014; 60).

También a partir del 2010, comenzaron a surgir las Escuelas de Tiempo Extendido. Esta modalidad de escuela se basa en una política educativa que incluye como una de las estrategias prioritarias, promover una educación más abarcativa, inclusora y que atienda a la integralidad del alumno. Asimismo considera al individuo como un todo indivisible formado por lo físico, lo intelectual y lo afectivo. Estas escuelas cuentan con jornadas de siete horas y están pensadas para fortalecer los aprendizajes a partir de estrategias de enseñanza que aseguren la atención a la diversidad.

⁵La Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030, es una iniciativa que forma parte de la agenda del Comité de Coordinación Estratégica en Políticas de Infancia y Adolescencia (CCE) desde el inicio del período de gobierno. Es un organismo que, desde su creación, evolucionó en el ámbito de coordinación de Políticas para la Infancia y la Adolescencia, funcionando como asesor del Consejo Nacional de Políticas Sociales. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Nota%20resumen%20para%20la%20prensa%20ENIA.pdf> 01/06/2016

1.3- Surgimiento del Trabajo Social y su vinculación con el campo de la Educación.

Como se nombró al comienzo del presente capítulo, el campo de la educación constituía, entre otros aspectos, un espacio de desarrollo de estrategias de control y disciplinamiento de la sociedad para las conductas desviadas que preexistían en ella hacia el 900. Es importante remarcar que este espacio estaba acompañado del campo de la salud que también se estableció como un ámbito fundamental para ese desarrollo.

El campo de la educación y el de la salud, proporcionaron un ambiente favorable para el surgimiento del campo social con la manifestación de profesiones como el Servicio Social, considerándose un nexo entre las instituciones educativas y/o médicas y las familias, fundamentalmente con las familias pobres. (Ortega: 2008)

Con respecto al ámbito de la educación, y a partir de la reforma de Varela *“La escuela obligatoria formaba parte, por tanto, de un programa de regeneración y de profilaxis social basado en los postulados del positivismo evolucionista. (...) Surgió así, en relación con los niños que se resisten a la escuela disciplinaria, un nuevo campo institucional de intervención y de extracción de saberes destinado a la resocialización de ‘la infancia anormal y delincuente’.*” (Ortega: 2008; 30)

La sociedad de aquella época atravesaba enfermedades infecciosas, una de ellas era la tuberculosis que impactaba en muchos niños. Por lo tanto, para combatir esta enfermedad y ayudar a los enfermos, los médicos disponían de inspecciones en el domicilio de los pacientes; además se le otorgaba ayuda económica según sus necesidades, la que era controlada por el inspector quien debía retirarla si no se cumplía con las indicaciones institucionales. Se les proporcionaba a los enfermos consejo profiláctico, atención médica gratuita, medicamentos, alimentos, ropas y hasta se le pagaba el alquiler de la vivienda a la familia. Al inspector le correspondía vigilar la higiene de la habitación y el cumplimiento de las medidas profilácticas indicadas para los que tenían dicha pensión y para que el enfermo se curara. Aquí surgen los primeros inicios en el campo de lo social, ya que el inspector se interesaba mayormente por las condiciones sociales de los enfermos. (Acosta: 1998)

Acosta (1998) plantea que el Servicio Social fue precedido asimismo por las llamadas enfermeras visitadoras, las cuales eran formadas en una Escuela de Enfermería creada por la Cruz Roja en 1919 para combatir también la tuberculosis.

La educación era de gran importancia para el gobierno Batllista⁶ ya que era considerada como una manera de “crear” ciudadanía; es por esto que dicho gobierno anhelaba mejorarla. Por lo tanto, se dio lugar a la organización del Cuerpo Médico Escolar. Según el doctor Rafael Schiaffino profesor de Higiene de la Facultad de Medicina y director de dicha organización, *“El Cuerpo Médico Escolar fue creado por ley de la Nación y reglamentado en 1908, encargándosele la misión de vigilancia higiénica de los edificios escolares, del personal enseñante, del material de las escuelas, moblaje, programas, de la profilaxis de las enfermedades infecto contagiosas, estudio de los retardados escolares, etc., designándose cuatro miembros para desempeñar esas tareas.”* (Rafael Schiaffino apud Ortega: 2008; 32)

De este modo, centrándonos en el campo de lo social y vinculándolo al campo de la educación y la salud, el doctor Schiaffino, elaboró un informe sobre las ideas directrices del Servicio Social en el que señaló que *“(...) su larga experiencia en las labores médico escolares nos había convencido (...) de la dificultad de poder abrazar todo el problema con el concurso único de los médicos inspectores y con los auxilios de las clínicas escolares. Faltaba siempre el nexo entre la familia y el médico, faltaba el órgano tenaz y continuo de la propaganda higiénica, para hacer que la labor respondiera a los esfuerzos que se le dedicaban.”* (Rafael Schiaffino apud Ortega: 2008; 46).

Ante esto, se solicitó en 1925 la creación de visitadoras escolares al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. En 1927 se conforma la primera escuela que formó visitadoras sociales de Higiene en Uruguay, instalada en el ámbito del Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina, donde las asignaturas que se impartían tenían un carácter médico y eran dictadas por médicos, dándole prioridad a las mujeres, quienes eran consideradas las más apropiadas para esta labor.

⁶ Gobierno Batllista (1903-1907, 1911-1915).

Las visitadoras estarían a cargo de la preparación “(...) *de la ficha individual de cada alumno, llenando los antecedentes sociales, familiares e individuales de él, tomar las medidas antropométricas, la visión, audición, aseo y parasitosis de la piel y cuero cabelludo, columna vertebral, estado dentario, permeabilidad nasal, etcétera, sometiendo luego los examinados a la visita del médico, para rectificar su examen, hacer el diagnóstico, y realizar los pases a las Clínicas escolares, escuelas al aire libre, Clínicas de Nutrición, Clases diferenciales, etc. Las visitadoras acompañan semanalmente esos niños a las clínicas y transmiten a las familias las indicaciones del tratamiento, encargándose de que las prescripciones se cumplan. A ellas les corresponde el hacer las visitas domiciliarias en los casos de ausencia de los escolares por enfermedad, y proceder, cuando se trata de enfermedades transmisibles, de vigilar el aislamiento de enfermos y contactos, así como de señalar el plazo de su vuelta a la escuela, previo el certificado del alta. Semanalmente las visitadoras entregan su parte con el trabajo realizado en la semana.*” (Ortega: 2008; 50)

La visitadora social era considerada un agente de educación sanitaria, quien tenía como tareas asignadas la prevención, divulgación, enseñanza y convencimiento con relación a la higiene. Se refería fundamentalmente a cuestiones inspectivas y disciplinadoras en el ámbito escolar, con respecto a los alumnos, y a los salones de clases. Además se les brindaba instrucciones sanitarias tanto a los maestros como a los alumnos, y se instruía a la familia acerca de los beneficios de la higiene. También comprendía todas las actividades que se volvieran riesgosas para la salud de la sociedad.

La organización de la formación de las visitadoras sociales fue llevada a cabo por el Consejo del Niño con la cooperación del Consejo de Salud Pública, quienes establecieron la Escuela de Servicio Social, fijando el plan de estudios, los programas y los horarios, y reglamentando su funcionamiento. Esta escuela preparaba al personal auxiliar para intervenir en los distintos aspectos del problema del bienestar infantil. En el Consejo del Niño a través del Código del Niño se creó una de las Divisiones Técnicas denominada Servicio Social, la cual se ocupó de la formación de las visitadoras sociales y de todo lo relacionado con los problemas sociales.

El papel asignado a la visitadora social en el Código del Niño estaba delimitado por la preparación en todos los casos de la ficha social de los alumnos y por tener en sus

archivos los datos de todas las familias. *“Así, debería intervenir en la (...)organización y regularización de la familia, la investigación de la paternidad, evitar el abandono del niño, contralorear el cumplimiento de los preceptos higiénicos y las prescripciones médicas, enseñar higiene y puericultura, alimentación adecuada y económica, en todas las cuestiones de trabajo, sea para buscarlos a los padres o para evitarlo en los niños, facilitar la orientación profesional, atención y colocación de anormales y enfermos, colocación familiar en los casos de libertad vigilada, asesoramiento al juez de Menores con respecto a la vida del niño y de su familia, lucha contra el analfabetismo y los males sociales, persecución de la mendicidad, en la realización de encuestas, organización de oficinas que traten con mujeres y niños, y en muchos otros casos que no es posible prever.”* (Ortega: 2008; 56)

En este momento histórico el Servicio Social nace en Uruguay, asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad. Los lugares de trabajo y la construcción del espacio profesional de las visitadoras estaban ligados en el área de la salud, por ende subordinados al médico, delimitando así la formación de las Visitadoras Sociales.

“(La visitadora social) servirá al médico de precioso auxiliar para obtener informes sobre los hábitos y antecedentes del enfermo, influencia del ambiente sobre la enfermedad y, en general, toda clase de datos de interés para la etiología, el diagnóstico o el tratamiento. Así, considerada como un auxiliar del médico, en su tarea diaria, se tendría que encargar de completar la obra médica y del cumplimiento exacto de las prescripciones facultativas, así como de la presentación regular al consultorio de los niños enfermos. A ella correspondería crear entre el médico y la familia del enfermo un ambiente de absoluta confianza que facilitara la ejecución del tratamiento indicado, así como la obtención de informes precisos y verídicos, a través de una intervención cariñosa, diligente y hábil, que le permitirán conseguir cosas que parecerían imposibles.” (Ortega: 2008; 49)

Es importante mencionar que los cursos dictados para la formación de visitadoras sociales de higiene se desarrollaron hasta el año 1934; en 1936 esta formación pasa a la órbita del Ministerio de Salud Pública.

Por otra parte, en 1937 se crea en el área privada, la Escuela de Servicio Social del Uruguay, con el auspicio de la Unión Católica Internacional de Servicio Social y de la Escuela de Servicio Social Elvira Matte de Cruchagra, de la Universidad Católica de Chile, respondiendo a una concepción caritativa de la profesión, hacer conocer la concepción católica del Servicio Social en el mundo y asegurar su progreso.

Manrique Castro (1982) hace referencia a que “(...) *la Escuela Elvira Matte de Cruchaga ocupó un amplio espacio de la cuestión social, no delimitando su acción al campo médico exclusivamente: La Escuela concibe el trabajo social más bien como una vocación que como una simple profesión.*” (Manrique Castro: 1982 apud Ortega: 2008; 63)

Según Schroeder (1980), se pretendía formar una visitadora social que interviniera tanto en la industria y el comercio, como en la escuela, en la justicia de menores y en la salud pública; su obra social debería llegar exclusivamente al núcleo familiar de donde proviene el asistido. También intervendría en la parroquia, siendo una colaboradora del párroco, ya que “(...) *la mujer con su ternura maternal, puede llegar a donde le es difícil llegar al sacerdote; puede desentrañar verdades, descubrir problemas, y sugerir soluciones para las que el sacerdote naturalmente halla dificultades muy serias.*” (Schroeder: 1980 apud Ortega: 2008; 64). Por lo tanto se intenta que el Servicio Social amplifique sus ramas más allá del campo médico-sanitario.

En el año 1954 se fundó la segunda escuela pública, la Escuela de Servicio Social. Dicha escuela en 1960 pasa a la órbita del Ministerio de Instrucción Pública y Prevención Social, y más tarde en 1967 será cerrada pasando todos los profesores y estudiantes para la Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS). Así se llegó a unificar la formación pública de los Trabajadores Sociales en la EUSS, la que fue creada en 1957 pasando a formar parte de la Universidad de la República por resolución del Consejo Directivo Central, otorgándoles a sus alumnos el título de Asistente Social Universitario.

El primer Plan de Estudios de la EUSS, se aprobó en 1959, donde se señalaba por un lado, según Bralich (S/F) que los cursos en esta escuela, intentaban dejar de lado

el enfoque médico-asistencial para inclinarse a lo social y psicológico. Por otro lado, Montaña (1994), alude que este Plan de Estudios, aún mantenía el modelo tradicional. (Bralich: S/F; Montaña: 1994 apud Claramunt, et al.: 2004)

A mediados de la década de los 60, se produjo un “movimiento de reconceptualización”, un proceso de renovación profesional, donde se impuso una intención de ruptura con el modelo tradicional de Asistencia Social y donde se asume la tarea de conceptualizar el objeto de intervención y la práctica del Servicio Social vinculándolo a las Ciencias Sociales.

Se "(...) exige un profesional de nuevo tipo: con sólida formación intelectual, capacitado teórica e históricamente para descubrir, en la dinámica cotidiana de la vida en la sociedad burguesa, lo que en ella hay de innovación, de creación, de posibilidades tendenciales a ser políticamente impulsadas por las fuerzas innovadoras. Profesional crítico, movido por un rechazo radical del pragmatismo, del conformismo y de los voluntarismos que marcan fuertemente el pasado de la profesión." (Iamamoto: 1997; 199)

En 1967, en la EUSS, se aprueba un nuevo Plan de Estudio, donde se pretendió integrar las dimensiones de investigación, docencia y extensión, así como una concepción protagónica del sujeto, pero sin poder superar aún las matrices tradicionales de la profesión. (Montaña: 1994, apud Claramunt, et al.: 2004)

“En 1973 la formación de los Asistentes Sociales sufre la “remodelación” autoritaria y regresiva de la dictadura militar, que intervino en la Universidad suspendiendo los cursos hasta 1975 (...). El autoritarismo atravesó los programas y la forma de enseñanza y la concepción del Servicio Social en que se asentaron dichos planes de estudio. En la concepción de la profesión se restauró una visión benéfico-asistencial, subordinado a su campo de actuación a la medicina y al derecho.”(Claramunt, et al.: 2004; 11). Este período significó un duro golpe para el proceso de maduración de nuestra profesión.

Una vez que se produjo la restauración democrática del país en 1985, la EUSS, comienza con la elaboración de un nuevo Plan de Estudio que se basó en una

reformulación del Plan '67. Este nuevo Plan se aprobó en 1987 teniendo en cuenta los cambios en el país y en el Servicio Social.

Surgen nuevas discusiones por la inserción de la Escuela en la proyectada Facultad de Ciencias Sociales, ésta última es creada en 1989 pero comienza a funcionar en 1991, dicha Facultad abre el ciclo básico a sus licenciaturas en 1992, entre ellas la de Trabajo Social como formación de grado.

El nuevo Plan de Estudio '92, pretendía el desarrollo de una sólida formación teórica en Ciencias Sociales y Humanas, y en el área de investigación.

A partir del año 2001 se aprueba en el Uruguay el Código de Ética para la profesión de Trabajo Social y/o Servicio Social. Según la Asociación de Asistentes Sociales de Uruguay (ADASU), dicho Código establece que *“Como profesionales, tenemos la responsabilidad de defender una ética que reafirme la capacidad humana de ser libres, o sea de escoger conscientemente, con protagonismo, las alternativas para una vida social digna (...). Pero es necesario establecer las mediaciones de esa proyección social en la profesión, o sea traducir los valores de emancipación humana en la práctica cotidiana.”* (ADASU: 2001). Cabe aclarar que este es el primer Código de Ética aprobado en nuestro país para la profesión del Trabajo Social.

En el 2003, la Facultad de Ciencias Sociales inicia el proceso de reforma del Plan '92, con la finalidad de *“(...) propiciar una mayor articulación de la institución con las demandas de la sociedad y una mejora de la calidad y la pertinencia de su oferta educativa”* (Plan de Estudios de la FCS 2009; 3). Dicho Plan se aprobó en el 2009 comenzando a regir hasta el día de hoy.

1.4- El Trabajo Social en la actualidad.

Se puede señalar que nuestra profesión es concebida como un producto socio-histórico, que contiene continuidades, rupturas, y que se encuentra en constante movimiento. (Claramunt: 2006)

El surgimiento del Trabajo Social “(...) *deriva del proceso de división socio-técnica del trabajo, en el marco de la intervención del Estado a través de las políticas sociales para la atención de las manifestaciones de la cuestión social, y es parte de un proceso continuo de elaboración colectiva*”. (Claramunt: 2006; 6)

La intervención del Trabajador Social, se encuentra entonces asociada al ámbito de la “cuestión social”, manifestándose en los ámbitos de: la salud, la vivienda, la seguridad social, el trabajo, la pobreza, la regularización de asentamientos, la relación de género, la cuestión juvenil, infancia, y adolescencia, cuestión urbana y cuestión rural, entre otros, vividas tanto por los individuos, como por los colectivos, en sus relaciones sociales cotidianas. (Sarachu: 1999)

Nuestra profesión “(...) *tiene su centro de atención en los segmentos más empobrecidos de la población, fragilizados y excluidos en diferentes ámbitos, especialmente los referidos a la exclusión de derechos sociales o con acceso limitado de los mismos. Es en este sentido que se requiere de la prestación de servicios públicos no mercantilizados para atender los requerimientos de estos sectores.*” (Sarachu: 1999)

Según ADASU (2014), “*El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar*”.⁷

Por su parte, el Plan de Estudios 2009, que rige nuestra profesión hoy en día señala que el Trabajo Social es “(...) *una disciplina cuyo objetivo es la intervención, dirigida al abordaje de problemas sociales (que se constituyen en su objeto), desde la práctica (fundamentada en la teoría social) y con los sujetos involucrados en ella,*

⁷Disponible en <http://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf> 20/11/2016

apuntando a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo de sus potencialidades no resueltas”. (Plan de Estudios de la FCS: 2009; 42).

El Trabajador Social interviene en el marco de políticas sociales ya sea en instituciones públicas, privadas o mixtas; además el espacio profesional del Trabajo Social se construye a partir de una problematización de las necesidades humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción. (Plan de Estudios de la FCS: 2009).

Por lo tanto, se puede decir que el Trabajo Social, es una disciplina que se encuentra en constante movimiento y evolución. Su foco de atención son los sectores más vulnerables de la sociedad; interviene en diferentes ámbitos de la vida, y se dirige al abordaje de problemas, necesidades, demandas, que las personas aquejan, para modificar su realidad social actual, contribuyendo a mejorar su calidad de vida. Se intenta desde nuestra profesión promover el cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias, comunidades.

Finalizando y retomando a Claramunt (2006), se puede decir que nuestra intervención profesional está basada en un sistema de conocimientos teóricos y técnicos, sobre los cuales se constituye la realidad social, desde la dinámica interrelación de tres dimensiones, las que se retro-alimentan y se desarrollan en el accionar de los profesionales de modo interdependiente, estas son: la investigativa, la asistencial y la socio- educativa, las cuales se encuentran atravesadas por la dimensión ético-político.

En la primera de estas dimensiones, la investigativa, los Trabajadores Sociales *“(…) implementan procesos investigativos que atraviesan su intervención, nutriéndola de conocimientos empíricos que dan cuenta de la situación particular en la que intervenimos y aportes teóricos que les permiten comprender dichas situaciones, así como definir líneas y estrategias de intervención.”* (Claramunt: 2006; 9). Esta dimensión se expresa como un proceso sistemático, reflexivo que incorpora elementos teóricos y empíricos analizando sus interconexiones, para la delimitación del objeto de intervención.

La segunda dimensión, la asistencial, trata de la existencia y otorgamiento de servicios, prestaciones y recursos, desde las organizaciones que prestan dichos servicios, y sus destinatarios.

“Esta facilitación del acceso a recursos y servicios se haya asociada a la habilitación de los derechos de los beneficiarios de los mismos en su calidad de ciudadanos, componente central de la intervención profesional.” (Claramunt: 2006; 11-12). Según la autora, el acceso a recursos para la reproducción biológica y social de muchos habitantes, refiere a subsidios monetarios, vivienda, salud, alimentación, educación, servicios públicos, etc.

La dimensión socio-educativa *“Consiste básicamente en todos aquellos procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas con las que trabajamos.”* (Claramunt: 2006; 13). Asimismo *“(…) es un componente del accionar profesional que posibilita la generación de aprendizajes socialmente compartidos, por sujetos que fortalecen de este modo su capacidad de analizar su realidad, plantear alternativas de cambio y definir su direccionalidad, así como participar activamente de procesos de negociación con otros actores y de gestión de las soluciones o alternativas que se proponen.”* (García: 2004 apud Claramunt: 2006; 14).

Por último, la dimensión ético-político, la cual atraviesa las tres dimensiones nombradas anteriormente, se introduce en el terreno de los valores y las opciones en base a caminos posibles y diversos, que se ponen en juego para todo el proceso interventivo. Marca tanto los valores como los principios que orientan la acción y la direccionalidad de la intervención. (Claramunt: 2006)

Hasta aquí se puede visualizar los diferentes momentos y circunstancias que ha atravesado el Trabajo Social en nuestro país hasta la actualidad, sus cambios, su evolución y su construcción como disciplina.

CAPÍTULO II

Estado de Situación de la Educación Primaria Pública en Uruguay

En este capítulo nos enfocaremos específicamente en la educación primaria pública que se imparte en nuestro país, considerando sus debilidades y estrategias innovadoras orientadas a su superación.

2.1- La Educación Primaria Pública:

La educación primaria tiene como principal objetivo asegurar la correcta alfabetización de los alumnos, enseñando a leer, a escribir, a realizar cálculos básicos, así como también a transmitir algunos de los conceptos culturales considerados indispensables para la adecuada convivencia entre las personas.

Comprende seis grados, de 1° a 6° y se produce normalmente entre las edades de entre 5 y 6 años hasta aproximadamente los 12 años, adquiriendo un carácter obligatorio, laico y gratuito.

El organismo responsable de impartir, administrar y supervisar la educación primaria pública es el ente descentralizado de la ANEP, más específicamente el Consejo de Educación Primaria. (Ver Anexo: pág. 63-64)

El Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural (ANEP- CEIP: 2013). Los niños tienen derecho a estudiar y a recibir una educación de calidad que les proporcione todas las herramientas necesarias para potenciar su desarrollo, permitiéndoles desenvolverse en la vida.

Los fines de la educación primaria son, *“(...) educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social; enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad;*

desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información; y formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.”(ANEP-CEIP: 2013; 37)

La escuela es fundamental ya que proporciona a los niños la oportunidad de aprender a convivir y relacionarse con los demás, así como también les permite adquirir conocimientos básicos para comprender el mundo en que viven, y desarrollar habilidades para el estudio y la comunicación. En la escuela (como se aludió en el anterior capítulo) se pueden practicar y adquirir actitudes y valores que en la vida son indispensables, como son la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de cooperación, el respeto, el cuidado de uno mismo y de los demás, la tolerancia, el optimismo, el saber compartir lo que se tiene y lo que se sabe, la disciplina, la perseverancia, el orden y la puntualidad. Éste es un aprendizaje valioso a lo largo de la vida de todas las personas.

Dicha institución es uno de los ámbitos principales en el desarrollo de las capacidades, las habilidades y los talentos de los niños, así como también es un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía y la reproducción de los valores democráticos.

Según el Observatorio de la Educación de ANEP sobre datos presentados en el 2015, primaria cuenta con un total de 2565 escuelas en todo el país. De esta cifra se desprende que 2147 son escuelas públicas, mientras que 418 son escuelas privadas. La tasa de matriculación en educación primaria cuenta con un total de 314.105 matriculados, donde 257.069 corresponde a la educación pública y 57.036 a la educación privada.⁸

2.2- Problemas que presenta la Educación Primaria Pública

En la educación primaria pública, existen importantes problemas que se observan en los altos índices de fracaso escolar, referidos particularmente a la repetición, y a los problemas de equidad en cuanto al rendimiento escolar de alumnos provenientes de distintos contextos socio-económicos. (Domingo y Patrón: 2010)

⁸Disponible en <http://www.anep.edu.uy/observatorio/> 04/02/2017

Cuando los estudiantes no alcanzan un nivel mínimo de escolarización, generando una forma de exclusión social, se hace referencia al fracaso escolar, cuyos caracteres más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición y extra-edad. (Kachinovsky: 2012; 27)

Para Flavia Terigi (2009) el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva, ya que creada la escuela moderna se señaló la presencia de niños que no aprendían según lo esperado. Para ésta autora al *“Hablar de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etc.”* (Terigi: 2009; 26)

A continuación nos referiremos entonces, a los problemas que presenta la educación primaria pública en Uruguay, esto es a los altos índices de fracaso escolar, para ello primeramente se aludirá a la repetición.

“Un rasgo característico del sistema educativo primario público, que ha sido estudiado profundamente, es el alto porcentaje de la repetición. Numerosos son los estudios que destacan como un rasgo estructural la alta repetición, fuertemente concentrada en los primeros grados y en las escuelas ubicadas en los entornos sociales más desfavorables”. (ANEP: 2010; 26)

La concentración masiva de la repetición en los grados inferiores determina una estructura de flujo que produce altos niveles de frustración temprana (en el niño y en sus familias) y contribuye fuertemente a la desafiliación escolar en etapas posteriores del ciclo educativo. (ANEP: 2005)

Según el Observatorio de la Educación de ANEP 2015, la repetición en lo que va de 1° a 6° grado alcanza un porcentaje de un 5,0%, con un total de alumnos repetidores de 12.549. En primer año alcanza un 12,9%, desciende a 6,5% en segundo grado, luego 4,5% en tercero y sigue descendiendo hasta llegar a sexto con menos del 4%.⁹. Se puede

⁹Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_primaria.html 04/02/2017

observar entonces que primer y segundo grado constituyen los años donde se concentra el principal problema de fracaso escolar.

La repetición es uno de los sucesos más críticos en la trayectoria de un alumno e implica que la escuela, más específicamente el sistema educativo, no logra obtener el resultado esperado al inicio de cada año escolar y que los alumnos completen con éxito el grado que han iniciado, desarrollando los conocimientos y las destrezas que se esperan en cada caso, y habilitándolo a continuar con éxito en su trayectoria escolar.

Según el Informe de ANEP sobre el Estado de Situación 2015 “(...) *la repetición se encuentra asociada a otras dificultades, tales como el insuficiente desarrollo de aprendizajes o la no incorporación de los contenidos básicos a lo largo del año, altas inasistencias a clase o situaciones de virtual abandono del curso, entre otras. (...) la repetición comporta otras dificultades para el sistema educativo, entre ellas, el enlentecimiento del flujo de los alumnos por los grados escolares y el aumento relativo de la matrícula en cada grado y, por ende, en el tamaño de las escuelas y de los grupos.*”(ANEP: 2016)

El Informe señala que al sistema público de educación se lo ha asociado a clases numerosas y a una inequitativa distribución de los alumnos por maestro. La superpoblación de las aulas es señalada como otro de los problemas estructurales del sistema, que dificultan mejoras en la calidad de los aprendizajes. (ANEP: 2016)

Por otra parte, cabe decir que si bien la educación primaria tiene actualmente altas tasas de egreso, un importante porcentaje de ello se debe a niveles de extra-edad con un 28,6%. Un 71,4% culmina el tránsito en la edad prevista. (ANEP: 2016)

“(...) *casi tres de cada diez alumnos que egresan de las escuelas públicas del Uruguay (28,6%) lo hacen con al menos un año de extraedad, como resultado de experiencias de repetición a lo largo del ciclo primario: 20,9% con un año de rezago, 6,3% con dos y 1,4% con tres o más*”. (ANEP: 2016; 38).

Según el Observatorio de la Educación de ANEP donde se indica el porcentaje de personas que completaron primaria según su edad en el año 2015: se puede decir que

de los alumnos entre 12 a 14 años egresaron un 81,3%, de 15 a 17 años un 98,2%, de 18 a 20 años un 98,0%, de 21 a 23 años un 97,6%, de 24 a 29 años un 97,7% y por último de 30 o más años, un 88,4%.¹⁰

En cuanto a la asistencia insuficiente y el abandono intermitente, se señala que, la primera, indica el porcentaje de alumnos que asistieron más de 70 días, pero menos de 140 días en el año escolar, identificando situaciones críticas de asistencia a clases. Ello se produce en la medida que se detecta a aquellos niños que al menos han faltado 40 días de los aproximadamente 180 días previstos en el año lectivo. (ANEP: 2016)

Según el Observatorio de la Educación de ANEP 2015, la asistencia insuficiente obtiene en lo que va de 1° a 6° grado la cifra de un 8,5%, con un total de alumnos con asistencia insuficiente de 21.146. La cual obtiene un 11,5% en primer grado, un 9,3% en segundo, un 8,3 % en tercero, un 7,4 % en cuarto, un 7,1% en quinto y un 7,0% en sexto grado.¹¹ La inasistencia tiende a aumentar a medida que avanza el año escolar.

Por otra parte, el abandono intermitente revela el porcentaje de alumnos que asistieron 70 días o menos durante el año escolar, el mismo sirve como indicador y es una forma de captar situaciones de deserción o abandono de la escuela luego de la matriculación. (ANEP: 2016)

El Observatorio de la Educación de ANEP 2015, considera que el abandono intermitente adquiere de 1° a 6° grado un 0,6%, con un total de alumnos con abandono de 974, obteniendo su mayor porcentaje en los grados de primero, quinto y sexto año, con una misma cifra de un 0,5% de alumnos que asistieron hasta 70 días en el año escolar.¹²

Según Alex Mazzei (2014), la alta inequidad en los resultados educativos es otra de las preocupaciones, ya que en lo que refiere a la educación pública, la mitad de los estudiantes provienen de contextos socio-económicos desfavorables, y estos mismos

¹⁰ Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_primaria.html
16/06/2016

¹¹ Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_primaria.html
04/02/2017

¹² Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_primaria.html
04/02/2017

son los que presentan a su vez un porcentaje elevado de inasistencia y abandono escolar.¹³

El Informe de ANEP sobre el Estado de Situación 2015, evidencia que los estudiantes con antecedentes de fracaso escolar aumentan significativamente sus posibilidades de abandono dentro del sistema educativo en primaria.

2.3- Estrategias orientadas a revertir las dificultades que despliega la Educación Primaria Pública.

A partir de lo mencionado anteriormente, en los últimos años, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) ha venido desarrollando un conjunto de políticas y estrategias innovadoras con el objetivo de mejorar la calidad y fortalecer la equidad de los aprendizajes, a través de acciones de mayor personalización y seguimiento de los niños con la creación de planes y programas para revertir las problemáticas en la educación primaria.

Para mejorar los aprendizajes, por lo tanto, se requiere de medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas y también, de medidas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes.

“No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública [sino] como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.” (ANEP-CEIP. Programa Escuelas A.PR.EN.D.E.R)¹⁴

A raíz de diversas políticas que favorecieron la inclusión educativa, se puede señalar que en estos últimos años la cobertura educativa en primaria y en todos los niveles de educación formal, aumentó, esto se produjo por: “(...) el incremento de las Asignaciones Familiares, el boleto gratuito para estudiantes de toda la educación media, la asignación de recursos para el transporte en zonas rurales y el incremento de becas que en 9 años pasaron de 900 a 13.600, entre otras. Es decir que si hay más

¹³Disponible en <http://www.eduper.edu.uy/files/2015/10/Conferencia-Alex-Mazzei.pdf> 17/03/2016

¹⁴Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf 31/03/20216

niños, niñas, adolescentes y jóvenes vinculados a la educación formal, y por más tiempo, es fruto de múltiples acciones, esfuerzos y políticas”. (MEC-Dirección de Educación: 2014)¹⁵

Algunos datos que dan cuenta del incremento de la cobertura:

-El aumento de la asistencia de niños en centros educativos de 0 a 3 años, el cual pasó de 50.5% en el 2006 a 64.1% en el 2012. La matriculación en educación inicial, en el año 2015 cuenta con 112.917 niños matriculados y con un total de 243 establecimientos en todo el país. (MEC-Dirección de Educación: 2014)¹⁶

-Se produce la extensión de la educación para niños/as de 3 años.

-La universalización y obligación de la educación para los niños/as de 4 años.

-Por último, se pretende lograr la tasa de cobertura universal en las edades de 3 a 17 años. (ANEP- CEIP: 2016 – 2020)

Se logra también (como se nombró en el primer capítulo) la incorporación del Plan CEIBAL otorgándoles a los alumnos de las escuelas primarias públicas y a sus respectivos maestros, acceso universal y gratuito a computadoras y conexión a Internet. De este modo, se busca disminuir la “brecha digital” en el uso y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación. Se pretende también proporcionar a los niños la posibilidad de desarrollar diversas capacidades procurando ampliar sus conocimientos y favorecer los aprendizajes, convirtiéndose en una nueva herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje apostando a la utilización de las tecnologías en el aula y en los hogares. (ANEP: 2010)

El tiempo pedagógico de los escolares, aumentó. Esto se produjo según el Informe de ANEP sobre el estado de Situación 2015, debido a que la educación primaria pública duplicó el número de escuelas y de alumnos con extensión del tiempo pedagógico, con el resultado de la creación de Escuelas y Jardines de Infantes de Tiempo Completo y Escuelas de Tiempo Extendido, teniendo como propósito

¹⁵Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances_y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf 17/03/2016

¹⁶Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances_y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf 17/03/2016

diversificar las estrategias y racionalizar los recursos. *“Entre 2005 y 2015 las escuelas de la categoría Tiempo Completo pasaron de 104 a 205. (...) Dentro de esta pauta, los últimos años y en particular el último trienio supusieron una importante aceleración en la extensión de esta modalidad. A esto contribuyó, además, la transformación entre 2013 y 2015 de 37 escuelas a la modalidad de Tiempo Extendido. En 2015, algo más de 41 mil niños de 1° a 6° grado asistieron a las 242 escuelas con jornada de tiempo completo (205) o extendida (37).”* (ANEP: 2016; 6)

El tiempo pedagógico es el tiempo que los niños permanecen en la escuela para acceder a los saberes y al conocimiento, constituyendo un factor decisivo en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en la construcción de las funciones escolares para las instituciones, sus docentes y sus alumnos. El tiempo pedagógico orienta la forma de administrar los procesos de enseñanza y de organización escolar, así como las experiencias y los aprendizajes de todos los estudiantes. El aumento del mismo es entendido como una condición necesaria para garantizar la educación como derecho humano fundamental.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (como se mencionó en el capítulo anterior), se constituyó como una acción educativa focalizada, a partir de las condiciones de pobreza que vive parte de la población escolar. Se intenta lograr mejores condiciones de enseñanza para los niños de contextos más vulnerables (quintil 1 y 2) a fin de obtener una mayor equidad en términos de resultados de aprendizaje. En dicho programa, los alumnos tienen la posibilidad de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, incluye la presencia del maestro con los niños en los centros durante siete horas y media de 08:30 a 16:00, talleres de idiomas, educación física y enseñanza artística. Además, se ofrecen tres comidas diarias: desayuno, almuerzo y merienda

Los centros de Tiempo Extendido, sin embargo, fueron creados debido al impacto demográfico (nacen menos niños) por lo cual las aulas se van vaciando de alumnos en zonas que no son quintil 1 y 2. Estas escuelas permiten desarrollar una propuesta interesante y es que el niño tenga calidad educativa e integralidad.

Los alumnos van siete horas, de 10:00 a 17:00 horas, con 2 horas de talleres, 1 hora para el almuerzo que incluye espacios de recreación, y 4 horas de clase con el maestro de aula, en el turno matutino reciben clases de inglés, portugués, arte y educación física así como talleres con los maestros que quieren trabajar 40 horas. De tarde los niños y niñas tienen las actividades de escuela curricular.

Los alumnos de la enseñanza pública cuentan además de la asistencia alimentaria, con asistencia en salud, orientación psicología, así como también con transporte público gratuito.

En este último período se crean además otras iniciativas institucionales orientadas a mejorar el desarrollo de la propuesta educativa:

En el año 2011 se implementa el Programa Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.ER), es un Programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad. Tiene como objetivos: *“A.1. Potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles en los aprendizajes. B.1. Propiciar la consolidación de colectivos docentes que generen Proyectos Educativos relevantes y pertinentes en la gestión del conocimiento de todos los niños e integrantes de la comunidad educativa, en un marco de plan de mejora institucional. C.1. Mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad.”*¹⁷

El Programa de Maestros Comunitarios (como se nombró en el primer capítulo), fue desarrollado a partir del año 2005 para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, fortaleciendo principalmente los vínculos de la escuela con las familias. *“Plantea un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa.”*¹⁸

¹⁷ Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf 31/03/2016

¹⁸ Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/pmc-caracteristicas> 31/03/2016

El maestro comunitario busca mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir el fracaso escolar. Desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños. Brinda apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. Tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permiten atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y promueven el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos.¹⁹

El Programa Verano Educativo sustituyó al proyecto de la década de los 90 denominado Programa Solidario, que tenía como finalidad proporcionar contención, esparcimiento y alimentación a los niños durante el verano; dicho proyecto fue reformulado en el año 2007, cuando se agregó al plan alimentario jornadas de recreación y apoyo para un mejor rendimiento escolar. El Programa se concentra en los grados más bajos, y tiene como objetivo, enriquecer la propuesta educativa con énfasis en el juego, las manifestaciones artísticas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde el movimiento, el cuerpo y el ambiente serán la clave.

Dicho Programa ha logrado hasta el momento niveles relativamente importantes de asistencia de los niños a clase, siendo que funciona durante los meses de verano, como también el valor de involucramiento de los padres, con respecto a la participación de los niños en el programa. A su vez, fortalece las capacidades básicas de lectura y escritura que los niños necesitan para progresar en la escuela.

El Programa de Campamentos Educativos, que funciona desde el año 2009, se basa en realizar actividades fuera del horario escolar, con el fin de buscar la ampliación de oportunidades para todos los niños y la construcción de una visión integral de enseñanza. Asigna recursos y esfuerzos desde el Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN) para diseñar un tiempo y un lugar donde se “aprenda a vivir juntos”, es un espacio educativo diferente. Prioriza como población objetivo a niños y jóvenes rurales, a niños y jóvenes de contextos difíciles y a aquellos que por alguna razón han dejado de concurrir a las aulas y están en proceso de inclusión.

¹⁹ Disponible en <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/18633/7/innova.front/programa-de-maestros-comunitarios> 28/11/2016

También se desarrollaron acciones para mejorar la asistencia a clase a través de la Campaña “Cero Falta 2014: a la escuela todos, todos los días”, teniendo como fin, despertar conciencia en todos los actores de la comunidad educativa en torno a la importancia que tiene que los alumnos asistan regularmente a clase.²⁰

Por otra parte, aumentó el número de escolares que recibieron Educación Física y que aprenden idiomas, debido a una combinación de acciones que incluyen docentes en todas las escuelas de tiempo completo y extendido y la incorporación de la enseñanza de inglés a través de las Salas de Videoconferencias en los centros educativos. *“Mientras en 2005 recibían clases de educación física 67.462 escolares, en 2012 lo hicieron 306.532. En 2005 14.550 niños estudiaban Inglés, Portugués o Italiano en las escuelas públicas; en 2013 fueron 77.100 niños, de los cuales 25.000 estudiaron Inglés a través del Plan Ceibal por videoconferencia.”*(MEC-Dirección de Educación: 2014)²¹

Por último, otro aspecto a ser resaltado, es la tendencia a la reducción del número de alumnos por maestro. La reducción de la matrícula y la creación de cargos docentes en los últimos años han determinado una reducción en el número de alumnos por grupo. *“Durante gran parte de la década de 2000 el número de alumnos por maestro descendió en forma importante: de aproximadamente 30 a inicio de la década a 23 en 2013. A partir de ese año, el indicador se ha mantenido básicamente estable, tanto en primer grado como de 1° a 6°”* (ANEP: 2016; 8)

Desde la perspectiva de la ANEP, la creación de todas estas modalidades alternativas de aprendizaje, permite tanto la ampliación de oportunidades para todos los niños, como la construcción de una visión integral de enseñanza. (ANEP: 2010)

²⁰ La campaña “Cero Faltas”, busca promover la asistencia periódica a clase de todos los alumnos en sus escuelas, ya que la asistencia insuficiente y el abandono intermitente de los niños a sus centros educativos, es un problema grave para la educación, el cual debe ser afrontado.

²¹ Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances_y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf 17/03/2016

CAPÍTULO III

La Intervención del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública de Uruguay: Programa Escuelas Disfrutables.

En este capítulo se intentará analizar y reflexionar sobre la inserción del Trabajo Social en las escuelas, a partir del Programa Escuelas Disfrutables. También se aludirá sobre la importancia de la intervención del Trabajador Social en el ámbito escolar.

Para comenzar es importante señalar que (como se mencionó en el capítulo anterior) la educación primaria pública presenta en la actualidad diversas situaciones problemáticas que se expresan particularmente en lo que refiere a los estudiantes, en el descenso de sus aprendizajes, culminando, en varias ocasiones, con situaciones de fracaso escolar, específicamente con la repetición, la extra-edad, el ausentismo, etc. Si bien se han dado varias alternativas para poder revertir estas situaciones aún queda mucho por mejorar.

La tarea del maestro ha experimentado grandes transformaciones en lo que refiere a su labor docente. Como se mencionó en la introducción de esta monografía, hoy en día el maestro además de impartir sus clases, de ser el intermediario entre el alumno y el conocimiento, debe ser el facilitador en el proceso de enseñanza, buscando estrategias pedagógicas, para poder estimular la formación y el aprendizaje, a través de técnicas didácticas que permitan construir el conocimiento de una forma creativa y dinámica, para que los alumnos se encuentren motivados, puedan comprender mejor, y de esta manera lograr un correcto aprendizaje. Asimismo deben prepararse para enseñar en diversidad de contextos y alumnos; capacitarse para incorporar a los mismos en la sociedad del conocimiento y formarse para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

En varias ocasiones los maestros se ven enfrentados a diferentes realidades y problemas que acontecen a los alumnos, los cuales dificultan sus aprendizajes; muchas veces son problemas sociales que requieren soluciones sociales, y que escapan a la capacidad de resolución desde los maestros, más aún desde las escuelas.

Es por ello, que se generan en los docentes, situaciones que imposibilitan una transformación continua y sustantiva de la labor educativa. Esto se expresa según Esteve (1988) en que “(...) un elemento importante en el desarrollo del malestar docente lo constituye la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto de la tarea educativa, intentando constituir al profesor en el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando estos en muchas ocasiones son problemas sociales que requieren soluciones sociales.” (Esteve: 1988, apud Instituto Nacional de Evaluación Educativa)²²

La principal fuente de insatisfacción está asociada a las tareas que los maestros vivencian como un corrimiento sustantivo en su rol: “(...) realizar actividades que “no son de maestro” y que no implican acompañar al alumno en su proceso de apropiación de conocimiento como, por ejemplo, asistir en el comedor escolar, ayudar en la limpieza del local, controlar y dar seguimiento a los trámites vinculados a prestaciones sociales. Cuando trabajar en la diversidad implica ser, además de maestro, trabajador social u operador del seguimiento de políticas públicas a cargo de instituciones distintas de la ANEP.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)²³

Por lo tanto, es fundamental la presencia de otras disciplinas en las escuelas, que puedan atender las nuevas demandas y dificultades que conciernen a la educación, particularmente a los estudiantes, problematizando sobre sus necesidades, y las formas sociales de satisfacción.

3.1- Lineamientos centrales del Programa Escuelas Disfrutables.

El Programa Escuelas Disfrutables (como se mencionó en la introducción de la presente monografía), comienza a funcionar en el año 2008 a través del CEIP coordinado a nivel nacional por el Psicólogo Daniel Conde. Dicho programa es parte de una re-estructura en el CEIP que intenta dotar a los programas de un enfoque más territorial y pasando de una financiación externa (por el Banco Interamericano de Desarrollo) a que sea financiado a nivel estatal por el CODICEN.

²² Disponible en http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_11.pdf 12/05/2016

²³ Disponible en http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_11.pdf 12/05/2016

La elaboración de este programa se concretó luego de efectuarse una evaluación de las intervenciones que realizaban en las escuelas los equipos técnicos de diversos programas anteriores (Programa “Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad” de Mejora de la Calidad de la Enseñanza Básica (MECAEP)²⁴, “Todos los niños pueden aprender”²⁵, y equipos dependientes de algunas inspecciones departamentales, etc.), se buscaba articular las experiencias y estrategias favorables en un programa único a nivel nacional, reformulando los equipos multidisciplinarios y las estrategias de intervención en las escuelas.

Este programa tiene como objetivo general, realizar “(...) *intervenciones interdisciplinarias en las escuelas de todo el país, sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordando de forma integral dichas situaciones. Se orienta desde una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública.*” (CEIP: Programa de Escuelas Disfrutables)²⁶. Procura solucionar las diferentes dificultades que tienen las escuelas, orientando a padres y docentes, sobre cómo actuar para generar cambios en procura del mejor ámbito escolar.

Como objetivos específicos se plantea, contribuir al fortalecimiento institucional del centro escolar, la promoción de contextos cooperativos y del clima institucional, el abordaje integral de la convivencia escolar para la promoción y mejoramiento de las condiciones y contextos de aprendizaje, la promoción y la estimulación del vínculo escuela-familia-comunidad.

Sumado a ello, “(...) *apunta a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación.*” (CEIP: Programa de Escuelas Disfrutables).

²⁴ El Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela - Familia - Comunidad fue un programa de atención psicosocial piloto iniciada en Uruguay en el año 1999, enmarcado en la ejecución de la Reforma Educativa desarrollada por Germán Rama, sobre un núcleo de doce Escuelas de Tiempo Completo de Uruguay asistidas por un grupo de Psicólogos y Trabajadores Sociales, teniendo como fin atender las situaciones problemáticas y asistir a docentes y padres en pos de alcanzar un mejor clima institucional y un mejor relacionamiento con el medio en que se inserta la escuela.

²⁵ El programa “Todos los niños pueden aprender”, trabajaba con escolares de primer y segundo año, donde se registraban los niveles más altos de repetición. Cuando la maestra detectaba alguna dificultad, lo derivaba al programa y allí lo atendía el técnico correspondiente, encontrándose aquí, entre otros técnicos, el Trabajador Social.

²⁶ Disponible en http://www.ceip.edu.uy/programas/ped_01/07/2016

Asimismo, se constituye en un Programa Nacional de Promoción de Derechos de los Actores y Fortalecimiento de los Movimientos Instituyentes en las Instituciones Educativas, apuntando a la transformación de las escuelas. Además, forma parte de un proyecto de acciones en Salud y Educación que se enmarca en el cambio del modelo de atención que promueven el Ministerio de Salud Pública (MSP), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y el CEIP.

Este Programa (como se señaló en la introducción) está integrado por técnicos de dos disciplinas -Psicólogos y Trabajadores Sociales- quienes se organizan en duplas e intervienen en Escuelas y Jardines de Infante con niños/as, docentes, familias, comunidad, entre otros.

Cabe decir, que se proyecta para los equipos disciplinarios, (integrados por cuatro técnicos que se localizan en un territorio), una zona de jurisdicción que no puede comprender más de 20 escuelas urbanas. Son contratados por 27 horas y media semanales, teniendo un trabajo en 4 escuelas de permanencia y luego otra cantidad de escuelas (en general 4 más) para una intervención más puntual y focalizada. El sujeto de intervención es la escuela entendida como institución, desde un primer nivel de intervención a través de cuatro dispositivos de intervenciones diferentes, los cuales se instrumentan de manera simultánea, con objetivos claramente definidos, líneas de acción, finalidades diferenciadas y carga horaria semanal.

En cuanto al dispositivo 1 de intervención, denominado también Escuelas de “Anclaje” o de “Sede”, tiene una carga horaria aproximadamente de 13 horas semanales. Cada equipo técnico en conjunto con la inspección departamental, con la aprobación de los directores y con el equipo docente, van a seleccionar, acordar y definir ocho escuelas para una intervención de mayor intensidad. Las escuelas correspondientes deberán compartir la propuesta y se diseñará con cada una, un plan de trabajo rotativo de dos años de duración. Cumplidos los 2 años, el equipo psicosocial, cambia de escuelas, a otras de la jurisdicción. Para implementarlo en forma rotativa se agruparán a las escuelas de a cuatro, de este modo las escuelas podrán prever en que momento el equipo trabajará con este dispositivo en cada centro.

Esta modalidad incluye un abordaje institucional, comienza con el análisis de la situación y de la demanda para la elaboración de un plan de trabajo que involucre a la mayor cantidad de actores posibles y a los recursos comunitarios. Las acciones a realizar, se acuerdan en conjunto con las escuelas, de acuerdo a las necesidades. Un integrante del equipo será el referente para cada escuela y responsable de las acciones en la misma. Cada integrante del equipo tendrá una escuela a su cargo y será el responsable del seguimiento y evaluación permanente de la implementación del plan de trabajo, su ratificación o rectificación en función de los cambios producidos y el diálogo con la dirección y el equipo docente.

El dispositivo 2 de intervención tiene una carga horaria de 2 horas semanales aproximadas de duración. Las escuelas de la zona que dispongan de maestros comunitarios coordinarán acciones con el equipo interdisciplinario. El equipo apoyará las acciones comunitarias y actividades puntuales en las escuelas organizadas por los maestros comunitarios.

El dispositivo 3 de intervención tiene una carga horaria semanal de 4 horas estimadas, según las situaciones que se presenten en las escuelas. Cuenta con dos talleres anuales de autocuidado con colectivos docentes de cada escuela de la zona o en conjunto docentes de diferentes centros educativos, en función de las singularidades de la escuela, la necesidad de abordaje de determinadas temáticas manifestada por los colectivos docentes y la valoración del equipo interdisciplinario; además realizan intervenciones puntuales ante situaciones emergentes en las escuelas que no participan de los dispositivos 1 y 2, generando aprendizaje en la escuela. La institución realiza la demanda al equipo, o al inspector para abordar dichas situaciones.

En relación con las situaciones emergentes es importante aclarar que éstas se refieren a *“Situaciones en las que se sospecha o se está seguro que existe vulneración de derechos de niños, niñas o adolescentes pertenecientes a la escuela (abuso, maltrato, trabajo infantil, abandono, negligencia, discriminación, situación de calle, inasistencias sistemáticas a la escuela, abandono escolar, situaciones de riesgo de diverso tipo). Otras situaciones relacionadas con la vida escolar que involucren indistintamente a los alumnos y alumnas, docentes, familias y otras organizaciones de la comunidad. Situaciones para las que la escuela no tiene respuesta previa o*

situaciones ya conocidas pero que desbordan las posibilidades de la escuela para pensar e intervenir, donde las estrategias habituales y conocidas no dan resultados. La situación emergente interpela y desafía a la escuela y la intervención del equipo debe producir aprendizajes para el colectivo escolar. Para solicitar la intervención del equipo técnico en estas situaciones, debe existir acuerdo entre la dirección y el colectivo docente de la escuela.” (Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria de Salto: 2010)²⁷

Por último, el dispositivo 4 de intervención tiene 3 horas semanales de carga horaria aproximadamente. Consta de actividades protocolizadas, esto es talleres de educación sexual, adaptación escolar, egreso, u otras acciones que correspondan a políticas públicas nacionales departamentales y zonales, (convivencia escolar, campañas de buen trato, redes, etc.), involucrando a diferentes actores, alumnos, familias, docentes. Se establecen en la medida que los equipos se inserten en las redes locales y sistematicen sus intervenciones. Se dispone también de 5 horas y media de trabajo en equipo, para la planificación, evaluación y sistematización de la intervención. (CEIP: Programa Escuelas Disfrutables).

3.2- La Inserción del Trabajador Social en el Programa Escuelas Disfrutables: Análisis crítico al Programa.

El Trabajo Social a nivel del sistema educativo formal de primaria, se ha insertado en distintos servicios y programas enmarcados dentro de ANEP, CEIP y MECAEP; se asistía a un escenario de fragmentación, focalización, y descoordinación de los diversos servicios, y generalmente, el trabajo era centralizado sin un abordaje inmediato hacia la comunidad y con pocos profesionales trabajando.

Hoy en día, el mayor ámbito de trabajo donde se inserta el Trabajo Social en las escuelas públicas urbanas, lo constituye el Programa Escuelas Disfrutables del CEIP. Es a partir de dicho programa que se descentraliza la labor, y hay más cantidad de técnicos trabajando directamente en las escuelas.

²⁷ Disponible en <http://idepsalto.blogspot.com.uy/2010/04/escuelas-disfrutables.html> 14/07/2016

Pero su presencia aún es insuficiente en relación a la cantidad de escuelas existentes a nivel nacional, ya que el Programa Escuelas Disfrutables cuenta en la actualidad con 110 Trabajadores Sociales distribuidos en varios departamentos de todo el país, siendo que la cantidad de escuelas públicas que hay actualmente, como se nombró en el segundo capítulo, es de 2147. (Consejo de Educación Inicial y Primaria)²⁸

Lo anterior se puede ver reflejado según el Observatorio de Educación de ANEP del año 2013, en que el porcentaje de escuelas urbanas que tienen Trabajadores Sociales interviniendo en el Programa de Escuelas Disfrutables, es de un 21,5% en todo el país, alcanzando en Montevideo un 42,9% y en el Interior un 12,7%. (Observatorio de Educación de ANEP: 2013)²⁹

En cuanto al porcentaje de escuelas urbanas que tienen Trabajadores Sociales interviniendo según contexto sociocultural (el cual se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de contexto menos vulnerable), se puede observar que éste cuenta con un total de 21,5% Trabajadores Sociales, donde en el Quintil 1 obtiene un 29,7%, en el Quintil 2 un 25,5%, en el Quintil 3 un 14,5%, en el Quintil 4 un 20,9%, y en el Quintil 5 un 17,5%. (Observatorio de Educación de ANEP: 2013)³⁰

Se visualiza con dichas cifras que no todas las escuelas cuentan con Trabajadores Sociales, teniendo más prioridad las escuelas de Montevideo que las del Interior.

La inserción de Trabajadores Sociales en la educación primaria, resulta tan necesario como los maestros en las escuelas, porque la educación no parecería poder resolverse solamente con la participación de los maestros, ni de la dirección, ni de la inspección, sino que es indispensable la articulación entre la institución y la familia,

²⁸ Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/Equipos_por_profesiones_y_departamentos.pdf 13/06/2016

²⁹ Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/personal/personal_primaria.html 13/07/2016

³⁰ Disponible en http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/personal/personal_primaria.html 13/07/2016

fomentando su participación en la educación. Aquí es donde el Trabajador Social juega un papel preponderante, ya que su intervención promueve la participación en los procesos educativos procurando generar cambios en las personas involucradas, garantizándose el derecho a la educación de los alumnos, siendo un articulador entre los alumnos, la escuela, la familia y la comunidad.

Cuesta comprender los motivos por los cuales en la actualidad se carece de un equipo interdisciplinario (Trabajador Social, Psicólogo) en cada escuela del país, dada las problemáticas, las necesidades y las diferentes realidades sociales que acontecen hoy las escuelas.

Desde el Programa Escuelas Disfrutables los profesionales cuentan con pocas horas semanales, se les designa un alto número de escuelas, además de ser pocos técnicos para poder llevar a cabo diversas situaciones. Por todo ello es que resulta difícil afrontar una realidad ya de por sí compleja, en esas condiciones y en donde muchas veces no hay correspondencia entre la carga horaria semanal y las tareas asignadas a los técnicos para poder realizar una intervención satisfactoria, sistemática y continua.

“Se exige al Trabajo Social que cumpla de forma simultánea con diversas funciones (que de acuerdo a los dispositivos, tienen distintos alcances teórico-metodológicos) en una reducida carga horaria. Al diagnóstico situacional en las escuelas “sede”, a la planificación y puesta en marcha del proyecto de trabajo institucional (talleres con padres, niños, equipo docente, atención de situaciones de niños), se suman la atención paralela en situaciones emergentes en las demás escuelas. Si bien el Programa pregona la “cobertura universal para escuelas urbanas de todo el país”, lo hace en función de maximizar la cobertura con un número reducido de recursos técnicos.” (Blanco y Sánchez: S/F; 33)

Por lo tanto, la carga horaria semanal asignada al Trabajador Social no se ajusta para cumplir con los dispositivos de intervención del programa, esto es, el abordaje en equipo, en red y con la intervención sistemática y en profundidad con las familias. Por eso es importante poder evaluar el tiempo asignado a este profesional para que pueda apreciar de manera adecuada el objeto de intervención y que tenga el tiempo suficiente para realizar un acercamiento con el barrio donde la institución se encuentra ubicada, así

como también conocer la realidad social de la población con la que se esté trabajando. Conocer a los alumnos, a las familias, tener un contacto más directo con estos, tener tiempo para pensar, hacer, para poder conocer, analizar hacia dónde se quiere llegar, con qué elementos se cuenta y qué posibilidades existen, además de lograr espacios de intercambio con el resto del equipo.

Asimismo debe generarse “(...) *la articulación con otras instituciones que atiendan las problemáticas sociales (Poder Judicial, diversos programas de INAU, centros de salud, servicios especializados en violencia doméstica, seccionales policiales, etc.) y complementen la mirada.*” (Blanco y Sánchez: S/F; 34).

Desde el Programa Escuelas Disfrutables, la inserción del Trabajador Social en las escuelas se efectúa en pos de las demandas y de la aprobación, por parte de directores y maestros, para que este profesional intervenga, su accionar se acuerda con la institución, por lo tanto depende de ésta, encontrándose enmarcado dentro los límites de la institución, y condicionando en cierta medida su autonomía a la hora de intervenir.

En este sentido, Marilda Iamamoto (2003) plantea que el Trabajador Social “*Por más que disponga de autonomía relativa para concretizar su trabajo, (...) para organizar sus actividades depende del Estado, empresa o entidad no gubernamental, las que posibilitan o limitan que los interesados accedan a sus servicios, provean los medios y recursos para su realización, establezcan prioridades, interfieran en la definición de papeles y funciones que componen el cotidiano del trabajo institucional. Por eso, la institución no es un condicionante más del desempeño del Trabajador Social, sino que interviene como organizador de ese espacio.*” (Iamamoto: 2003; 81-82)

Esta situación genera limitaciones a la profesión, por eso el desafío que se debe enfrentar es poder “(...) *lograr el equilibrio apropiado entre una práctica que garantice niveles adecuados de emancipación en los sujetos, pero que a la vez, se realice con una lógica que garantice la autonomía relativa en el profesional para que de esta forma pueda desarrollar su potencial aplicando: su capacidad crítica-reflexiva, con un arsenal teórico-metodológico específico, y una actitud ético-política adecuada. De esta manera, el Trabajo Social se constituye como una profesión capaz de incidir en definir y transformar la esencia de su propio trabajo haciendo explícito y denunciando las*

contradicciones mismas que envuelven las políticas sociales.” (Blanco y Sánchez: S/F; 42)

Es relevante que el Trabajador Social en las escuelas, pueda desempeñarse con autonomía sin tener la inspección constante de la dirección, y que pueda adquirir su accionar de manera independiente. Resulta necesario que obtenga un contacto diario con los estudiantes, que pueda presentarse en las aulas, estudiando e investigando desde su propia perspectiva las necesidades y las problemáticas que puedan presentarse para que puedan ser abordadas desde esta disciplina.

En el marco del trabajo en las escuelas, desde el Programa Escuelas Disfrutables, las demandas que recibe el Trabajador Social son vinculadas fundamentalmente con las dificultades en el logro de los objetivos pedagógicos, vinculándose con aquellos problemas que dificultan el aprendizaje. También se relaciona con las circunstancias que puedan influir en el desempeño escolar, o que impiden que los niños puedan completar sus estudios. Para ello surge la orientación hacia padres y docentes con el fin de generar cambios y obtener un mejor ámbito escolar, existiendo distintas formas de trabajo que varían según los objetivos de las escuelas. Por lo tanto la inserción del Trabajador Social en la educación, está pensada principalmente en función de que este profesional remueva los obstáculos que impiden el logro de los objetivos pedagógicos para que la institución educativa desarrolle sin dificultades la función social a la que es llamada, e interviniendo sobre las problemáticas que pudieran afectar el aprendizaje de los niños. Con ello se puede observar que lo que prima mayormente en este programa es la institución escolar, y las demandas que la misma realiza.

Como señala Bibiana Travi (2003), la intervención profesional tiene lugar primeramente a partir de una demanda, un encargo o un pedido, que se manifiesta desde una persona o una institución, (en este caso la escuela), ya sea de un pedido de ayuda, asesoramiento, en el que se plantea la evidencia de un problema o una situación adversa y en el cual se solicita una solución o una respuesta a la misma (Travi: 2003; 96). Por eso es necesario poder trascender las demandas realizadas por la institución escolar, no quedarse sólo con lo que la misma nos solicita, ya que si bien es importante que los alumnos logren un buen aprendizaje, su bienestar social es fundamental.

Según Maurice Blanc (1988) existen dos tipos de demandas, la demanda en bruto y la demanda construida, la primera está representada por problemas de la vida cotidiana de los sujetos, en cambio la segunda, es la síntesis realizada por el Trabajador Social a partir de una exhaustiva reflexión sobre el pedido inicial. Esta síntesis o reformulación de la demanda, construirá el objeto de intervención y los actores son en definitiva los sujetos protagonistas de todo el proceso. (Blanc: 1988)

Cuando el Trabajador Social se enfrenta a la realidad no tiene en el inicio un objeto de intervención definido: *“El objeto de Trabajo Social no es un objeto dado, sino que éste se construye en la práctica (...)”* (Mendoza: 1986; 73). Por eso es importante observar el fenómeno en su totalidad, observando su esencia, la cual no se da inmediatamente, ni totalmente, sino de manera parcializada. Por tal motivo es importante trascender el sentido común y el inmediatismo.

Según Karel Kosik (1967) *“El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno, pero sólo de manera inadecuada, parcialmente, en algunas de sus facetas y ciertos aspectos. El fenómeno indica algo que no es él mismo (...). La esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es.”* (Kosik: 1967; 9)

El profesional muchas veces debe reconstruir la demanda que le viene dada, mediante una mirada interpelante que contiene una propuesta hacia ese pedido. En la intervención es imprescindible no quedarse con la primera impresión, con el fenómeno a la hora de intervenir, sino que hay que tener siempre presente que *“(...) la "cosa misma" no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo.”* (Kosik: 1967; 25)

Es así que para poder comprender la realidad es necesario poder distanciarnos de lo aparente, de nuestras pre- nociones para poder a través de “rodeos” acercarnos a la esencia, aproximarnos a lo más abstracto, a la esencia misma de la realidad que está en constante movimiento. Es necesario según Karel Kosik (1967) destruir la intuición, el saber cotidiano, para poder ir más allá del mundo de la pseudoconcreción, de lo fenoménico. (Kosik: 1967)

Es de gran importancia que el Trabajador Social conozca las realidades socioculturales de todos los estudiantes en las instituciones educativas que intervenga, para poder abordar las problemáticas y las necesidades que se presenten, buscando alternativas y líneas de intervención, para transformar sus realidades y contribuir a que adquieran condiciones de existencia ajustadas a derecho.

3.3- Importancia de la intervención del Trabajador Social en las Escuelas Públicas: Desafíos y aportes

La intervención del Trabajador Social es una respuesta determinada que se da ante los procesos y transformaciones sociales, aunque estas respuestas no son siempre las mismas, sino que son resultado de una realidad histórica particular (Parra: 2002). No existe una única manera de intervenir, ya que la misma está compuesta por un complejo de variables que se articulan en un movimiento dinámico y permanente configurando una opción para el profesional. Esta opción se va determinar teniendo en cuenta el contexto, es decir, las características y determinaciones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas. (Alvarado: 2007)

La intervención profesional, en el contexto social actual y en el marco institucional, al cual se está haciendo referencia, implica un profundo desafío.

Como se nombró en el primer capítulo de la presente monografía, la intervención profesional se basa en un sistema de conocimientos teóricos, esto es en el área de ciencias sociales y humanas, y técnicas, donde sustenta su contribución a la transformación de la realidad social, y se construye desde la interacción de tres dimensiones: la investigativa, la asistencial y la socio-pedagógica, las cuales conforman su actividad profesional. (Claramunt, A: 2006)

El Trabajador Social estudia e investiga la realidad social, por lo tanto, en los centros educativos, va a tener un papel importante tanto en la intervención preventiva como en la asistencial de la población escolar, considerando su realidad, con el fin de establecer estrategias que contribuyan a la incorporación y permanencia del estudiante en la escuela, además de supervisar el rendimiento del educando y de prevenir

situaciones que se tornen negativas para los estudiantes. De igual forma, brinda asesoramiento con el cometido de promover la integración de sus miembros en todas aquellas actividades dirigidas al logro de sus objetivos.

Es importante asimismo que este profesional intervenga para cubrir la necesidad asistencial que puede presentarse en las familias de los escolares, porque las limitaciones socio-materiales conspiran contra los procesos de aprendizaje.

La dimensión asistencial consiste en procurar que “(...) *las instituciones respondan a las necesidades humanas (...), ayudar a las personas a informarse, organizarse (...), ser capaces de utilizar los servicios [que las mismas] ofrecen y demandar de ellas una atención adecuada.*” (Aylwin de Barros: 1986; 7). El Trabajo Social realiza diversas acciones que están destinadas a atender las necesidades materiales de las familias, intermediando y coordinando para que las instituciones inviertan sus recursos y servicios.

En cuanto a la dimensión investigativa, “*Se considera que para lograr una adecuada intervención, se debe acompañar de una actitud investigativa. Al aproximarse a las familias, el profesional debe entenderla como parte de un todo, y no como sujetos de intervención aislados. Para ello, es necesario conocer, realizarse preguntas que permitan aproximarse a la situación familiar. Se hace prioritario indagar sobre la historia familiar, sus tradiciones, sus valores, su historicidad y sobre las diversas manifestaciones que atraviesa a esa familia.*” (Blanco y Sánchez: S/F; 35)

Por su parte, en la dimensión socio-pedagógica, o llamada también pedagógico-educativa-promocional, el Trabajo Social se ocupa de prevenir, atender, orientar y tratar los problemas que generan malestar en las personas involucradas, ya sea maestros, estudiantes, y familias, contribuyendo para que se encuentren nuevas alternativas de acción y de decisión. El Trabajo Social en esta dimensión se ubica en el espacio intermedio entre la necesidad de las personas y las posibilidades de su resolución, incidiendo y transformando de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas con las que se trabaja. Se trata de que los involucrados analicen sus realidades, que busquen diferentes estrategias y técnicas de cambio potenciando y capacitando su calidad de vida, y logrando el mejor bienestar.

En esta tarea, de la transformación del sujeto basada en sus propias creencias y comprensión, es fundamental el vínculo generado entre el profesional y la familia.

“La dimensión socio-educativa-promocional exige una actitud creativa; desafía la práctica profesional a fin de lograr atraer la atención de los involucrados, con propuestas que simulen situaciones de la cotidianeidad”, y que “permitan acercarse en la mayor medida posible a la realidad del otro, para que ese otro pueda reconocerse y transformarse.” (Blanco y Sánchez: S/F; 36)

Cabe decir, que el abordaje socio-educativo, es de gran importancia porque significa también situar a la escuela como comunidad educativa abierta, donde todos los actores comunitarios puedan formar parte de la misma, ya sean las familias, las instituciones, y la comunidad en su conjunto. El Trabajo Social obtiene un rol de nexo *“(…) entre los centros educativos y la comunidad; participando en instancias en donde se representa a la escuela (…) como parte de un territorio y una colectividad local.”* (Blanco y Sánchez: S/F; 39)

Esta dimensión permite al Trabajador Social, fomentar los vínculos y habilitar los procesos de cambio de las familias y la comunidad. *“El desafío para los Trabajadores Sociales está en intentar superar los obstáculos que separan la escuela de la comunidad, que se originan en la existencia de matrices culturales diferentes presentes en todo proceso de enseñanza- aprendizaje. En su práctica profesional el Trabajador Social deberá buscar caminos alternativos que logren vincular lo social con lo pedagógico, lo popular con lo académico y lo técnico-profesional con todos los saberes portados por los actores involucrados en el hecho educativo.”* (Corrosa et al.: 2006; 154)

Cabe señalar que para que se genere además una buena intervención y para que el Trabajo Social pueda desarrollar su máximo potencial, es fundamental que se trabaje en conjunto con otras disciplinas para complementar y retroalimentar de una mejor manera la intervención.

El Trabajador Social, puede realizar importantes aportes teóricos-metodológicos surgidos de su experiencia y de su formación. En este sentido, puede proporcionar

conocimientos, estrategias metodológicas de trabajo y líneas de comprensión, vinculadas principalmente a la familia y a la comunidad, como insumos potentes para el resto del equipo.

La intervención en las escuelas desde nuestra profesión es fundamental, porque es importante el contacto directo con los alumnos y sus familias, que se estudie, investigue y problematice sobre sus necesidades, para poder contribuir de esta manera a transformar sus realidades.

REFLEXIONES FINALES:

A continuación se expondrán las principales reflexiones a las que se ha podido arribar luego de haber abordado la presente temática.

En primer lugar, es relevante decir que esta monografía final de grado es un estudio fundado en fuentes secundarias, donde se intentó analizar y reflexionar acerca del ejercicio profesional del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública a partir del análisis del Programa Escuela Disfrutables.

En el primer capítulo de la presente monografía se recurrió por una parte, a describir la historia de la escuela y de la educación en Uruguay, explorando los cambios y continuidades que ha tenido la educación hasta la actualidad. En el mismo se pudo visualizar como la educación ha atravesado diferentes momentos, circunstancias, reformas educativas con el fin de inculcar una educación accesible para todas las personas, sin distinción ninguna.

Se puede expresar que la enseñanza que imparten las escuelas debe ir cambiando y progresando necesariamente, para de esta manera seguir cumpliendo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de los sujetos, así como también a la formación de la ciudadanía aportando en la construcción de una democracia participativa. La enseñanza debe ir ajustándose a la sociedad de hoy, a las nuevas y diferentes realidades que la sociedad enfrenta, porque en varias ocasiones repercuten en diversos problemas como lo es el fracaso escolar, expresándose en la repetición, la extra-edad, etc., esto conlleva a nuevos desafíos, demandando innovaciones, entre otros aspectos, en la manera de enseñar, en el contenido del aprendizaje y en las formas que se promueve relacionarse con el conocimiento.

Por otra parte, se abordó el proceso socio-histórico del Trabajador Social en Uruguay, y su vinculación con la educación. En sus inicios este profesional estaba subordinado al campo de la salud ya que intervenía en base a las demandas que los médicos hacían para los pacientes enfermos. Luego su intervención se desarrolló en las

escuelas pero también en el ámbito de la salud, desde una función inspectiva basada en el higienismo, en tanto perspectiva hegemónica, en las primeras décadas del siglo XX.

Nuestra profesión era considerada un nexo entre las instituciones educativas y/o médicas y las familias, delimitando así su quehacer profesional. Es con el paso de los años que el Trabajador Social se pudo ir independizando, obteniendo una autonomía relativa para concretizar su labor, trabajando conjuntamente con otras disciplinas, pero sin estar subordinado a ninguna de ellas. Además se amplía su intervención en una diversidad de ámbitos, como lo son, la educación, la salud, la justicia, el trabajo, el urbanismo, la vivienda, etc.

Asimismo en el segundo capítulo de este documento, se alude a la educación primaria pública de nuestro país. La misma es de gran importancia para los niños, porque además de adquirir conocimientos básicos, les da la oportunidad de aprender a convivir, a relacionarse con los demás, les proporciona todas las herramientas necesarias para potenciar su desarrollo. La educación es un derecho humano fundamental.

Es de suma importancia poder revertir las problemáticas que se presentan en las escuelas, las que afectan la trayectoria escolar de los alumnos, tratándose de situaciones complejas que son expresadas en la vida de estos escolares, y que culminan muchas veces con el fracaso escolar.

Se puede observar que si bien son varias las alternativas que se dan para poder solucionar las problemáticas en la educación, aún queda mucho trabajo para mejorar. Se considera fundamental contar con la inserción del Trabajador Social en las escuelas, porque su presencia contribuye a atender de manera directa las necesidades de los estudiantes que puedan presentarse y las diferentes situaciones familiares. La familia ocupa asimismo un lugar importante en los procesos de aprendizaje del niño; los recursos y las posibilidades que la misma le brinda al niño, también incidirán de alguna manera en su proceso de aprendizaje.

El Trabajador Social se torna un mediador esencial entre la escuela, los alumnos y la familia y es el que se enfoca en la atención, orientación y acompañamiento de los

estudiantes, para poder contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

También es fundamental el trabajo en equipo. La tarea del Trabajo Social se construye a partir de la interdisciplinariedad, en el entendido de que varias miradas logran una mejor comprensión de las situaciones que deben atender, y por ende, puede pensarse que inciden en mayor medida a partir de las acciones que lleven a cabo.

Se percibió una escasa presencia de Trabajadores Sociales insertos en las escuelas (únicamente presentes a través del Programa Escuela Disfrutables), para la cantidad de escuelas que hay en el país. Además la carga horaria semanal otorgada es limitada y no es proporcional a los objetivos que tiene dicho programa y tampoco las funciones que se le atribuyen, sumado a la amplia cobertura de población que atienden, y los escasos recursos técnicos. Por lo tanto es pertinente considerar la posibilidad de aumentar a corto y mediano plazo, la cantidad de este profesional en las escuelas, e ir logrando que se inserten en todas, así como también aumentar sus horas de trabajo. Asimismo el accionar del Trabajador Social se encuentra limitado por la institución y la inspección porque acciona en pos de la escuela y para lograr que ésta última cumpla con su función social, la intervención con las familias de los estudiantes no es lo que prima mayormente, sino las instituciones escolares.

Esto nos lleva a cuestionarnos ¿Qué intervención podemos lograr en estas condiciones?, ¿Qué importancia se le da al Trabajo Social en las escuelas?

Los datos recabados hasta aquí, sirven como insumos para poder repensar nuestra intervención y qué es lo que estamos aportando a la realidad. Es importante también pensar las transiciones educativas y seguir planeando estrategias e intervenciones que fortalezcan a los alumnos y a las familias, para contribuir a que sus condiciones de existencia se ajusten a derecho, y particularmente se efectivice el derecho a la educación.

BIBLIOGRAFIA:

- Acosta, L. (1998): *“Modernidad y Servicio Social: Un estudio sobre la génesis del servicio social en el Uruguay”*. Disertación de Maestría presentada a la Escuela de Servicio Social de la UFRJ. /S. N/, Río de Janeiro.
- Alvarado, M (2007): *“Reflexiones en torno a la intervención profesional. Una aproximación histórica crítica a las opciones profesionales en Trabajo Social”* en Parra, G (comp.), *“Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social Argentino”*, Cuadernos de Trabajo N° 23, Universidad Nacional de Luján.
- Aylwin de Barros, N (1986): *“El Trabajo Social como profesión”*. En: Revista de Trabajo Social. Universidad de Chile. N° 50 / Setiembre – Diciembre.
- Barrán, J. P (1990): *“Historia de la sensibilidad en el Uruguay”*, Tomo II: *“El disciplinamiento”* (1860-1920). Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Barrán, J. P. y Nahúm, B. (1967): *“Historia Rural del Uruguay Moderno 1851-1885”*. EBO. Montevideo.
- Blanc, M (1988): *“La demanda social en la investigación social aplicada”*. En: Revista de Sociología. Bruselas.
- Blanco Kunsch, J y Sánchez Prado, M. E (S/F): *“Relevancia de la dimensión socioeducativa-promocional del Trabajo Social, en el abordaje con familias en programas educativos de infancia.”* Documentos de Trabajo Social N°54 · ISSN 1133-6552 / ISSN Electrónico 2173-8246.
- Claramunt, A (2006): *“Desentreñando la multidimensionalidad del Trabajo Social: reflexiones en torno a la definición de una cartografía de la profesión en el contexto actual”*. FCS-UdelaR.

- Claramunt, A; Sarachu, G; García, A; Varela, G (2004): Equipo de Docente de Trabajo Social: *“Trabajo Social. Formación profesional e inserción profesional: un análisis de las tensiones y desafíos existentes en la actualidad”*. Documento de Trabajo. Mimeo.

- Corrosa N; López E; Monticelli J. M (2006): *“El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas.”* Editorial Espacio. Bs As. Argentina.

- Domingo. R y Patrón. R. (2010): *“Sistema Educativo Uruguayo. Aspectos relevantes de la Ley de Educación de 2008”*. Nota Docente N° 23. Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR.

- Iamamoto, M (1997): *“Servicio Social y División del Trabajo”*. Editorial Cortez. Brasil.

- Iamamoto, M (2003): *“El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional”*. Editorial Cortez. Brasil.

- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (Comps.) (2012): *“Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas”* (Inédito).

- Kosik, K (1967): *“Dialéctica de lo Concreto”*. Colección Enlace Grijalbo. México, Barcelona, Buenos Aires.

- Mendoza, M del Carmen (1986): *“Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales”*. Ed. ATSMAC. Buenos Aires.

- Ortega, E (2008): *“El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobattlista”*. Trilce, Montevideo.

- Parra, G (2002): *“Los proyectos socio-profesionales en el Trabajo Social Argentino. Un recorrido histórico”* en *“Una mirada crítica desde el Trabajo Social”*. Ed. Espacio, Buenos Aires, 2002

- Sarachu, G (1999): *“Los procesos de problematización e intervención en Trabajo Social ante las transformaciones contemporáneas”*. Master en Servicio Social FCS-UFRJ.
- Terigi, F (2009) *“El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 50, pp. 23-39. Argentina.
- Travi, B (2003): *“La investigación diagnóstica en Trabajo Social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional”*. En: Escalada, Soto, Fuentes y otros: El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e Intervención Profesional. Buenos Aires. Espacio Editorial. Páginas 93 a 109.

FUENTES DOCUMENTALES:

- ADASU (2001): *“Código de Ética Profesional para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay”*. Montevideo.
- ANEP (1996). *“La educación uruguaya. Situación y perspectivas II. La reforma de la educación. Los planes de estudio y el cambio educativo”*. Documentos III-IV. Montevideo.
- ANEP (2005): *“Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones, 1992-2004”*. Montevideo. Uruguay.
- ANEP (2010): Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. *“Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria - Quinquenio 2010-2014”*. Documento I. Montevideo.
- ANEP (2016): Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística

Educativa. “*Estado de situación 2015. Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*”. Montevideo.

➤ ANEP-CEIP (2013): “*Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*”. Tercera Edición. Montevideo.

➤ ANEP- CEIP (2016-2020): “*Orientaciones de Políticas Educativas y de Gestión*”. Montevideo.

➤ MEC- Dirección de Educación (2014): “*A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo I, Educación pre primaria, primaria y media.*” Área de investigación y Estadística. Montevideo-Uruguay.

➤ Plan de Estudios de la Facultad De Ciencias Sociales (2009). Universidad de la República. Uruguay.

PAGINAS WEB:

➤ ADASU (2014): “*Definición Global del Trabajo Social*”: Disponible en <http://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf> 20/11/2016

➤ Alex Mazzei (2014): “*Características y Desafíos de la Educación en Uruguay*”. Disponible en <http://www.eduper.edu.uy/files/2015/10/Conferencia-Alex-Mazzei.pdf> 17/03/2016

➤ ANEP (2007): “*Breve Análisis Histórico de la Educación en el Uruguay*”. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf 20/05/2016

➤ ANEP: “*Observatorio de la Educación*”. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/observatorio/> ,

http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_primaria.html

04/02/2016 y

http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/personal/personal_primaria.html

13/07/2016

➤ ANEP-CEIP: “PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R”. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf

31/03/2016

➤ CEIP: “PROGRAMA ESCUELAS DISFRUTABLES”. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> 01/07/2016

➤ CEIP: “PROGRAMA ESCUELAS DISFRUTABLES”. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/Equipos_por_profesiones_y_departamentos.pdf 13/06/2016

➤ CEIP: “PROGRAMA MAESTROS COMUNITARIOS”. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/pmc-caracteristicas> 31/03/2016

➤ EQUIDAD EDUCATIVA. Disponible en <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/72666-equidad-educativa/> 02/06/2016

➤ INAU: “ENIA”. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Nota%20resumen%20para%20la%20prensa%20ENIA.pdf> 01/06/2016

➤ Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria de Salto: “ESCUELA DISFRUTABLES”. Disponible en <http://idepsalto.blogspot.com.uy/2010/04/escuelas-disfrutables.html> 14/07/2016

➤ Instituto Nacional de Evaluación Educativa: “Condiciones de ejercicio de la profesión docente”. Disponible en http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_11.pdf 12/05/2016

- Ley de Educación N° 18.437: disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor> 08/01/2016

- MEC, 2014: “*Alcances y Desafíos de la Educación Uruguay*”. Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances_y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf 17/03/2016

- Programa Maestros Comunitarios: Disponible en <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/18633/7/innova.front/programa-de-maestros-comunitarios> 28/11/2016

ANEXO:

1.1- Sistema Educativo Uruguayo:

El Sistema Educativo Uruguayo, está conformado por la educación formal, no formal, la pública y la privada.

En cuanto a la formal, *“estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo”* (Ley N° 18.437, Art 21).

Este tipo de educación es el aprendizaje brindado normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación, es el proceso de educación integral correlacionado, que abarca desde la educación inicial y primaria hasta la educación secundaria y la educación superior.

Según la Ley de educación N° 18.437, la estructura de la educación formal se integra con niveles, características y ciclos, los cuales son:

-Educación Preescolar o Inicial, atiende a la población infantil comprendida entre los 3 a 5 años inclusive, con carácter de obligatoria para los niños de 4 y 5 años de edad.

Dentro de este nivel se encuentran centros educativos que incluyen a su vez las Guarderías infantiles, jardines y Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), los cuales atienden a la población de 0 a 3 años.

-Educación Primaria, atiende a la población de 6 a 14 años en las particularidades de educación común, especial (atiende a los niños con capacidades diferentes) y rural. La misma es de carácter gratuita y obligatoria.

“La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.” (Ley 18.437. Art: 25)

-Educación Media, percibe por un lado, Ciclo Básico: el mismo comprende a la población estudiantil egresada de primaria, es común a todas las orientaciones y es de carácter obligatorio. Por otro lado, comprende Segundo Ciclo: Bachillerato Diversificado y Educación Técnica. El primer grado del bachillerato diversificado se divide en tres áreas básicas, Biológica, Humanística y Científica las cuales se dividen en seis opciones en el segundo y último grado y es requisito para el ingreso a estudios terciarios, tanto universitarios como no universitarios. Por otra parte, la educación técnica tiene distintas modalidades las que se extienden de 1 a 7 años. La misma se divide en cuatro sectores, Agrario, Industrial, Artístico Artesanal y Servicios.

-Educación Técnico Profesional: A través de sus cursos más avanzados habilita el ingreso a estudios Universitarios y de Formación Docente.

La misma, “...estará dirigida a personas de quince años y más. Tendrá el propósito de la formación para el desempeño calificado de las profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio incluyendo a las tecnicaturas. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan.” (Ley N° 18.437. Art 28)

-Educación Terciaria o Superior: La educación terciaria solicitará la aprobación de los ciclos completos de educación primaria y media (básica y superior), y va a profundizar y ampliar la formación en alguna rama del conocimiento.

Este nivel se divide por una parte, en Terciario Universitario el cual comprende la Universidad de la República, caracterizada por ser autónoma y gratuita, así como cuatro universidades privadas (Universidad Católica, Universidad ORT, Universidad de Montevideo y Universidad de la Empresa). Su misión principal es la producción y

reproducción del conocimiento en sus niveles superiores, e integra los procesos de enseñanza, investigación y extensión. A su vez permitirá la obtención de títulos de grado y postgrado.

Por otra parte, encontramos Terciario no Universitario el cual comprende a Institutos de Formación Docente, Centro de Diseño Industrial en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, Escuela Naval y Escuela Militar de Aeronáutica en la órbita del Ministerio de Defensa, Escuela Nacional de Policía en la órbita del Ministerio de Interior, e Institutos Privados.

Se encuentra también la Educación de Postgrado, universitarios que corresponden a estudios realizados con posterioridad a la obtención de un primer grado universitario o licenciatura. Estos cursos pueden ser de especialización, diplomaturas, maestría o doctorado.

En cuanto a la educación no formal, *“comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas”*. (Ley N° 18.437.Art 37)

Por otra parte, la educación pública refiere al sistema nacional educativo, que comprende la planificación, supervisión o ejecución de diversos niveles académicos. La misma se caracteriza por ser gratuita para todos los estudiantes sin exclusión alguna, logrando que todos puedan acceder a ella, los costos son pagados por el Estado, quedando la educación a cargo del gobierno. También es laica ya que tiene el objetivo de formar ciudadanos, y no de favorecer a ninguna religión determinada. Y es democrática porque predominan tres valores en la educación, libertad, igualdad y justicia.

La educación privada, es aquella que se impone en colegios o academias administrados por personas o instituciones que no dependen del funcionamiento del Departamento de Educación. Responden a la misión y filosofía creada y aprobada por el Consejo General de Educación, que es la agencia reguladora que otorga licencia para operar y acredita a la institución, la cual puede ser religiosa, militar o laica. En esta modalidad de educación son los estudiantes los que deben pagar por sus estudios, provocando esto que no todos puedan acceder a ella, y generando la exclusión para los que no pueden pagarla.

Es debido a la capacidad económica que tengan los hogares de cada niño, lo que va a depender si estos asisten a una u otra escuela.

1.2- Organigrama de la Educación:

M.E.C:

En Uruguay el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es el responsable político ante el Poder Legislativo de la gestión de todo el sistema educativo, así como también de la promoción del desarrollo cultural del país, de la preservación del patrimonio artístico, histórico y cultural de la nación, así como de la innovación, la ciencia y la tecnología y de la promoción y fortalecimiento de la vigencia de los derechos humanos. Además es responsable del desarrollo del sistema multimedia de comunicación estatal y de impulsar el acceso digitalizado de toda la población a la información. También es responsable de la formulación y coordinación de políticas respecto de la defensa judicial de los intereses del Estado y de asegurar la información necesaria para la correcta aplicación del derecho.

A.N.E.P:

La educación formal en Uruguay es proporcionada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por la Universidad de la República. La ANEP fue creada en 28 de marzo de 1985 bajo el primer gobierno democrático y ante la ley N° 15.739. Es un organismo autónomo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación: inicial,

primaria, media básica y superior, técnica y formación docente terciaria en todo el territorio uruguayo.

Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados.

Asimismo brinda apoyo a los centros de enseñanza que dependen de ella en materia de orientación vocacional, psicomotricidad, psicología y asistencia social.

CO.DI.CEN:

La dirección de la ANEP es ejercida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros, los que deberán poseer condiciones personales relevantes, reconocida solvencia y méritos acreditados en temas de educación, y que hayan actuado en la educación pública por un lapso no menor de diez años.

Consejos de Educación:

Cada Consejo será responsable en el ámbito de ANEP de los siguientes niveles educativos de la educación formal:

A) El Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria.

B) El Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) tendrá a su cargo la educación media básica.

C) El Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior) tendrá a su cargo la educación media superior general (bachilleratos diversificados).

D) El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas).