

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

**Escuela publica en los contextos de pobreza
¿De dispositivo educativo a asistencial?**

Florencia Lessa Pardiñas

Tutora: Monica De Martino

2019

Saul Karsz dice que el *ser* no es el nombre de una cosa, sino la “parábola de un proceso”.
hay seres imprescindibles en mi proceso de aprendizaje, búsqueda y transformación.
A ellos, gracias por enriquecer mi camino espiralado con su compañía y amor.

1. RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, como trabajo final de grado. El mismo pretende ser un aporte crítico que permita pensar y reflexionar acerca de nuestra escuela pública, sus posibilidades, dificultades y, especialmente, las características que adquiere en los contextos de pobreza.

La investigación transversaliza infancia, trabajo social y pobreza en el área de la educación primaria pública.

Para realizar este estudio se optó por un diseño metodológico cualitativo pertinente debido a la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos planteados. El instrumento de recolección de datos fue la revisión bibliográfica a los efectos de obtener insumos que permitieran reflexionar y comprender la realidad.

Palabras claves: Escuela - Dispositivo educativo - Dispositivo asistencial - Trabajo Social.

ÍNDICE

1.	RESUMEN	3
2.	INTRODUCCIÓN	5
3.	CAPÍTULO 1: Aspectos generales de la monografía	8
	3.1. Campo Problemático	8
	3.2. Referencial Teórico	9
	3.3. Objetivos generales y específicos	11
	3.4. Preguntas de investigación	11
4.	CAPÍTULO 2: La escuela pública como dispositivo educativo	12
5.	CAPÍTULO 3: La transformación en dispositivo asistencial	21
6.	CAPÍTULO 4: Problematicando la transformación en dispositivo asistencial	30
7.	REFLEXIONES FINALES: Una mirada desde el Trabajo Social	38
8.	BIBLIOGRAFÍA	45

2. INTRODUCCIÓN

Tenemos la intención de tener una mirada crítico-histórica del problema que se plantea estudiar. Teniendo como guía el método de Marx, y reconociendo nuestras limitantes al respecto, es que analizamos la realidad de la escuela pública uruguaya, a partir de un esfuerzo por develar los sistemas de mediaciones que la atraviesan y construyen. Es importante destacar que cuando hablamos de método no hacemos referencia a reglas formales aplicables a un objeto de estudio, sino al trabajo teórico indispensable para conocer el objeto, teniendo el objetivo, según Netto (2012), de aprehender la esencia (estructura y dinámica) del objeto de estudio.

“La forma más adecuada de investigar la realidad (...) continúa siendo el método dialéctico. La forma de conocer el modo de ser de los fenómenos sociales que componen la realidad se procesa mediante aproximaciones sucesivas al movimiento del objeto (real), que se puede desprender de la siguiente afirmación de Marx: lo concreto es concreto porque es síntesis de múltiples determinaciones” (Pontes, 2003: 3).

En suma, podemos decir que la escuela pública uruguaya es una realidad compleja, atravesada por múltiples determinaciones, y del cual este trabajo se ha planteando vislumbrar puntualmente algunas: la construcción moderna de la escuela como dispositivo educativo en el siglo XIX y cómo posteriormente la complejidad social fue atendida por la escuela, para así, visualizar su transformación en dispositivo asistencial¹.

La escuela ha supuesto un campo de inserción laboral para el Trabajo Social en las últimas décadas. Para comprender el ejercicio profesional en el campo de la educación primaria pública y partiendo de que el contexto institucional incide y determina aspectos del mismo, debemos tener presente las transformaciones que ha sufrido, principalmente cuando se visualiza que la escuela en los contextos de pobreza ha supuesto una institución central para la atención de la cuestión social y sus expresiones en la infancia.

¹ Comprenderemos por Dispositivo a: “un conjunto heterogéneo que incluye (...): discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos” (Agamben, 2011: 250). Un dispositivo siempre se encuentra inscripto en relaciones de poder.

En el primer capítulo, desarrollamos algunos aspectos relevantes de éste trabajo, a los efectos de facilitar la lectura del mismo, identificando el planteamiento general, preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, y una reseña de los principales pensadores que orientan esta investigación.

Intentamos vislumbrar cómo la escuela se ha construido paulatinamente desde la década de los noventa en nuestro país en un dispositivo ya no exclusivamente educativo en los contextos de pobreza. Se comienza a visualizar una transformación en dispositivo asistencial, donde si bien lo educativo continúa presente, hay una atención y preocupación relevante acerca de las expresiones de la cuestión social encarnadas en los estudiantes y sus familias.

Para ello, en el segundo capítulo, comenzamos explicitando cómo ha sido construida la escuela moderna en nuestro país, cuál fue el contexto en el que surgió, qué infancia es la que llegaba a la escuela, así como las principales corrientes teóricas sobre las que se asentó nuestra escuela pública, siendo centrales los aportes de Emile Durkheim y Francois Dubet.

La escuela surge a partir de la necesidad de instaurar una sociedad asociada a la idea de Estado-Nación, caracterizada por una economía nacional, cultura nacional y soberanía política nacional. En el contexto uruguayo, fue frente a la preocupación y necesidad de definir un “perfil nacional” que la educación adquirió un papel fundamental en la modernización. ¿Qué educación fue la que se planteó? Según Durkheim, la escuela nacional se encuentra asociada al aprendizaje e internalización de la “moral laica”, es decir, la moral compartida por la sociedad.

En el tercer capítulo, nos centramos en las transformaciones que ha sufrido en las últimas décadas esa escuela moderna. Para ello fueron importantes los aportes de Francois Dubet en cuanto al declive institucional, y luego, desde una posición crítica, identificamos a de Corea y Lewkowicz en cuanto referentes regionales acerca de la temática y de Pablo Martinis acerca de las transformaciones de la escuela uruguaya desde la década de los noventa.

En el cuarto capítulo, intentamos reflexionar acerca de cómo conviven en la escuela estos dos aspectos anteriormente mencionados: lo educativo y lo asistencial. Qué queda de aquella vieja escuela que tenía por objetivo la construcción del ciudadano del futuro y qué lógicas ha introducido a la escuela la atención de la cuestión social. Cómo estas transformaciones han incidido en la visión que se posee sobre el estudiante y el niño que

ocupa ese lugar. De qué manera esto ha dado lugar a nuevas prácticas pedagógicas y formas de comprender la educación.

Por último, en las conclusiones se pretendió puntualizar las principales ideas y planteos expuestos en éste trabajo, así como una reflexión sobre el tema desde el Trabajo Social, teniendo presente la utilidad para nuestra profesión.

Este trabajo nace a partir de mi práctica pre-profesional en una escuela pública del barrio Casavalle, donde comencé a visualizar algunos aspectos en su cotidianidad que me preocuparon. Por otro lado, actualmente me encuentro trabajando como educadora en un colegio privado. A partir de mi experiencia en ambas instituciones educativas, con rasgos y contextos diferentes, comencé a notar los diferentes objetivos y preocupaciones que atravesaban el cotidiano de ambas instituciones educativas. En el colegio donde trabajo actualmente es posible observar que la centralidad de las preocupaciones se ubican en los procesos educativos de los niños, no tomando una real relevancia el contexto familiar y social del niño. Mientras que, por otro lado, en la escuela pública de casavalle éste adquiere una gran importancia en el día a día. Así fue que tuve la posibilidad de comenzar a pensar, cuestionar y estudiar el objetivo de este trabajo.

3. CAPÍTULO 1: Aspectos generales de la monografía

3.1 Campo Problemático

Desde la modernidad, la escuela pública ha supuesto central en la construcción de ciudadanía, socializando a los niños que por ella transitaban afín a los valores fundamentales y necesarios para la sociedad. Es así que por mucho tiempo la función de la escuela estuvo fuertemente relacionada a la producción de los sujetos sociales por medio de la homogeneización e invisibilización de la individualidad de cada estudiante que por ella transitaba. Así lo señala Dubet (2013), cuando expresa que la escuela “ignoraba” al niño que a ella llegaba en nombre del “alumno”, por ende, no era tenida en cuenta la particularidad de la situación de cada estudiante, sino que la escuela basaba su propuesta educativa sobre una imagen que los individuos debían encarnar.

Pero con las transformaciones de nuestra sociedad, la ignorancia de la situación particular de cada estudiante se volvió inviable, principalmente en los contextos de pobreza, donde ya no es posible pensar que ese niño que llegaba concordaba con la imagen de alumno que se tenía, como plantea Corea y Lewkowicz (2004) a las instituciones ya no llega la subjetividad pertinente para habitarla, por ejemplo, la escuela ya no puede basarse en el supuesto de que el estudiante llega bien alimentado.

En Uruguay, es posible identificar a partir de la década de los ochenta, pero que se expresa más fuertemente en la década de los noventa, que ese modelo tradicional de escuela se ha ido resquebrajando, ya no ocupándose de la socialización de los estudiantes exclusivamente, sino que desarrollando políticas institucionales para la atención de los problemas sociales que atraviesan la cotidianeidad de los niños. Esto es debido tanto a transformaciones sociales e institucionales.

En suma, este estudio se propuso indagar acerca de cómo las problemáticas sociales se presentan y construyen en el espacio escolar y particularmente, qué mecanismos ha generado la institución educativa para intervenir sobre ellos. Nos interesa analizar si los cambios, tanto a nivel institucional como social, han permitido la transformación de la escuela pública desde un dispositivo educativo a un dispositivo asistencial en los contextos de pobreza y el comprender en qué lugar se posiciona lo educativo en este contexto.

3.2. Referencial Teórico

Este apartado tiene la intencionalidad de reseñar brevemente los principales pensadores que han guiado y sido de utilidad para este trabajo, no teniendo la intencionalidad de desarrollarlos exhaustivamente, sino a los efectos de transmitirle al lector las principales ideas que han sido materia prima para pensar y reflexionar nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, son centrales los aportes de uno de los primeros pensadores acerca de la escuela, Emile Durkheim. El autor le otorga a la educación una función pública, debido a la relevancia que posee en la socialización, en la adaptación de los sujetos al medio social. Para él, los fines morales son aquellos que tienen por objeto a la sociedad, por lo que actuar moralmente significa actuar en pro de los intereses colectivos. Para ello, a través del disciplinamiento la escuela debe inculcar hábitos mentales que tengan mayor influencia sobre el bienestar público.

Luego, para continuar comprendiendo la función con la que fue creada la escuela y para visualizar algunos aspectos de la transformación de la escuela en dispositivo asistencial, tomamos a un neo-durkhemiano, Francois Dubet. Define a la escuela como el dispositivo práctico y simbólico que produce sujetos sociales; sacando a los individuos de su cotidiano para elevarlos a la sociedad. Las instituciones “se asignan el objetivo de transformar valores y principios universales en subjetividades y personalidades, con la finalidad de producir a los sujetos de la sociedad y establecer la correspondencia más íntimas entre el individuo y esta última” (Dubet, 2013: 98).

Tanto Durkheim como Dubet, entienden a la escuela como un espacio moral; siendo no sólo un espacio donde el maestro enseña, sino que consiste en un ambiente moral, donde se encuentran presentes ideas, sentimientos, etc. El programa institucional era concebido como sagrado; la santuarización de los espacios institucionales suponían que los mismos se encontraban exentos de “los males” de la sociedad, situándose fuera del mundo.

El programa institucional² caracterizado por Dubet anteriormente, en las últimas décadas se ha enfrentado a un progresivo declive, la escuela dejó de estar protegida del mundo social y su complejidad. De esta manera la escuela ya no se ocupa únicamente de la

² Comprendemos por programa institucional a aquel dirigido al “trabajo sobre los otros”, teniendo por objetivo la mediación entre los valores universales e individuos particulares en los procesos de socialización. (Dubet, 2006).

socialización a través de la educación, sino que ahora, se debe hacer cargo de otras cuestiones, así lo señala el autor “los problemas sociales y todas las dificultades personales, es decir, aquello que la escuela ignoraba largamente” (Dubet, 2013: 109).

Continuando la línea argumentativa de Dubet pero desde un posicionamiento crítico, podemos identificar en América Latina a Corea y Lewkowicz (2004), argumentando que si bien la escuela surgió como un dispositivo institucional destinado a la producción de subjetividad disciplinada, la escuela ya no cumpliría dicha función, debido a su falta de cohesión lógica y simbólica. La escuela ya no produciría ciudadanos sino que se encuentra asociada a la capacitación para el mercado.

La escuela se se ha convertido en un “galpón”³ (Corea y Lewkowicz, 2004) donde “se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico” (Corea y Lewkowicz, 2004: 33).

Para pensar la construcción y transformación de la escuela pública uruguaya desde sus inicios hasta la actualidad suponen centrales los aportes de Pablo Martinis (2013), quien expresa que si bien no podemos obviar el hecho de que la educación en nuestro país fue construida discursivamente como un derecho, tampoco debemos ignorar que el desarrollo de la misma se encuentra estrechamente ligada al disciplinamiento de la sociedad. Se trató de la fundación de una institución educativa enfocada al establecimiento de regularidades sociales y culturales fundamentales para la generación de la idea de nación y el desarrollo de una sociedad con un fuerte nivel de integración social y cultural.

Por otro lado, para analizar la transformación de la escuela pública en dispositivo asistencial, será central su análisis de las políticas sociales que emergen a partir de los años 90 en el ámbito educativo, caracterizadas por sus rasgos compensatorios y de focalización. Configurándose como políticas sociales que omiten las causas de las desigualdades sociales, haciendo hincapié en sus consecuencias. “Partimos de la base de que lo educativo, construido discursivamente como derecho (...), ha tendido a ser resignificado en las últimas décadas del siglo XX como espacio comprendido dentro del conjunto de las políticas sociales cuando se refiere a sujetos que viven en situación de pobreza, a los que nominará progresivamente como excluidos” (Martinis, 2013: 31).

³ “Un galpón en lo que queda de una institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad. En definitiva, materia humana con algunas rutinas y el resto a ser inventado por los agentes” (Corea y Lewkowicz, 2004: 107).

Por último, cuando la complejidad social comenzó a ser atendida por escuela, es que el Trabajo Social amplió su campo de inserción laboral. Es así que la génesis del Trabajo Social en la educación primaria pública de nuestro país se encuentra relacionada con la emergencia de programas destinados a la atención de problemas sociales, y así a la progresiva transformación de la escuela en un dispositivo educativo-asistencial.

Este trabajo tiene como intención el poder develar aquellas determinaciones institucionales y sociales que inciden en el ejercicio profesional en la escuela primaria pública. Esto se torna relevante desde el momento en que nos proponemos comprender al trabajo social como proceso. Como expresa Saul Karsz (2007), el trabajo social es un proceso que parte de una materia prima, la cual, mediante medios y fuerza de trabajo, es redefinida en un producto. La materia prima es aquello que le llega dado al trabajo social, resultado de procesos anteriores. En este proceso, es indispensable la dimensión ideológica; no teniendo presente ésta dimensión es difícil comprender por qué el trabajo social sigue algunas orientaciones, y no otras.

3.3 Objetivo general y específicos

Objetivo general:

- Analizar qué características ha adquirido la escuela como dispositivo educativo-asistencial.

Objetivos Específicos:

- Analizar la construcción de la escuela como dispositivo educativo
- Analizar su transformación en dispositivo asistencial
- Visualizar los programas desarrollados por la escuela para atender los problemas sociales.
- Identificar los problemas sociales presentes en la escuela pública
- Analizar las posibilidades y límites que posee la escuela como dispositivo asistencial para enfrentar las expresiones de la cuestión social

3.4 Preguntas de Investigación

La investigación ha sido guiada por una serie de preguntas en cuanto a la transformación de la escuela en un dispositivo asistencial, entre ellas vale la pena destacar las siguientes:

- ¿Qué características adquiere la escuela como dispositivo asistencial?
- ¿Qué límites posee?
- ¿Cómo enfrenta la complejidad social?
- ¿Qué lugar ocupa lo estrictamente educativo?
- ¿Qué lugar ocupa lo estrictamente asistencial?.

4. CAPÍTULO 2: La escuela pública como dispositivo educativo

La escuela surge con una función principal: homogeneizar a la población en el marco de la construcción de un proyecto nacional. Fue una institución clave para instruir a los futuros ciudadanos en la cultura nacional. A la hora de comprender este fenómeno es de importancia tener presente qué sociedad es la que se estaba construyendo, debido a que es en ella que podemos encontrar respuestas acerca de las características que adquirió nuestra escuela pública posteriormente. Es así que comprendemos la siguiente contextualización relevante e imprescindible, como señala Durkheim (1972): hablar de educación sin señalar las condiciones con la que se desarrolló “sería condenarse por adelantado en permanecer en vagas generalidades sin comprensión”(Durkheim, 1972: 10).

Emile Durkheim fue un pionero a la hora de analizar la educación moral laicizada, asociada a la idea de sociedad y sus valores “sagrados”. En su obra podemos identificar las bases para comprender cómo la misma devino en la “guardiana de la nación” y qué características adquirió como dispositivo educativo. “Por lo que se refiere a la patria (...) la escuela es el único medio moral en el que el niño puede aprender metódicamente a conocerla y amarla. Y esto es lo que hoy precisamente otorga un papel fundamental a la escuela en la formación moral del país” (Durkheim, 1972: 92).

Durkheim tenía una visión positivista de la educación -como hecho social-, comprendiendo a la escuela -basada en un modelo educativo tradicional- como una institución que tiene por objetivo el inculcar hábitos mentales que supongan una influencia “positiva” al bienestar público, a partir de un disciplinamiento basado en una moral laica. La educación desde esta perspectiva, supone un elemento principal en la estructuración de los individuos.

Para continuar analizando la escuela moderna en términos de dispositivo educativo y vislumbrar otras mediaciones que la atraviesan, suponen centrales los aportes realizados por Francois Dubet. Entendemos que la construcción de la escuela pública se enmarca dentro del proyecto societal que surgió con el desarrollo de la modernidad, aquel asociado a la idea de Estado-nación. Como señala Dubet (2013) la sociedad comprendida como sociedad nacional fue pensada principalmente como la conjunción de tres aspectos: economía nacional, cultura nacional y soberanía política nacional. La sociedad fue construida discursivamente como

sistema organizado y armonioso, representante de una unidad simbólica y “sagrada” en cuyo horizonte se encontraban valores compartidos incuestionables.

El pensador pone su énfasis en la función de la escuela como dispositivo educativo en cuanto núcleo de la integración social, impartiendo a partir de esa moral laica sagrada la cultura nacional. “Durante mucho tiempo, los niños (...) aprendieron que vivían en una sociedad definida por una cultura nacional, establecida sobre un territorio nacional canalizado hacia un centro político soberano, y dirigida o dominada por una burguesía nacional y un Estado”(Dubet; 2013: 33).

Dubet (2013) comprende a la escuela como un espacio moral. ¿Qué quiere decir esto? Supone pensarla no solamente como un espacio donde el maestro enseña, sino como un ambiente moral, donde se encuentran presentes ideas, sentimientos y valores. Podemos señalar que este planteo se encuentra en consonancia con la moral sagrada identificada por Durkheim cuando expresa que “Se ha podido ver que hemos logrado expresar en términos racionales todas esas realidades morales; nos bastó reemplazar la concepción de un ser extra-experimental por la noción de ese ser directamente observado que es la sociedad,(...). Hemos mostrado de qué modo la sociedad concebida así nos obliga, puesto que al dominarnos, nos penetra. Así como el creyente ve en la parte eminente de la conciencia una parcela, un reflejo de la divinidad, nosotros hemos visto en ella una parcela y un reflejo de la colectividad” (Durkheim, 1972: 119).

Para Dubet elevar a los individuos a esa moral social sagrada es el objetivo de la escuela en cuanto dispositivo educativo, suponiendo una institución destinada al “trabajo sobre los otros”, comprendiendo a la escuela como un dispositivo práctico y simbólico que produce sujetos sociales: sacando a los individuos de su cotidiano para elevarlos a la sociedad. Las instituciones “se asignan el objetivo de transformar valores y principios universales en subjetividades y personalidades, con la finalidad de producir a los sujetos de la sociedad (...)” (Dubet, 2013: 98). Debemos comprender que desde la construcción de la sociedad nacional planteada a principios de éste capítulo es que se tornó central el papel de la escuela en la capacidad para producir a los sujetos en los valores compartidos socialmente: “la república será docente o no será” (Dubet, 2013: 100).

Otro aspecto que adquiere relevancia en cuanto la escuela como dispositivo educativo está asociado a los procesos de aprendizaje, relacionado particularmente con el rol que ocupa el maestro y la autoridad que posee. Dubet (2013) expresa que la autoridad y legitimidad de

los docentes no deviene exclusivamente de su rol legal, sino que la vocación se torna central a la hora de entender cómo son llevados adelante los procesos de aprendizajes. La vocación es comprendida por el autor como la “capacidad de encarnar lo sagrado de la institución y, más aún, de la sociedad” (Dubet, 2013: 100).

Cuando el maestro encarna lo sagrado y el estudiante ve en él la figura de la autoridad y lo legítimo, es que se torna posible que el estudiante ame lo que el maestro ama, o sea, los valores institucionales asociados a la cultura nacional. Es así que, podemos identificar que lo central en los procesos de aprendizaje se encuentra exclusivamente relacionado con los saberes que el maestro tenga para enseñar a los “alumnos”. No siendo un proceso bidireccional, donde el estudiante también es un factor activo en dicho proceso, como expresa Krisman (2008) olvidan que “educar es un proceso de influencias recíprocas, donde se intercambia dinámicamente conocimientos, experiencias, entre el que enseña y el que aprende” (Krisman, 2008: 33).

Por último, hay un aspecto indispensable en el desarrollo teórico de Dubet para comprender cómo fue posible que la escuela se construyera como un dispositivo exclusivamente educativo, donde la imagen del alumno de túnica y moña, en el contexto uruguayo, supone la igualdad y homogeneidad de los niños que allí concurren: la santuarización. Esto supone “el distanciamiento de las pasiones y de los intereses que constituyen lo cotidiano de la vida social” (Dubet, 2013: 103).

La escuela pública sienta las bases sobre el presupuesto de que la infancia solo podrá elevarse a la conciencia de la sociedad si se encuentra alejada y protegida de ella ¿Qué quiere decir esto? Supone una visión de escuela donde los problemas sociales deben quedar afuera de los muros de la institución, ya que la “la salvación pasa por el alejamiento respecto de la trivialidad de la vida social” (Dubet, 2013: 102).

Por medio de la santuarización, la escuela separa al “sujeto social universal” del “individuo trivial y profano”. en otras palabras, la escuela separa al niño del alumno, y en consecuencia separa la vida cotidiana (donde se encuentran encarnados los problemas sociales) de la vida escolar, “pueden sentirse tratados como todos los demás, como miembros de la sociedad, al precio de un desdibujamiento de su singularidad” (Dubet, 2013: 103).

Podemos concluir que en el proceso de construcción de la escuela en su modelo tradicional, la misma se encontraba ligada exclusivamente a lo educativo, en el sentido de que la complejidad social y singularidad de cada niño que a ella atendía quedaba por fuera”, la

escuela no se preocupaba por la vida cotidiana extraescolar de sus "alumnos", por ende: no era "tema" de la misma la atención de los problemas sociales.

Particularmente en la construcción de la escuela pública uruguaya, debemos comenzar con la construcción nuestra sociedad nacional moderna para comprender cómo las ideas desarrolladas anteriormente se materializan en nuestra escuela. Fue frente a la necesidad de cambios políticos, económicos y sociales que posibilitaran la consolidación del estado-nación uruguayo y el objetivo de la construcción de una ciudadanía acorde al nuevo proyecto nacional, que se torna necesaria la creación de una escuela moderna.

La consolidación de nuestro Estado-nación moderno, señala Bralich (1987) se basó en una serie de acontecimientos. Desde el punto de vista político, la consolidación de un Estado fuerte y centralizado. Desde el punto de vista económico, la sustitución de la vieja estancia cimarrona por empresas ganaderas científicamente explotadas, posibilitado principalmente por el alambramiento de los campos; y desde el punto de vista social, una tensa situación frente a las transformaciones económicas y preocupación por la definición de un "perfil nacional".

Fue frente a esa preocupación por definir un "perfil nacional" que la educación adquirió un papel central, tornándose necesaria para el "desarrollo social" así lo expresó José Pedro Varela conjuntamente con la afirmación de que "la educación es lo que nos falta (...) pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano" (Bralich, 1987: 55). Por consiguiente, nos encontramos frente a una escuela fuertemente ligada a la idea de sociedad que se estaba construyendo, "a la idea de que la sociedad está compuesta de individuos -libres- pero ligados a los otros por valores comunes compartidos, valores que no pueden vincularse sólo con la tradición y que suponen dotarse de la capacidad de transmitirlo racionalmente" (Dubet, 2013: 104).

En consonancia con lo planteado, podemos identificar a Pablo Martinis (2013) quien expresa que si bien no podemos obviar al hecho de que la educación fue construida discursivamente como un derecho, "derecho de acceso a un patrón cultural, a una acumulación social e histórica de conocimientos, base para la integración social, para el progreso de la nación y para el desarrollo de procesos de movilidad social ascendente" (Martinis, 2013: 23), tampoco debemos ignorar que el desarrollo de la misma se encuentra estrechamente ligada al disciplinamiento de la sociedad.

Estamos haciendo referencia a la fundación de una educación enfocada al establecimiento de regularidades sociales y culturales fundamentales para la idea de nación y el desarrollo de una sociedad con un fuerte nivel de integración social y cultural, estamos frente a lo que Barrán (2014) denomina: tránsito de la “barbarie” a la “civilización”.

El historiador señala que en éste tránsito la escuela tuvo un labor civilizatorio central, confiando en la misma como “freno moral”. “La escuela, entonces, fue el paradigma “civilizado” de la represión del alma porque el Estado liberal así lo quiso.(...) la cultura de la “civilización” decía confiar más la educación ostensible y formal que el manejo sentimental de las oscuras fuerzas del inconsciente” (Barrán, 2014: 285). Así, la escuela vareliana debía cultivar los sentimientos superiores y reprimir los “inferiores”.

Encontramos que la construcción de la escuela en la sociedad disciplinada planteada por Barrán anteriormente, donde “el gaucho, un “bárbaro” social y el niño, un “bárbaro” etario, se “civilizarían” por la escuela, es decir, controlarían sus “malas pasiones”, según expresiones de José Pedro Varela” (Barrán, 2014: 286), se encuentra estrechamente relacionado con el planteo de Durkheim.

En Uruguay, el MEC (2014) expresa que la educación fue un “instrumento masificador para instaurar un modelo de cambio (...) el reconocimiento de determinados valores comunes son prácticas para integrar a los individuos en la nueva esfera del trabajo que requirió la modernidad” (MEC, 2014: 27). Esos valores que señala el MEC necesarios para el proceso de modernización de la sociedad uruguaya son los que se impartieron a partir de esa moral laica identificada por Durkheim, en el marco del proceso de laicización de la educación.

Se dota a la educación de un carácter moralizador, “para que un todo social pueda ser estructurado para reproducirse y adaptarse a nuevos cambios y a través de ella prevenir desajustes” (Krisman, 2008: 29). Entendiendo que los fines morales son aquellos que tienen por objeto a la sociedad, en el sentido de que actuar moralmente supondría actuar en pro de los intereses colectivos.

Debemos tener claro que cuando hablamos de procesos de “moralización” de los niños estamos haciendo referencia a procesos de disciplinamiento de acuerdo a valores y hábitos fundamentales para el desarrollo de una sociedad moderna dentro del sistema capitalista. Por medio de la educación se disciplinó a la infancia sobre el supuesto de la superioridad de los fundamentos allí impartidos y el valor elevado de la moral enseñada.

“Formar moralmente al niño no quiere decir despertar en él tal o cual virtud particular: significa desarrollar e incluso constituir íntegramente, con los medios apropiados, las disposiciones generales que, una vez creadas, se diversifican fácilmente siguiendo el detalle de las relaciones humanas” (Durkheim, 1972: 27).

Según Paulo Freire (1994), nos encontramos frente a una visión del estudiante como “seres de la adaptación”, señalando que “cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, 1994: 39).

A partir de los aportes teóricos y procesos históricos anteriormente mencionados es posible comprender cómo se construyó nuestra escuela pública tradicional, aquella relacionada al proyecto educativo planteado por José Pedro Varela. Una escuela pública orientada a educar a los niños en la cultura nacional, teniendo por objetivo la construcción de los ciudadanos de la nación. Una escuela pública donde se ve expresada la mentalidad positivista, en la cual a nivel pedagógico da cuenta de esto: la influencia del modelo clásico tradicional, podemos encontrar algunos conceptos planteados por Durkheim (2003): aprendizaje unidireccional, “para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 2003: 59), disciplinamiento; ideas, valores y sentimientos legitimados de acuerdo a la sociedad en general, así como también dependiente del grupo social a los que cada niño pertenece.

Para continuar iluminando estas concepciones sobre las que se construyó la escuela tradicional, son de utilidad el análisis que realiza Paulo Freire (1994) acerca de la educación “bancaria”⁴, donde el educador “conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en <<vasijas>>, en recipientes que deben ser <<llenados>> por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus

⁴ “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1994: 38).

<<depósitos>>, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen <<llenar>> dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 1994: 37).

Estamos haciendo referencia a la mentalidad positivista y pedagogía tradicional anteriormente mencionada, donde los alumnos fijan, memorizan y repiten sin percibir los reales significados. Por otro lado, el maestro aparece como un agente indiscutible que tiene por objetivo “llenar” a los alumnos.

Esta visión sobre los alumnos, se encuentra en consonancia con una determinada construcción de infancia. Estamos frente a la escuela asociada al paradigma de la normalidad en cuanto a la infancia y el desempeño escolar. Esto implica determinados saberes y clasificaciones sobre la misma. Con la modernidad se construyó al niño como como “ser inacabado y carente y por tanto necesitado de resguardo, protección y preparación para su ingreso a la vida adulta” (Leopold, 2013: 29), es sobre este imaginario que se basó la escuela moderna.

No podemos olvidar que si bien con la modernidad se comenzó a visibilizar la infancia como etapa etaria particular de la vida, no todos transitaban la infancia de forma homogénea. Si bien desde fines del siglo XVII hasta mediados del siglo XX se dieron cambios profundos acerca de la noción de infancia consolidándose como una “etapa feliz aunque protegida y dependiente”: esto no debe hacernos olvidar que no todos la transitaban de forma “feliz”, expresión de esto es la diferenciación entre “niño” y “menor”, siendo este último, según Leopold (2013) comprendido como un producto residual de la categoría de infancia y para los cuales se diseñarán instrumentos específicos de control de carácter sociopenal.

Esto es algo que la escuela tradicional en cuanto dispositivo educativo parecía no tener en cuenta, ya que en cierta medida “la escuela se construyó bajo el supuesto de homogeneidad de la infancia, por ello, concluye García Méndez, el alumno no coincidente con los atributos esperados, ya sea actitudinales o intelectuales, será trasladado a otras instituciones -internados, cárceles- dispensadoras de severos y rigurosos encierros” (Leopold, 2013: 35).

Este esbozo acerca de la escuela moderna no debe dejar de lado el reconocimiento de la educación como derecho fundamental de la infancia, ya que si bien la escuela como dispositivo educativo se ha construido en parte asociado al disciplinamiento y control de la infancia, es innegable la conquista del acceso a la educación como derecho garantizado por el

Estado, desde 1959 con la Declaración Universal de los Derechos del Niño la educación pública y obligatoria se encuentra estipulada como un derecho fundamental de la infancia. Como señala Leopold (2013) se hizo necesario concederle una infancia apropiada a los niños y para ello, la misma debía ser tramitada en el ámbito escolar. “el nexo del niño con el mundo existente fuera de su hogar se materializará a través de la escuela moderna, que dejará de ser un ámbito de convivencia de niños de diferentes edades con adultos, para pasar a ser el espacio propio de la infancia, exclusivamente diseñado para ella. La relevancia de esta institución será tal, que la culminación del periodo escolar marcará de aquí en más, el fin de la infancia” (Leopold, 2013: 29).

A modo de cierre de este capítulo, se torna central el resaltar un aspecto de la escuela en su modelo educativo tradicional que al resquebrajarse e ir transformándose dio paso a lo que en el próximo capítulo llamaremos la transformación de la escuela en dispositivo asistencial. Podemos concluir que en esta “etapa” analizada no es posible afirmar que la cuestión social no tenía expresiones en la infancia y su vida cotidiana, sino que esto no era visibilizado en los procesos educativos de los niños en la escuela. Se tenía una visión homogénea sobre la infancia y las formas de transitar por ella, y como señalaba Dubet, la escuela “ignoraba” al niño en nombre del “alumno”, no siendo tomada en cuenta su particularidad a la hora del desarrollo de los procesos educativos.

Habrá que ver qué se transformó y posibilitó el reconocimiento de que los problemas sociales atraviesan la vida cotidiana de los niños y cómo fue esto procesado por la escuela; cuestión que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

5. CAPÍTULO 3: La transformación en un dispositivo asistencial

Este capítulo tiene la intencionalidad de otorgar algunos elementos propicios para comprender cómo desde la década de los noventa, podemos identificar en la escuela pública uruguaya una creciente atención a las expresiones de la cuestión social en la infancia y sus familias, asociado a la visualización de que las mismas inciden en los procesos educativos de los niños. Y cómo esto ha supuesto, paulatinamente, un proceso de transformación de la escuela pública uruguaya en los contextos de pobreza, desde un dispositivo educativo a uno asistencial.

Para ello, se torna relevante comenzar con el análisis de Francois Dubet en cuanto al declive institucional⁵, para comprender algunos aspectos de dicha transformación. Entendemos que uno de los rasgos principales del declive institucional se relaciona estrechamente con un cambio conceptual acerca de la socialización y el individuo que se pretende “moldear”. Es posible identificar transformaciones en aquellos contenidos que la escuela tenía por objetivo impartir, ya no siendo posible afirmar que la escuela se asienta sobre esa moral laica -Durkheim (1972)- desarrollada en el capítulo anterior, sino que, como señala Dubet (2013) “el fundamento de valores y principios sagrados que dominan el programa institucional es víctima del virus del desencanto y la racionalización del mundo que caracteriza a la modernidad” (Dubet, 2013: 105).

La escuela ya no es representativa de una unidad coherente y compacta de valores socialmente compartidos, siendo imposible afirmar, sin vacilaciones, que la escuela encarna una cultura nacional unificada que por medio de los procesos de aprendizaje los niños aprenden e internalizan como modos de ser, pensar y actuar. Es así que ese “sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas y progresivamente se transforman las representaciones de la sociedad” (Dubet, 2006: 64).

Esto guarda relación con una característica de la sociedad actual: la expansión de los medios masivos de comunicación, teniendo como consecuencia que, la escuela ya no poseería

⁵ “La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar por el don de su magia” (Dubet, 2006: 64).

el control y monopolio en la construcción de las representaciones del mundo, sino que con el desarrollo de los medios masivos de comunicación, “la socialización para la sociedad escapa al monopolio de las instituciones y se desplaza hacia una escena dominada por la democracia de opinión y las industrias culturales” (Dubet, 2013: 107).

Es así, que se abren aún más el abanico de prácticas culturales de los alumnos, teniendo por consecuencia el debilitamiento de la autoridad cultural de la escuela, y con ella de la cultura nacional, debido a la pretensión cada vez mayor de dirigirnos hacia una cultural mundial hegemónica. Asociado al desarrollo de los medios masivos de comunicación es que “se construyen nuevas subjetividades en las nuevas generaciones, con diferentes nociones de tiempo y espacio que sus antecedentes, y nuevos modos de habitarlos: niños y jóvenes con nuevos vínculos con los medios de comunicación social” (Martinis, 2006: 194).

Como mencionamos en el capítulo anterior, la “santuarización” es un fenómeno central al momento de comprender la invisibilización de las expresiones de la cuestión social encarnadas en la infancia, en el espacio escolar en cuanto dispositivo educativo. Dubet a partir de la década de los 70 identifica lo que denomina el “desmoronamiento del santuario”, es decir, la “caída de los muros” de la institución, teniendo por consecuencia que la escuela se ve invadida por todo aquello que ignora durante décadas. “Si tuviéramos que atribuir una causa única a la declinación del programa institucional, habría que buscarla, sin duda, en el desmoronamiento del santuario. Ya no se trata de órdenes regulares protegidas de las pasiones y de las demandas del siglo; la sociedad las invade” (Dubet, 2013:109).

La escuela dejó de estar “protegida” del mundo social y su complejidad, de esta manera la escuela ya no se ocupa únicamente de la socialización a través de la educación, sino que ahora, se debe hacer cargo de otras cuestiones, “los problemas sociales y todas las dificultades personales, es decir, aquello que la escuela ignoraba largamente”(Dubet, 2013: 109).

El niño mismo pasa a estar en el centro del sistema educativo y es así que “ el centro de la institución se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura, hacia individuos distintos que desenvuelven parte de la subjetividad y de la sociabilidad entre las paredes de la escuela (Dubet, 2013: 160). Ya no es posible que la escuela pueda ignorar al niño que se encuentra en el lugar del estudiante.

En América Latina podemos identificar a Corea y Lewkowicz (2004), quienes continúan la línea argumentativa de Dubet, desde un posicionamiento crítico. Señalan que si

bien la escuela surgió como un dispositivo institucional destinado a la producción de subjetividad disciplinada, la escuela ya no cumpliría dicha función. Comprenden a la escuela en el marco del declive institucional como un “galpón” donde se trata de un “coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico” (Corea y Lewkowicz, 2004: 33).

Según estos autores la escuela ya no produciría ciudadanos, sino que, se encuentra asociada a la capacitación para el mercado, y esto se encuentra relacionado con el deterioro del Estado-Nación y la noción de ciudadano. El Estado ya no cumpliría la función de representar una unidad coherente, pierde consistencia en cuanto a ser un articulador simbólico, de esta forma es que la escuela se ve alterada en su sentido y su propia razón de ser.

“Hay una investidura estatal de la escuela, que hoy es lo que se retira. lo que cae; entonces la escuela no es más que el soporte de la subjetividad oficial, sino que es una empresa más en el mundo de las empresas, un servicio más en el mundo de los servicios. Entonces, la escuela no tiene que administrar leyes generales sino que tiene que establecer reglas específicas para estar ahí” (Corea y Lewkowicz, 2004: 40).

Estas transformaciones a nivel estatal guardan relación con los cambios estructurales del capitalismo a nivel global planteados por Harvey (2008): la transición desde la década de los setenta a un capitalismo “tardío”, caracterizado por la globalización, desregulación financiera y profundos cambios tecnológicos. Estas transformaciones incidieron en el rol del Estado, con la crisis del Estado de Bienestar Keynesiano.

David Harvey (2008) señala que desde inicios de la década de los setenta se procesa una metamorfosis en las prácticas tanto culturales como económico-políticas, dando lugar a lo que llamará “muerte” de los meta-relatos sobre los que se construyó la modernidad y particularmente el Estado-nación que caracterizamos en el capítulo anterior a partir de los aportes de Dubet, -cultura nacional, economía nacional y soberanía política nacional-. Estamos frente a la “Construcción de una macroestructura financiera de carácter transnacional que opera a través de redes y circuitos informatizados, con total prescindencia de los centros decisorios nacionales y la eliminación de los controles de transferencia de los capitales de todo tipo” (Leopold, 2013: 41).

Estamos presenciando “cambios radicales en los procesos laborales, los hábitos del consumidor, las configuraciones geográficas y geopolíticas, los poderes y prácticas estatales, y otros aspectos similares” (Harvey, 2008: 143). En cuanto a los cambios radicales en los

procesos laborales, los mismos se han caracterizado por una flexibilización tanto del mercado laboral como de los contratos de trabajo, lo cual guarda relación con los procesos de incremento del desempleo estructural, y por ende, el aumento de los niveles de pobreza. Este es un aspecto del contexto socio-económico que puede servir de explicación en cuanto la paulatina transformación de la escuela en un dispositivo asistencial.

En el contexto uruguayo podemos identificar que, aunque ya se venía procesando desde al menos la década de los ochenta el fenómeno del declive institucional y el “derrumbamiento de los muros”, es a partir de la década de los noventa que se hace explícito el cuestionamiento acerca de la influencia del contexto familiar y social de los niños en los procesos educativos, dando lugar a programas escolares que tienen por objetivo el atender algunas expresiones de la cuestión social.

En este contexto aparecen dispositivos dentro de la escuela enfocados al tratamiento del fracaso escolar, relacionándose con la “pertenencia o no del niño, tanto como del establecimiento, a un contexto socioeconómico desfavorable; en el entendido de que se trata de fenómenos estrechamente ligados” (MEC, 2014: 53).

La sociedad invade el ámbito escolar, o más bien, podemos decir que se reconoce como parte de la misma, no exenta de sus problemáticas y complejidades. La escuela comienza a reconocer que la vida cotidiana de sus estudiantes atraviesa de manera central los procesos educativos.

En suma, el reconocimiento de la heterogeneidad de realidades, dio lugar a que se comenzará a desplegar diferentes programas dentro de la escuela para atenderla. El niño pobre se vuelve sujeto de intervención y atención diferenciada, realizándose esfuerzos no solo por la clasificación y categorización de los sujetos que atienden a la escuela, sino también de la construcción de instituciones educativas específicas para estos -Escuelas de Tiempo Completo y de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC)-.

Esto guarda relación con un aspecto, que señalan Corea y Lewkowicz (2004), acerca del devenir de la institución escolar en “galpón”, los supuestos acerca de la infancia sobre los que se basaba la escuela. Toda institución se sostiene por supuestos, la escuela, por ejemplo, se basaba en el supuesto de que todo estudiante llegaba a la escuela alimentado. Estos supuestos son los que comienzan a derrumbarse, lo cual supondría un problema debido a que “a las instituciones ya no llega la subjetividad pertinente para habitarlas” (Corea y Lewkowicz, 2004: 106).

Cuando hacemos alusión a los supuestos acerca de la infancia con los que la escuela contaba, estamos haciendo referencia a la construcción moderna de infancia, es decir, a aquellas características y formas esperables de transitar esta franja etaria. Y que quizás, no solamente fue que empezó a llegar nuevas formas subjetivas de ser niño a la escuela, sino que se comenzaron a visualizar las diversas y desiguales formas de serlo, se comienza a vislumbrar qué hay detrás del símbolo del niño con túnica y moña, qué hay cuando nos enfrentamos a la infancia en su situación particular y no desde lo que se espera de la misma.

Podríamos señalar que se cayó el velo que hacía comprender a la infancia como una etapa homogénea de la vida, aquella imagen "normal" de infancia sobre la que se construyó la escuela que señalamos en el capítulo anterior⁶.

Para reflexionar acerca de cómo transitó nuestra escuela pública esta "caída de los muros" -en términos de Dubet- y qué programas y lógicas desplegó para atender los problemas sociales, es que se tornan centrales los aportes de Pablo Martinis. Como mencionamos anteriormente, podemos identificar que el proceso de reconocimiento de la incidencia de las problemáticas sociales en el aprendizaje de los niños comienza en nuestro país en la década de los noventa, en el marco de un Estado de matriz neoliberal.

El Estado comenzó a definir en qué situaciones debería intervenir, y en cuáles no, tratándose de una selectividad que permite, en el caso de la Escuela, comenzar a delimitar, clasificar y categorizar a los sujetos que atienden, así como, a los centros educativos dependiendo del contexto donde se encuentran inmersos.

Según Martinis (2013) durante éste período se da una transformación en cuanto a la matriz discursiva que es central para comprender el proceso de transformación de la escuela en dispositivo asistencial en Uruguay. La ubicación de la educación como uno de los espacios fundamentales de lucha contra la pobreza, o sea, se comienza a concebir la educación como una política social fundamental. "Al concebirse la educación como política social se tornó central lograr caracterizar lo más claramente posible a aquellos sujetos sobre los cuales se ha de intervenir, así como el contexto familiar y social en el marco del cual desarrollan su existencia cotidiana" (Martinis, 2013: 101).

En suma, hay un especial énfasis en detectar qué elementos vinculados a la situación familiar y al contexto en el que vive el niño son determinantes en la explicación de sus

⁶ Ver página 17 y 18.

resultados educativos. Siendo así que la preocupación se centrará en las relaciones existentes entre el desempeño educativo y la situación socio-económica.

Las políticas sociales que emergen a partir de los años 90 pueden ser caracterizadas por sus rasgos compensatorios y de focalización, dado que omiten las causas de las desigualdades sociales, para hacer hincapié en sus consecuencias. “Partimos de la base de que lo educativo, construido discursivamente como derecho (...), ha tendido a ser resignificado en las últimas décadas del siglo XX como espacio comprendido dentro del conjunto de las políticas sociales cuando se refiere a sujetos que viven en situación de pobreza, a los que nominará progresivamente como excluidos” (Martinis, 2013: 31).

Debemos tener presente a qué estamos haciendo referencia cuando señalamos que se hace hincapié en las expresiones de la cuestión social y no en sus causas, y qué efectos posee esto sobre la noción de los sujetos a los que se encuentran destinadas éste tipo de políticas. Centrarse en las características individuales y del contexto familiar de la infancia pobre para comprender el “fracaso” educativo tiene como riesgo individualizar la complejidad social transportando las responsabilidad al niño y su familia. Esto posee el peligro de pensar que “el cambio pasa por la posibilidad de los propios individuos de trascender la lógica de la desigualdad que los condiciona. (...), la superación del fracaso escolar pasa, no por una transformación estructural, sino por una transformación del individuo” (Martinis, 2013: 103).

El abordaje de las situaciones se centrará en la caracterización y clasificación de los niños, dando lugar a categorizaciones como niño “previsible”, “carente” o “mutante”, las cuales se ubicaran “en la base de la producción de un discurso educativo que renunciando al carácter universal de la categoría educando, produce una fragmentación del sujeto de la educación” (Martinis, 2013: 110). Entendemos que estos procesos de elaboración de discursos y políticas irán delimitando espacios exclusivos dentro de la escuela destinados a la atención de las expresiones de la cuestión social en la infancia.

Posteriormente, estas categorizaciones acerca de la infancia escolar encuentran su correlato con las categorizaciones acerca de las escuelas. “La <Escuela de Contexto> parecería ser una categoría residual de la escuela, formulada a partir de la convicción de la existencia de condiciones desfavorables y negativas, exteriores a lo que ocurre en la escuela” (Martinis, comp., 2006: 96). Es así que a los contextos de pobreza se los construye como una variable negativa a la hora de incidir en los procesos de aprendizaje, identificándose con la imposibilidad de educar.

Parecería que el “contexto” adquiere importancia, exclusivamente, a la hora de comprender las escuelas inmersas en barrios “pobres” y donde asisten niños provenientes de familias vulneradas en sus derechos más fundamentales. pero, ¿Acaso no toda escuela se encuentra inmersa en un contexto? Si bien esto es así, podríamos comprender que el contexto adquiere relevancia exclusivamente cuando suponen un obstáculo para los procesos educativos. “Al fijar el contexto (sociocultural crítico) como otredad negativa, como diferencia amenazante se congela a éste en el lugar del -enemigo-, de lo peligroso y por lo tanto de lo temido. Indudablemente que esta construcción discursiva no sólo estructura una topología en la cual la escuela debe -protegerse- del contexto sino que impacta subjetivamente en los sujetos (maestros, niños, padres)” (Martinis, comp., 2006: 115).

Es innegable que los contextos sociales y familiares donde se desarrolla la vida cotidiana de los niños incide en sus procesos de aprendizaje, y por ende en el espacio escolar pero debemos preguntarnos si este es el único “obstáculo” para el aprendizaje, ¿Acaso la escuela en su propuesta no tiene algún tipo de responsabilidad? ¿Qué propuestas pedagógicas se despliegan? ¿Qué herramientas posee la escuela y los maestros para realizar propuestas novedosas teniendo presente la particularidad de cada situación?. Entiendo relevante el no olvidar estas preguntas, debido a que, si bien no pretendemos saldar la discusión otorgando las respuestas, de otra forma correríamos el riesgo de culpabilizar al contexto y las familias por los procesos educativos de los niños.

En suma, de esta manera es que en nuestro país la escuela pública se ha ido transformando paulatinamente en un dispositivo asistencial, en cuanto la misma se encuentra en los contextos de pobreza cada vez más alejada de lo estrictamente educativo, poniendo su foco en atender la complejidad social que atraviesa la vida cotidiana de los niños. “El edificio escolar pasa a ser un espacio donde la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, abrigo y afecto, intervienen modificando la relación docente-alumno, la relación educativa podemos decir que se ve atravesada por otras relaciones que la modifican” (Martinis, comp., 2006: 168).

La transformación de la escuela en cuanto dispositivo asistencial supone una transformación de la escuela y de los actores que se encuentran presentes. El maestro se ve enfrentado a un desdibujamiento de su rol, siendo cada vez más alejado de lo pedagógico para centrarse en la contención de las situación familiar, social y económica de los niños. “Al traspasar la puerta y encontrarse con niños que solo comen si lo hacen en la escuela, y con

padres que esperan los restos de comida en la puerta, el docente puede quedar impregnado por una fuerte sensación de impotencia y, por lo tanto, pensar que con poco que se enseñe para estos niños es mucho. (...) la realidad se complejiza cuando en determinados contextos, el asistencialismo asume un lugar central en la tarea docente” (Martinis, comp., 2006: 91).

En la actualidad, es posible identificar diferentes programas que dan cuenta de la transformación en dispositivo asistencial que hemos desarrollado a lo largo de éste capítulo. Son programas se han desplegado con el objetivo de atender problemas educativos y problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de los niños.

En primer lugar podemos encontrar el Programa de Alimentación Escolar (P.A.E.), el cual tiene por objetivo contribuir al estado nutricional de la población escolar, poniendo énfasis en las situación de “riesgo”.

En un segundo lugar, encontramos el Programa A.P.R.E.N.D.E.R., que parte del reconocimiento de las situaciones de vulnerabilidad de los niños en determinados contextos y tiene por objetivo el fortalecer sus procesos educativos.

En tercer lugar, encontramos el Programa Escuelas Disfrutables, que se encarga de realizar intervenciones interdisciplinarias -Psicólogos y Trabajadores Sociales- en las escuelas del país, enfatizando aquellos que poseen “factores que generan malestar institucional”. Y por último podemos encontrar el Programa Maestros Comunitarios⁷.

A modo de cierre de este capítulo, consideramos pertinente señalar que estos procesos de transformación y resignificación dentro de la escuela pública no sólo debe hacernos pensar en aquella escuela que fue y que hoy adquiere nuevas funciones y contenidos, sino que debemos realizar un esfuerzo por puntualizar algunos aspectos “positivos” que han acompañado esta transformación de dispositivo educativo a asistencial y las “ventanas de oportunidad” que abre a la hora de trabajar con niños.

En primer lugar, entendemos que si bien existe el riesgo de individualizar las expresiones de la cuestión social al momento de que el contexto socio-económico y las familias de los niños se tenga presente para comprender sus procesos educativos, también esto supone un reconocimiento de la heterogeneidad de situaciones y formas de vivir y ser niño, lo cual tiene por consecuencia, a la hora de trabajar con los mismos, el visualizar la

⁷ Por más información acerca de dichos programas visitar página del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria): <http://www.ceip.edu.uy/>

particularidad de cada uno, dando lugar a prácticas docentes y procesos educativos creativos y conscientes de la realidad que se tiene en frente.

Podríamos señalar que ya no se pretende comprender a la infancia como una etapa de la vida previa a la adultez, debido a un reconocimiento de la infancia como una etapa etaria particular y fundamental en el desarrollo de los individuos. Una etapa de la vida con características y contenidos particulares, y principalmente ya no al niño como “una cera blanda” -en términos de Dubet- sino como un sujeto de derecho, con voz y voto en los temas que le competen, de acuerdo a su proceso de autonomía progresiva. Y por ende, hay un reconocimiento de que el paso de los niños por la escuela no debe suponer una mera preparación para el ser adulto, sino que debe ofrecer espacios y herramientas para transitar la infancia de la manera más digna posible.

Hasta aquí hemos tenido la intencionalidad de realizar un esbozo acerca de la transformación de la escuela en dispositivo asistencial, en el próximo capítulo pretendemos continuar analizando cómo se conjuga en la escuela pública uruguaya lo educativo y lo asistencial, que tensiones acarrea, qué limitantes y posibilidades supone dicha transformación.

6. **CAPÍTULO 4: Problematizando la transformación en dispositivo asistencial**

En este capítulo nos interesa continuar profundizando algunos aspectos centrales de la transformación en dispositivo asistencial de la escuela pública en los contextos de pobreza. Para ello, nos guiaremos por las siguientes preguntas: ¿Cómo se conjuga lo educativo y lo asistencial?, ¿Qué problemas sociales atiende la escuela?, ¿Qué infancia “llega” a la escuela?, ¿Qué tensiones trae dicha transformación?, y, finalmente, ¿Qué posibilidades y límites tiene?

Para comenzar, nos parece interesante el comprender la conexión entre la pretensión de abordar los problemas sociales por parte de la escuela y el deterioro de la función educativa. Según plantea Martinis (2006) “para algunos maestros la escuela corre el riesgo de perder su identidad cuando se avoca a realizar tareas sociales. La referencia al “asistencialismo” estaría revelando esta cuestión.(...) la escuela podría convertirse en otra cosa que una escuela” (Martinis, comp., 2006: 34). Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, parecería que la escuela en contextos de pobreza se ha transformado en una categoría residual de la escuela pública: la Escuela de Contexto.

La escuela ya no puede negar la realidad en la que se encuentra inserta, esto es algo comprensible y necesario, y en parte, la transformación en dispositivo asistencial da cuenta de esto, ahora, ¿Qué lugar queda para lo educativo en este nuevo escenario?, como se pregunta Martinis (2006): “¿Existe tiempo para lo educativo en la escuela?” (Martinis, comp., 2006: 169).

Consideramos interesante la postura de comprender este fenómeno no desde una categorización binaria, donde si la escuela educa no puede asistir, y si asiste, no educa. Creemos que la centralidad del problema está en qué medida se hace presente lo educativo y lo asistencial, y en dónde se acentúa más el foco en los contextos de pobreza.

Una escuela considerada como dispositivo asistencial no es aquella en la que no quedan rastros de la escuela en su modelo tradicional⁸, sino aquella en la que la centralidad es la que se ha transformado. Estamos haciendo referencia en que hay un corrimiento de sus objetivos y funciones. Como señala Redondo (2004) “En lugar de suponer que aquel que asiste no enseña o que el que enseña no asiste, y reducir la problemática de educar a la

⁸ Desarrollada en el capítulo 2 de este trabajo

asistencia o a la enseñanza, es preciso sostener que ni una ni otra se producen como prácticas aisladas, cerradas en sí mismas, excluyentes entre sí” (Redondo, 2004: 86).

Para pensar acerca de cómo lo educativo y asistencial no se produce de forma excluyente, nos fue de utilidad una investigación de UNESCO (2006), acerca de la relación entre el contexto socioeconómico y el desempeño educativo. Señala que para atender esta problemática se han desplegado diferentes tipos de programas dentro de la escuela, algunas categorías de programas son útiles para pensar los implementados por la escuela pública uruguaya.

En primer lugar, los programas centrados en el ESE (Estatus SocioEconómico), que buscan mejorar el desempeño educativo de los estudiantes que provienen de familias pobres, podríamos pensar que el programa A.P.R.E.N.D.E.R. se encuentra dentro de este tipo de programas. En segundo lugar, identifican los programas compensatorios en los que reconociendo la situación de vulnerabilidad del niño se encuentran abocados a mejorarla, independientemente de su proceso educativo, por ejemplo, el P.A.E. (Programa de Alimentación Escolar). En tercer lugar las programas orientados al desempeño, que se encuentran orientados exclusivamente a lo educativos, con la intencionalidad de generar otras estrategias, por ejemplo, el Programa Maestros Comunitarios.

Esta categorización, si bien no pretendemos utilizarla exhaustivamente para analizar los programas desarrollados en la educación primaria pública de nuestro país, consideramos que es de utilidad para visualizar cómo se han promovido diferentes programas, algunos que tienen por objetivo exclusivamente la asistencia frente a las situaciones de los niños, otros que se plantean el trabajar dicha situación en cuanto haya un “bajo” desempeño escolar y otros donde se pretende fortalecer exclusivamente lo educativo. Entendemos que es ilustrativo de cómo, en la transformación en dispositivo asistencial, hay una tensión constante entre educar y asistir, y que éstas prácticas no se dan de manera excluyente sino que se relacionan continuamente en el cotidiano de la escuela.

La realidad es compleja, y por consiguiente, no hay particularidad que no lo sea, es resultado de múltiples determinaciones que atraviesan y construyen la realidad. Debemos señalar que hay aspectos presentes de la escuela en cuanto dispositivo educativo asociado a los objetivos y funciones con los que fue creada, también encontramos nuevos aspectos educativos, y también, encontramos aspectos de su proceso de transformación en dispositivo asistencial. “Las escuelas que educan o las que asisten y contienen; todos estos binomios

configuran un discurso anclado en posiciones dicotómicas que disuelve rápidamente la complejidad y facilita la rearticulación de hegemonías moralizantes y conservadoras” (Redondo, 2004: 22).

Es importante comprender qué sucede cuando la escuela asiste, contiene, y deja en un segundo plano su intencionalidad de educar, la escuela pierde su direccionalidad, aquella con la que se construyó a partir de la modernidad, y es allí donde se encuentran las incertidumbres de su transformación en dispositivo asistencial.

Tomamos la postura de entender y reivindicar la necesidad de dar respuestas de carácter asistencial a las expresiones de la cuestión social encarnadas en la infancia, por ejemplo, a la falta de alimento. Debido a que la escuela es una institución que se encuentra en contacto directo con la infancia, es comprensible el hecho de que se generen estrategias para dar respuestas en la escuela, ahora, esto no debe hacernos olvidar que -continuando con el ejemplo- la alimentación no es una función educativa, aunque sí una condición necesaria para el desarrollo de los procesos educativos. lo que debemos preguntarnos es si esto debe suponer una institucionalización de la alimentación como una de las tareas de la escuela, o si el Estado debe encontrar otras estrategias para este problema.

Es relevante comprender “qué sucede cuando la escuela se transforma en un lugar donde ser contenido (...). Una escuela que dedica gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, quedándole poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos” (Martinis comp., 2006: 169). La política educativa se reconfigura en una política social, y es así que se transforman los roles de los actores involucrados. Si la escuela es reconvertida en un lugar de contención y atención a la emergencia social, ¿Qué rol pasan a poseer los maestros? Martinis (2006) señala que los mismos pasan a ser presentados como técnicos a los que se debe capacitar específicamente para trabajar en determinados contextos. Es claro que ha existido una intencionalidad de transformar en algunos aspectos el rol del maestro, por ejemplo, en el marco del Programa Maestros Comunitarios, donde los mismos pasan a desempeñar un rol distinto, enfocados en el trabajo con la comunidad, la familias, niños y las situaciones particulares de cada uno de ellos para desarrollar estrategias educativas alternativas. También, por otro lado, pareciera que se reconoce la necesidad de que en la escuela se encuentren presentes otros profesionales, por ejemplo, Trabajadores Sociales y Psicólogos, a partir del Programa Escuelas Disfrutables.

La modalidad de abordaje de los problemas sociales desarrollados por la escuela tiene el riesgo de traer consigo una naturalización de las contradicciones del sistema capitalista así como una responsabilización de los niños y sus familias de su situación particular. El problema se instala cuando se naturaliza un modo de intervención “que despoja a la problemática de la pobreza de sus aristas políticas, legitima las políticas dominantes y produce identidades tuteladas” (Duschatzky, 2000: 18)” (Martinis comp., 2006: 197)

Las expresiones de la cuestión social deben ser atendidas en cuanto es responsabilidad del Estado velar por los derechos de sus ciudadanos, para ello, debemos apelar a una problematización de los fenómenos socio-económicos que producen la pobreza, y por consiguiente preguntarnos si la escuela puede dar respuestas a las expresiones de las desigualdades inherentes al sistema capitalista en el que nos encontramos inmersos. Hay mucho que la escuela puede hacer, pero no puede hacer todo, y debemos reconocer que “una escuela sin límites es una escuela desbordada” (Martinis comp., 2006: 36). La escuela tiene un límite a la hora de atender las expresiones de la cuestión social, debemos reconocer cuál es el mismo para entender en qué tiene posibilidades de intervenir la escuela y en qué no.

Si bien la escuela puede desde su carácter asistencial responder a algunas necesidades de la infancia, hasta que no haya una verdadera atención de los mecanismos que los producen nos encontraremos allí frente a una limitante. “Parece más fácil y realista intervenir en los efectos más variables de una disfunción social que controlar el proceso que lo desencadena, porque el hacerse cargo de estos efectos puede efectuarse de un modo técnico, mientras que el dominio del proceso exige un tratamiento político” (Castel, 2004: 29). Al depositarse la competencia sobre las problemáticas sociales en lo técnico, se produce un “vaciamiento del contenido político de la cuestión social en el espacio público (Da Silva, 2004: 128). Lo que termina por obturar la posibilidad de generar responsabilidad ciudadana en la construcción de alternativas políticas” (Martinis, comp. 2006: 163-164).

Los problemas sociales que atiende la escuela en cuanto dispositivo asistencial se relacionan estrechamente con los procesos de infantilización de la pobreza, y es que “poco a poco fuimos descubriendo que la pobreza y la marginalidad no se quedan en las villas, caminan cada día en millares de cuerpos infantiles y adolescentes hacia nuestras aulas. Asistimos a una infantilización de la pobreza, de la exclusión, de la marginalidad y también de la violencia” (Redondo, 2004: 14).

En la escuela se hacen visibles y se viven día a día las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de los niños. Es en la escuela que el Estado encuentra todos los días presente a la infancia con sus rasgos particulares. Como institución destinada al trabajo sobre la misma, debe poseer estrategias para enfrentar sus particularidades en cada momento histórico. Debe tener por objetivo el colaborar a que el tránsito de cada niño por ésta franja etaria sea lo más digna posible y esto es algo de lo que la transformación en dispositivo asistencial da cuenta.

Debemos tener presente que la infancia es aquello que los niños transitan de manera cada vez más desigual, “en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y por las políticas neoliberales. La infancia es una construcción social e histórica, en cuyo análisis es posible leer la configuración de la sociedad contemporánea” (Carli, 1999: 9).

Según Netto (2012) la configuración de la sociedad contemporánea se encuentra enmarcado en “o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal)” (Netto, 2012: 417). Transformaciones que podrían sintetizarse en lo que denomina una “nova barbarie”. Es en éste contexto que se desarrollan las nuevas formas de transitar la infancia, debemos comprenderlo para poder visualizar las posibilidades y las limitantes de la escuela para hacer frente a esta situación.

Con esta transformación en dispositivo asistencial, la escuela empezó a reconocer que existe y tiene su razón de ser en cuanto la infancia llega a ella, y es así que debe velar por atender, con toda su complejidad, a aquellos niños que arriban, con sus particularidades y dificultades. Comenzó a ser consciente de lo que nos encontramos cuando miramos detrás del símbolo de la túnica y moña azul.

La escuela progresivamente puso en el centro de su trabajo al niño, no al alumno como lo hizo por décadas. Con la “invasión” de la complejidad social del espacio escolar, fue posible comenzar a visualizar que no solamente era la infancia la que habitaba la escuela, sino que también se encontraba presente la adolescencia, con todas sus características y particularidades, y es así que, nos enfrentamos a una transformación del sujeto objetivo de la escuela, y esto supone un cuestionamiento inevitable de las prácticas educativas. Como señala Dubet (2013) “la escuela, cuya masificación, aunque conforme a su proyecto emancipador, ha prolongado la escolaridad de los jóvenes, que antes la abandonaban en

forma prematura (...). Con los nuevos alumnos entraron a la escuela la adolescencia y toda la juventud” (Dubet, 2013: 109).

Debemos tener presente qué infancia es la que llega a la escuela devenida “galpón” (Corea y Lewkowicz, 2004) en el marco de las transformaciones societales mencionadas anteriormente y del declive institucional⁹. Haciendo un esfuerzo por comprender qué infancia se produce cuando la escuela enfrenta un corrimiento de sus objetivos, en el marco de la transformación en dispositivo asistencial de la escuela pública y se enfrenta a la pérdida de legitimidad de la escuela como el soporte de la subjetividad oficial como consecuencia del desarrollo de los medios masivos de comunicación y la globalización.

La escuela, junto a la familia, fue desde el desarrollo de la modernidad la institución destinada a moldear la infancia, y, con el desarrollo de los medios masivos de comunicación comenzó a perder el monopolio de dicha actividad, por consiguiente ¿Qué infancia nos queda? Cuando la institución creada para moldear esa infancia moderna pierde, progresivamente, dicha funcionalidad, como se preguntan Corea y Lewkowicz (1999) ¿Se acabó la infancia?.

Según estos autores la producción institucional de la infancia en términos tradicionales actualmente es prácticamente imposible. Las figuras del niño como consumidor y el niño de la calle, construidas por los medios masivos, tienden a abolir la imagen moderna de la infancia, aquella imagen de niño débil, frágil, que debemos cuidar. Expresan que “no hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia de la niñez. En consecuencia, cuando esas instituciones tambalean, la producción de la infancia se ve amenazada” (Corea y Lewkowicz, 1999: 13)

Resumiendo, podríamos concluir que cuando hablamos de que las instituciones están agotadas, estamos reconociendo que en sus prácticas ya no se estaría produciendo con consistencia su sujeto objetivo: la infancia, en su concepción moderna.

Para finalizar con éste capítulo es relevante el reconocer que la escuela pública posee limitantes y posibilidades como institución para atender las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de los niños. Nos parece pertinente el plantear la construcción de estrategias de intervención con otras instituciones del Estado, ya que para la escuela no es posible tomar cada demanda planteada, el Estado a partir de todas sus institucionalidades debe procurar

⁹ Desarrollado en el capítulo 3 de este trabajo.

poner a disposición todas sus herramientas con el fin de disminuir las desigualdades y con ello, la vulneración de derechos. En ésta línea, Ancheta-Arrabal (2019) señala que “obtener información completa y detallada para atender a los grupos en situaciones de riesgo o vulnerabilidad exige una mayor colaboración intersectorial, tanto entre diferentes instancias gubernamentales como entre éstas e instituciones no gubernamentales(...)” (Ancheta-Arrabal, 2019: 51-52).

Por otro lado, consideramos que es acertado el hecho de desplegar algunas estrategias de intervención sobre la situación de la infancia desde la escuela, debido a que es la institución donde la infancia acude día a día, entonces, debe poseer herramientas y recursos - económicos, materiales y humanos- para atender y colaborar a que cada niño que llega día a día a esa escuela obtenga una atención particular a su situación, para buscar estrategias que no solamente busquen atender la vulneración de derechos, sino que se pueda reconocer que la misma incide en los procesos educativos.

A modo de cierre, entendemos fundamental no olvidar que si bien la escuela en cuanto dispositivo asistencial puede contribuir en algunos aspectos a mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida cotidiana de los niños, esto no debe dejar a un lado el hecho de que la educación también es un derecho fundamental de la infancia y como tal, el Estado, a través de la escuela pública, tiene la responsabilidad de hacerlo cumplir. Siguiendo lo planteado por Ancheta-Arrabal (2019), debemos tener presente lo esencial del derecho a una educación de calidad por parte de la infancia, una educación que tenga presente la particularidad de cada contexto, para la construcción de las mejores estrategias educativas para cada niño..

Por lo que, la transformación en dispositivo asistencial no debe significar el dejar a un lado la necesidad de continuar buscando estrategias educativas para que los niños ejerzan tal derecho. Ya que si bien, la atención al contexto y la situación particular de cada niño es relevante a la hora de atender el tránsito de cada niño por el espacio escolar, debemos prestar atención a que no sea ésta la tarea a la que se abocan exclusivamente en los contextos de pobreza.

Debemos abogar por una escuela pública que continúe buscando estrategias para educar sin que suponga el desconocimiento de otras necesidades de sus estudiantes, una educación primaria que tenga a la infancia en su totalidad -con todas sus posibilidades y dificultades- en el centro de sus políticas. En este sentido, es interesante el planteo de Paulo

Freire, en cuanto concibe a la educación como una práctica pedagógica hacia la libertad, “una pedagogía para la transformación y el cambio social desde un proyecto político-educativo que asuma las interrogantes fundamentales de la existencia humana, en sintonía con los problemas de la sociedad, desde una posición política acorde con el momento histórico de la época” (Gómez-Vásquez, et. al., 2019: 156).

Debemos continuar buscando estrategias para concebir a la educación como una práctica liberadora que tenga por horizonte contribuir a una vida digna para la infancia. “La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 1994: 49). Estamos haciendo referencia a que la escuela pública que reivindique a ese hombre complejo mediado por el mundo y sus lógicas, y que actúe, como mencionamos anteriormente, para atenderlo con su complejidad y totalidad.

7. REFLEXIONES FINALES: Una mirada desde el Trabajo Social

A modo de finalizar este trabajo, entendemos pertinente en primer lugar, destacar las principales ideas desarrolladas, así como preguntas a las que dan lugar, teniendo presente que el conocimiento no es algo acabado y que supone siempre el comienzo de nuevas interrogantes e incertidumbres. Como plantea Karsz (2007) “(...) la pregunta está en el punto inicial del viaje y asimismo en todos su transcurso: llegar a destino consiste en hacer que la interrogación de partida sea habitada para quien la formula y habitable para cualquier otra persona. Mantener una pregunta constantemente a la vista permite elaboraciones, aclaraciones, puntos de no retorno, respuestas que abren posibilidades inéditas y, por supuesto, nuevas preguntas” (Karsz, 2007: 19).

Retomando lo planteado al principio de este trabajo, tuvimos por objetivo tener una mirada crítico-histórica de la problemática que nos planteamos estudiar, desde un bagaje teórico que nos permitiera ir comprendiendo y problematizando el fenómeno. El trabajo teórico es esencial para el trabajo social y sus procesos de intervención, partiendo de comprender que las prácticas profesionales deben ser siempre, en primer lugar, un acto de comprensión, como expresa Karsz, “Hay trabajo social (...), en la medida en que hay (...) una apuesta por el saber, por la posibilidades e incluso la necesidad de saber” (Karsz, 2007: 43).

Es de relevancia entender la utilidad de este trabajo en cuanto supone un acercamiento a la temática, así como un puntapié para continuar indagando acerca de la transformación de un dispositivo educativo a uno asistencial de la escuela pública uruguaya en los contextos de pobreza y la complejidad que ello acarrea. El objetivo general fue analizar cómo la escuela pública, en dichos contextos, se ha ido transformado progresivamente en un dispositivo asistencial. Para ello, hemos partido de analizar cómo se construyó la escuela pública desde la modernidad como un dispositivo educativo, para luego, en una segunda instancia, visualizar los aspectos sociales e institucionales que se han transformando para dar lugar a cambios en la institución escolar en los contextos de pobreza.

Podemos señalar entonces que la escuela pública fue construida como dispositivo educativo a partir de los procesos de modernización de la sociedad y la construcción del Estado-Nación. Estuvo arraigada a una mentalidad positivista en cuanto a los procesos educativos y a un carácter moralizador para así establecer regularidades socioculturales

consecuentes con el sistema capitalista. Además, de la mano de la construcción de la idea moderna de la infancia vino el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental.

Luego, a partir de transformaciones societales -cambios estructurales del capitalismo- e institucionales -declive institucional-, la escuela pública uruguaya, desde la década de los noventa, comienza progresivamente a atender los problemas sociales frente a una creciente preocupación acerca de la relación entre los “bajos” rendimientos escolares y el contexto socio-económico del que provienen los niños.

A modo de conclusión, proponemos resaltar el nudo problemático que se genera a partir de nuestro objeto de estudio, la relación entre lo educativo y lo asistencial. Cuando estamos hablando de una tensión entre lo educativo y lo asistencial estamos haciendo referencia a que en el espacio escolar se encuentra constantemente en tensión la promoción de diversos derechos de la infancia en el marco de una escuela pública que posee recursos finitos -económicos, humanos y de tiempo-. Es importante problematizar cómo la escuela pública está definiendo los objetivos a los que destinar mayores recursos y esfuerzos, debido a que en ello podemos visualizar la prioridad que adquieren diversas problemáticas para la institución escolar. Podríamos señalar que la escuela pública, en los contextos de pobreza, hace más hincapié en lo asistencial y en la promoción de derechos no relacionados estrictamente con lo educativo. Es aquí que identificamos la complejidad que posee este fenómeno ¿Cómo encontrar el equilibrio entre lo educativo y lo asistencial? esta es una pregunta relevante para continuar pensando la escuela pública en los contextos de pobreza.

La escuela pública uruguaya y con ella el Estado, deben trabajar para continuar promoviendo los derechos de los niños, intentando que la atención a la vulneración de determinados derechos no suponga el descuido de otros, específicamente la escuela pública debe continuar buscando estrategias para atender la situación particular de cada niño sin que esto suponga el descuido de la tarea educativa.

Por otra parte, entendemos que es de relevancia destacar la transformación en la visión acerca del sujeto que acude a la escuela. Como hemos señalado a lo largo del trabajo, la centralidad de la escuela se vuelve el niño que llega a ella, siendo ya no el alumno exclusivamente. Así fue posible que se comenzarán a visualizar y desplegar estrategias para la infancia que llega de túnica y moña a la escuela.

La escuela ya no se centra en el alumno, sino en la infancia con toda su complejidad y particularidad. Ancheta-Arrabal (2019) señala que debemos esforzarnos en construir estrategias de atención a la infancia a partir de una concepción de infancia de los derechos. “superando la visión utilitarista y economicista que anula a los sujetos centrales -los niños y niñas- e impide su participación activa, alimentando grandes asimetrías estructurales, además de reducir la riqueza cultural y la diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos (Muñoz, 2013)” (Ancheta-Arrabal, 2019: 55-56).

Resumiendo, como plantea Gómez-Vásquez, et. al. (2019) “el concepto de infancia solo puede entenderse por las variaciones culturales que le imprime cada época, las cuales, asociadas con el concepto de niño y niña, reinventan las concepciones de cuidado, educación y políticas de atención (Gómez-Vásquez, et. al., 2019: 155). Es así, que a lo largo de éste trabajo hemos visto podido visualizar cómo se ha ido transformando la visión sobre la infancia que llega a la escuela.

En el “Primer censo de egresados de Trabajo Social” (Claramunt, et. al., 2015) se expresa que el 7% de los profesionales trabaja en ANEP¹⁰, por lo que al insertarse laboralmente trabajadores sociales en la educación pública corresponde dedicar tiempo de estudio a dicha institución.

Entendemos que el trabajo social y la educación han tenido históricamente un vínculo. Nuestra profesión comenzó a insertarse laboralmente en la escuela desde 1934, en el marco de los procesos de medicalización e higienismo de la sociedad. Pero es a partir de la transformación en dispositivo asistencial, identificada en éste trabajo, que el trabajo social comienza a encontrar en la escuela pública un campo de inserción laboral importante en términos numéricos. Como señala Krisman (2008) “En el proceso recorrido en la educación parecería no haber sido necesario el servicio social; hasta la década de los 90 que hay una demanda importante que coincide con el momento en que se hacen más visibles los cambios en los padrones de acumulación capitalista: infantilización de la pobreza, cambio los patrones familiares, el trabajo deja de ser central en la vida de las personas, etc” (Krisman, 2008: 94).

Es a partir de la década de los noventa, en el marco de la construcción de programas asistenciales en la escuela pública, que nuestra profesión comienza a ser demandada de

¹⁰ Administración Nacional de Educación Pública

manera relevante. Siendo principalmente convocada, como expresa Krisman (2008), para el fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad.

En suma, desde 1934 hasta la actualidad es posible constatar inserción de trabajadores sociales en la educación, aunque la misma parecería que ha “permaneciendo invisible para el colectivo profesional general y en el campo de su intervención, creemos que, por carencia de producciones académicas y metodológicas, que impiden la generación de un lugar visible en la intervención educativa” (Krisman, 2008: 99-100).

Este trabajo es de interés para nuestra profesión ya que contribuye a comprender de qué manera se están visualizando las problemáticas sociales expresadas en la infancia por parte del Estado, específicamente en la escuela pública, así como las estrategias desplegadas por la misma para atender la cuestión social. Esto es relevante debido a que, como se expresa en nuestro Código de ética profesional, “Los cambios en el tratamiento de la <cuestión social>, y en la naturaleza y legitimidad de la políticas sociales -que determinan y moldean la inserción socio-técnica del Servicio Social-, establecen nuevos límites pero abren igualmente nuevas posibilidades para nuestra profesión” (ADASU, s.f. : 3).

Las políticas desplegadas para atender las expresiones de la cuestión social suponen el espacio de inserción laboral de nuestra profesión, y por consiguiente, debemos comprender que lógicas movilizan, así cómo qué estrategias proponen para promover el ejercicio de derechos. Los programas desplegados por la escuela para la atención a los problemas sociales se encuentran asociados a la incidencia de los mismos en los procesos educativos de los niños. Son programas focalizados que buscan desplegar estrategias para atender la cuestión social, no reconociendo sus causas estructurales, haciendo hincapié en sus consecuencias. Esto es algo complejo de analizar debido no solamente a la naturaleza de éstas políticas y sus posibilidades, sino además porque debemos tener presente que el Estado posee recursos finitos para el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas.

Como profesión comprometida éticamente con la lucha por la justicia social y la disminución de las desigualdades es que, debemos conocer, comprender y reconocer los límites y posibilidades de éste tipo de atención de los problemas sociales.

Tuvimos la intencionalidad de brindar herramientas teóricas para comprender un campo de inserción profesional del trabajo social, lo cual supone indispensable para el desarrollo de los procesos de intervención. Toda intervención es, en primer lugar, un acto de comprensión, por lo que sí podemos entender el contexto institucional y social en el cual nos

encontramos inmersos profesionalmente, tenemos posibilidades de generar procesos de intervención más críticos y conscientes de la complejidad que nos rodea.

Comprender la institución y las políticas que despliega para atender la cuestión social es indispensable, ya que esto define la “materia prima”¹¹ que le llega en modo de demanda al trabajo social. A partir de comprender el trabajo social como proceso, es en este punto de partida donde encontramos presentes las determinaciones institucionales y sociales que atraviesan la construcción de las demandas dadas a nuestra profesión.

La manera en que la escuela construye las problemáticas que la atraviesan, la mirada que posee sobre la infancia, la manera de transitar por ella y las políticas que despliega son centrales para poder determinar nuestras estrategias de intervención. Estas últimas se encuentran enmarcadas dentro de esa demanda inicial. Hemos tenido por objetivo el problematizar e ir desarmando las significaciones y lógicas sobre las que el proceso de transformación en dispositivo asistencial se ha construido. Tratando de “(...) identificar de manera tan rigurosa como sea posible los criterios educativos, morales y afectivos, jamás ideológicamente neutros ni neutrales, que se han implementado en el quehacer cotidiano del servicio y de sus prácticas, y que no dejan de orientar este quehacer, incluso si los profesionales objetivamente los ponen en obra no están subjetivamente al corriente” (Karsz, 2007: 53).

En suma, entendemos que el fenómeno abordado a lo largo de este trabajo supone un esbozo de las determinaciones que atraviesan el ejercicio profesional del Trabajo Social en la escuela pública. Esta es una parte fundamental que ha inspirado a realizar este trabajo, partiendo no solamente del reconocimiento de la indiscutible relevancia de la escuela para la infancia y la sociedad en su conjunto, sino que también, teniendo presente que la misma se comprende desde la década de los noventa como una de las políticas sociales fundamentales desarrolladas por parte del Estado, desplegando programas destinados a atender las expresiones de la cuestión social. Este es un dato de la realidad de suma relevancia para nuestra profesión, debido a que en la institución escolar encontramos un entramado de posibilidades para promover los derechos de los niños y sus familias, así como al acceso a una vida digna.

¹¹ Según Saul Karsz (2007) la materia prima es aquello que le llega dado al trabajo social, resultado de procesos anteriores. “Situación escolar, de empleo, vivienda, salud, de uno o varios sujetos...significada en función de una dominante ideológica” (Karsz, 2007: 42).

De acuerdo a nuestro código de ética tenemos una obligación de pronunciarnos sobre aquello que nos compete, especialmente cuando se encuentran derechos vulnerados de niños, niñas, adolescentes y sus familias. El Trabajo Social como profesión comprometida con la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de ciudadanía debe organizarse y jerarquizar su voz.¹² La educación es un derecho fundamental de la infancia, y la escuela ha supuesto desde la modernidad la institución destinada a educarla, es por ello, que hicimos un esfuerzo por comprender cómo se está ejerciendo actualmente este derecho, en un contexto de transformación de la misma en los contextos de pobreza. Una transformación que a su vez da cuenta de la visibilización de otros derechos fundamentales vulnerados.

Estamos frente a una institucionalidad que ha sido central a la hora de visualizar a la infancia con todas sus posibilidades y dificultades para transitar esta etapa etaria de manera digna, lo cual debemos tener en cuenta como profesionales a la hora de realizar procesos de intervención con niños y niñas.

Por otro lado, debemos continuar exigiendo que se tenga presente al trabajo social como una profesión comprometida y rica en lo teórico, metodológico y ético para la promoción de la dignidad humana y los derechos humanos, y específicamente, en el ámbito educativo, donde si bien hay una presencia cada vez mayor de trabajadores sociales, debemos continuar luchando por ampliar este campo de inserción laboral, así como reivindicar nuestra especialización y utilidad para el desarrollo de determinados procesos de intervención.

Para finalizar este trabajo consideramos interesante el señalar que, como toda transformación, el cambio de la escuela pública uruguaya en los contextos de pobreza trae consigo tensiones que dan lugar a nuevas interrogantes e incertidumbres. Una incertidumbre a la que se enfrenta se relaciona con la centralidad que asume el asistir y contener las situaciones particulares de cada niño que atiende a la escuela. Entendemos que esto no supone la desaparición de la tarea educativa, es más, el objetivo general de la escuela pública -en todos los contextos- continúa siendo el aprendizaje de los niños, pero ¿Cómo lograr conjugar tareas tan complejas? ¿Puede la escuela asistir, contener y educar? Estas son algunas interrogantes que nos deja este trabajo, en el intento de comprender que la realidad no es absoluta y que la transformación en dispositivo asistencial de la escuela pública no

¹² Ver ADASU (sin fecha) "*Código de ética profesional del servicio social o trabajo social en Uruguay*" Montevideo, Uruguay.

supone que la escuela ya no eduque, sino que debemos analizar qué lugar ocupa dicha tarea y cómo se conjuga con las nuevas funciones que ha adquirido en las últimas décadas.

La realidad analizada continuará interpelándonos en la búsqueda de estrategias que sean lo más acertadas posibles para la promoción de los derechos de la infancia. Y particularmente, la escuela pública debe continuar buscando estrategias para atender la situación particular de cada niño, sobretodo cuando hay derechos fundamentales vulnerados que son un impedimento para transitar la infancia y los procesos educativos de manera digna.

BIBLIOGRAFÍA

- ADASU (sin fecha) "Código de ética profesional del servicio social o trabajo social en Uruguay" Montevideo.
- Agamben, Giorgio (2011) "¿Qué es un dispositivo?" [Documento pdf] Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Ancheta-Arrabal (2019) "Equidad y educación en la primera infancia en la agenda educativa mundial" Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(1) [Documento pdf] Recuperado en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3325>
- Barrán, José Pedro (2014) "Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara". El disciplinamiento" Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Bralich, Jorge (1987) "Breve historia de la educación en el Uruguay" Ediciones del nuevo mundo, Montevideo.
- Carli, Sandra (1999) "De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad" Ediciones Santillana, Buenos Aires.
- Claramunt, Adela; García, Adriana & García, Marcela (2015) "Primer censo de egresados de Trabajo Social". Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR. Montevideo.
- Corea, Cristina & Lewkowicz, Ignacio (1999) "¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez" LUMEN/HVMANITAS, Argentina.
- Corea, Cristina & Lewkowicz, Ignacio (2004) "Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas" Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, Francois (2006) "El declive de la Institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado" Gedisa, Barcelona.
- Dubet, Francois (2013) "El trabajo de las sociedades". Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1972) "La educación moral" Editorial Schapire, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (2003) "Educación y Sociología" Ediciones Península, Barcelona
- Filgueira, Fernando, et. al. (2014) "La educación prioridad del país: Aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva", Fundación 2030. [Online] (Documento pdf) Recuperado en: <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>

- Freire, Paulo (1994) *"Pedagogía del Oprimido"* Siglo XXI, México.
- Gómez-Vásquez, et. al. (2019) *"Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia"* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 17(1). [Documento pdf] Recuperado en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3353>
- Harvey, David (2008) *"La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural"* Amorrortu ediciones, Buenos Aires.
- Karsz, Saul (2004) *"La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices"* Editorial Gedisa, Barcelona.
- Karsz, Saul (2007) *"Problematizar el trabajo social: definición, figuras, clínica"* Editorial Gedisa, Barcelona.
- Krisman, Verónica (2008) *"Una mirada desde el trabajo social al cambio educativo formal uruguayo. Un aporte para la discusión"* Departamento de Trabajo Social, FCS-UdelaR, Montevideo.
- Leopold, Sandra (2013) *"Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica"* UdelaR, Montevideo.
- Martinis, Pablo, comp. (2006) *"Pensar la escuela más allá del contexto"* Psicolibros, Montevideo.
- Martinis, Pablo (2013) *"Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa"* Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, Montevideo.
- MEC (2014) *"A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay"* MEC, Montevideo.
- Netto, José Paulo (1992) *"Capitalismo monopolista y Servicio Social"* Cortez editora, Brasil.
- Netto, José Paulo (2012) *"Crise do capital e consequências societárias"* Artigos.
- Netto, José Paulo (2012) *"Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y Método en Marx"* Productora del Boulevard, La Plata.
- Pontes, Reinaldo (2003) *"Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social"* En: Borgianni, E.; Guerra, Y. y Montaña, C. *"Servicio Social Crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional"*. Cortez Editora, São Paulo.
- Redondo, Patricia (2004) *"Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación"* Paidós, Buenos Aires.

UNESCO (2006) *“Las brechas de aprendizaje: Diez preguntas de la política educativo a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos”*
Instituto de Estadística de UNESCO, Montreal.

FUENTES SECUNDARIAS

CEIP (___) “Programas” [Online] Recuperado en: <http://www.ceip.edu.uy/>