

Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Monografía Final de Grado

Un modelo para (des)armar:

**La experiencia de la escuela N°178 de Casavalle y sus efectos en la
trayectoria escolar de niños y niñas.**

Nombre: Lara André Fuentes

Tutor: Magister T.S. Gustavo Machado

Montevideo, noviembre 2020

Índice

Introducción.....	3
1-Presentación del tema de estudio.....	5
2.1- Pregunta problema.....	9
2.2- Preguntas de investigación.....	9
2.3- Objetivo general.....	9
2.4- Objetivos específicos.....	9
2.5- Justificación.....	10
2.6- Metodología.....	12
2- Capítulo 1: Contexto histórico de la educación pública en Uruguay y sus repercusiones en las transformaciones sociales.....	14
4.1- La infancia y el mundo adulto.....	14
4.2-El niño/a y la educación primaria en Uruguay.....	15
4.3-La Educación primaria en las últimas décadas.....	18
4.4- Escuelas de contexto y problemáticas sociales.....	21
3-Capítulo 2: Una escuela emancipadora. Elementos para el análisis.....	26
5.1- Tradiciones y tendencias educativas en Uruguay.....	26
5.2- Teoría de la resistencia.....	28
4- Capítulo 3: Una escuela que desarma las estructuras educativas.....	36
6.1- Factores que intervienen en el cambio de metodología educativa.....	39
6.2- La escuela N°178 y sus impactos en los niños y su entorno.....	46
6.3- Intenciones y tensiones.....	48
Reflexiones Finales.....	55
Bibliografía.....	59
Anexos.....

Introducción

El presente documento constituye la Monografía Final de Grado, enmarcada dentro de los requisitos académicos para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El tema central que se aborda en este estudio refiere a la experiencia socio-educativa de la escuela N°178 de Casavalle, proponiéndose como objetivo general indagar cómo impacta el proceso de transformación educativa en dicha escuela. Para ello, se considera relevante indagar cuáles fueron los factores del contexto que incidieron en la implementación de nuevas prácticas educativas, dar cuenta de las percepciones de los maestros¹ y directores acerca de los impactos socio-educativos generados en los niños y en su entorno a partir de los cambios implementados en la escuela, analizando además los desafíos y tensiones que surgieron a nivel institucional en relación al proceso socio-educativo de los niños² a partir de las transformaciones.

La elección de esta temática surge a partir de un interés personal sobre el área de la educación, motivada al mismo tiempo por una ponencia presentada en las Jornadas de Investigación realizadas en la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2018, donde un colectivo de maestras involucradas en el proyecto de la escuela elegida, narraron parte de la experiencia transitada en estos últimos años. También resulta pertinente la investigación desde el punto de vista académico ya que no existen estudios de grado referidos específicamente a la temática elegida, aportando insumos para ampliar el conocimiento de las problemáticas en la educación primaria y en particular asociada a las situaciones en contextos vulnerados.

Para el estudio del tema planteado se utiliza la metodología cualitativa, considerándose esta la más indicada para aproximarnos a la realidad estudiada. Se lleva a cabo un estudio de caso, permitiendo profundizar en las particularidades y las complejidades del objeto de análisis seleccionado. Se privilegió como técnica de investigación la entrevista semi-estructurada, complementándola a su vez con fuentes documentales pertinentes a la temática.

El presente trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, en el primer capítulo, titulado “Contexto histórico de la educación pública en Uruguay y sus

¹En esta monografía se utiliza el término “maestros” para referirse tanto a maestros como a maestras.

²En esta monografía se utiliza el término “niños” para referirse tanto a niños como niñas.

repercusiones en las transformaciones sociales” se realiza un recorrido histórico acerca de la educación primaria en nuestro país, visualizando las particularidades que han caracterizado desde los inicios a las prácticas educativas y sus repercusiones a nivel social, pudiendo esclarecer las diferencias existentes en los diferentes sectores socio-económicos y culturales. De esta manera es posible realizar una aproximación a la situación actual de la educación pública primaria, logrando explicar los factores que repercuten en la modificación de las prácticas educativas.

En el segundo capítulo se realiza una clasificación de las tradiciones y tendencias educativas en Uruguay, a partir de los aportes de diferentes autores, siendo estos de utilidad para el estudio de la transformación en la escuela N°178. Estas líneas de pensamiento permitirán introducir algunos elementos referidos a la caracterización de las prácticas educativas, y a las formas de concebir a la institución y a los sujetos que allí transitan.

En el tercer capítulo, se desarrolla el análisis a partir de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Se utiliza como insumo la información recabada y los aportes teóricos generados en el segundo capítulo. Se intenta lograr desde una perspectiva analítica un acercamiento a la experiencia de modificación de las prácticas llevada a cabo en la escuela estudiada, brindando elementos que aporten a la comprensión de este proceso y los impactos que generó a nivel socio-educativo en los niños y en su entorno.

Por último, en el apartado final de esta monografía se presentan las reflexiones a las que se ha arribado luego del proceso de investigación. Además, se plantean futuras líneas temáticas y nuevas interrogantes para continuar explorando y analizando esta problemática, con el fin de contribuir desde esta área a la disciplina del Trabajo Social y al conocimiento general.

Presentación del tema

En esta Monografía Final de Grado se indaga en una experiencia educativa desarrollada dentro de la educación pública formal de nuestro país, como es el caso de la escuela N°178 ubicada en el barrio Casavalle en la ciudad de Montevideo. Este trabajo se propone identificar los motivos que llevaron a una transformación de las prácticas educativas tradicionales en dicha escuela, poniéndose el foco de atención en los factores socio-económicos y de contexto que incidieron en su implementación. De este modo, se pretende conocer cuáles son los cambios provocados en los niños que concurren a esta institución, y si dichas prácticas educativas contribuyen a reducir la brecha de desigualdad en los procesos socio-educativos. Además, será de interés recuperar los principales desafíos y debates que surgen a nivel institucional en torno a este proceso.

No es posible pensar en la escuela como una institución aislada, sin tomar en cuenta su devenir histórico y el escenario social del que forma parte, el cual evoluciona y se modifica de forma constante. La escuela pública en nuestro país representa una institución de referencia para la niñez. Es allí donde los niños transitan gran parte de su tiempo, siendo este un lugar donde se producen procesos significativos en su formación y socialización. Eloísa Bordoli (2019)³, expone que en las últimas décadas, se ha acudido a una complejización del rol de la escuela. Históricamente, se la ha considerado como un medio que permite alcanzar la igualdad social, a partir de prácticas homogeneizantes. Hoy, ese cometido no se ajusta a la realidad escolar, ya que urgen problemáticas de distinta índole que los diseños curriculares actuales no abarcan, dada la diversidad de situaciones particulares que surgen del entramado social, con distintos niveles de complejidad.

Es posible observar en relación a lo planteado por la autora anteriormente nombrada, que la heterogeneidad de situaciones no sólo se produce en relación a la desigualdad socio-económica sino también referida a cuestiones culturales como es la inmigración, el uso de nuevas tecnologías, entre otros aspectos. Es así que la escuela

³Bordoli, E (2019/01/26) Con la investigadora Eloísa Bordoli, “la escuela sola no puede”. La Diaria, Montevideo, Uruguay.
Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2019/1/con-la-investigadora-eloi-bordoli-la-escuela-sola-no-puede/>

tiene el desafío de atender distintas realidades y situaciones, las cuales evocan a la reinención de las prácticas educativas. Esto, como plantea la autora, produce tensión entre las posibles formas de abordar la enseñanza, en la búsqueda de un reparto justo de los bienes culturales y que a su vez contemple las desigualdades. Bordoli (2019) sostiene que es un desafío poder crear colectivamente estrategias para reformular los procesos educativos.

Por otro lado, y en relación a estas ideas, Bordoli (2019) plantea que se tiende a responsabilizar a la escuela como la principal herramienta de transformación y progreso social, pero que también existen diversas dimensiones políticas, económicas, y culturales por las que se ve atravesada la institución que ineludiblemente permean día a día la organización escolar y por tanto a la infancia. Desde la perspectiva de esta autora, se debe pensar más allá de lo técnico, formas “que apunten al desarrollo cultural amplio del sujeto, ciudadano y político, de convivencia con lo diverso y con los otros”⁴.

Es en este marco que interesa conocer los componentes socio-educativos que hacen a los procesos de los niños y de la comunidad involucrada en la experiencia de la escuela N°178, la cual desde el año 2010 ha comenzado a implementar nuevas estrategias educativas. Es posible suponer que los cambios mencionados anteriormente ocurridos en la educación primaria en los últimos años conforman las bases que sustentan las transformaciones en la escuela aquí estudiada. Esta se inscribe en los márgenes de la “educación de contexto” establecida según Martinis (2006) en el marco de las políticas educativas de la década del 90’. En relación a ello, este autor plantea que en el ámbito educativo en ese entonces se utilizó el concepto de “niño carente”, asociado a las características de los niños que concurren a las escuelas de contextos críticos. A la luz de esta denominación se construyen diferentes discursos en el imaginario social sobre la inadaptabilidad de estos a las prácticas educativas, permeadas en parte por las políticas neoliberales que tienden a responsabilizar en forma individual al niño desde sus problemáticas y carencias y no desde su potencial experiencia educativa (Martinis y Redondo, 2006). El pensar al niño desde su condición de carencia y no desde su capacidad para adquirir aprendizajes limita la concepción de la escuela

⁴Bordoli, E (2019/01/26) Con la investigadora EloisaBordoli, “la escuela sola no puede”. La Diaria, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2019/1/con-la-investigadora-eloina-bordoli-la-escuela-sola-no-puede/>

como un agente transformador de los procesos socio-educativos. Por tanto, resulta relevante cuestionar cómo la intervención educativa influye en dichos procesos que atraviesan a la infancia, en relación a las formas de concebir al sujeto desde el ámbito institucional, y en particular como impacta en la escuela aquí estudiada.

Es partir de la década del 90 que se comienza a prestar particular interés a los aspectos referidos a la calidad y la equidad de los procesos educativos. La disminución en la repetición (de 10,3% en el 90' a 5% en 2015 según datos de INEEd) principalmente en primaria en las últimas décadas es uno de los factores que ha favorecido sobre todo a las escuelas más vulnerables donde ha descendido la deserción asistiendo por tanto a una mejora respecto a la brecha social. Pese a esto se observa que los avances en la promoción de los alumnos/as no se corresponden necesariamente con una mejora en los aprendizajes. Se puede pensar que es por esta razón que muchos de los alumnos/as que llegan a la educación secundaria se estancan, abandonando luego el sistema educativo. Si bien Uruguay se encuentra dentro de los países latinoamericanos con mejores niveles de desempeño en las áreas de matemática, lecto-escritura y ciencias (TERCE 2013), así como también es uno de los países con mejor distribución de los ingresos, todavía resulta un desafío la equidad y calidad educativa debido a las notorias diferencias existentes en los rendimientos según el contexto sociocultural en los que se encuentran insertos los alumnos/as (Caetano y De Armas, 2014).

En el año 1996 surgen en Uruguay las escuelas de contexto socio-cultural crítico identificándose en ellas características asociadas a la vulnerabilidad respecto a las condiciones de vida de los niños. A partir de un formulario realizado por el INE se relevaron indicadores como la ubicación geográfica, la descripción de la vivienda, y la composición del hogar. Luego, a partir del año 2005 se implementaron nuevas dimensiones para poder ponderar las características de las escuelas públicas, como es el nivel educativo, el aspecto económico y la integración social, relevada también a través de las familias de los niños. Así se creó una clasificación de las escuelas en relación a sus diferentes contextos y caracterización, agrupándose a partir del año 2010 según 5 quintiles que indican los índices de mayor a menor situación crítica de la escuela (ANEP- CEIP, 2016). Específicamente, en la escuela N°178, un informe institucional del año 2018 expresa que el contexto socio-cultural de la misma se ubica dentro del

primer quintil, el cual acumula el 20% de las escuelas que pertenecen al contexto de vulnerabilidad más alto (ANEP, 2018).

Según el último relevamiento de indicadores del Índice de Contexto Socio-Cultural (CSC) realizado por ANEP en el año 2015, se expresa que casi la mitad de los alumnos que concurren a las escuelas de contexto viven en un asentamiento irregular, y un 23,3% vive en un hogar con al menos una necesidad básica insatisfecha. Por otra parte, hay un alto porcentaje (58%) de madres de alumnos que no han transitado por otros centros educativos además de la enseñanza primaria (ANEP-CEIP, 2016, p.18).

En esta línea, el documento “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria” (2016) publicado por CEIP para el quinquenio 2016-2020 plantea que la inequidad educativa en nuestro país está muy asociada a las condiciones socioeconómicas de los niños. Se constata entonces que aquellos niños que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad socio-económica se ven influidos por condicionantes que determinan su desventaja en el rendimiento dentro del sistema educativo formal.

Los datos relevados dan cuenta de la diversidad de situaciones que configuran el ámbito escolar en las denominadas “Escuelas de Contexto”. La población que concurre a estas escuelas carece generalmente de soportes para la contención y formación del niño. La vulnerabilidad se manifiesta a partir de múltiples dimensiones que hacen a la complejidad de las lógicas institucionales y por tanto a las formas de trabajo que se implementan. Es por tal motivo que se busca conocer la incidencia de estos elementos en la decisión de modificar las prácticas educativas en la escuela N°178, explorando además si estas modificaciones han influido en los niños respecto a la reducción de la brecha de desigualdades socio-educativas existentes.

Surge la necesidad de estudiar las problemáticas que atraviesan un campo tan complejo como lo es la educación, específicamente tomando a la escuela N°178 teniendo en cuenta la influencia de las diferentes aristas que conforman el entramado social como parte del proceso educativo. Interesa a partir de esto dar cuenta de los resultados que se visualizan a nivel socio-educativo en los niños y su entorno, de

acuerdo a las transformaciones efectuadas en la institución. Es a partir de esto que surgen las siguientes preguntas que guiarán esta investigación:

Pregunta problema:

¿Cómo impacta en los niños y en su entorno el proceso de transformación educativa de la escuela N°178 de Casavalle?

Preguntas de investigación:

¿Cuáles son los factores del contexto que incidieron en la implementación de nuevas estrategias educativas en la escuela N°178 de Casavalle?

¿Cuál es la percepción de los maestros y directores acerca de los impactos socio-educativos que generan dichas transformaciones educativas?

¿Cuáles son las tensiones y desafíos que surgen en la institución en relación a los procesos socio-educativos de los niños, a partir de estas transformaciones?

Objetivo general:

Indagar acerca del impacto socio-educativo generado en los niños y en su entorno, a partir del proceso de transformación de las prácticas educativas en la escuela N°178 de Casavalle.

Objetivos específicos:

- Indagar cuales fueron los factores que incidieron en la implementación de nuevas estrategias educativas en la escuela N°178 de Casavalle, poniendo específicamente la atención en los factores socio-económicos
- Conocer la percepción de los maestros y directores acerca de los impactos socio-educativos generados en los niños y su entorno, a partir de los cambios implementados en la escuela N°178

- Analizar los desafíos y tensiones que surgen a nivel institucional en relación al proceso socio-educativo de los niños a partir de las transformaciones llevadas a cabo.

Justificación

La motivación por este tema de estudio surge a partir de una ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR (2018). En la misma, el colectivo de maestros de la escuela N°178 expuso parte de su historia, la relevancia de la institución escolar y el rol del colectivo docente como figura de referencia para el cuidado de la infancia, más allá de su cometido de impartir enseñanza.

Los docentes en dichas jornadas expusieron algunos de los conceptos que consideran importantes en el proceso educativo, y en los que se basa el sentido de su práctica. Estos refieren a la importancia de una escuela abierta a la comunidad, el aprendizaje como un proceso integral y no reducido a las ideas de repetición o promoción o al nivel de curso, la importancia de lo ético-político y de las relaciones humanas. En relación a este planteo, se considera fundamental pensar al sujeto en su totalidad poniendo atención en las realidades que emergen del ámbito escolar actuando conforme a ello, aunque esto implique salirse del orden formal de la institución.

En consonancia con este planteo, el colectivo de docentes hizo referencia a la privación de derechos a la que son expuestos algunos alumnos/as de la escuela y su preocupación en la búsqueda de estrategias para resolver diversas situaciones que afectan directamente a su integridad y por tanto también a su trayectoria educativa.

Se explicitó que algunos de los alumnos/as que concurren a la escuela N°178 se encuentran en situación de vulnerabilidad, entendida esta como un conjunto carencias de tipo económico, cultural y social que coloca a los individuos en una situación de desventaja siendo susceptibles de ser excluidos debido a estas condiciones que dificultan su integración en los diferentes ámbitos de la vida (FCS-Mides, UDELAR, 2012).

Frente a la incertidumbre y a la debilidad o carencia de respuestas para actuar por parte de la red institucional barrial, surgió la iniciativa de tender redes contactando de forma individual a profesionales que pudiesen acompañar ésta circunstancia. Posteriormente, se estableció comunicación con autoridades de instituciones vinculadas al cuidado de la infancia, el hospital y el hogar de niños, además de acompañar de cerca en el transcurso de este tiempo a los niños. Desde el Trabajo Social resulta importante reflexionar de forma crítica acerca de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que inciden en el ámbito educativo y cómo ello repercute en el devenir de la infancia y en el quehacer profesional involucrado en ésta área. Resulta pertinente el análisis de esta temática, siendo importante conocer experiencias de educación que signifiquen un aporte al conocimiento desde el área social, en lo referente a los impactos que estas producen en el espacio social-educativo y en efecto también en la disminución de la brecha de desigualdades sociales.

Por otro lado, la temática seleccionada es pertinente, ya que al realizar una búsqueda de antecedentes bibliográficos y en monografías de grado no se han encontrado estudios que aborden el caso específico de la escuela elegida. Solamente se hallaron dos documentos. Un primer documento es la Tesis de Doctorado en Educación realizada por Felipe Stevenazzi Alén, titulada “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay” publicada en el año 2017, la misma indaga la alteración en las estrategias educativas realizada en dicha escuela, tomando en cuenta el ámbito cotidiano de la institución y su contexto. El otro documento, fue publicado en diciembre del año 2019, titulado “La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento” coordinado por la Lic. en Psicología Beatriz Liberman, en el cual se recogen las vivencias de maestras, estudiantes, y docentes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, acerca de la experiencia implementada por el colectivo de docentes en la escuela N°178 del barrio Casavalle. Los demás estudios encontrados refieren a las escuelas de contexto, la participación familiar en las mismas, o la experiencia de otras prácticas educativas como es el caso de las escuelas APRENDER, en donde se implementan metodologías de trabajo diferentes a las establecidas habitualmente. Más allá de estos

estudios no se visualizan documentos que profundicen en los aspectos que se pretenden abordar en esta monografía.

Metodología

De acuerdo a los objetivos planteados en esta Monografía, se utilizó un diseño metodológico de tipo cualitativo ya que se intentó comprender a partir de ella la realidad social estudiada, principalmente a través de los discursos de los actores involucrados. Rodriguez (1999), plantea que en este tipo de investigación:

(...)los investigadores se aproximan a un sujeto real (...) que puede, en cierta medida ofrecernos información sobre sus propias experiencias, valores, opiniones (...) Por medio de ciertas técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por otros (p.62).

A partir de lo planteado, resultan de interés aquellos datos explicativos y descriptivos acerca de las situaciones y los procesos que se ponen en cuestión en el presente análisis. Se pretendió a través de las técnicas de investigación utilizadas profundizar en aspectos significativos, para comprender de este modo las particularidades que determinan la experiencia educativa de la escuela N°178, y los impactos a nivel socio-educativo y comunitario que provocan estas transformaciones, recuperando además los principales debates que surgen entorno a estos aspectos. El enfoque es interpretativo, pudiendo analizar la realidad observada como un todo construido socialmente accediendo a un conocimiento desde la interpretación que se puede hacer a partir de los discursos de los actores que participan y expresan su experiencia (Valles, 1999, p.59)

De acuerdo a los objetivos, se llevó a cabo un estudio de caso, definido este como “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake, 1999, p.11). Asimismo, el autor plantea que en este tipo de estudios no es posible generalizar los resultados, los hallazgos no son representativos a nivel general, ya que se busca profundizar en un caso particular. No obstante, este abordaje podrá aportar al bagaje teórico útil para pensar

analíticamente el campo educativo, y en particular los procesos desarrollados en las denominadas Escuelas de Contexto Crítico.

La principal técnica utilizada, fue la entrevista semi-estructurada, las cuales permitieron ahondar en los objetivos planteados inicialmente. Se privilegiará como fuente de información ésta técnica con la intención de recabar desde la oralidad los motivos que influyeron en el proceso de transformación educativa y cómo esto repercute en el ámbito socio-educativo respecto a los niños y a la comunidad involucrada. Se realizaron entrevistas con una serie de preguntas como guía, las cuales se modificaron y/o adaptaron en el transcurso de la misma, implementada a la los maestros y directores que desempeñan su función en la escuela N°178 de Casavalle.

(...) la entrevista semi-estructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado (...). Éste proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversaciones y preguntas insertadas (Valles, 1999, p.179).

Las entrevistas fueron realizadas a 6 maestros: 3 correspondientes al primer tramo (de 1° a 3° año) y 3 correspondientes al segundo tramo (4° a 6° año) de la escuela seleccionada, al director y a la ex directora, quién se retiró de dicho cargo en el presente año. La elección de la muestra se realizó en función de la disponibilidad y voluntad de los/las docentes por participar de este estudio. Previo a la realización de las entrevistas se explicitó un acuerdo de confidencialidad y anonimato de la información recabada, eligiendo un espacio físico propicio para el desarrollo de las mismas.

Por otro lado, se utilizó también información recogida de fuentes documentales “(...)hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos” (Taylor y Bodgan, 1987, p149). A partir de estos, fue posible la comprensión del objeto de estudio, pudiendo analizar documentos internos institucionales, bibliográficos, o periodísticos vinculados al tema estudiado.

Capítulo 1- Contexto histórico de la educación pública en Uruguay y sus repercusiones en las transformaciones sociales

En este capítulo se indagará en el contexto histórico que ha atravesado a la educación pública en nuestro país, ya que esto permitirá comprender la relevancia que adquieren los procesos de transformación de las prácticas educativas en las escuelas y como ello repercute en los niños y su entorno. Interesa conocer también las particularidades de la educación pública formal en Uruguay, pudiendo esclarecer a partir de ciertas constantes que emergen del acontecer histórico, los factores que han repercutido en la implementación de nuevas prácticas educativas y en qué medida ellas impactan en las trayectorias de la infancia en relación a las diferencias de contexto socio-económico y cultural de la población.

La infancia y el mundo adulto

Hasta el siglo XVII, no se visualizaba al niño como un sujeto susceptible de ser cuidado y resguardado, sino que se lo trataba como un adulto en potencia, esperándose de él que desarrolle habilidades y comportamientos propios de la adultez (Ariés, 1987).

Desde los inicios en los procesos de intervención sobre las conductas de la infancia se realiza una diferenciación entre aquellos niños considerados “peligrosos” por estar en situación de pobreza, y aquellos que pertenecen a un círculo de riqueza teniendo un acceso diferencial a los bienes culturales y por lo tanto a otro tipo de aprendizajes. Se ponía especial énfasis en los hijos de los pobres, siendo estos objetos de “parental protección”, a través de instituciones caritativas y benéficas las cuales buscaban que estos niños no se convirtieran en adultos faltos de moral que puedan constituir un riesgo para la sociedad debido a sus hábitos incivilizados (Álvarez Uría y Varela, 1991, p.31).

A partir del siglo XIX con el origen de la “nueva sensibilidad” vinculada a los procesos de modernización desarrollados en ese entonces, se produjeron diversas transformaciones a nivel social, económico y político. La sociedad comenzó a regular sus conductas en base a las disposiciones institucionales de la policía, los sacerdotes y los médicos, acompañados de una vigilancia doméstica (Ariés y Duby, 1990). La

“barbarie” como la define Barrán (1990), vinculada a las prácticas violentas, caóticas y exacerbadas en cuanto al abuso del ocio, el juego, y la sexualidad, representaba un ambiente incompatible con la pretendida cultura civilizada. Esto está vinculado a su vez con una necesidad de la nueva estructura económica que buscaba adquirir trabajadores sanos capaces de llevar a cabo las tareas laborales promoviendo una mayor productividad.

La familia de las clases populares también se modernizó, adquiriendo roles definidos. El sentimiento de familia (en su estructura moderna) y de infancia no existiría en las clases populares hasta el siglo XIX. (Alvarez Uría y Varela, 1991). La idea del niño como un ser diferente al adulto y la consideración de sus derechos permite ubicar la responsabilización de la familia y la escuela respecto a su formación y protección.

Los hijos de los obreros fueron de interés para los filántropos y los humanistas que de forma voluntaria pretendían inculcarles hábitos civilizados y la práctica de la obediencia. En este marco surgen las primeras formas de educación, teniendo una función para la nueva organización social. Esta tenía como cometido formar y preparar a los niños para la vida adulta a través de un cuerpo de especialistas, que en este proceso de modernización y consolidación del Estado nacional serán una figura de referencia en la transmisión de la cultura (Ariés y Duby, 1990).

El niño/a y la educación primaria en Uruguay

La escuela en Montevideo, desde el año 1745 estuvo a cargo de grupos religiosos como son los Jesuitas, dedicándose a formar en los aspectos técnicos de lectura, escritura y matemáticas básicas, e impartir las doctrinas religiosas. Con el surgimiento de las primeras escuelas se hace más notoria la división de los espacios de formación según el nivel socio-cultural a los que pertenecen las familias. A partir del año 1770 la educación comienza a estar a cargo de los Franciscanos, los cuales, subordinándose al Cabildo, instalaron varias escuelas en la ciudad, muchas de ellas de carácter privado, accediendo a ellas los niños de las familias más pudientes. Asimismo, se instaló en 1809 en el Cabildo, una Escuela Municipal, gratuita para los niños pobres (Bralich, 1996). Las características de la enseñanza en ésta época se basaban en la

transmisión de conocimientos básicos con prácticas enfocadas en la exigencia, la obediencia, la rigidez y el castigo (Araujo, 1909).

Barrán (1990) plantea que el nuevo orden civilizatorio comprendido en el período de 1860-1890, impacta generando cambios en la educación. En este contexto se instala la escuela pública en el año 1877, en sintonía con las nuevas ideas fomentadas por José Pedro Varela, quien manifiesta la relevancia de la escuela a partir de su función social, como una herramienta de transformación de los pueblos y fundamental para la vida democrática. Por este motivo, propone nuevas ideas educativas como el conocimiento más allá de lo acumulativo, dando relevancia a la experiencia del niño en relación a los objetos y la transmisión de conocimientos por medio de los sentidos. Estas propuestas educativas se presentaron en un momento en el que varios grupos acompañaban estas ideas y el contexto social era propicio debido a los avances de la modernización. Es aquí donde comienzan los primeros planteos de separar la educación de las costumbres religiosas, aunque las doctrinas educativas propuestas tenían mucho en común con la moral de conducta impuesta por la religión, así como también con los nuevos valores promovidos en función de una economía burguesa basada en la industria y la productividad (Bralich, 1996, p.54).

Nadorowsky (1999) plantea que la escuela fue considerada como un sistema que ejerce “un tratamiento” sobre el niño/a, entendido como un método de adoctrinamiento el cual interviene para enfrentar la problemática de la “infancia en las calles”, resultado de la marginación generada por la Revolución Industrial. El autor expone que la solución es educar a los niños para que se conviertan en hombres y mujeres con hábitos, moral y costumbres civilizadas en base a una formación uniforme (p.91).

La Reforma educativa propuesta por Varela (1876) incluye como principios la gratuidad y la obligatoriedad. La idea de laicidad en sus inicios no fue aceptada debido al fuerte arraigo religioso en la población, aunque finalmente se logra un acuerdo de reducción del horario de la enseñanza religiosa, quedando ésta sujeta a la voluntad y consentimiento de los padres (Bralich, 2011).

Fue a partir de la Ley N°1350 de Educación Común (1877) que todas las escuelas comenzaron a regirse por una misma Dirección General de Instrucción Pública.

Esta Ley generó diversas modificaciones en los programas de estudio, además de la capacitación de maestros, lo que llevó a importantes mejoras en los aprendizajes. Además esta Ley fue considerada un gran avance respecto a la mejora de la Instrucción Pública, asociando al gobierno el deber de impartir enseñanza “como fuente de prosperidad y de grandeza de las naciones”, así como también la pretensión de elevar la moral e intelectualidad del pueblo para tener un lugar “en el concierto de las naciones civilizadas” (Ley 1350, 1977).

Varela se rigió por las directrices centralistas acoplándose sin resistencia a las formas del régimen autoritario de Lorenzo Latorre⁵ quien gobernaba en ese entonces, cobrando la institución educativa un carácter jerárquico y autoritario (Bralich, 2011). La escuela vareliana, además, se caracterizó por una disciplina estricta de acuerdo a los preceptos de puntualidad, buen comportamiento, trabajo y orden. El juego estaba limitado para el espacio del “recreo” ya que el no tener tareas denotaba un símbolo de ociosidad y una pérdida de tiempo que podría emplearse mejor en actividades serias y productivas (Barrán, 1990).

El incremento del acceso a la educación pública en estos años fue notorio (de 17.514 en 1876 a 24785 en 1880) en el marco del principio de obligatoriedad, abarcando la concurrencia de niños de todas las clases sociales (Bralich, 1996). Estas premisas convirtieron a la Escuela en un medio de integración y de desarrollo social, ya que postulaba no dejar a ningún niño por fuera del acceso a la cultura. La universalización aparece como una forma de igualdad democrática, necesaria para poder adaptarse a la sociedad y ser un individuo civilizado (Nadorowsky, 1994). La institución escolar pasa a representar un nuevo Dios para la sociedad, asegurando mediante su intervención la formación de un adulto fuerte y capaz de posicionarse ventajosamente en la misma (Barrán, 1990).

De forma contradictoria, es posible visualizar que en esta etapa de modernización en la cual se pretende a través de la escuela promover un dispositivo igualador que amortizaría las diferencias sociales, impulsa al mismo tiempo el desarrollo industrial que trae como consecuencia las manifestaciones de la desigualdad

⁵ Militar y político que ejerció el gobierno dictatorial entre los años 1876 y 1879

derivada de una clase obrera empobrecida dejando en evidencia los antagonismos existentes entre las clases sociales.

La escuela como dispositivo se expandió en estos años y hacia inicios del siglo XX logró que se redujeran las diferencias culturales entre el sector rural y el de la capital, a través de una educación homogénea. La sociedad comenzó a asociar el concepto de educación con el progreso y el ascenso social, ya que en esos años hubo una fuerte consolidación del mercado laboral, lo que hizo que se depositasen grandes expectativas en la posibilidad de alcanzar mejores niveles educativos para acceder a un empleo (Caetano, 2016).

La Educación primaria en las últimas décadas

Como se expresó anteriormente, a partir del 1900 la modernización se identificó con un estilo de vida más veloz. Aún en ese entonces no toda la población podía acceder al sistema educativo ya que muchos hijos de familias pobres quedaban al margen, a pesar del principio de obligatoriedad, debido a la necesidad de insertarse en el mercado laboral para cooperar con sus familias. En la primera mitad del siglo XX, la educación comienza a estar permeada por una perspectiva positivista, profesándose ideas vinculadas al culto a la felicidad, al bienestar, la utilidad, la practicidad y el desarrollo asociado al lucro (Caetano, 2016). Más allá de las altas cifras de matriculación en las escuelas en estas décadas, muchos de los niños interrumpen los procesos de escolarización, creciendo además los índices de repetición. En el año 1965 la repetición en las escuelas públicas urbanas representaba un 25% de los niños en 1° grado visualizándose en esta cifra una situación de crisis en el sistema educativo ya que sus objetivos se veían limitados por las nuevas realidades de una clase obrera empobrecida que inciden en la ineficiencia educativa (Bralich, 1996).

En los años 70, durante el período de la dictadura militar, se visualiza en el sistema educativo un regreso a los que se entendían como valores tradicionales y que se consideraban perdidos, tales como la estabilidad social, las jerarquías, la obediencia, la explicación de los conflictos sociales a partir del bien y el mal, entre otros aspectos. Además, la transmisión de conocimientos se realizaba de forma acrítica y acumulativa, evitando cualquier injerencia ideológica que no esté afín a los valores mencionados. En

estos años, se inicia una etapa de capitalismo global conocida como el nuevo “modelo neoliberal”⁶. Sin embargo, a pesar de su fuerte impronta mundial por disminuir o retirar la intervención del Estado, Uruguay mantuvo una matriz amortiguadora en la implementación de las políticas y la provisión de servicios sociales que fueron centralizados en el Estado hasta la década del 90, comenzando a extenderse al sector privado (Filgueira et al., 2004). Los modelos educativos formulados hasta la década del 70, se mostraron disfuncionales en la década del 80’, suplantándose gradualmente por nuevos proyectos financiados por instituciones internacionales (FMI, BID, entre otros) produciéndose de este modo una expansión de la enseñanza privada.

Luego del restablecimiento democrático, en el año 1985, se aprobó la Ley de emergencia N°15.739, la cual enfatizó particularmente en las libertades de los docentes y alumnos respecto a los procesos de aprendizaje. Además, se creó la Administración Nacional de Educación (ANEP), y se realizaron varias reformas en primaria vinculadas a la enseñanza en conocimientos informáticos, la extensión del horario en escuelas con problemas de rendimiento, entre otras.

En ese entonces hubo diversos conflictos entre educadores y autoridades educativas de tipo ideológico y de tipo salarial. Además, a partir de la década de los 80’ comienzan a llevarse adelante de forma más sistemática estudios acerca de las condiciones educativas en relación a las características de la población que asiste a las escuelas. Esto devino en la identificación de grandes problemáticas de ineficiencia educativa, referidas a la falta de cobertura educativa en primera infancia, la repetición en primaria y la influencia del nivel socio-económico en los resultados del rendimiento educativo (Bralich, 1996, p.189).

En este marco surgen reformas en la administración pública, las cuales tienen que ver con los cambios transitados por la sociedad los que muestran una necesidad de ampliar la oferta educativa debido aun a mayor demanda de institucionalización desde edades más tempranas, y además de reconfigurar la oferta en función de las problemáticas que surgen de la inequidad de los procesos educativos en los diferentes sectores de la población (Bralich, 1996). Los principios establecidos en la educación por

⁶(...) retórica neoliberal del “Estado mínimo” que, en la práctica, significa exactamente el Estado máximo al servicio del capital, sus intereses y sus representantes. (Netto, J.P, 1992, p.17)

el modelo vareliano basados en la pretensión de equidad, pierden vigencia en una sociedad que es cada vez más diversa y se encuentra asociada a valores como la competencia y el individualismo.

A partir de la década del 90'se distinguen con mayor claridad las problemáticas referidas a la eficiencia de la institución escolar en relación a los procesos políticos-económicos del país, “cada vez era mayor la acumulación de evidencia que mostraba una correlación fuerte entre situaciones de pobreza, nuevas formas familiares, bajo nivel educativo de los progenitores y escasos logros educativos.” (ANEP- CODICEN, 2005, p.35). Aunque las circunstancias de esta época respecto a la relevancia que adquiere la educación propiciarían una permanencia e intensificación en la formación académica de la población, ciertos aspectos de la realidad económico-social supone que en muchos casos la pretensión de finalizar los ciclos educativos no condice con las posibilidades de las familias. La necesidad de adquirir una fuente laboral o de cubrir rápidamente las necesidades a corto plazo generaba que en ocasiones se vieran interrumpidos estos procesos.

La nueva configuración de la sociedad en estos años requirió modificar y actualizar el rol de la institución educativa realizando algunas innovaciones y profundizando cambios que ya venían anteriormente implementándose, como es la creación de programas focalizados para poblaciones vulnerables en el marco de las políticas universales de educación, entre ellos las escuelas de tiempo completo y las escuelas de Requerimiento Prioritario (ANEP- CODICEN, 2005).

Bralich (1996), haciendo referencia a un diagnóstico realizado por la OPP (Oficina de planeamiento y presupuesto) y el PRIS (Programa de Inversión social), en el año 1994 manifiesta que la educación tuvo la necesidad de llevar adelante reformas adecuando determinados aspectos a la situación del momento, referidos al fortalecimiento en la planificación, la mejora del personal docente, la ampliación de la oferta educativa, y el aumento del presupuesto (p.190). A partir de dicho año, se elabora una categorización de las escuelas especificándose las singularidades que presentan de acuerdo al contexto donde están insertas. En el año 1996 se crea la denominación de “Escuelas de Contexto Crítico” a partir de ciertos elementos sociales estudiados referidos a la vulnerabilidad de las condiciones de vida que presentan los/las niños/as y

sus familias (ANEP-CEIP, 2016). Estas escuelas, al igual que las de Tiempo Completo, están pensadas en consonancia con los fines de reducir los índices de repetición, así como también el logro de mejores niveles de aprendizaje trabajando de forma integral en función de equiparar las diferencias en términos educativos (ANEP, CODICEN, 2005). Aunque la escuela posee la capacidad de influir sobre los procesos sociales, está condicionada por elementos externos sobre los que no tiene capacidad de injerencia (Santos en Martinis, 2006).

Escuelas de contexto y problemáticas sociales

Bordoli en Martinis (2006) plantea que el término “contexto” en la educación hace referencia a la particularidad del lugar donde se sitúa la escuela, donde adquieren significado las situaciones de carencia y pobreza que toman relevancia e interfieren en los procesos educativos. El contexto no solo es definido a partir de las características del entorno escolar, sino que también intervienen todas las lógicas sociales que allí se desarrollan, convirtiéndose la escuela en parte de estas (Diaz, 2006).

Katzman (2003) refiere al carácter territorial de la pobreza urbana, afirmando que es en los barrios de la periferia de las ciudades donde se concentran diversas familias que presentan dificultades para acceder al mercado de trabajo formal. Esta configuración espacial en que habitan muchas familias no solo provocan una segregación desde el punto de vista territorial, sino que también se vincula con los circuitos económicos, culturales y de servicios que se concentran en el centro de las ciudades. Además, cada barrio adquiere debido a sus características, una constitución homogénea, que a su vez difiere mucho de los otros barrios, creándose formas de integración sectoriales que dificultan la interrelación entre poblaciones de diferentes características socio-económicas. Esta segregación y a su vez los patrones de socialización existentes entre las personas que allí residen, genera para quienes viven fuera de estos barrios la percepción de peligrosidad de estas poblaciones, lo que acarrea diversas formas de estigmatización.

En el año 1996, Germán Rama, presidente del CODICEN en ese entonces, impulsa una reforma educativa proponiendo entre otras medidas la implementación de pruebas de evaluación en todas las escuelas, relevar las características socio-culturales de los alumnos/as que concurren a las mismas, recopilar y analizar la información de las

estadísticas realizadas por la Encuesta Continua de Hogares, entre otras. Todas estas propuestas tenían que ver con un interés en reconocer las problemáticas referidas a la inequidad de los procesos de aprendizaje, con el propósito de modificar y promover una mayor calidad a fin de reducir las desigualdades existentes (Lanzaro, 2004, p.14 citado en INEed, 2019)

A partir de estos años, las políticas educativas se convierten en acciones focalizadas sobre problemáticas no solo de índole educativo sino también social, posicionándose desde un lugar de asistencialismo poniendo en tensión su función educativa. La definición de “Escuelas de Contexto Crítico” supone en sí misma la presencia de problemáticas y situaciones de carencia que predominan en la población que allí habita (Santos citado en Martinis, 2006). Es posible pensar en un debilitamiento de las funciones escolares, debido a que los fines de igualdad e integración para la que fue creada se han modificado. La idea de la institución como medio de emancipación empezó a ser cuestionada, comenzándose a repensar algunas de sus características educativas y la consistencia de sus contenidos, poniendo en duda su capacidad de generar progreso social (Puiggrós, 1994).

Más allá de reconocerse diversos aspectos en cuanto a la ineficiencia educativa de acuerdo a las problemáticas desarrolladas anteriormente, se puede afirmar que la escuela cumple una función importante como agente de socialización, siendo un dispositivo amortiguador para las poblaciones más vulnerables, en cuanto a la asistencia que se articula desde esta institución en aspectos como la salud y la alimentación sobre todo en los contextos de mayor pobreza, “(...) la presencia de la red de protección social articulada en torno a la escuela pública constituye otra ventaja que presenta nuestro sistema de educación primaria” (ANEP, CODICEN, 2005, p.69).

Por otra parte, otro de los asuntos que se manifiestan en las escuelas de mayor vulnerabilidad es la escasez de recursos con los que cuentan, además de que en general los maestros que desempeñan su rol en estas escuelas son aquellos con menor experiencia, repercutiendo esto en los procesos educativos. Esta realidad asociada a la falta de incentivos por parte del sistema educativo y a la inequidad en el reparto de los recursos dificulta la articulación de un abordaje adecuado de las problemáticas vinculadas a las desigualdades socio-educativas, siendo más susceptibles de asentarse

(ANEP, CODICEN, 2005). Además, se podrían vincular estos aspectos al concepto de segregación territorial explicado anteriormente, referido a las características de los barrios donde se encuentran estas escuelas. La lejanía del centro, la dificultad para trasladarse hasta el lugar, la percepción de peligrosidad que se tiene de estos barrios y las diferencias culturales son algunos de los motivos que podrían explicar una menor disposición de los recursos humanos en las escuelas de contexto.

Las escuelas de Tiempo Completo a fines de la década del 90' y principios de los años 2000, dan cuenta de importantes mejoras en términos de reducción de la repetición, así como también de los aprendizajes alcanzados y una mejora en la distribución de los recursos. No obstante, las Escuelas de Contexto Crítico han presentado diversas dificultades. Si bien se han alcanzado niveles de universalización en cuanto a la matriculación y el egreso registrado en primaria, muchos de sus propósitos proyectados no han logrado efectos en cuanto al logro de equidad de los procesos (ANEP, CODICEN, 2005).

En relación a esto, en los años 2000 se mostraron a través de los resultados de las pruebas UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) las diferencias existentes en los niveles de aprendizaje según el contexto socio-cultural, donde se evidencia una vez más que la variable "contexto" influye en los resultados educativos obtenidos. Existe una brecha en los logros de aprendizajes de los contextos muy favorables en relación a los muy desfavorables. Si bien según la fuente de ANEP, entre los años 1996 y 2002 (registrados por las pruebas) se reduce esta brecha a la mitad, sigue siendo significativa la diferencia en los rendimientos. En consonancia con este análisis, se comenzaron a realizar estudios en base a las problemáticas de aprendizaje, cuestionando la eficiencia de aspectos intrínsecos al sistema educativo como son la repetición y la promoción por ciclos, estructura que muchas veces genera desventajas en los procesos individuales de aprendizaje de cada niño (ANEP, CODICEN, 2005).

Con el ascenso de los gobiernos de izquierda desde el año 2005 en nuestro país se retomaron algunos debates referidos a las problemáticas existentes en el ámbito educativo, con el fin de proyectar una nueva Ley de educación. Además, hubo un aumento de presupuesto en las políticas educativas elevándose un 80% en el año 2009. Por otra parte, se crean programas educativos focalizados como "Maestros comunitarios"

que busca promover la inclusión haciendo énfasis en el vínculo de la escuela con la comunidad. Otra de las innovaciones implementadas en el año 2007 tiene que ver con el Plan Ceibal este “se apoya en los principios estratégicos de la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos” (Marrero y Cafferatta 2008, p.200). La autora destaca que pese a los intentos de innovación de los programas educativos conforme a propuestas de inclusión y la implicancia de los avances tecnológicos, sigue siendo un desafío la equidad en cuanto a las oportunidades en las trayectorias educativas.

No obstante, los gobiernos del Frente Amplio han puesto a la educación dentro de sus ejes prioritarios, generando importantes adelantos en cuanto al aumento del presupuesto destinado a la educación, así como también el incremento de salarios a docentes y la relevancia de la participación de estos en los debates y la toma de decisiones, la permanencia en cuanto a la centralización del órgano educativo en manos del Estado y las iniciativas de un reparto equitativo de las herramientas informáticas. Las pretensiones depositadas en los gobiernos de izquierda por parte de los trabajadores de la educación fueron elevadas, y si bien el tema educativo se mantuvo bajo la lupa y existió un esfuerzo por retomar y dar un giro a las políticas en éste ámbito, el camino fue trunco y no concretándose muchos de los objetivos proyectados (Marrero y Cafferatta, 2008).

Más allá del incentivo de nuevos programas de generar cambios, los procesos educativos continúan viéndose obstaculizados por problemáticas sociales prioritarias consecuencia de las situaciones de pobreza, que requieren la intervención de nuevas estrategias vinculadas a necesidades primarias como la salud y la alimentación, que pasan a integrarse dentro del ámbito educativo. Por otra parte, se le comienza a dar mayor énfasis a lo pedagógico con el fin de trabajar aspectos culturales y sociales que resulten elementales dentro de los contextos de pobreza (Martinis y Redondo, 2006)

Desde el mes de marzo del corriente año, asume un nuevo gobierno del Partido Nacional, conformado por una coalición de partidos de derecha tradicional y conservadora. Una de sus principales metas recientes fue la aprobación, en el mes de julio, de la Ley de Urgente Consideración (LUC) donde se establecen diversos artículos que modifican la Ley de Educación vigente hasta ese momento. Uno de los elementos

fundamentales que se plantea en la misma es la Creación de la “Comisión coordinadora de la educación Pública” organismo central de organización, control y asesoramiento vinculado a las prácticas educativas, generando esto diversas polémicas en relación a la pérdida de protagonismo y capacidad de negociación y participación de otros actores como los docentes, los estudiantes y ciudadanos vinculados a esta área. Se consolida el MEC como ente principal en el plan de educación, perdiendo representación al mismo tiempo los Consejos desconcentrados de docentes, así como también los Consejos de Participación integrados por estudiantes, creándose Direcciones individuales. Es decir, se establece una centralización de las políticas educativas que limitará la capacidad de decisión de los actores vinculados a la enseñanza (La Diaria, 20 de junio de 2020).

Por otra parte, la LUC plantea la descentralización en cuanto a la capacidad de la Dirección de cada centro para decidir el proyecto educativo. “Además en el apartado F del artículo 193 se establece que el CODICEN “podrá disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro educativo) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico” y también podrá “delegar esta atribución en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos” (La Diaria, 24 de junio de 2020).

En este capítulo se ha intentado exponer el panorama de la educación pública en nuestro país desde sus inicios hasta el presente, siendo posible observar algunas continuidades referidas a aspectos intrínsecos del sistema educativo que se relacionan estrechamente con las estructuras económicas, políticas y sociales que engloban estos procesos. Se desprenden diversos cuestionamientos referidos a la eficiencia de los procesos educativos, así como también de la permanencia hasta nuestros días de un modelo que deja entrever múltiples grietas que poniendo en cuestión las formas que adquirió históricamente la institución escolar. Si bien ha habido en los últimos años diversos debates al respecto e indicios de renovación y adaptación de la estructura escolar a las circunstancias sociales, emergen cuestionamientos en relación a la forma en que se abordan estas problemáticas, y a los efectos que la reciente LUC producirá en los próximos años, de la mano de configuraciones sociales vertiginosas cada vez más desafiantes.

Capítulo 2- Una escuela emancipadora. Elementos para el análisis

En este capítulo se analizará el ámbito educativo y las problemáticas existentes en la actualidad en torno a este tema, a través de diversos conceptos teóricos que permitirán conocer en profundidad el vínculo existente entre las trayectorias educativas y los procesos sociales de segregación y vulnerabilidad que comprenden las denominadas Escuelas de Contexto Crítico. Además, se considerarán aspectos analíticos de la educación primaria formal los que permitirán comprender las problemáticas que se producen en ella, para adentrarse de esta manera en la experiencia desarrollada en la escuela N° 178, estudiada en esta monografía.

Puiggrós (1994) define a la educación como un campo problemático debido a su condición de historicidad estableciéndose en él continuidades y discontinuidades en sus relaciones con otros campos como son el económico, el político, o el cultural. Este concepto asociado a la perspectiva histórica desarrollada en el primer capítulo establece un vínculo indisociable en el carácter de la escuela desde su pertenencia a un escenario con el que establece interacción y tiene influencia recíproca. La educación según esta autora nunca se llega a saturar, no puede llegar a cumplir todos sus objetivos, ya que la transmisión de la cultura es inagotable.

Tradiciones y tendencias educativas en Uruguay

Resulta pertinente tomar en cuenta en este capítulo la clasificación desarrollada por Martinis (1998) referida a los conceptos de tradiciones y tendencias, las que permitirán comprender las distintas posturas existentes respecto a las formas de concebir a la educación primaria en Uruguay. La diferencia entre ambos términos refiere al hecho de que las primeras poseen una consolidación y solidez en la praxis, mientras que las segundas tienen la característica de representar una conceptualización abstracta que se manifiesta en el debate, pero que no es posible reconocer en la práctica, estando basada en la incidencia política e ideológica en el ámbito educativo (Martinis,1998). Se pueden vincular dentro de estas líneas de pensamiento aportes teóricos realizados por diferentes autores, enriqueciendo el análisis y suscitando a la reflexión acerca de la transformación implementada en la escuela N°178 y los impactos producidos en las trayectorias educativas de los niños, y su entorno.

Se reconoce en Uruguay la existencia de dos tradiciones: la normalista y la tecnicista. La primera, postula la idea de la educación desde su función como propulsora de la igualdad social y la adecuación a las normas sociales, adquiriendo la docencia un rol central como transmisor de cultura y como una figura relevante en los procesos de construcción de identidad. Por otra parte, la tradición tecnicista expone que la educación es uno de los principios fundamentales para el desarrollo económico industrial, siendo el medio por el cual se logra la eficiencia en el ámbito laboral (Martinis,1998). Se podrían asociar estas tradiciones a la escuela vareliana, como fue desarrollado en el primer capítulo de esta monografía, la cual parte de la afirmación de que a través de la educación del pueblo se llegaría al progreso del país y a la extinción de la ignorancia y el ocio para construir de este modo una sociedad civilizada.

En cuanto a las tendencias, se identifica la tendencia crítica, dentro de la cual se formulan dos corrientes: Por un lado, la tendencia crítica-reproductivista y, por otra parte, la teoría de la resistencia, posicionándonos en este documento desde esta perspectiva para el análisis de la temática abordada.

La tendencia crítica-reproductivista considera a la educación como reproductora de las lógicas sociales y económicas hegemónicas, por lo que la docencia y la escuela en sí son consideradas como dispositivos que preservan y perpetúan las relaciones de desigualdad. Dentro de esta tendencia se pueden identificar autores que explican estas ideas, como es el caso de Bourdieu (1996), quien plantea el concepto de reproducción social, vinculado a la noción de “reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.51).

De esta manera, se puede asociar dicho concepto a la idea de que las formas de capital simbólico⁷ existentes se distribuyen de manera desigual en una clase y otra, tendiendo a la reproducción de las diferencias sociales, es decir, a la posición que el individuo ocupa en el espacio social. Por este motivo, se considera a la institución

⁷Cualquier tipo de capital (social, cultural, físico, o económico) que los individuos acumulen de acuerdo al contexto donde se insertan, que contienen un valor para la sociedad y que contribuyen o no a alcanzar mejores condiciones en la estructura social (Bourdieu, 1999)

escolar como un mecanismo de transmisión de la cultura dominante que perpetúa las relaciones sociales existentes (Bourdieu y Passeron, 1996).

También se podrían apuntar dentro de esta tendencia, las referencias teóricas de Althusser (1984), quien aporta desde su pensamiento estructuralista a la idea de que los aparatos del Estado, es decir las organizaciones e instituciones que ordenan a la sociedad establecen intrínsecamente divisiones sociales reproduciendo las desigualdades materiales de la población, denominada por el autor como las diferencias de poder entre las distintas clases sociales.

Por otro lado, y en contraposición a la tendencia planteada, se desarrolla la tendencia denominada “teoría de la resistencia”, siendo Giroux (2006) uno de sus principales referentes teóricos. Esta promueve a la educación como generadora de nuevas formas de concebir a los sujetos y al espacio social, fortaleciendo la cultura democrática. La cultura crítica fomentada a partir de la problematización y la puesta en debate de temas éticos y políticos hacen de la escuela un espacio de construcción alternativo (Giroux citado en Martinis, 2006)

A continuación, se expondrán diferentes contenidos teóricos que permitirán comprender con mayor claridad las problemáticas que repercuten en la educación pública primaria tomando los aportes de la teoría de la resistencia, y los autores que la representan como es el caso de Frigerio, Nuñez, y Martinis, entre otros que, aunque no se han definido dentro de esta tendencia, abordan desde su línea de pensamiento elementos que se podrían asociar a la misma. Resulta pertinente aclarar que si bien la teoría de la resistencia se contrapone a la teoría crítica-reproductivista, no es posible comprender y analizar una sin la otra, dado que es a la luz de sus diferencias que es posible comprender los elementos que las fundamentan.

Teoría de la Resistencia

Como fue desarrollado anteriormente, la “Teoría de la Resistencia” tiene que ver con una postura más optimista de la función educativa, considerándola como transformadora de la realidad social, generando acciones que permitan evitar la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito educativo.

En el primer capítulo se hizo referencia a la forma escolar tradicional, durante años considerada eficiente para el logro de la integración social. Actualmente, muestra dificultades para atender de forma efectiva las distintas problemáticas existentes. Es por esta razón que surgen políticas educativas focalizadas como las Escuelas de Contexto, las cuales tienen un componente de diferenciación. La diversificación del rol de la escuela complejiza el entender su función de forma clara y asequible, ya que las brechas que se intentan cubrir a través de diferentes políticas educativas escapan a su especificidad. La escuela se convierte en una política que actúa de forma segmentada sobre los distintos sectores de la población de acuerdo a las realidades emergentes, esto incita a preguntarse si en alguna medida estas formas de intervención según las diferentes maneras de clasificar a la población, es efectiva en su pretensión de reducir las desigualdades, o si por el contrario el actuar de forma diferencial sobre las problemáticas bajo la premisa de la “inclusión educativa”⁸, no continúa segmentando a los sujetos en función de sus condiciones materiales.

Como plantea Martinis (2006), las políticas educativas implementan formas inclusivas, sí, pero una inclusión que divide un “nosotros” y “ellos”, que piensa formas de educar para “esos” niños, carentes de ciertas oportunidades, faltos de determinadas condiciones para aprender. Es decir que la escuela que recibe a estos niños lleva implícita una idea de marginalidad, en la que es necesario compensar frente a excepciones que no representan la generalidad de las escuelas (Martinis, 2006, p.18)

Se podría decir entonces, que la escuela conforma un campo de lucha de intereses, debido a que los sujetos que allí se forman pretenden lograr una mejor posición en la estructura jerárquica de la institución, determinando ello el carácter competitivo de las relaciones. Con respecto a estas consideraciones, se establecen dentro del campo educativo nuevas formas de fragmentación, a partir de las problemáticas manifestadas a principios de siglo como consecuencia del capitalismo tardío. La idea de igualdad se propone como una meta que no es posible cumplir a

⁸ “(...) remite a la noción de “igualdad de oportunidades”, con la distinción entre “el punto de partida” y “el punto de llegada” (Mancebo & Goyeneche, 2010, p.8)

ciencia cierta, debido a que la cohesión social se ve afectada por los conflictos que surgen como consecuencia de las desigualdades sociales. Es así como en la cotidianeidad estos influyen en la transmisión de conocimientos en el ámbito educativo (Viscardi y Alonso, 2013).

Nadorowsky (1994) en este sentido plantea que esta intervención que ejerce la escuela en las dinámicas cotidianas de los niños generan ciertas conductas homogéneas, encubriendo las diferencias existentes, para de este modo tener un mayor control y cuidado sobre las situaciones.

La pretensión universalista va acompañada de mecanismos homogeneizadores que dejan a un lado toda posibilidad de diversidad (...) este afán uniformador, genera regularidades para la escuela, y estas regularidades, a su vez, se engarzan meticulosamente entre sí para lograr que todos los procesos escolares se den al mismo tiempo (p.69)

Martinis (2006) refiere a que las políticas educativas desde los años 90, fundamentadas por la fragmentación de la población a causa de las desigualdades, fueron pensadas para niños-adolescentes en situación de pobreza y que responden a lógicas asistenciales calificando como “niños carentes” a aquellos niños que comprenden estas prácticas. El concepto de “niño carente” se basa en la idea de múltiples carencias que tienen como resultado la no adquisición de ciertos contenidos culturales por parte de estos niños, como el desconocimiento de algunos hábitos, lenguaje, o formas de relacionamiento lo cual determinaría, según este posicionamiento, el fracaso de los niños en la escuela (Martinis, 2006, p.16). Según este autor, más allá de que este concepto, no se utiliza actualmente en las políticas educativas, existe en el imaginario social la idea de que el fracaso escolar está asociado directamente a la no adaptación por parte del niño al sistema educativo, dejando entrever la noción de que hay una forma institucional válida representada por la escuela, dificultando el poder cuestionar si no es la propia escuela la que “fracasa” frente al objeto de educar, considerándose al niño como responsable en cuanto a sus resultados educativos.

El argumento de la escuela como dispositivo “igualador” contiene la idea de que toda la sociedad podría integrarse bajo este sistema. En cambio, las nuevas políticas

educativas fundamentadas en las diferencias sociales, pone en cuestión el discurso institucional, debido a que no es bajo la idea de diversidad y especificidades de cada sujeto que se considera esta forma de clasificación, sino que refiere a sectores de la población valorados y categorizados como diferentes, omitiendo de este modo el concepto de igualdad en el sistema educativo (Bordoli citado en Martinis, 2006, p.194)

En relación a estas ideas, Martinis (1998) expone que el considerar al niño desde su “carencia”, influye directamente en el pensar la relación pedagógica entre niño y docente, si se parte de la brecha existente entre la cultura que se transmite desde la escuela y la que el niño posee en su entorno familiar y barrial, debido a las lógicas cotidianas dispuestas en un ámbito y otro. Impartir conocimiento de forma unidireccional, pensando al educando como receptor, limita la construcción de ese niño como sujeto con el que es posible vincularse desde una interacción horizontal en base a una relación pedagógica recíproca. La idea de la escuela considerada históricamente como lugar “laico”, neutral, separado de las circunstancias sociales, ha mantenido hasta el presente la impronta de una estructura que se ha mostrado en muchos aspectos inalterable a pesar de los importantes debates que han surgido en relación a su funcionamiento.

La marginalidad asociada a las condiciones de vida que atraviesan las personas que viven en los llamados contextos críticos determina un criterio de responsabilidad individual de estas personas respecto a su situación. Martinis (2006) señala que, aunque el sistema educativo represente una posibilidad de inserción, en caso de que no logre sus cometidos no será cuestionado si la educación falló, en mayor medida siempre será el sujeto al que se le otorgará la responsabilidad de su éxito o su fracaso, asociándolo directamente a las características que lo constituyen y a su entorno. Los niños que “fallan” frente al sistema educativo son los que, por las mismas circunstancias de vida, son percibidos por su potencial delictivo, la estigmatización que trae consigo el niño por pertenecer a un “contexto crítico” acarrea un destino “esperable” que es el de su exclusión. Esto lleva a pasar rápidamente del rótulo de “sujeto educativo” (mientras se mantiene en el imaginario social la idea de que es posible lograr su integración), a ser considerado “sujeto peligroso o delincuente” cuando por su fracaso en la educación la intervención del Estado pasa a ser mediante instituciones represivas reafirmando su condición de peligrosidad (Martinis, 2006, p.24).

Estas conceptualizaciones políticas definidas a partir de una visión hegemónica operan en el funcionamiento del campo educativo y las relaciones que allí se producen. Por otra parte, es necesario analizar las formas y prácticas que otorgan nuevos significados a la educación, dándole un carácter de “anti-destino”, enfocándose en los derechos del sujeto más allá de las características socio-económicas de la población abordada (Nuñez citado en Martinis, 2006). El “anti destino” (Nuñez, 2006) es explicado como lo opuesto a lo que se podría esperar en las lógicas que se desarrollan en la educación, el supuesto de que las personas pobres, como consecuencia de su no adaptación al sistema educativo, van a continuar perpetuando dichas relaciones con respecto al futuro, “Es justamente la anticipación de un destino delictual lo que justifica la urgencia del Estado por intervenir sobre el cuerpo de los menores de manera directa con propósitos preventivos” (Diker, 2008, p.37). El concepto de “anti-destino” planteado por Nuñez, en cambio, propone una práctica educativa que permite no continuar reforzando la fragmentación de la población según la clase social, sino todo lo contrario. Plantea a la educación como un derecho y fuente de transmisión de cultura que construye al ser humano sin importar su procedencia.

Este concepto planteado por Nuñez (2006), está vinculado estrechamente a lo postulado por Giroux respecto a la educación como una forma de resistencia. Es decir, el hecho de tener conocimiento de que la escuela representa en muchos casos un mecanismo reproductor de las desigualdades sociales, da la posibilidad de repensar la práctica educativa con el fin de crear formas alternativas que den lugar a nuevas configuraciones escolares, teniendo en cuenta la relevancia del rol de los educandos como parte de ese proceso de construcción y a los docentes como articuladores de diferentes estrategias que promuevan una educación democrática (Giroux citado en Martinis, 2012)

En este sentido, es posible visualizar que la construcción de alternativas educativas se encuentra muchas veces obstaculizada por las políticas estatales que tienden a uniformizar las formas de intervención en el área educativa. Quienes proponen nuevas prácticas educativas con una intencionalidad político-pedagógica son los educadores, por tanto, si estos no ejercen ese rol serán otros actores políticos de escala

nacional los que decidirán sobre el rumbo educativo (Díaz citado en Martinis, 2006, p.138).

Giroux citado en Martinis (2012) toma como referencia la propuesta de Freire al considerar a la educación como una práctica generadora de libertad. En esta línea, plantea que es necesario cuestionar las formas técnicas de impartir la enseñanza, fomentando una pedagogía crítica que permita reestructurar las prácticas educativas instauradas. De esta manera propone trabajar en contenidos creativos, problematizando las formas de transmitir el conocimiento, generando propuestas que signifiquen una transformación en la trayectoria de quienes transitan por la institución educativa. Esto supone además poner en cuestión los roles y jerarquías que existen dentro del espacio educativo, como forma de habilitar el pensar de forma colectiva los elementos para el logro de una educación liberadora. Como expresa Freire (1990) lo que diferenciaría a la educación tradicional de una educación liberadora es que esta última apunta a la emancipación, es decir, su contenido además de formativo involucra un sentido cultural y político (1990, p.16). Para lograr este objetivo resulta relevante poner las necesidades del educando en el centro de los programas y metodologías llevados a cabo.

En relación a estas ideas, otro de los conceptos planteado por Frigerio (2005) tiene que ver con la forma en que se conciben las inteligencias. La clasificación de la inteligencia según las cualidades o atributos de los diferentes sujetos, la forma de nombrar los modos de aprendizaje y los matices para identificar el desempeño, elude la existencia de las desigualdades de índole social. Es por esto que muchas veces se considera a los niños como “fracasados” dentro del sistema escolar, etiquetándolos como incompetentes o inadaptados, sin tomar en cuenta las situaciones personales y desiguales que transitan.

Se produce entonces una naturalización de las desigualdades que llevan a legitimar estas representaciones, Frigerio (2005) propone un cuestionamiento de estas ideas a fin de desnaturalizarlas. La autora toma como referencia a Ranciere en “El maestro ignorante”, quien plantea el concepto de “igualdad de inteligencias” a fin de considerar a la enseñanza como una práctica de emancipación, partiendo de la base de que todas las inteligencias son iguales más allá de las condiciones de vida o situación socio-cultural de los sujetos. En este sentido, entonces, se derribaría el concepto de “niño carente”, ya que se considera que cualquier niño tiene la capacidad y el potencial

necesario para desarrollar aprendizajes, y por tanto, su fracaso en el sistema escolar no se vincularía con sus dificultades sino con las formas en que se pretende que el niño aprenda, las técnicas que la escuela utiliza para la transmisión del conocimiento y la realidad en donde está inserto. En este sentido, Freire afirma que el mundo está constantemente en proceso de creación al igual que el conocimiento, el cual requiere una continua interacción con la realidad y la reflexión en torno a ella (Freire, 1985).

Aun reconociendo las condiciones de desigualdad de las que el propio sistema educativo es parte, donde se producen vínculos de poder de acuerdo a las jerarquías existentes, es justamente a partir de poder visualizar estas contradicciones que los propios integrantes de la institución pueden intervenir en pos de una búsqueda de formas alternativas de responder a estas dinámicas para generar prácticas propulsoras de una educación emancipadora (Martinis, 2006).

En esta línea, Bustelo (2007) plantea “Para una política por la infancia y con la infancia, también el centro de la cuestión es el poder, esto es, si éste puede ser determinado en una dirección opuesta a la opresión que genera la pobreza o si puede producirse un contrapoder que emancipe a las víctimas de su opresión” (Bustelo, 2007, p.33). La existencia de una crisis respecto a los “tipos ideales” institucionalizados en relación a la figura del maestro o del alumno, da la posibilidad de articular desde diversas perspectivas nuevas formas de comprender los diferentes modelos identitarios que conforman el ámbito escolar, posibilitando un abordaje nutrido de nuevas representaciones (Martinis, 1998, p.14).

Martinis (1998) plantea que los principios que rigen la sociedad influyen en el imaginario de la institución escolar ya que las estructuras vigentes desestabilizan y cuestionan los fundamentos de la institución escolar, enmarcada en modelos normativos que generalmente la escuela reproduce. En las nuevas formas de intervención del Estado se pretende atender aquellas problemáticas producto de la estructura económica del modelo neoliberal, que deja por fuera a sectores de la población que no logran insertarse en éstas lógicas. Es a partir de las políticas sociales de corte asistencialista que se intenta compensar los vacíos en las necesidades de la población, siendo la escuela pública uno de los espacios de relevancia en cuanto a la asistencia en alimentación y salud, perdiendo el foco de atención la especificidad pedagógica de la institución.

Consecuentemente, los maestros comienzan a diversificar sus tareas, ejerciendo un rol que se ve atravesado por lo social y asistencial como eje principal.

Este aspecto pone en cuestión la especificidad del rol docente y la capacidad de la escuela para formar parte de un sistema que debe, por un lado, sostener la impronta mercantil y de consumo, formando ciudadanos que se adapten a esas lógicas. Y por otro lado, conducirlos a construirse desde su rol de sujetos de derecho, velando por su protección y el ejercicio de sus libertades. Este aspecto constituye por un lado una crisis en relación al rol del docente, ya que la diversificación de sus tareas, la sensación de inabarcabilidad y frustración en cuanto a la dificultad de llevar a cabo las mismas, y a su vez la complejidad de realidades que emergen requiriendo una intervención inmediata, son factores que determinan que se desdibuje la función del maestro como transmisor de cultura para pasar a ocupar diversos roles que se vinculan más a lo asistencial que a lo pedagógico (Martinis, 1998, p.33).

La contraparte de este proceso es el desafío que adquiere el rol docente en la actualidad, ya que más allá de los elementos estructurales que hacen a la institución escolar estos deben generar desde el espacio escolar elementos para llevar adelante una práctica que posibilite la transformación de las trayectorias de los niños. En esta línea Bustelo (2007) plantea “(...) la escuela, a pesar de las limitaciones apuntadas, puede constituirse en un espacio de socialización donde sea posible aprender la presencia del otro y la pertenencia social; la institución pública donde se descubran las ventajas de cooperar por sobre las de competir y se desarrollen las capacidades crítico-reflexivas” (p.87).

Capítulo 3 - Una escuela que desarma las estructuras educativas

La escuela N°178 “Martin Luther King” se encuentra ubicada en el Barrio Casavalle, entre las calles Dr. José Martirené y la Avenida Gustavo Volpe. Esta forma parte del complejo escolar “Unidad Casavalle” fundado en el año 1958 existiendo desde el nacimiento del barrio. Es debido al crecimiento de la población infantil que se crearon en esta zona varios centros educativos: como son las escuelas N°319, N°320, N°178, N°321, la escuela de Educación Especial N°248 y el Jardín de Infantes N°222. En el año 2015 se fusionaron, por un lado, las escuelas N°319 y N°320 y por otro lado las N°178 y N°321 funcionando esta última en doble turno, manteniéndose la primera numeración por ser la más antigua. Cerca de la escuela se halla un lugar de referencia para el barrio como lo es el Centro Cívico “Luisa Cuesta” del Municipio D, inaugurado en el año 2015. Ocupando toda la manzana enfrente, está la Plaza Casavalle “Un lugar para todos” inaugurada en el año 2013, punto de encuentro para los habitantes del barrio.

El Director de la escuela estudiada sostiene que ya desde la época de los años 60, previo a la dictadura militar en nuestro país, las familias que habitan estos barrios fueron desplazadas hacia la periferia de Montevideo provocando desde ese entonces la segregación de la población que allí habita. El entrevistado también manifiesta la existencia de un gran confinamiento debido a la separación geográfica y demográfica existente respecto al centro de la ciudad “vos llegás a Casavalle, se termina la ciudad, si venís por Burgues o por San Martín hay cuarteles, fábricas, cementerio y recién ahí...después que se corta la urbe del Cerrito aparece lo que es Casavalle 1 y 2”. Describe al barrio como “una isla” por su alejamiento de la zona céntrica de Montevideo, lo que hace que muchas de las personas que residen allí no tengan acceso a otras zonas de la ciudad, permaneciendo aislados “si vivís en senda 21 podes pasar todo el verano sin ver pasar un auto” (Entrevistado Director, ver anexo).

A continuación, se presenta la distribución del barrio con los principales centros de salud, educativos (habiendo una importante concentración) y culturales. Además, se puede visualizar las soluciones habitacionales compuestas por complejos, soluciones habitacionales económicas y conjuntos de núcleos básicos evolutivos. Uno de los aspectos que se destaca en los últimos años tiene que ver con las múltiples intervenciones en infraestructura con el fin de mejorar la integración urbana y la

participación ciudadana a través de la recuperación y creación de nuevos espacios públicos, de la mano de intervenciones como el “Plan de Ordenación, Recuperación e Integración Urbana Casavalle” (2015) de la Intendencia de Montevideo.



Fuente: FADU- UDELAR, Educación Permanente, 2019

Respecto a las características socio-demográficas de Casavalle, es importante señalar algunos aspectos. Entre ellos se destacan, la composición de los hogares, teniendo un promedio estos de 4,6 personas por hogar (mayor al promedio del país), con una distribución que concentra mayoritariamente a la población joven⁹. Por otra parte, en cuanto al nivel educativo de la población, para las personas mayores de 18 años, el 19% alcanzó como máximo un nivel educativo de primaria completa, y un 38% cursó secundaria sin finalizar este ciclo. Por otra parte, una importante cantidad de hogares se encuentra en situación de vulnerabilidad según el Índice de Carencias Críticas (ICC), siendo incluidos en diferentes programas de intervención del MIDES, como son las Asignaciones Familiares, percibidas por un 55% de los hogares, y la Tarjeta Uruguay Social (TUS) con un 35% de hogares beneficiarios (DINEM-MIDES, 2015).

La escuela N°178 cuenta con dos turnos, uno matutino y otro vespertino. Se encuentran matriculados aproximadamente 520 niños, produciéndose según el Director, una movilidad de más o menos 20 niños, predominando una mayor cantidad de matriculados en el horario de la mañana. En cuanto a los docentes, trabajan allí 24 maestros sumado a otros 12 cargos, como son secretaria, maestros comunitarios y

⁹ El tamaño promedio de los hogares en Uruguay es de 2,8 personas por hogar. El porcentaje de niños y adolescentes menores de 15 años representan un 22% de la población total del país, mientras que en Casavalle esa cifra asciende a 34%. (Unidad de Estadística-IMM, 2007).

profesores de áreas específicas. La escuela no cuenta con actividades extra-curriculares, excepto el servicio de comedor que funciona todos los días hábiles del año. La población que concurre a la escuela N°178 es diversa. El Director de la institución plantea que concurren niños de barrios cercanos, como son Jardines del Borro y Nuevo Ellauri, también algunos niños provenientes de un conjunto de viviendas de BPS, Casavalle 1 y Casavalle 2, y “la cancha del Rosario”, que es una de las zonas más críticas por la concentración de asentamientos. Esta pluralidad de barrios hace diversa la composición de la población que concurre a la institución, predominando “un sector laborante con bajos ingresos y un sector muy grande de gurises y gurisas inmersos en una situación de pobreza económica” (Entrevistado Director, ver anexo).

Con respecto a las características de los niños que concurren a la escuela, en el plano educativo específicamente, existe un gran porcentaje de niños extra-edad, por tanto “sus trayectorias reales no están en la trayectoria teórica que pide el sistema”, fundamentando que este indicador “tiene que ver con la repetición y no con los aprendizajes” (Entrevistado Director, ver anexo). La escuela trabaja con los conocimientos que el niño posee, es decir, sus aprendizajes cotidianos, y en estos contextos el bajo contenido de aprendizajes con el que llegan los niños implica otro nivel de exigencia y otros procesos por parte de los maestros de la escuela “La escuela no está hecha para enseñar, está hecha para otra cosa, y vos acá tenés que enseñar, si vos no enseñás mucho los chiquilines aprenden muy poco” (Entrevistado Director, ver anexo).

Por otra parte, en lo que refiere a las condiciones materiales de los niños que concurren a la escuela se evidencia una gran situación de vulnerabilidad socio-económica “es terrible la situación, el deterioro que traen” (Entrevistado Director, ver anexo). También carencias respecto a la alimentación, a la vivienda, el saneamiento, familias con consumo problemático de drogas, violencia de género, entre otras problemáticas. Todo esto impacta en las diferentes dificultades de aprendizaje existentes como son la dislexia, dislalia o discalculia, la imposibilidad de acceder a expertos que trabajen estas situaciones tiene que ver con la falta de servicios estatales y dispositivos de salud psicopedagógica en el barrio “Tenés un poquito del BPS, pero acá tenés mucha población fuera de BPS, y después tenés la atención por el Pereira Rosell, el Pereira centralizó, no está distribuido el sistema de atención” (Entrevistado Director, ver anexo). Esto, según expresa el Director, obstaculiza los procesos de quienes transitan

por estas situaciones debido a que no cuentan con el apoyo individual para generar estrategias que permitan corregir sus dificultades.

Factores que intervienen en el cambio de la metodología educativa.

La transformación llevada a cabo en la escuela estudiada, surge en el año 2010, inicialmente en la escuela N°321. Es en el año 2015 que se lleva a cabo la fusión de la escuela N°321 con la escuela N°178, dándole continuidad al proyecto, manteniéndose el equipo de dirección y docente. La iniciativa surgió a partir de un grupo de maestros, que con el impulso de la Directora de ese entonces (quién recientemente había tomado el cargo), comienzan un proceso de repensar la escuela, tanto en su metodología educativa como en su rol comunitario. Se abrió así un espacio de diálogo en el sindicato de ADEMU, produciéndose un intercambio de experiencias entre los docentes, y el interés por pensar nuevas estrategias. Es a partir de ello, que se empieza a visualizar que además de la dificultad presente en cuanto al aprendizaje de los niños se le sumaba un nivel importante de inasistencias y una baja alfabetización de los padres, siendo estos factores que interfieren en sus aprendizajes.

La propuesta central, fue realizar lo que el equipo docente llama “quiebres” con respecto al formato tradicional de grados por generación de estudiantes, organizando tramos, atendiendo de este modo el desarrollo desigual entre los distintos campos de conocimientos (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales). A esta propuesta se agregó la iniciativa de los docentes de sugerir al MEC y al CODICEN la necesidad de talleres fuera del horario escolar para aquellos referentes adultos que no habían terminado el ciclo de primaria y deseaban poder hacerlo.

El colectivo docente comenzó una búsqueda de estrategias para mejorar los logros en los aprendizajes, a partir de visualizar grandes dificultades en los alumnos que impedían obtener los resultados esperados. La preocupación surgió de la observación de que entre un niño de 3° y uno de 6° no habían diferencias sustanciales en los aprendizajes adquiridos en lecto-escritura, lo cual derivó en la inquietud por modificar las prácticas educativas (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo). El colectivo de maestros que trabajaba en ese entonces comenzó a reunirse habilitando la posibilidad de investigar y estudiar diferentes metodologías, llegando a la natural-integral creada por la maestra uruguaya Cledia de Mello, basada en la importancia de la lecto-escritura asociada a la experiencia del niño, en consonancia con su cuerpo y las formas de

vincularse. Todos los entrevistados coinciden en que una de las características que se destacan de este proceso es que lo grupal tuvo mucho peso, así como también la formación y el intercambio de ideas, el cuestionarse constantemente el trabajo, tener apertura al cambio y el rol de la comunidad docente en la construcción permanente del proyecto.

Se comienza a trabajar con esta metodología en los primeros grados, de 1° a 3° al que se le denomina Primer Tramo, conformando el Segundo Tramo los grados de 3° a 6°, método que pretende generar una continuidad educativa contemplando los procesos individuales. La particularidad de este método es que según la etapa en la que se encuentra el niño en cuanto a su producción en lecto-escritura, dependerá la intervención de los maestros. Esto, determina que un mismo niño pueda más allá del grado al que pertenece por su edad y la trayectoria teórica escolar a la que pertenece, ir rotando de nivel según las necesidades que surjan en relación a su trayectoria real de aprendizaje. Si desarrolló determinadas habilidades en lecto-escritura puede transitar por otra aula para continuar trabajando contenidos de mayor complejidad, así como también si en un área requiere más tiempo para adquirir los aprendizajes podrá rotar para trabajar en la mejora de esos aspectos (Entrevistada Maestra 2, primer tramo, ver anexo). Esta forma de trabajo, según expresa la Ex Directora, surgió de pensar cómo organizar los grupos cuidando los procesos personales de los niños y también los grupales, por ello fue necesario desarmar los grados para poder “mirar al otro como persona en vez de como alumno”. También ello genera que el mismo niño pueda tener distintos referentes docentes en un mismo año, trabajando estos conjuntamente para establecer una consonancia entre los contenidos de los distintos niveles, de manera que exista una continuidad y coherencia en sus procesos.

Una vez implementada esta nueva forma de trabajo, el colectivo de maestros comenzó a visualizar un cambio en los aprendizajes de los niños logrando mejores resultados en los aspectos de lecto-escritura, a partir de ello, se presentó el desafío de trabajar en el segundo tramo de enseñanza (4°,5°,6°) ya que los aprendizajes que traían los niños exigían otro nivel de contenidos. “nosotros le llamamos respuesta-problema, problema-respuesta, porque es como un ciclo, en la medida que vos intervenís en la realidad, el problema se redefine todo el tiempo” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo). Así fue que se creó una metodología que en principio funcionó por áreas de conocimiento, trabajando cada docente un área específica: ciencias naturales,

ciencias sociales, matemática, lengua y arte. Al observar que no se obtenían los resultados esperados, se pensó en otra experiencia pedagógica para este tramo denominada “Escenarios de aprendizaje”, que si bien mantiene la forma de transitar por los diferentes grados, apunta a trabajar con una perspectiva integral, abordando los maestros diferentes contenidos a partir de escenarios de aprendizaje específicos. En el “Tramo de egreso” que está constituido por los últimos seis meses del segundo tramo, se trabajan aspectos vinculados a “enseñar a hacer resúmenes, jerarquizar la información de lo que es un texto científico” (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver anexo).

Es posible vincular estos aspectos al concepto planteado por Bourdieu (1996) de reproducción social, quien plantea que en los procesos de aprendizaje influye el capital cultural y simbólico que los niños han interiorizado. La escuela, como expresa este autor, representa la cultura dominante y es por esta razón que quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad en su contexto familiar y barrial, pueden experimentar dificultades dentro del formato escolar tradicional. Desde esta perspectiva la tendencia crítica-reproductivista en Martinis (1998) alega que el docente es una figura que tiende a perpetuar la estratificación social.

Desde ese entonces, se abrió un camino de trabajo comunitario, de apropiación de la escuela como espacio de intercambio y referencia en el barrio “la gente venía a tomar mate a la escuela, después de las 17horas los gurises jugaban, participaban de los talleres, teníamos taller de maquillaje artístico para madres, taller de circo, de hip hop. Pensando en el ser desde una perspectiva integral porque los gurises no tenían nada, en ese momento” (Entrevistada, Ex Directora, ver anexo). Por otra parte, la escuela funcionaba como locación para la realización de las asambleas del Plan Juntos, participando también de estas los maestros, quienes concurrían a las jornadas de trabajo vinculadas al Plan “ahí se sumaron maestros fuera del horario obviamente. Se trabajó muchísimo, Día del Niño, todo eso se hacía en la escuela, todo el trabajo social del Plan se hizo en la escuela” (Entrevistada Ex Directora, ver anexo). Se consideró a la escuela como un espacio público desde el cual se debía construir ciudadanía “la escuela no es un lugar donde solo se produce conocimiento, es un lugar donde se construyen las personas, un lugar para hacer amigos, tejer comunidad” (Entrevistada Ex Directora, ver anexo).

Esta perspectiva se asocia a los conceptos planteados por Giroux citado en Martinis (1998), referidos a la concepción de la educación más allá del aspecto técnico de los aprendizajes concretos del aula, aportando a la idea de lo educativo como una forma de fortalecer la cultura democrática y transformadora de la realidad social. La institución escolar es considerada también como un espacio político que involucra diversas dimensiones, ubicándose el docente como transformador de la realidad escolar, apuntando a contribuir a la justicia social desde su rol.

Las situaciones de carencia de muchos niños que no cuentan con las condiciones materiales óptimas para aprender, atraviesan el ámbito escolar. El actual Director en este sentido plantea que estudios vinculados a la neurociencia establecen un nexo entre las condiciones de vida de la persona y las condiciones óptimas para el aprendizaje, siendo posible suponer que un niño que se encuentra en situación de vulnerabilidad, donde muchas veces debe resolver cómo satisfacer sus necesidades básicas, desarrolla en mayor medida un estado de alerta para poder sobrevivir. El Director sostiene también que es necesario “un estado de reposo, de tranquilidad para poder desarrollar los procesos cognitivos, cierta calma para que determinadas cosas funcionen” (Entrevistado Director, ver anexo) por lo que algunos niños podrían verse determinados en este sentido. Pero además existen problemáticas particulares como son las necesidades específicas de aprendizaje, donde el niño no puede acceder a la atención de especialistas para trabajar en ello, como fue expuesto anteriormente.

En este sentido, varios docentes coinciden en que, si bien se tiende a explicar las dificultades educativas como un reflejo de la situación de vulnerabilidad que viven muchos de los niños que allí concurren, este aspecto no puede ser utilizado como justificación de su bajo rendimiento, ya que esta es una cuestión que compete específicamente a la escuela y a la tarea del docente. Varias maestras plantean que es necesario contemplar todas las variables que entran en juego a la hora de enseñar, pero por sobre todo se debe focalizar la mirada en la propuesta de enseñanza “Porque esto de depositar en el afuera, en el...y bueno que querés, si a veces tienen la casa inundada” o “que querés si a veces vienen de la tercera generación que no terminó la escuela”, eso no es fundamento a la hora de pensar una propuesta” (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, Ver Anexo). En este sentido, plantean que uno de los aspectos que perjudican al quehacer docente es el acostumbrarse al formato tradicional sin cuestionarse si este funciona o no, y cuál es la responsabilidad que toma el maestro al respecto. Las

condiciones del contexto muchas veces llevan a auto-justificar el fracaso en la enseñanza. Acostumbrarse y dar por hecho que un niño no aprende por esta razón significa ubicarse según los entrevistados en un lugar de comodidad y apatía respecto de esta situación “No puede ser que toda la responsabilidad la tenga el medio, la vida, vos tenés responsabilidades concretas. Realmente ¿vos estás 100% seguro de que lo que vos estás haciendo está bien?” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo)

Como fue mencionado anteriormente, Martinis (2006) plantea que se tiende a asociar el fracaso educativo con las situaciones de vulnerabilidad que atraviesan a los niños. En el imaginario social, se ubica al sujeto como responsable de su “fracaso” cuando no se adapta al sistema educativo vigente. Aquí existe una mirada crítica respecto a la responsabilidad que adquieren los docentes, situándose en el centro el rol de la escuela como principal fundamento de los resultados que obtengan los niños.

Se plantea entonces una nueva forma de trabajo como respuesta pedagógica a la situación que atraviesan estos niños, ya que más allá de los aspectos estructurales que infieren, la tarea del docente es, según expresan los entrevistados, intervenir desde el ámbito educativo sobre las injusticias que perciben. La escuela, por otra parte, según plantean algunas de las maestras entrevistadas, está “tironeada por varios mandatos”, debiendo diversificar su rol en la atención a demandas de carácter urgente como son la alimentación o la salud “Y se descentra, a veces lo urgente no le deja lugar a lo importante dicen. La idea es volvamos a lo importante, tratemos de cumplir con esas cuestiones porque son importantes también, por supuesto, pero no perdamos que nuestro objetivo tiene que ver con lo pedagógico” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo). La posibilidad de repensar las prácticas y dar un giro a la forma de enseñar estuvo sujeta a un fuerte acompañamiento por parte de la Dirección de ese entonces, y a la habilitación de la Inspección que mostró flexibilidad ante la propuesta planteada.

Se cuestiona en la actualidad acerca de la función del docente como transmisor de cultura y lo relativo a su identidad y autonomía en el ejercicio de su rol. Si su tarea abarca un espectro más amplio que el educativo, se pone en duda la identidad estrictamente pedagógica, teniendo en cuenta que hay otros factores de la realidad que requieren su intervención. “Opera un mandato implícito de asistencia y contención (...) que algunos docentes entienden como su misión” (Stevenazzi citado en Martinis, 2006). Por otra parte, existen fuertes componentes conservadores en la estructura escolar, que

generalmente inhiben la posibilidad de buscar alternativas frente a las problemáticas que surgen en esta área, sumado a la desvalorización que muchas veces se le adjudica a la profesión en aspectos como el no reconocimiento profesional, la baja remuneración que perciben, el hecho de que mayormente es ejercida por mujeres (Martinis, 1998)

Este proceso de modificación de la práctica educativa tuvo a su favor, como fue mencionado anteriormente, el fuerte proceso llevado a cabo por el colectivo docente que lo implementó, pero además el apoyo y la confianza depositada por parte de las familias del barrio. Estas acompañaron y se involucraron en la medida que los docentes los pusieron en conocimiento acerca del porqué de estos cambios, y las implicancias de esta nueva forma de trabajo. Las familias en el transcurso de este proceso notaron la evolución en los niños y eso les hizo apostar a la propuesta de la escuela “cuando ven que los gurises aprenden tenés apoyo. Yo siento mucho el apoyo de las familias. Eso lo veo como favorable” (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver anexo).

Uno de los sucesos significativos a lo largo de estos años, tuvo que ver con los eventos que se presentaron en el año 2017 donde hubo tiroteos en el barrio, por lo que muchos padres dejaron de enviar a sus hijos a la escuela, o iban a retirarlos antes de finalizar la jornada escolar. Como consecuencia de esta situación muchos de los niños se vieron afectados en sus procesos de aprendizaje por la inestabilidad escolar vivenciada ese año. En respuesta a esto surgió como inquietud de los docentes pensar estrategias para el siguiente año, fortaleciendo esos trayectos educativos que quedaron truncos. Así se puso en marcha una modalidad de extensión horaria que se llevó a cabo durante el año 2018 (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo). Varios de los entrevistados identifican este período como de gran fortaleza en el colectivo de maestros, puesto que dadas las circunstancias afrontadas hubo una mayor unión y trabajo en conjunto “ahí se notó sí que estábamos todos en la misma, y que si cada uno hacia lo que tenía que hacer y contenernos nosotros a las familias y a los niños” (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo). También las familias afianzaron su confianza en la escuela a raíz de estos acontecimientos “habían familias que nos dejaban sus chiquilines, y a las familias había que cobijarlas también” (Entrevistada Ex Directora, ver anexo).

Las dificultades atravesadas en este proceso estuvieron vinculadas principalmente a la práctica interiorizada por los docentes en cuanto al formato escolar

tradicional. La mayor parte de los entrevistados plantean que la costumbre de una forma de trabajo individual, en donde la planificación se reduce a lo específico de un grado y un grupo fijo, y los procedimientos de evaluación en el aula, generan que al momento de pensar formas diferentes de trabajo exista una actitud de resistencia al cambio por parte de algunos maestros. Ello se explica en parte porque al modificar la metodología se pierden también algunas certezas que hacen que muchos aspectos sean predecibles en el ámbito escolar “cada cosa que nosotros nos planteábamos que nos llevaban a mover algunas estructuras del sistema, nos genera mucha incomodidad (...) salirse de todo ese lugar para explorar esta otra cosa que potencialmente podía ser mejor pero no estaba confirmado fue como muy doloroso” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo). Agregan que por esta razón algunos de los maestros que se encontraban trabajando en la escuela en ese momento decidieron irse por estar en desacuerdo con los cambios desarrollados. En relación a esto plantean “no es necesario tener un colectivo fijo para llevar adelante una propuesta, porque el compañero que llega se va sumando, y no porque dice el Director, se va sumando acompañado, abrazado por el grupo” (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo).

En relación a estos aspectos se pone en cuestión por parte de los referentes educativos la forma escolar tradicional y la estructura dominante, la que cual produce desde sus inicios patrones de comportamiento y convivencia homogéneos “produce, reprime, regula y direcciona objetos y sujetos con idéntica fuerza performativa (...) la escuela como institución pública establecida poseyó un lugar cerrado como refugio, en vez de situarse en un espacio poroso con la realidad social próxima” (Gagliano citado en Baquero et.al, 2007, p.252). La transmisión de cultura a través de esta forma se mantiene impermeable a las características de la época y a las transformaciones que se producen en la sociedad, por lo que la viabilidad de mantener estas prácticas pone en tensión el cometido mismo de la institución “el lugar de la cultura con el devenir temporal e histórico de las transformaciones de la subjetividad humana y el cambio social” (Gagliano citado en Baquero et.al, 2007, p.252).

Otro de los elementos que representó una gran dificultad según algunos maestros, tiene que ver con el tamaño de la escuela, es decir, la cantidad de alumnos que concurren y los técnicos y docentes que allí trabajan “me parece que una escuela tan grande termina siendo ingobernable” (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver

anexo) afirmando que esta situación complejiza la realización de acuerdos y la posibilidad de diálogo entre todos.

La escuela N°178 y sus impactos en los niños y en su entorno

La implementación de esta nueva metodología educativa genera diversos cambios. Por un lado, todos los maestros entrevistados coinciden en que el aprendizaje de los niños ha mejorado desde que comenzaron a realizarse modificaciones en las estrategias de enseñanza. La organización de los grupos en función de las trayectorias educativas favoreció según expresan, los procesos educativos individuales y grupales “y todos trabajaban, no teníamos niños con el cuaderno sin terminar, porque la propuesta es tan adecuada al nivel de trabajo que no pasa esto de que se nos pierden” (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo). Además, la mayoría de los entrevistados plantea que si bien la pretensión inicial apuntaba a reforzar los aprendizajes en lecto-escritura, comenzaron a observarse mejoras en otros aspectos. En esta línea, expresan que ha habido una importante disminución en las inasistencias de los niños, lo cual demuestra un compromiso mayor también por parte de las familias. Sumado a ello, manifiestan un cambio notorio en el cuidado del local escolar por parte de los niños visualizándose en la limpieza y en el mantenimiento de los materiales del lugar.

Algunos de los entrevistados sostienen que al existir un mayor involucramiento en las actividades que se proponen en el aula y al adaptarse las dinámicas de trabajo a las diferentes características del grupo, los niños se muestran con un mayor interés en el espacio de clase generándose un ambiente propicio para aprender y vincularse “desde un lugar menos exigente, menos rígido, y más alegre” (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver anexo) disminuyendo significativamente de esta manera las conductas disruptivas.

Uno de los aspectos evaluados fue el seguimiento de las trayectorias educativas en el ciclo de educación secundaria de los alumnos egresados de la primera generación desde la implementación del nuevo modelo de enseñanza. Los maestros organizaron visitas al liceo donde concurrió la mayor parte de los exalumnos, constatando la existencia de un gran número de alumnos que se encontraba insertos en el sistema educativo con resultados favorables. Las maestras entrevistadas que acompañaron todo el proceso recuerdan que antes eran muy pocos los alumnos que lograban continuar la etapa en secundaria, significando esto un gran logro en estos últimos años.

Como desarrolla Martinis (2006) se constituye una organización escolar que permite “nivelar” a estos niños quienes por sus características de vida quedaron en una posición desigual dentro del sistema educativo tradicional. Aunque los docentes fueron quienes pusieron en cuestión la eficacia de sus prácticas y depositaron en sí mismos la responsabilidad de que los niños aprendan, se piensan estrategias diferenciales para que puedan alcanzar los resultados esperables “una estrategia educativa que (...) pueda volverlo, transmutarlo en un igual” (p.18). Se podría pensar que, de esta manera, se “compensa” la educación para que estos niños formen parte de la cultura escolar predominante integrándose de forma homogénea. Este aspecto pone en el centro del debate en qué medida estas prácticas no representan una forma más de segregación, dado que la implementación de cambios en la forma escolar escapa a la generalidad de las escuelas, configurando una excepcionalidad.

La mayor parte de los maestros entrevistados expresaron que los impactos que consideran más valiosos, y que en cierta medida creen que se ha alcanzado en los niños, son los que tienen que ver con el saber y la construcción del conocimiento, no como el mero acto de aprender conceptos y razonamientos abstractos sino la posibilidad de reflexionar, saber pensar y pensarse. Consideran que este hecho libera, abre nuevas posibilidades permitiendo que la persona pueda tomar sus decisiones. Como expresa la Ex Directora: “la pedagogía no es solo saber enseñar las reglas de tres, o las tablas, sino también brindar herramientas para que otro interprete el mundo y aceptar las formas en como lo interpretan, poner en dialogo con ese otro” (Entrevistada Ex directora, ver anexo) o en palabras de una de las maestras “que sepa participar en una instancia de dialogo colectivo, exponer su punto de vista, discrepar, argumentar, apreciar arte porque el arte sensibiliza y hace pensar otras cosas. Que pueda tener herramientas...la idea nuestra es educar para la vida.” (Entrevistada Maestra segundo tramo, ver anexo).

Estos aspectos se vinculan con los aportes de Freire (1990), referidos a la educación como práctica liberadora la que involucra aspectos culturales y políticos, trascendiendo los contenidos específicos del programa escolar para de este modo “(...) ampliar el horizonte de recursos simbólicos que la escuela puede ofrecer, no solo para transmitir una herencia cultural, sino para colaborar en la comprensión del mundo y sus complejidades actuales” (Ávila citado en Baquero et.al., 2007, p.146)

En relación a los impactos que se visualizaron en el entorno familiar de los niños, la mayor parte de los entrevistados señalaron que el vínculo con las familias se afianzó en el transcurso de este tiempo, asumiendo un mayor compromiso en el aprendizaje de sus hijos. Esto ocurre principalmente por un mayor involucramiento de los niños, lo que hace que las familias al observar los resultados asuman otro interés, recurriendo a los maestros en las situaciones en que tienen dudas o dificultades en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Desde el inicio de los cambios implementados en la escuela las familias mostraron apertura estando afín con las decisiones que se tomaron, manifestando según expresan los entrevistados, su apoyo al colectivo docente “lo ven como un lugar serio, lo ven como un lugar en que su hijo está cuidado, atendido, las maestras se están preocupando porque aprenda, lo apoyan para que aprenda” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo).

Plantean además que existe en el imaginario, de acuerdo al contexto donde está ubicada la escuela, la asociación a situaciones problemáticas entre esta y las familias, como son situaciones de violencia que muchas veces se practica en otras escuelas desde los padres hacia los maestros. En relación a ello, manifiestan que en esta escuela no existieron conflictos entre familias y docentes como si ha ocurrido en otros centros educativos, sino que por el contrario, existe una actitud de respeto hacia los referentes y hacia la institución. Los maestros forman parte de la comunidad y por tanto creen que la realidad de la escuela y del barrio hace también a su cotidianeidad. “No es lo mismo relacionarte con alguien desde “ustedes y nosotros” que relacionarte desde “nosotros”, esto que tenemos. No desde el discurso, genuinamente. Eso genera otros vínculos” (Entrevistada Maestra 3, segundo tramo, ver anexo).

La escuela por otra parte, es una institución de referencia para muchas de las familias del barrio, no sólo por el rol que adquirió en los últimos años, sino que también por su valor histórico, ya que muchos de los padres y abuelos de los niños que hoy concurren transitaron allí su etapa escolar. A partir de que la escuela comenzó a abrir su espacio a la comunidad las familias se acercaron a plantear diferentes demandas e intereses “pasaron de pedir que los baños estén mejores condiciones, que haya agua, a controlar lo pedagógico. Yo quiero que mi hijo aprenda tal cosa, o por que no están aprendiendo tal otra, o a pedir más talleres por ejemplo, eso sale siempre (...) te lo pedían a vos, no lo pedían en otro lado” (Entrevistada Maestra 1, segundo tramo, ver anexo). También se expresa la existencia de un rol que va más allá de lo estrictamente

educativo, ya que muchas veces frente a la ausencia de otras instituciones, las familias recurren a la escuela, representando esto un potencial para la institución “porque si a vos te pasa algo, la policlínica está cerrada a las 6 de la tarde y no vas a ir a la policía, porque la policía es un órgano del Estado que reprime (...) Acá vienen y hablan con la maestra, el Director” (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver anexo).

Un equipo de docentes y estudiantes del Depto. de Educación de la Facultad de Humanidades realizó un acercamiento a la escuela con la pretensión de acompañar y conocer el proceso de transformación, generando dinámicas de estudio de la cotidianeidad educativa. Este equipo tuvo distintas asambleas con las familias realizando evaluaciones sobre la escuela. La Ex Directora plantea que de estas evaluaciones surgieron elementos importantes, por un lado, destacan la prolijidad del edificio, el clima de respeto que prima, la ausencia de peleas y de insultos. Por otra parte, la receptividad de la escuela hacia las familias “a cualquier hora, en cualquier momento, la puerta estaba abierta, y el ver una escuela que aun así de desarmada mantenía un orden, eso transmite certezas” (Entrevistada Ex Directora, ver anexo) es algo que se valora y lo expresan hacia los referentes de la institución.

El Director de la escuela posee una perspectiva diferente en cuanto a la evidencia de los impactos generados tanto en los niños como en sus familias, sosteniendo que no es posible percibir en la actualidad los efectos provocados en el transcurso de este tiempo, esperándose que a futuro si lo sea. Por otro lado, considera que al momento de evaluar, se construyen imaginarios que están influenciados por la vivencia de los docentes que han llevado adelante este proyecto, y que tienen que ver con construcciones subjetivas, teñidas por las experiencias y sentimientos personales.

Intenciones y tensiones

Uno de los elementos que plantea gran parte de los entrevistados como un desafío, es la necesidad de la formación permanente por parte de los docentes. Enfatizan la importancia de no encasillarse en una forma de trabajo por más que esta haya tenido buenos resultados, ya que la realidad está en constante cambio y requiere repensar las prácticas, detenerse a observar los resultados y cuestionar la pertinencia o no de reformularlas “Cuando creemos que ya está, estamos perdidos, es permanente, el movimiento, la apertura hacia otros aportes, hacia la formación...” (Entrevistada Maestra 1, primer tramo, ver anexo). De lo anterior se desprende una de las tensiones

que surge entre el cambio y la permanencia, la pregunta acerca de cuándo realmente existe la necesidad de cambiar las estrategias educativas y en qué aspectos, ya que según plantean los entrevistados. En relación a esto, el Director opina que si bien los docentes muestran convicción en cuanto al proyecto llevado a cabo, debería haberse elaborado un registro empírico de la construcción y transformación del mismo para generar de este modo un documento que dé cuenta de los elementos técnicos del proceso de forma ordenada y sistemática. Considera además que uno de los mayores desafíos en el presente es, justamente, acompañar la transición de los docentes relativa al cambio de Dirección, promoviendo espacios para intercambiar, problematizar y poner en diálogo los diferentes aspectos de la realidad institucional.

Por otra parte, algunos de los entrevistados afirman que otra de las tensiones que surgen es entre lo colectivo y lo individual. Como fue mencionado anteriormente, este proceso tiene un fuerte componente de construcción colectiva, representando una virtud que se evidencia en los múltiples logros alcanzados y en el crecimiento y desarrollo docente. No obstante, plantean que este aspecto resulta complejo ya que el formato escolar tradicional se caracteriza por tener una estructura rígida e individualizada, generando incomodidad e inseguridad al moverse y explorar otras maneras de trabajar. Se presenta una tirantez entre la idea de lo conocido como una práctica que por defecto funciona siendo más predecible, y la idea de que la escuela debe ser un lugar en el que se pueda aprender, partiendo de esa premisa es la institución la que debe generar las condiciones propicias para que eso suceda.

En relación a este punto, implementar nuevas estrategias requiere ciertas certezas ya que un proyecto educativo debe poder justificar su implementación ante las instituciones que se encargan de regir las normativas nacionales “el Consejo de Educación Inicial y Primaria, al que le costó mucho habilitar que esta era una escuela experimental o que había experimentación pedagógica siempre nos paramos desde un lugar de defensa irrestricta del proyecto” (Entrevistada Maestra 1, segundo tramo, ver anexo). Aparece una importante tensión respecto a la modificación de las prácticas de enseñanza, encontrándose dos posturas diferenciadas. Por un lado, la idea de que la metodología debe pensarse de acuerdo al contexto en donde está inserta la escuela, y por lo tanto esta experiencia no podría replicarse en otros lugares ya que responde a ciertas características coyunturales. Así lo expresa uno de los entrevistados, quién

afirma a su vez que lo importante es que todos los maestros tengan, más allá de la escuela donde trabajen, autonomía para pensar y reorganizar la forma escolar

(...) no puede ser universalizado, capaz que vas con este proyecto a una escuela de otro barrio, y no sé si necesitan eso los chiquilines (...) Nosotros no queremos ir a llevar esto como si tuviéramos la verdad porque funciona y es más, con el tiempo lo hemos ido modificando entonces tampoco es universal, está en constante cambio (Entrevistado Maestro 2, segundo tramo, ver anexo)

Por otro lado, algunos de los entrevistados manifiestan que, si bien se deben considerar las particularidades de la escuela, el emplear cierto tipo de metodología no se explica por la población con la que se trabaja, sino que tiene que ver con las herramientas educativas, y la eficacia que estas tengan

(...) las metodologías de enseñanza son metodologías de enseñanza, entonces si hay un instrumento para enseñar que se instala como válido y su validez no resiste, no funciona (...) si un maestro ve que una forma de trabajo no da resultado tiene que cambiarla (Entrevistada Ex Directora, ver anexo).

A partir de esto, surge el cuestionamiento acerca los argumentos y la aprobación Institucional de estas nuevas prácticas. Es decir, si tiene que ver con una forma de discriminación positiva hacia estos sectores de población, que al encontrarse en un lugar de rezago frente al promedio de niños que concurren a otras escuelas, deben percibir una atención diferencial o específica para poder lograr los aprendizajes esperados. O si por el contrario, la posibilidad de cambiar la forma tradicional de enseñanza cuando se corrobora su ineficiencia debe estar implícita en la libertad y la autonomía de los docentes.

Otra de las tensiones que comparten todos los entrevistados son los elementos contextuales en donde se encuentra inserta la escuela, y cómo influyen estos no solo en las prácticas educativas sino que también ponen en jaque la dimensión ética de la intervención como institución que debe resguardar los derechos de los niños que allí concurren. Por un lado, algunos maestros plantean que frente a las carencias que viven los niños se experimenta una sensación de impotencia, pero por otra parte creen que es necesario su rol de facilitador como figura de apoyo a los procesos individuales de los niños, aportando desde ese lugar a su desarrollo. La posibilidad de intervenir en lo

educativo desde el colectivo frente a las distintas problemáticas que surgen otorga legitimidad permitiendo que la escuela tenga un fuerte rol en el barrio.

Uno de los aspectos medulares que se puede visualizar como una tensión es la postura del Director actual ante el rol de la institución tanto en el barrio como para con las familias y los niños. Este expresa que más allá de la relevancia de la escuela como figura referencial en el barrio, la función y el rol que esta cumple debe estar abocado estrictamente a lo educativo, no interviniendo en otras situaciones que atraviesen las realidades singulares de las familias “La dimensión familiar es incontrolable, y no me parece que sea tarea de la escuela tampoco, no quiero que se malinterprete, la escuela es con el gurí, el gurí después con la familia...pero acá es con ellos” (Entrevistado Director, ver anexo). Si bien la escuela no se reduce al espacio de aula y genera dispositivos que abarcan otros aspectos, siempre debe estar la enseñanza como eje central. En contraposición a esta mirada, la ex Directora, así como también algunos de los maestros plantean que la escuela tiene una misión más amplia, porque lo educativo no se limita al trabajo con los niños, siendo también es importante el intercambio con la comunidad, con el barrio y las familias, teniendo apertura para recibir y atender los planteos de quienes se acercan a la institución “de repente nos llegaban adolescentes a la escuela, que no eran de la escuela, o que no eran parientes, y que sin embargo nosotros trabajábamos con ellos, o madres que no eran de la escuela. Porque el recibir, hospedar, permitir, habilitar, es parte de lo educativo.” (Entrevista Ex Directora, ver anexo). La entrevistada plantea además que esta apertura a la comunidad no infiere negativamente en el cometido pedagógico de la escuela, sino que al contrario, es enriquecedor involucrar a los diferentes actores del entorno estimulando su participación. Para que esto suceda y funcione favorablemente es preciso que exista un equipo sólido que sea capaz de conducir con fluidez las situaciones imprevistas que surgen en lo cotidiano.

Resulta pertinente retomar los conceptos referidos a la teoría de la resistencia planteados por Giroux en Martinis(2012) expuestos anteriormente, la cual propone cuestionar las prácticas educativas implementadas así como también el rol docente alterando el formato instaurado, con el fin de crear nuevas propuestas que habiliten una transformación que atraviese lo cultural y lo político tomando al sujeto como protagonista. Es por esto que los procesos de construcción de ciudadanía, de participación de los sujetos en actividades y proyectos comunitarios, hace que puedan apropiarse favoreciendo su empoderamiento en los espacios donde transitan. En este

sentido, la institución escolar tiene un papel protagónico “generar un sistema de complejidades y articulaciones con la vida social, los procesos económicos y productivos y las expresiones culturales, artísticas, científicas e intelectuales (...) pone en contacto a los sujetos con el plano inmediato de la existencia” (Gagliano citado en Baquero, et.al., 2007, p.249).

De estas posturas subyace un importante debate en torno al rol de la educación y de la institución escolar como agente público estatal. Varios de los entrevistados expresan la idea de que, si bien existen cuestiones que requieren una atención e intervención por parte de la escuela, referidas a las situaciones de carencia de los niños, es necesario que no se pierda el centro, la escuela como espacio pedagógico. Esto implica que desde la institución se realice un trabajo transformador aportando de algún modo a la experiencia de los niños, sin perder de vista las situaciones que estos atraviesan. Otro de los planteos expuestos tiene que ver con que, más allá de la condición de la institución como reproductora de las desigualdades sociales, existe un margen de posibilidades para provocar efectos positivos en los niños “esos intersticios en el que vos podés ir como agrietando y generándoles cosas potentes y significativas, este...ta pero esa historia de la movilidad social a partir de la educación cae por su propio peso porque...en una sociedad capitalista es imposible” (Entrevistada Maestra 1, segundo tramo, ver anexo). En relación a los enfoques manifestados anteriormente, emerge el cuestionamiento acerca del alcance y la pertinencia de los ámbitos de acción de la escuela. Se podría pensar que es a partir de las brechas y vacíos existentes en la gestión de las políticas públicas, que las necesidades de estos sectores de la población quedan en manos de quienes se ocupan y disponen su tiempo a estas realidades.

Según Martinis (1998) se establece una contradicción entre los mandatos vinculados a lo laboral estrictamente, y los referidos a lo moral o “apostólico”, donde se hace difuso el carácter identitario del docente, que, aunque inherentemente establece un vínculo con lo social, político, económico, desdibuja su tarea como responsable de lo pedagógico. Es “el sistema el que expulsa y no los niños los que abandonan por no poder responder a sus exigencias. Es el Estado quien no tiene definida una política de inclusión social para los niños pertenecientes a los sectores populares” (Martinis, 1998, p.46).

En consonancia con estas ideas la ex Directora plantea que más allá del componente técnico del proyecto y la metodología que se utilice, lo que adquiere mayor fuerza en este tipo de experiencias es el compromiso y el trabajo en conjunto. Esto representa un desafío dado que las personas y las realidades cambian constantemente, no existiendo una construcción única y acabada. La apropiación que tengan los docentes respecto al proyecto determina en qué medida puede lograrse una articulación más fluida y organizada en las tareas de la Institución. Preservar el espacio de construcción salvando las diferentes opiniones que puedan existir, trascendiendo los aspectos individuales.

Reflexiones finales

En este apartado se presentarán las principales reflexiones a las que se ha arribado en la presente monografía.

Se ha procurado en este documento describir el proceso de transformación transitado por la escuela N°178, a partir de un recorrido por los principales rasgos de la educación pública primaria en Uruguay. Para este cometido, se atendieron sus particularidades históricas, destacándose las desigualdades que desde los inicios se han forjado en relación a la educación en los diferentes sectores de nuestra sociedad. Esto explica que se hayan acentuado con el transcurrir del tiempo las diferencias entre las clases sociales, ampliando la brecha entre aquellos que poseen un acceso a la cultura dominante y aquellos que por motivos económicos y de segregación territorial han quedado al margen de la hegemonía cultural. La escuela tiene como uno de sus cometidos la homogeneización de sus estudiantes, pero ha perpetuando también las desigualdades sociales omitiendo muchas veces las condiciones particulares de los individuos y sus derechos.

El orden civilizatorio que rigió en nuestro país desde fines del siglo XIX hasta el día de hoy, ha reforzado la idea de que la educación es uno de los principales medios de ascenso social, siendo la ideología vareliana propulsora de la igualdad social. Este concepto hoy en día es cuestionado debido a las características estructurales que rigen nuestra sociedad, atravesada por un sistema competitivo e individualista que se proyecta directamente en el ámbito educativo. Esto deja entrever diversos vacíos que se reflejan en los individuos responsabilizándolos de sus destinos, omitiendo las realidades a las que se ven expuestos y la carencia de respuestas por parte del Estado respecto a estas situaciones de vulneración.

Los aportes referidos a las tradiciones y tendencias educativas en el Uruguay permiten reconocer algunos ejes donde centrar la mirada a la hora de realizar un análisis del proceso educativo de la escuela estudiada. Es posible visualizar en las entrevistas elementos que se vinculan a la Teoría de la Resistencia, ya que una gran parte de los entrevistados hacen referencia a la importancia de la educación como elemento emancipador, poniendo en el centro al individuo como protagonista de su proceso educativo. La escuela aparece como una institución conformada no sólo por las prácticas educativas (que exceden el espacio del aula), sino también por las

circunstancias que la atraviesan, cómo es el barrio y el entorno comunitario, siendo estos aspectos fundamentales para construir ciudadanía.

La transformación implementada en la escuela N°178 parte de la idea de que todos los niños tienen igual capacidad de adquirir aprendizajes, siendo la tipología de grados y la organización escolar tradicional una limitante en los procesos de enseñanza, respecto a los tiempos y situaciones diferentes que transita cada niño. Es por este motivo que se piensa a la escuela como un todo integral, desarmando la clasificación de grados establecida para contemplar y acompañar así los procesos individuales sin encasillamientos. Frente a las dificultades educativas de los niños, el colectivo docente puso a la escuela en un rol central asumiendo la responsabilidad desde lo pedagógico y generando estrategias para garantizar los aprendizajes esperados. Además, la institución escolar se posiciona como una referencia barrial en donde se construye ciudadanía y lazos comunitarios.

De la experiencia estudiada emerge la gran incidencia que ha tenido el colectivo docente en la creación de estrategias que representen un quiebre con la condición reproductivista de la institución escolar, incluyendo rasgos de una educación popular propulsora del “anti-destino”, apuntando a revertir los procesos de exclusión del sujeto, convirtiéndolo de esta manera en actor de su propia trayectoria y capaz de tomar decisiones de forma autónoma y ampliando sus libertades.

A partir de estos elementos, se pone en cuestión la especificidad del rol de la escuela y de la tarea docente. Si bien es preciso contemplar que lo educativo abarca diversas dimensiones que escapan específicamente de la transmisión de conocimiento, existen otros aspectos descritos anteriormente por los entrevistados, referidos a las condiciones de vida y el entorno de los niños que concurren a la escuela, que también hacen necesaria una intervención diferencial por parte de los maestros, siendo ésta una realidad que no se replica en todas las escuelas del país.

El pensar estrategias específicas para una población que por sus características no se ajusta a lo previsto en términos normativos, ¿hace de este proceso un ejemplo a seguir, en términos de igualdad, con resultados que se asemejen a lo esperado y universalizable?

Si ponemos el foco de atención en los resultados obtenidos de las transformaciones educativas implementadas, en la escuela estudiada existe predominantemente una perspectiva optimista en términos de equidad y mayor emancipación que se han logrado en el transcurso de estos años, destacándose una postura de resistencia frente a las prácticas dominantes. No obstante, es preciso cuestionar si este mecanismo de “inclusión” de alguna manera posee un trasfondo que continúa configurando las intervenciones sociales de manera focalizada, acentuando las desigualdades existentes en la sociedad, de acuerdo a las diferencias de oportunidades presentes en la población, perpetuando la división en términos de Martinis (1998) entre un “nosotros y un “ellos”.

Una educación democrática implicaría en algún punto deconstruir la perspectiva hegemónica, pensando los procesos educativos como una construcción en donde se considere como protagonista al sujeto. De esta manera, las “alternativas” educativas no estarían enfocadas solamente en aquellos contextos donde se entiende que debe haber una “atención diferencial” para igualar las oportunidades, sino que debería entenderse como un aspecto que trascienda más allá del contexto, pensando a la escuela como una construcción colectiva y de participación ciudadana. Un espacio que por su lugar debe estar en simbiosis con la realidad que la atraviesa, ya que la institución escolar no escapa a las lógicas estructurales de acuerdo a la época y al espacio donde se encuentra, sino que, al contrario, se ve influida y condicionada por ésta.

A partir de lo analizado se cree necesario colocar la atención en nuevos planteos y cuestionamientos que surgen del presente trabajo. En primer lugar, sería interesante recoger la perspectiva de las familias y niños involucrados en este proyecto, para conocer desde su subjetividad los elementos relevantes de los cambios implementados. Así también, resulta importante pensar a nivel de las políticas públicas y en especial las educativas, el uso de las herramientas tomadas por la escuela estudiada, así como otras alternativas posibles a fin de generar prácticas con impactos significativos y con una mayor autonomía docente, de forma que estas transformaciones no queden remitidas solamente a una experiencia aislada ni a un colectivo particular. Se considera relevante pensar a la educación de forma integral vinculada a un devenir atravesado por diversos aspectos coyunturales que requieren poner en cuestión los modelos educativos vigentes. El Estado tiene aquí un rol fundamental en su intervención, ya sea promoviendo y

ampliando las posibilidades de modificar la forma escolar, o bien manteniendo la existente hasta el momento.

Una conclusión impostergable es que la escuela, que ha perdurado en su estructura y formato por más de dos siglos, pierde vigencia, emergiendo la necesidad de desarmarse para poder construir y resignificar las prácticas, desde una alternativa pedagógica que albergue la diversidad de trayectorias y amplíe el horizonte cultural de las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1984) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan”. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez Uría, F. y Varela. J(1991). “Arqueología de la escuela”. Ediciones de La Piqueta, Madrid, España
- Araújo. O (1909) “Historia de la escuela Uruguay” Editorial. Imp. Dornaleche y Reyes. Montevideo, Uruguay
- Ariès, Ph. (1987) “El descubrimiento de la infancia”, en “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Ed. Taurus, Madrid, España
- Ariés. Ph y Duby. G (1990) “Historia de la vida privada. Vol. III. Del renacimiento a la Ilustración”.Ed. Taurus, Madrid, España
- Barrán, J. P. (1990) “Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)”Montevideo, Banda Oriental-FHCE.
- Baquero. R, Dicker. G, Frigerio.G (2007) “Las formas de lo escolar”. Del estante Editorial. Buenos Aires, Argentina
- Bourdieu. P. (1999) “Razones Prácticas Sobre la teoría de la acción”. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Bourdieu. P, Passeron. J.C (1996) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Distribuciones Fontamara, S.A, México
- Bralich. J (1996) “Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras”. Ed. Fundación de la Cultura Universitaria. Montevideo, Uruguay
- Bustelo. E.S (2007) “El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo” Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.
- Caetano.G (2016) “Uruguay Reforma social y democracia de partidos”. Tomo II 1880-1930. Ed. Planeta. Montevideo, Uruguay
- Caetano. G y De Armas.G (2014) “Educación, nuestro tiempo”. Libro de los Bicentenarios, N°18. Comisión del Bicentenario, Montevideo, Uruguay.

- Carli. S et.al (1999) “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad” Ed. Santillana, Montevideo, Uruguay.
- Diker.G (2008) “¿Qué hay de nuevo en las infancias?” Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Freire.P (1990) “La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación”. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Freire. P (1996) “Política y educación”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina
- Filgueira. F, Garcé, A, Ramos. C ,Yaffé.J. (2004) “Los dos ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX”. Editorial: Instituto de Ciencia Política- Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, Uruguay.
- Frigerio, G. (2005) “Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación” Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm, pp. 136-145 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- Lewkowicz, I y Corea, C (2004) “Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas” Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina
- Liberman. B (2019) La experimentación pedagógica de una escuela en movimiento. Escuelas 321-178 de Casavalle. Montevideo, Uruguay.
- Marrero.A y Cafferata.G (2008) Revista Iberoamericana de educación N°48, pp.187-206. Montevideo, Uruguay.
- Martinis, P. (1998) “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos” en Papeles de trabajo. UDELAR, FHCE
- Martinis, Pablo. Comp. (2006) “Pensar la escuela más allá del contexto” Ed. Psicolibros. Montevideo, Uruguay
- Martinis. P y Redondo.P (comps) (2006) “Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas”. Del estante editorial. Buenos Aires, Argentina

- Martinis.P (2006). “Pensar la escuela más allá del contexto” Ed. Psicolibros Waslala, Montevideo, Uruguay
- Martinis, P. (2012) “La educación y la crisis del valor de lo público”, Extensión Universitaria - Criatura Editora, Montevideo.
- Netto, J. P (1992) “Capitalismo Monopolista e Serviço Social” Cortez Editora, São Paulo, Brasil
- Narodowski. M. (1994), “Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna”, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina
- Narodowski. M. (1999), “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, Argentina
- Puiggrós, A (1994) “Imaginación y crisis en la educación latinoamericana”. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina
- Rodriguez.G ,Gil.J, García.E (1999) “Metodología de la investigación cualitativa”. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Stake. R. E (1999) “Investigación con estudio de casos”. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- Taylor S.J y Bodgan.R (1987) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados”. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Vallés. M.S (1999) “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Ed. Síntesis S.A, Madrid, España.
- Viscardi. N, Alonso, N (2013) “Gramática(s) de la convivencia: un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay”. Ed. ANEP, Montevideo, Uruguay

Fuentes documentales

ANEP-CEIP (2016) “Relevamiento de las características socioculturales de las escuelas públicas 2015.” Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/relevamientos/Relevamiento_de_Caracter%20C3%ADsticas_Socioculturales_CEIP_2015.pdf

ANEP- CEIP (2018) “Informe Individual por escuela 2018, Escuela N°178 Martin Luther King.” Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscaescuela>

ANEP- CODICEN (2005) Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004. Recuperado de:

<http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/panorama%20de%20la%20educacion%20en%20el%20uruguay.pdf>

Bordoli, E (26/01/2019) Con la investigadora Eloisa Bordoli, “la escuela sola no puede”. La Diaria, Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2019/1/con-la-investigadora-eloiisa-bordoli-la-escuela-sola-no-puede/>

Bralich, J. (2011) José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v13n17/v13n17a03.pdf>

CEIP (2016) Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020. Montevideo, Uruguay: Recuperado de:

<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

DINEM- MIDES (2015) Informe Casavalle. Recuperado de:

<http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/95565/1/informe-casavalle.pdf>

FADU- UDELAR, Educación Permanente (2019) “Casavalle, un palimpsesto urbano y humano Precariedad Socio Urbano Habitacional: análisis, acciones y propuestas”

Recuperado de: http://www.fadu.edu.uy/sie/files/2020/05/PSUH-CH84-Echevarria_Passeggi_Rinaldi_Sartorio.pdf

INEEd (2019) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Kaztman.R (2003) La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana. CEPAL- ECLAC. División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5761/S0210799_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lanzaro, Jorge (2003) La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. Naciones Unidas, CEPAL. Santiago de Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6081/1/S047549_es.pdf

Ley 1350 (1877) Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/S2017070463-00396849.pdf>

La Diaria (2020) “De la reforma educativa al Plan Nacional de Educación” 24 de junio de 2020. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/6/de-la-reforma-educativa-al-plan-nacional-de-educacion/>

La Diaria (2020) “La educación en la LUC: ¿una ley para gobernarlos a todos?” 20 de junio de 2020. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/6/la-educacion-en-la-luc-una-ley-para-gobernarlos-a-todos/>

MIDES, FCS- UDELAR (2012). Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/235414735/Exclusion-y-Vulnerabilidad-Aportes-Para-Las-Politicas-Sociales-FCS-MIDES>

Martinis. P (2012) “Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica” Recuperado de:

https://www.academia.edu/2242463/Un_reencuentro_con_Henry_Giroux_y_la_potencia_de_una_pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica

Stevenazzi Alén. F (2017) “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay. Facultad de Ciencias UNER de la Educación. Entre Ríos, Argentina (tesis de Doctorado, sin editar)

UNESCO (2013) - TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Publicado por Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>

Unidad de Estadística – IMM (2007) Cuenca del Casavalle 2006/07. Recuperado de:
<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/cuencadelcasavalle.pdf>

Mancebo. M y Goyeneche.G (2010) Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf