



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Universidad de la República  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Trabajo Social

**MONOGRAFÍA FINAL DE GRADO**  
**LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL**

**Construcciones presentes acerca de las formas de estar de los  
niños/as en una escuela urbana de tiempo completo ubicada  
en Ciudad General Líber Seregni**

**Estudiante**

Larissa Figarola

**Tutora:**

Mag. Beatriz Liberman

2025

## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS:</b> .....	3
<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>1- PRESENTACIÓN DEL TEMA</b> .....	5
<b>2 - JUSTIFICACIÓN</b> .....	8
<b>3- ANTECEDENTES</b> .....	9
<b>4- METODOLOGÍA</b> .....	10
<b>5- IMPLEMENTACIÓN</b> .....	12
<b>6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO:</b> .....	12
<b>6.1 LOCALIZACIÓN DEL TERRITORIO</b> .....	12
<b>6.2 CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO</b> .....	13
<b>6.3 - ÁREA EDUCATIVA</b> .....	14
<b>6.4- ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO</b> .....	15
<b>7. INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL</b> .....	17
<b>8. DISPOSITIVO MODERNO</b> .....	21
<b>8.1 MAESTRA/NIÑO: RELACIÓN PEDAGÓGICA</b> .....	23
<b>8.2 ESCUELA/FORMAS DE ESTAR Y NIÑO EN LA ESCUELA</b> .....	24
<b>8.3 ¿QUÉ ESPERA LA ESCUELA DEL NIÑO/A?</b> .....	29
<b>9. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO</b> .....	35
<b>9.1 PRESENTACIÓN DE LA ESCUELA</b> .....	36
<b>9.2 PRESENTACIÓN DE LO REGISTRADO EN LAS OBSERVACIONES</b> .....	37
<b>10. ANÁLISIS</b> .....	39
<b>11. REFLEXIONES FINALES</b> .....	52
<b>12. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	55
<b>13. ANEXOS</b> .....	59

## **AGRADECIMIENTOS:**

A mis padres, Robert y Sandra, por su apoyo constante y por confiar en mí incluso cuando yo no lo hacía; por estar siempre ahí, impulsándome a seguir adelante y alcanzar esta meta.

A mis hermanos Christiany y Rodrigo, por brindarme esas palabras de aliento tan necesarias en los momentos claves.

A mi tutora, Beatriz Liberman, por su acompañamiento y compromiso durante este proceso de aprendizaje.

A las docentes entrevistadas, por compartir generosamente sus experiencias y dedicar su tiempo a aportar a este trabajo.

A mis amigas, por su compañía y contención a lo largo del camino.

A Santi, por su cariño, paciencia e incondicionalidad.

A Jengi, mi mascota, por ser mi fiel compañero de estudio.

Y finalmente, a todas las personas que formaron parte de este recorrido lleno de aprendizajes y emociones, aunque algunas ya no estén, estaré siempre agradecida.

## RESUMEN

El presente documento se enmarca dentro de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, como trabajo final de grado.

La monografía analiza las construcciones presentes acerca de las formas de estar de los niños y niñas en una escuela urbana de tiempo completo ubicada en la Ciudad General Líber Seregni.

El estudio se basa en una perspectiva crítica que considera a la infancia como una categoría históricamente construida y a la escuela como una institución reguladora de subjetividades. En base a las observaciones y entrevistas realizadas a las docentes, se identifican prácticas y discursos que denotan tensiones entre la lógica escolar y las experiencias de los niños/as.

La investigación busca aportar a reflexionar sobre el rol de la escuela en llevar a cabo estas formas de inclusión, exclusión, disciplinamiento, y, a partir de esto, poder construir espacios educativos que sean más inclusivos y democráticos frente a la diversidad de las infancias.

***Palabras claves:*** infancia, modernidad, escuela, discurso pedagógico, disciplinamiento.

## **1- PRESENTACIÓN DEL TEMA**

El tema central de este trabajo refiere a las construcciones presentes acerca de las formas de estar de los niños/as en una escuela urbana de tiempo completo ubicada en Ciudad General Liber Seregni.

Por lo cual, el objetivo general de la presente investigación es:

- Contribuir a la comprensión de las construcciones presentes acerca de las formas de estar de los niños/as en una escuela urbana de tiempo completo ubicada en Ciudad General Líber Seregni.

Asimismo, para poder cumplir con el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar y describir los discursos que tienen el equipo docente y otros actores institucionales adultos de la escuela respecto a las formas de estar de los niños/as en el aula y el recreo.
- Explorar y describir la construcción e implementación de dispositivos particulares que atienden a las formas de estar de los niños/as en los espacios de aula y recreo.
- Analizar rupturas y continuidades entre el dispositivo escolar moderno y las actuales prácticas escolares en una escuela urbana de tiempo completo en contexto de pobreza.

El presente trabajo se encuentra transversalizado por dos categorías las cuales son: infancia y escuela.

Para comprender qué concepción existe de la infancia en la actualidad, es importante realizar un breve recorrido histórico, ya que dicho concepto ha tenido variaciones en el transcurso del tiempo.

Si bien hay varios investigadores que indagaron acerca de la historia de la infancia, se utilizarán los aportes del autor Philippe Ariès, quien menciona:

Hasta el siglo XII, aproximadamente, el arte medieval desconocía a la infancia o no intentaba representarla. Es difícil creer que esta ausencia se debiera a la incompetencia o a la falta de habilidad. Es probable que no hubiese lugar para la infancia en ese mundo. (Ariès, 1987, p.82)

El autor va a mencionar el pasaje del Antiguo Régimen a la modernidad, planteando que hasta finales del siglo XIII no existían niños caracterizados por una expresión particular, sí había “hombres de tamaño reducido”. Alrededor de este siglo, surge una idea de niño que se aproxima a la modernidad (Ariès, 1987).

Esto quiere decir que la construcción social de la infancia en la modernidad ha evolucionado junto con los cambios que se dieron en la sociedad, la tecnología y las expectativas culturales. Se ha pasado de ver a los niños como mano de obra a ser protegidos y educados. La modernidad ha destacado la importancia de la educación formal, el juego como parte del desarrollo y la atención a la salud y bienestar infantil. Además, se reconoce cada vez más la voz y autonomía de los niños en las decisiones que les afectan.

Por otra parte, Barrán (2008) menciona que con el surgimiento del Uruguay moderno se dan cambios en la “sensibilidad” de la sociedad. Los denomina tránsito de la “barbarie” a la “civilización”. Señala el autor que la “barbarie” es aquella sensibilidad de los excesos, tanto en el juego, ocio, entre otros.

En ese tránsito de la “barbarie” a la “civilización” la escuela adquirió una labor “civilizatoria”. Esta “sensibilidad civilizada” era impuesta de cierto modo por parte del gobierno, desencadenando en una sociedad disciplinada.

Las instituciones sociales, como la escuela, los medios de comunicación y otros dispositivos de control, influyeron en la configuración de la sensibilidad moderna (Barrán, 2008). Estas instituciones jugaron un papel crucial en la promoción de ciertos valores, normas y comportamientos que moldearon la forma en que el individuo percibe y se relaciona con el mundo.

Por lo tanto, el disciplinamiento implicó el intento de homogeneizar y controlar la diversidad cultural y las experiencias individuales, con el fin de mantener el orden social y económico.

Menciona el autor que tanto la escuela como el maestro efectuaron un rol que anteriormente era llevado a cabo por la Iglesia y el cura en el resto de América Latina, este rol tenía que ver con interiorizar valores y la sensibilidad de aquellos sectores dominantes de la “población subalterna”. (Barrán, 2008).

En relación a los niños, la escuela vareliana si bien apoyaría el “desenvolvimiento de las fuerzas propias del individuo”, también debía “cultivar los sentimientos superiores y reprimir los inferiores” (...) De este modo, el gaucho, un “bárbaro” social, y el niño, un “bárbaro” etario, se “civilizarían por la escuela, es decir, controlarían sus “malas pasiones”, según expresión de José Pedro Varela. (Barrán, 2008, p. 286)

Siguiendo con los planteos vinculados a la escuela, Espiga (2015) menciona que en los Estados nación la escuela tuvo un rol centralizado y hegemónico vinculado a la homogeneización y nacionalización de las jóvenes sociedades.

En base a lo planteado por Espiga (2015) el aula moderna fue un espacio institucional a partir del cual las autoridades educativas regulaban, normalizaban y ritualizaban los nuevos cambios, por ejemplo: contenidos del programa, valores que impulsan a la moral correcta y el “control sobre el cuerpo” (p.18), es decir: el control sobre aquellas posturas pensadas como correctas.

## 2 - JUSTIFICACIÓN

Para comenzar con este punto, es pertinente señalar que el tema seleccionado surge a raíz de la experiencia vivida el segundo año de las prácticas pre profesionales “Sujetos Colectivos y Organización Popular nivel II”, realizadas en el transcurso del año 2022 a cargo de la docente Cecilia Etchebehere.

Dichas prácticas se llevaban a cabo en la Ciudad General Liber Seregni (ciudad conformada por cuatro barrios: El Empalme, La Colonia, Aeroparque y Villa el Tato) más precisamente en la intersección de la ruta 101 y 102.

El interés por el tema seleccionado, como se mencionó anteriormente, comienza por la experiencia vivida en el marco de una actividad desarrollada en una escuela urbana de tiempo completo de la zona. Esta actividad se pensó a partir de las diversas reuniones con los Consejos Locales Asesores Permanentes<sup>1</sup>, tanto de Deporte y Recreación, como de Cultura y Eventos. Ambos consejos contaban con un presupuesto participativo en el año 2022 y tenían como objetivo que cada uno pudiera acordar un proyecto y ejecutarlo ese año, democratizando la cultura y el deporte. El objetivo era facilitar el acceso a bienes y servicios a los vecinos y vecinas de la comunidad.

Esta experiencia permitió un contacto directo con los niños y niñas de la zona, donde se pudo observar sus formas de habitar la escuela, demostraciones afectivas, y la manera en que se llevaba a cabo ciertas normas institucionales.

A partir de ese acercamiento surgió el deseo de problematizar las formas de estar de los niños y niñas en la escuela, pensar acerca de cómo se construye la infancia en este espacio y comprender el papel que cumple la escuela en la producción de subjetividades. En este sentido, la elección del tema no solo responde a una vivencia significativa, sino también a la necesidad de interrogar críticamente las prácticas escolares naturalizadas, visibilizando efectos de los discursos pedagógicos, las lógicas normalizadoras y el formato escolar moderno sobre las infancias.

---

<sup>1</sup> Consejos Locales Asesores Permanentes: conjunto de personas que se reúnen con el fin de poder realizar y ejecutar proyectos en el territorio junto con vecinos, vecinas, así como también con actores institucionales (alcaldes, Trabajadores/as Sociales, entre otros).



Considerando lo anteriormente mencionado, es pertinente retomar lo planteado por UNICEF en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), donde se destaca que: (...) “la infancia es una etapa especial, que dura hasta los 18 años y que debe protegerse para que los niños crezcan sanos, aprendan y prosperen” (párr. 5).

El propósito de esta Convención es reafirmar la noción de que los niños son sujeto de derechos, por tanto, decreta la responsabilidad por parte del Estado y la sociedad para que estos vivan protegidos y puedan desarrollar tanto sus capacidades físicas como mentales. Por último, cabe señalar que esta Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, siendo adoptada por diversos países, entre ellos, Uruguay.

### 3- ANTECEDENTES

Para realizar los antecedentes, se llevó a cabo un proceso de búsqueda bibliográfica con la finalidad de acceder a trabajos académicos que fueran similares al objeto de estudio delimitado para la presente investigación, de este modo, que pudieran aportar antecedentes relevantes. La búsqueda se realizó en el repositorio “Colibrí”, utilizando las palabras: “niñez y formas de estar”, “dispositivo educativo”, “educación en la infancia”.

Se encontraron producciones vinculadas a la escuela pública en contextos de pobreza, a los derechos a la educación en la infancia y a la construcción discursiva de la niñez en la educación.

Por una parte, la producción de Florencia Lessa Pardiñas (2019) denominada: “*Escuela pública en los contextos de pobreza ¿De dispositivo educativo a asistencial?*”. Este documento tiene como objetivo analizar qué características ha adquirido la escuela como dispositivo educativo-asistencial. A la tesis, aportó bibliografía, así como también una forma de mirar a la escuela, desde las posibilidades que esta brinda, como también sus dificultades.

En segundo lugar, la obra de Leticia Rodríguez (2018): “*Los Derechos a la educación en la Infancia. Estudio sobre las prácticas institucionales y representaciones de los trabajadores de la Escuela de Tiempo Completo 317 “Isla Baleares”*”. La misma tiene como objetivo indagar acerca de cómo las representaciones sociales de los funcionarios de la escuela 317, así como las prácticas institucionales podrían estar influyendo en la educación de los

niños/as que no se adaptarán a lo esperado por el sistema educativo (los niños con problemas de aprendizaje, los que consumen psicofármacos, los que no entran a clase, los que cargan estigmas). Es decir, los niños/as que se comportaron diferente a lo considerado como “normal”. Aportó a la tesis bibliografía, además se vinculó con el tema elegido desde la perspectiva de aquellos niños que su forma de estar no se adaptaría a lo esperado por el sistema educativo.

Finalmente, una producción de Beatriz Liberman Jablonsky (2018) denominada *“Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales”*. En el marco de esta investigación, se retoman los aportes de un estudio que indaga acerca de las construcciones del objeto discursivo “niñez” en las políticas educativas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) entre 1985 y 2004. (...) De este modo, se puso en evidencia las representaciones y significaciones presentes en los discursos institucionales, así como las continuidades y rupturas en torno a la categoría de niñez moderna y su emergencia sociohistórica.

La producción aportó a mi tesis bibliografía y tiene un importante vínculo con la misma ya que aborda la infancia y la escuela.

Los mencionados trabajos fueron leídos y revisados para posteriormente poder seleccionar aquellos cuyos aportes fueron significativos por su cercanía con el presente trabajo.

#### **4- METODOLOGÍA**

La metodología que se empleó en el presente trabajo de grado es de carácter cualitativo y exploratorio.

Vasilachis (2006) plantea que la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, experiencias, interacciones dentro de un contexto particular. Trata de comprender dichos contextos, los procesos y explicarlos recurriendo a la causalidad.

Asimismo, Valles (1999) plantea que la corriente cualitativa se basa en un proceso de desarrollo el cual consta de una serie de etapas, como son la definición del problema, el diseño del trabajo, la recolección de datos, el análisis y reflexiones en base a lo realizado. Dentro de cada etapa se plantean criterios a seguir.

(...) las fases que se siguen hasta completar el proceso de una investigación cualitativa. Cada etapa exige del investigador afrontar cuestiones de diseño, muchas de ellas antes de la escritura del proyecto. (Valles, 1999, p.79)

Según Stake (2007) el estudio de caso es aquel que se concentra en el análisis de un caso en particular. Con respecto a esto afirma: “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes”. (Stake, 2007, p.16)

A partir de esto, Valles (1999) plantea que el estudio de caso no hace referencia a que la investigación va a ser de un individuo determinado, sino que puede ser de varios individuos de un grupo con características en común.

Como estrategia metodológica, se tomó en cuenta la recopilación de información teórica. La misma estuvo focalizada en una revisión bibliográfica y análisis documental para partir de un marco de antecedentes teóricos que fundamentaron el trabajo de campo realizado. Esto refiere que previamente se realizó una indagación en documentos que se encontraban disponibles y eran relevantes para el estudio de la presente monografía.

La revisión bibliográfica no implica la cita textual o describir los estudios analizados por otra persona, sino que requiere de un análisis crítico a partir de nuestras propias nociones de manera ordenada y con fundamento teórico.

Asimismo, se realizaron entrevistas semi estructuradas,

Según Corbetta (2007), el entrevistador tiene libertad para decidir el orden de los temas y el modo de formular las preguntas. Esta modalidad le permite al entrevistador adaptar el diálogo, hacer énfasis en aspectos que considere relevante y “establecer un estilo propio y personal de conversación” (p. 352–353).

## **5- IMPLEMENTACIÓN**

La estrategia metodológica que se utilizó para la implementación de dichos objetivos fue, por un lado, el registro de comportamientos de los niños y niñas, su interacción y las diferentes actividades que desarrollaron en la escuela. A través de las observaciones se pudo detectar gestos, acciones, comportamientos, formas de manifestarse en el aula y fuera de la misma. Sumado a esto, se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales donde se buscó saber qué dicen los adultos referentes acerca de las formas de estar de los niños y niñas en la escuela. Se realizaron 6 entrevistas en total: a la directora de la escuela y diferentes maestras. El criterio de selección se basó en realizar las entrevistas semi estructuradas a las maestras de los distintos grados, así como también a la directora referente de la institución, y de este modo poder lograr una visión más amplia respecto al tema abordado.

Las mencionadas entrevistas fueron grabadas, contando con una autorización previa por parte de los entrevistados, donde se explicó su carácter anónimo y contribución a la presente monografía. Por otra parte, las observaciones y entrevistas fueron redactadas para posteriormente realizar un análisis exhaustivo y dar respuesta a los objetivos de la presente monografía.

En este sentido:

(...) el análisis de datos constituye, sin duda, una de las tareas más atractivas de todo el proceso, ya que es en esta fase en la que el investigador junta todas las piezas del puzzle para, con ellas, construir el significado y dar respuesta a sus preguntas de investigación. (Noboa y Robaina, 2015, p. 123)

## **6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO:**

### **6.1 LOCALIZACIÓN DEL TERRITORIO**

De acuerdo a lo presentado en el documento institucional “Plan Estratégico Ciudad General Liber Seregni” (2020), la Ciudad General Liber Seregni está conformada por cuatro barrios: El Empalme, La Colonia, Aeroparque y Villa el Tato, se ubica en el departamento de Canelones, más precisamente en la intersección de la ruta 101 y 102.

Siguiendo con los lineamientos del “Plan Estratégico Ciudad General Liber Seregni” (2020), tiene aproximadamente 15.000 habitantes según el censo del año 2011, limita con el Departamento de Montevideo y los municipios canarios de Ciudad de la Costa, Paso Carrasco, Pando y Barros Blancos. (p. 15-16) <sup>2</sup>

## 6.2 CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO

Para dar comienzo a este apartado, es pertinente retomar lo planteado en la “Relatoría Ciudad General Liber Seregni” (s.f). Se realizará un resumido recorrido histórico para definir territorio.

Hasta 1925, la zona se encontraba despoblada, hasta que comenzaron a llegar los primeros pobladores. En ese contexto, Gustavo Nicolich compró un campo de 550 hectáreas, las cuales posteriormente las fraccionó para vender a integrantes de la alta burguesía montevideana, quienes construyeron allí sus casas de descanso y paseo (p.15)

Durante la década de 1940 se construyó el Aeropuerto de Carrasco, lo cual hizo que se incrementara el crecimiento geográfico del área. Hasta el momento, la mayoría de la población carecía de servicios básicos, de este modo, arribó una población con “características urbanas”, es decir, trabajadores de las industrias y de los servicios vinculados al aeropuerto. Ya para los años sesenta, en plena crisis económica, se realizaron fraccionamientos en la zona: Colonia Lamas, Santa Teresita y Villa Aeroparque de Carrasco. (p.15)

En la década del setenta, se consolidó una urbanización y se produjo un crecimiento acelerado de la población, mayoritariamente compuesta por familias jóvenes que buscaban dar respuesta a la problemática que atravesaba el país en ese momento. Esta nueva población generó sus espacios de socialización, como, por ejemplo: escuelas, parroquias, entre otros. Y, a través de luchas colectivas, lograron acceder a servicios esenciales como el agua y la electricidad. (p.15)

Más adelante con la crisis social y económica dada en los años noventa y comienzos del siglo XX, se produjo una fuerte migración hacia esa zona. Esta nueva población que había

---

<sup>2</sup> ver anexo 1

migrado desde la ciudad de Montevideo hacia Colonia Nicolich y sus alrededores, ocuparon terrenos y espacios públicos sin autorización, creando así, asentamientos<sup>3</sup>.

En base a los datos del Censo 2011 citados en la Relatoría Ciudad General Liber Seregni (s.f.), el municipio cuenta con una población de 14.788 habitantes y una densidad de 567,7 hab/km<sup>2</sup>, cifra considerablemente mayor que la del departamento de Canelones, que registra 114, 7 hab/km<sup>2</sup>. El 97, 5% de la población es urbana, y en cuanto a la composición étnica, predomina la ascendencia blanca (82,5%), la población negra o afro representa el 9,4%. La proporción de personas con al menos una necesidad básica insatisfecha es de 50,5% siendo un porcentaje superior al promedio nacional (33,8%) como al departamental (33,6%). (p.21)

Por otra parte, tomando en consideración otro de los documentos institucionales, en este caso el Plan Estratégico- Ciudad General Líber Seregni (2020) se destaca que en base a la Ley N°18.567 de Descentralización y Participación Ciudadana de setiembre de 2009, “con iguales límites territoriales a los que tenía la oficina delegada de Colonia Nicolich que había sido creada por Decreto 41 del 2007 de la Junta Departamental de Canelones” (pp.15). Luego de eso, el Municipio Nicolich fue declarado Ciudad General Liber Seregni, así como también se amplía la extensión del territorio a través del decreto departamental 0010/18.

Por último, cabe destacar que, si bien no se realizaron grandes cambios en la infraestructura ni edificios, sí se establecieron modificaciones en el territorio con la construcción del Municipio, la comisaría, viviendas, creación de escuelas, Caif, entre otros cambios. (Relatoría Ciudad General Líber Seregni, s.f.)

### **6.3 - ÁREA EDUCATIVA**

Continuando con lo expuesto en la Relatoría Ciudad General Líber Seregni (s.f.), con respecto al área educativa se han desarrollado y construido distintas infraestructuras a lo largo del tiempo en el municipio, entre ellas se destacan: dos liceos, una UTU, dos anexos ubicados en los barrios Aeroparque y Villa El Tato, una escuela de tiempo completo, cinco escuelas con turnos matutinos y vespertinos, así como tres centros CAIF distribuidos en los distintos barrios.

---

<sup>3</sup> Asentamientos: Según la Relatoría (2020) a partir del Informe de INE-PIAI refiere a un agrupamiento de más de 10 viviendas, ubicadas en terrenos públicos o privados, construidos sin autorización del propietario en condiciones formalmente irregulares, sin respetar la normativa urbanística. A este agrupamiento de viviendas, se le suma carencias de todos o algunos servicios de infraestructura urbana básica, agregándose también carencias o serias dificultades a servicios sociales.

Sin embargo, aún existen proyectos pendientes de concreción, como la apertura de un nuevo CAIF que responda a la creciente demanda en la zona. (p.57)

Si bien se han alcanzado estos logros en materia de infraestructura, la Relatoría Ciudad General Líber Seregni (s.f.) señala que continúan con las gestiones junto a autoridades nacionales y departamentales para alcanzar metas que aún están pendientes. Entre los proyectos propuestos se encuentra: la construcción de una nueva escuela de tiempo completo en la zona de Empalme Nicolich- Santa Teresita; la creación de un nuevo CAIF; un jardín público; un centro de educación media y una Casa Comunitaria de Cuidados para la primera infancia en el barrio Aeroparque, así como también la instalación de un local provisorio para educación inicial en la Escuela n°155 (Colonia Nicolich) con la proyección de un local permanente; el Circuito Aeróbico en los alrededores del Polideportivo, espacio compartido con otros servicios educativos y comunitarios. (p.69)

Por otra parte, la Relatoría Ciudad General Líber Seregni (s.f.) presenta algunos indicadores relevantes sobre el acceso a la educación en el municipio. Se menciona que el 2,1% de la población de 15 años o más es analfabeta. Respecto a la tasa neta de asistencia (TNA) a educación primaria es similar a la TNA departamental, así como la TNA nacional. El municipio presenta un valor de 92,6% en educación primaria, cifra muy cercana a la del departamento (93,1%) y al promedio nacional. Sin embargo, en el nivel medio, la TNA municipal (56%) se encuentra por debajo tanto del promedio departamental (67,5%) como del nacional, lo que evidencia una menor permanencia educativa en ese tramo etario. (p.21) <sup>4</sup>

#### **6.4- ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO**

En base a lo planteado por un proyecto aprobado por CODICEN - ANEP el cual se denomina como Proyecto de Fortalecimiento de la Pedagogía y la Gobernanza en las Escuelas Públicas Uruguayas (2017) se menciona que las escuelas de tiempo completo surgen en la década de los 90, teniendo como objetivo llevar a cabo el planteo de los maestros del Uruguay, es decir, que todos los niños tengan derecho a aprender, así como también lograr espacios donde los maestros puedan reflexionar sobre sus propias prácticas, de este modo, lograr que la

---

<sup>4</sup> ver anexo 2

escuela se constituya en un espacio enriquecedor tanto para los niños y niñas como para los docentes, y, a su vez, que las familias se incorporen en la vida escolar.

Por otra parte, el Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (MECAEP, 2009) señala que se comienza a concebir a la escuela como un espacio que busca dar respuestas a las problemáticas que atraviesan la vida de los estudiantes, sus comunidades y al cuerpo docente.

Se plantea que a principios del siglo XX se crean las “Escuelas al Aire Libre”, las cuales tenían como objetivo a los niños tuberculosos o hijos de tuberculosos, brindando una respuesta educativa, no a la enfermedad. Posteriormente, a mediados del mismo siglo, cuando se acentúa la pobreza en los rancheríos rurales, la respuesta por parte de la escuela se basó en generar ciertos cambios, como el aumento de la jornada escolar y la incorporación del desayuno y merienda. (párr.9)

Continuando con lo planteado en el Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (MECAEP, 2009) las Escuelas de Tiempo Completo, buscan enfrentar desafíos de la actualidad, como se hacía anteriormente. En este caso, “una sociedad fragmentada que se disgrega territorialmente y genera escuelas menos integradoras, porque reflejan el lugar donde se encuentran”. (párr.10)

Como se plantea en el *Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya* (MECAEP, 2009), las Escuelas de Tiempo Completo tienen como fin enfrentar los desafíos de una “sociedad fragmentada que se disgrega territorialmente y genera escuelas menos integradoras, porque reflejan el lugar donde se encuentran” (párr.11)

Por otra parte, el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) señala que la modalidad de Tiempo Completo abarca a 197 escuelas en todo el país, cumpliendo jornadas de siete horas y media cada día y una sala semanal de docentes de dos horas y media.

Se brinda además una modalidad con profesor de educación física, profesor de segunda lengua o lengua extranjera. Los alumnos en estas escuelas tienen a disposición desayuno, almuerzo y merienda.



Finalmente, ANEP- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.) señala que las Escuelas de Tiempo Completo, tienen como objetivos más amplios:

- mejorar condiciones de equidad,
- realizar un abordaje de atención integral,
- construcción y reconstrucción de conocimientos, valores y conceptos,
- participación, reflexión y colectivización de conocimientos,
- involucramiento de toda la comunidad educativa.

Menciona que se rigen por el Programa de Escuelas Urbanas a partir de un Proyecto Institucional en base a las características y necesidades de cada Institución.

## **7. INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

Si bien diversos autores han investigado y profundizado en el descubrimiento de la infancia, se comenzará este apartado retomando, en primer lugar, los aportes de Ariés (1988) el cual expresa que hasta el siglo XII se desconocía la infancia. En el transcurso del antiguo régimen hasta la modernidad, se caracterizaba a la infancia como hombres “pequeños”. Una vez iniciada la época de la modernidad, el niño comienza a ser representado y aceptado en la sociedad como un sujeto de derechos.

Asimismo, el autor plantea que junto con la construcción de la infancia surge la familia, con un vínculo afectivo y dependiente de los adultos. Morás (2000) añade que el disciplinamiento fue una etapa crucial en la cual se pretendía dar respuesta a la infantilización de la pobreza desde lo material pero también desde los derechos.

A fines del siglo XVII y hasta mediados del siglo XX se dieron los mayores cambios en cuanto a la concepción de infancia, se fue consolidando aquella que presenta al niño como protegido y dependiente. La infancia y su importancia en la sociedad según Leopold (2012), fue un proceso largo en el cual se promovieron a la familia y escuela como espacios de confianza y formación de la infancia.

Antes de continuar sobre el proceso de la infancia en nuestro país es necesario traer la concepción de Donzelot.

Jacques Donzelot (1998) plantea que las familias se ven obligadas a realizar cambios a partir de la sociedad moderna que le da un carácter policiaco. Esta idea se basa en su análisis de cómo las instituciones sociales y las políticas públicas influyen y regulan la vida familiar. Aquí algunos puntos clave para entender mejor esta afirmación: en primer lugar, el control social y policiaco, el cual el autor argumenta que las familias están sujetas a un tipo de control social que él describe como policiaco. Esto no significa sólo intervención policial literal, sino una forma de regulación social donde las instituciones (como la escuela, el sistema de salud, y el bienestar social) vigilan y controlan los comportamientos familiares.

En segundo lugar, la sociedad moderna ha visto un incremento en la intervención del estado en asuntos familiares, esto puede incluir desde políticas de bienestar infantil hasta regulaciones de salud y educación. Estas intervenciones están diseñadas para moldear y dirigir el comportamiento familiar hacia ciertos ideales y normas sociales.

En tercer lugar, hace referencia a la administración de los cuerpos, en el cual el autor sugiere que cuando el poder del estado se convierte en un obstáculo para la producción económica, se deben administrar los cuerpos (la salud, la educación, el comportamiento) de los ciudadanos. Las familias, como unidades básicas de la sociedad, son un objetivo principal de esta administración, lo cual resulta en cambios y transformaciones dentro de la estructura y dinámica familiar.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, plantea un cuarto punto el cual es la transformación de los arreglos familiares, esto se da por influencia de las políticas y normas sociales modernas que obligan a transformar las familias en cuanto a roles, dinámicas e interacción con la sociedad.

Y, por último, plantea que el objetivo principal de este control policiaco es mantener el orden social, donde el estado busca que los sujetos actúen de manera que apoyen la estabilidad y progreso socio económico.

De acuerdo a lo planteado, es importante destacar que la familia se volvió un objeto fundamental para adoctrinar en el siglo XIX de manera de generar un orden en la sociedad a través de esta.

(...) la familia es una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada, estableciendo una práctica que ponga en flotación las normas sociales y los valores familiares, y que cree al mismo tiempo una circularidad funcional entre lo social y lo económico. (Donzelot, 1998, p.11)

Estas transformaciones a nivel de las familias también tuvieron repercusiones en cambios en la forma de concebir a la infancia. Según Donzelot (1998) se establecen formas de intervención dependiendo del estrato social al cual la familia e infancia se encuentren inmersos. Ejemplifica que en las clases sociales vulneradas se obligó al matrimonio, de forma que los niños y niñas crecieran en ámbitos no promiscuos. En cambio, en clases más altas se promovió el desarrollo del niño cuidado a nivel sanitario y desde un proceso psico pedagógico.

En nuestro país, en el siglo XIX todavía no se promovía la imagen separada del niño y los adultos, los mismos compartían las actividades culturales. Barrán (1990) plantea (...) “en ejecuciones públicas de los reos, en velorios se encontraban los niños y en el ámbito de los juegos a los adultos” (p. 101).

Barrán (1990) señala que el “descubrimiento del niño” implicó tanto una valorización afectiva como una intensificación del control, este proceso equivalía “a la proclamación del amor paterno como a la necesidad de su “vigilancia esmerada, continua y personal” y su culpabilización. Únicamente de este modo, a través de hacer sentir la desobediencia como una falta contra el amor dado, se lograría someter “los sentimientos inferiores” de ese bárbaro pequeño. El padre (...) a la vez que tendría así un hijo “cariñoso” y “dócil”, y la represión del alma alcanzaría sus objetivos sin recurrir a la “barbarie” de castigar el cuerpo” (p.101)

A fines del siglo XIX comienza el disciplinamiento de la cultura barbarie y la infancia deja de ser vinculada a los adultos, “(...) y, sobre todo, adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos” (Barrán, 1992, p.101).

Se puede añadir que la infancia en esta época era castigada físicamente, lo cual estaba legitimado socialmente, a su vez, el abandono, maltrato y la relación de dominación padre-hijo era parte de esta naturalización. Leopold (2002) refiere que predominaba una imagen de la infancia como aquello en lo cual sus padres no generaban un vínculo afectivo.

Barrán (1990) plantea que a partir de esto se fomenta la inculcación de valores morales en la infancia.

(...) la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar". (Foucault, 1990, p.7)

En cuanto al disciplinamiento de la sociedad, también se vieron cambios respecto a la educación. Barrán (1990) señala que se instala la escuela pública por su función social como herramienta de transformación de las sociedades. Según el autor, la escuela pasa a ser un nuevo Dios para la sociedad en el cual asegura que su intervención forma a un adulto capaz.

Posteriormente, la Reforma educativa propuesta por Varela incluye como principios la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela. En cuanto a lo laico, Bralich (1996) plantea que, en el ámbito escolar, en un comienzo no fue aceptada por la fuerte presión religiosa, luego queda sujeta a voluntad y consentimiento de los padres.

Respecto a esto, Barrán (1990) señala que la escuela vareliana se caracterizó por ser estricta en cuanto al buen comportamiento y el orden. Se enseñaba de que el juego solo fuera para el espacio del recreo, dado que se deja de lado la ociosidad en otros ámbitos.

Por otra parte, es importante destacar que la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989 señala que el Estado debe garantizar y responsabilizarse de los derechos de los niños y niñas. La Convención se construye desde el paradigma de la protección integral al niño como sujeto de derechos.

(...) "Del menor como objeto de la compasión-represión, a la infancia adolescencia como sujeto pleno de derechos, es la expresión que mejor podría sintetizar sus transformaciones" (García Méndez. 1997, p. 83)

Cabe destacar que la Doctrina de Protección Integral fue el sustento por el cual se construye la Convención, con el fin de plasmar tres cometidos hacia la niñez teniendo en cuenta el contexto socio económico e histórico.

## 8. DISPOSITIVO MODERNO

En este punto se comenzará retomando lo planteado por Liberman (2020), quien menciona que la modernidad funda un “modelo educativo universal”, es decir, la escuela, la cual conlleva a atender determinados requisitos.

A su vez, Liberman (2020) retoma los planteos de Graciela Frigerio (2005) la cual señala que:

Sin embargo, no debe ignorarse que la modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Ésta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar. (Frigerio, 2005, como se citó en Liberman, 2018, p.95)

Frigerio et al. (1993) plantean que los sistemas educativos que hoy conocemos tienen como base a la instrucción pública, ya que esta era necesaria para “el nuevo orden” construido sobre dos movimientos revolucionarios: la revolución industrial y la revolución política, los cuales tuvieron un peso significativo en los cambios dados tanto en las relaciones sociales, como políticas, económicas y culturales entre 1750 y 1830.

A su vez, García Méndez (1991) señala que la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de la categoría de infancia, marcando un punto de inflexión en el siglo XIX donde el vínculo entre escuela e infancia se vuelve estructurante. En relación a esto, Corea y Lewkowicz (1999) plantean que la escuela funciona como un dispositivo de formación del sujeto moderno, al “educar la conciencia del hombre futuro” (p. 4).

Estos autores destacan que el rol del manual escolar fue central en la educación infantil hasta los años cincuenta, siendo una herramienta pedagógica central durante buena parte del siglo XX, y cómo la institución escolar cumple su misión de educar al futuro ciudadano. Desde esta perspectiva, la escuela también contribuye a establecer una separación simbólica entre el mundo adulto y el mundo infantil (cabe destacar que, en la sociedad medieval, por ejemplo, no existía la distinción simbólica entre el mundo adulto y el mundo infantil) siendo esta separación

típicamente moderna. Por ende, la escuela pasa a ser una de las instituciones claves donde se separa el mundo adulto y los niños. (Corea y Lewkowicz, 1999).

Debido a estos cambios ocurridos en el último tercio del siglo XIX, en nuestro país se conforma un nuevo orden, el cual conlleva una nueva forma de entender a la sociedad, dando lugar al Uruguay moderno. Esta nueva organización del Estado implicaría nuevos aparatos y organismos estatales, la aprobación de una legislación que los regula y garantiza el funcionamiento, conllevando a la conformación del Estado e incorporando a la sociedad a los ámbitos sociales, económicos y culturales los cuales son exigencia de la modernidad. (Bordoli 2006).

Dentro de este marco, la autora señala que el sistema educativo uruguayo se conformó a partir de la reforma varelana y contribuyó a la conformación del Estado nación. De este modo, la escuela pública uruguaya asumió un rol importante ya que la misma “unificaba y centralizaba” el sistema educativo, encargándose de la “formación de los individuos”. (Bordoli, 2006, p.88). Esta conformación del sistema educativo “centralizado y estatal” se vincula, según la autora, con los cambios sociales que llevarán a formar parte del “modelo capitalista de producción y acumulación de bienes”.

Como señala Liberman (2018), es a través de la escolarización que se busca garantizar la educación del pueblo, así como también que puedan lograr formarse como ciudadanos y trabajadores calificados, en el marco de un proyecto pedagógico vinculado a los ideales de la modernidad. La escuela, en este sentido, tiene como fin integrar a los individuos “pertenecientes a una nación en torno a un proyecto nacional”, lo cual resulta clave para la construcción democrática. Además, se le atribuye la función de distribuir la instrucción pública, adaptando a las nuevas generaciones a las exigencias sociales modernas. Para ello, se espera que los sujetos estén alfabetizados, instruidos cívicamente, sean dóciles, obedientes y estén dispuestos a aprender (p. 94).

## **8.1 MAESTRA/NIÑO: RELACIÓN PEDAGÓGICA**

En base a los planteos de Liberman (2020), señala que el dispositivo escolar recorre el proceso de institucionalización el cual se basa en la relación pedagógica. El formato escolar es una producción material y simbólica, la cual tiene rasgos que la definen, siendo estos invariantes, si algunos de estos rasgos no se hacen presente, nos costaría reconocerla como escuela. Esta forma escolar refiere a características que son básicamente comunes en los espacios educativos, es en base a ese modelo escolar que se lleva a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos transcurren en forma gradual, hasta alcanzar su escolarización.

Por otra parte, la autora sostiene que el formato escolar se presenta de forma reiterada a lo largo del tiempo, y aunque ha experimentado ciertas modificaciones, estas han sido mínimas. Esta persistencia ha contribuido a que la escuela sea percibida como algo natural e incuestionable, lo que refuerza la idea de que siempre funcionó de la misma manera. De este modo, lo educativo queda asociado exclusivamente al espacio escolar, entendido como el único lugar legítimo donde puede desarrollarse la educación. Asimismo, los rasgos que caracterizan al modelo escolar se han articulado a través de un proceso histórico de institucionalización, que no solo respondió a necesidades pedagógicas, sino también a intereses políticos, económicos y organizativos.

Liberman (2018) menciona que la escuela moderna es una institución universal, resultado de un modelo con características particulares, centrado en la relación pedagógica. Esta relación, retomando a Bordoli (2013) se percibe en forma relativamente directa, llevándose a cabo cuando en el acto didáctico, un sujeto busca transmitir a otro sujeto conocimientos en un marco institucional y con una intención predeterminada. (Bordoli, 2013, p.49)

Continuando con los lineamientos de Liberman (2018) la relación pedagógica, contiene roles delimitados: el alumno que aprende, y el maestro que enseña. A su vez, lo escolar se organiza en base a actividades de enseñanza y aprendizaje, de este modo, se busca distribuir en tiempo y espacio. Siendo el aula el espacio físico, y, al mismo tiempo conformándose por un grupo de 20 y 30 alumnos, reunidos por la edad y estando a cargo del adulto (maestro) para su instrucción. Respecto a la distribución de los alumnos en el aula, se los ubica mirando al frente, donde se encuentra el adulto a cargo. (p.95)

A su vez, menciona que el aula es el espacio donde se logra la formación del grupo de alumnos, a través de los conocimientos brindados por el maestro. Por otra parte, en lo que compete a la organización de los contenidos enseñados, este se basa en programas, asignaturas y/o materias. Por último, la forma de distribuir las actividades se realiza a través de alternar intervalos de trabajo en el aula, con el recreo-juego. (Lieberman, 2018, p.95)

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, cabe destacar que el formato escolar se caracteriza por presentar períodos anuales, es decir, donde los alumnos plasman la aprehensión de determinados conocimientos que son entendidos como la meta de aprendizaje anual. El maestro, tiene la responsabilidad de evaluar y acreditar estos conocimientos promoviendo o no al alumno, el concepto y calificación final es entregado a la familia en un boletín de calificaciones. Es a través de este modelo escolar que se lleva adelante las actividades de enseñanza- aprendizaje, donde los niños/as transcurren su escolarización.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, Silvana Espiga (2015) señala en su texto que se introduce al joven al currículo de la escuela, así como también a su funcionamiento y objetivos, los cuales se centran en instruirlos y prepararlos para ciertas habilidades tanto intelectuales como manuales. En este sentido, la institución es caracterizada de manera que resulta útil a los padres y a los fines de las políticas educativas. De este modo, para los padres el discurso escolar incorporó nuevos aspectos, siendo obligatorio enviar a sus hijos a estudiar. Espiga (2015) señala que “el centro educativo se vincula con una concepción positiva y progresiva de la instrucción que, como expresan los documentos, orienta y confía en la humanidad” (p.30).

## **8.2 ESCUELA/FORMAS DE ESTAR Y NIÑO EN LA ESCUELA**

Se comenzará este apartado desarrollando acerca de la escuela, así como también se abordarán cuestiones vinculadas a la misma.

En este trabajo se entiende por formas de estar de los niños y las niñas en la escuela las múltiples maneras en que estos habitan, participan y significan el espacio escolar. Tal como plantea Duschatzky (1999), las instituciones educativas no sólo prescriben modos de comportamiento, sino que producen subjetividades a través de las prácticas cotidianas. Las “formas de estar” refieren entonces a los gestos, disposiciones corporales, modos de hablar, de jugar, de desplazarse o de relacionarse con pares y adultos, que expresan tanto las normas



escolares como las resistencias y apropiaciones singulares de los niños y niñas. Esta categoría permite observar cómo se articulan las lógicas institucionales del dispositivo escolar con las experiencias infantiles concretas (Lieberman, 2018; Carli, 1999).

En este sentido, “la institución universal Escuela es el resultado de la especialización en un tipo particular de establecimiento- de una parte, de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja”. (Fernández, 1994, p.4)

Según Lieberman (2018), retomando aportes de Duschatzky (1999) y Bordoli (2006), la escuela moderna adquiere un papel central en los cambios políticos, sociales, económicos y culturales, donde el niño adquiere un papel importante. Esto se debe a que el Estado busca dar una respuesta para poder preparar a la población al “nuevo orden civilizado”. De este modo, se conforma como una institución inspirada en la Ilustración y sostenida por ideales republicanos, que actúa como símbolo de “igualdad, desarrollo, progreso y civilización”, y que busca inscribir a los sujetos en un “proyecto de nación y en un nosotros social” (Lieberman, 2018, p. 94).

Vinculado a esto Carli (1999) retoma las palabras de Varela y Álvarez Uría (1991), los cuales destacan que la escolarización “fue una maquinaria de gobierno de la infancia” es a partir de esto que se creó un estatuto, es decir, en sus palabras “la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños” (p.4), donde surgen especialistas que se van a centrar en la infancia, además se quita otros modos de educación y se da lugar a la institucionalización de la escuela, la cual a través de la imposición, pasaría a ser obligatoria.

Por otra parte, Espiga (2015) menciona que si bien la escuela no es el único espacio donde se reproduce la cultura, es allí donde el sujeto “de manera sistemática y formal” se apropia de los objetos culturales, mediante discursos, prácticas, hábitos, entre otros, los cuales son pautados por las autoridades educativas. A su vez, en los Estados nación, la escuela adquirió un rol central y hegemónico donde homogeneizaba y nacionalizaba a las jóvenes sociedades.

Espiga (2015), citando a Ariés (1995), sostiene que al niño se lo apartó de la calle y se lo confinó en ámbitos desurbanizados como el hogar y la escuela, ambos espacios conocidos como lugares impermeables a los ruidos del exterior. Estos cambios comenzaron en los sectores pudientes, los cuales contaban con espacios privados a diferencia de los hogares de los sectores

populares o del medio rural. No obstante, la escuela sí era accesible para todos los sectores sociales (p.12).

Pero como dice Gentili (s.f) “Que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos tengan acceso al mismo tipo de escolarización” (p.7) (...) A su vez, el autor argumenta que, “en las sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos también”. (p.3)

No obstante, Núñez (2007) menciona que se puede entender a la exclusión como una construcción social, donde busca eliminar al diferente, encerrarlo, y privarlo de ciertos derechos como puede ser la participación en diversas actividades: culturales, sociales, económicas. A su vez, la autora destaca que la exclusión se da en prácticas sociales y educativas. Entonces, tomando en consideración lo anteriormente mencionado las instituciones educativas estigmatizan a los niños, situándolos por fuera de los parámetros de normalidad del entramado social. (Goffman, 2006)

Por otra parte, Carli (1999) ubica a los siglos XVII y XVIII con los siglos del disciplinamiento, planteando que la escolaridad obligatoria garantizó que los niños y niñas fueran concebidos como sujetos de derechos, dado que comenzaron a adquirir una variedad de conocimientos y discursos para que tengan una mirada más amplia de su realidad.

Como ya se mencionó más arriba, Liberman (2018) plantea que el modelo o formato escolar es una producción tanto material como simbólica, la cual tiene rasgos que la caracterizan. Entonces, señala que este formato escolar, se consolida en base a los mandatos sociales a los que la escuela tiene el deber de responder.

Además, señala que la forma escolar alude a los componentes básicos, y señala que son similares en la mayoría de las escuelas. De este modo, destaca los siguientes: la separación del niño y niña de su familia; la agrupación de los niños y niñas de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para llevar a cabo simultáneamente actividades dirigidas por el maestro; la diferencia en los grados así como en la organización de los contenidos; la distribución de la jornada escolar tanto en tiempo como en espacios; la separación del juego y del trabajo; la separación de roles: el “maestro” que enseña y el “alumno que aprende”. (Liberman, 2018, p.96)

A su vez, la autora explica que el formato escolar establece ciertos criterios que organizan la vida institucional, como los tiempos, los espacios, las formas de participación, de estar y de construir saberes. Este modelo escolar organiza las actividades educativas, a través de las cuales los niños y niñas recorren de manera gradual y simultánea su escolarización.

En lo que respecta al aula, Espiga- (2015) señala que el aula moderna puede entenderse como un espacio atravesado por relaciones de poder, donde se llevan a cabo políticas educativas, pedagógicas y sanitarias del Estado. De este modo, se demuestra cómo el discurso higienista<sup>5</sup> se incorporó en el ámbito escolar a través de la figura del maestro. La autora menciona que el poder político estatal y su propuesta educativa se materializa en el aula a través de normativas, acciones específicas y materiales de lectura. De este modo, la escuela pasa a ser un espacio donde se transmiten saberes socialmente legitimados, consolidándose como el discurso de referencia tanto para los niños y niñas como para sus familias.

En relación con lo anteriormente mencionado y siguiendo con los aportes de Espiga (2015), en el aula moderna se ubican objetos y actores que cotidianamente están en contacto, señala: “el manual escolar” encargado de unificar los métodos de enseñanza, así como también plantea un modelo de conducta: “el buen niño, el buen estudiante, el niño sano, entre otros; “el maestro” que enseña; “el niño” quien recibe, lee y aprende lo enseñado a través de las teorías de la época. Entonces, esta relación cotidiana entre el maestro que enseña y el alumno que aprende, se entiende como estrecha y asimétrica, como ya mencionamos más arriba. (p.16)

Este es el espacio institucional a partir del cual las autoridades educativas regulan, normalizan y ritualizan los nuevos cambios (contenidos programáticos, valores que inducen a la moral correcta y control sobre el cuerpo: posturas decorosas, correctas y saludables), cabe señalar que se entiende a la moral correcta como sinónimo de pulcritud. A su vez, la “culpa de no actuar como se debe” fue implementada como un “discurso persuasivo” el cual tenía como objetivo lograr resultados definidos por el adulto. La escuela construyó “un sentido común, desde imágenes básicas y cotidianas, las cuales no son neutras (...) hay detrás de ellas ideas, o

---

<sup>5</sup> “La categoría higiene se utiliza como una construcción biológica, social y cultural, refiere a las inquietudes y temores presentes en amplios sectores de la sociedad. La limpieza de los objetos y del cuerpo se vuelve explícita. (...) Dirigido preferentemente a los sectores populares con la intención de construir nuevas imágenes de lo correcto y lo sano” (Espiga, 2015, p.15-16)

más exactamente una ideología, de la que no somos cabalmente conscientes” (Espiga, 2015, p.18)

Dentro de este marco, Espiga (2015) plantea que las concepciones pedagógicas se crean en base a los valores de cada época. En este contexto, la creación de las clases mixtas y graduadas permitió un currículo orientado a moldear los cuerpos y las mentes de los niños de manera progresiva y organizada. Esto dio lugar a transformaciones en el área pedagógica, por ejemplo: la incorporación del banco escolar, siendo esta una nueva forma de comprender el espacio del aula y la higiene corporal del niño.

A su vez, es pertinente retomar las palabras de García Méndez (1995) el cual sostiene que la escuela se basa en dos principios: la obligación de denunciar y los castigos corporales, siendo esta entendida como un instrumento de control social. Vinculado a esto el autor menciona que no todos los niños acceden a la escuela, incluso algunos de los que acceden, son expulsados por diferentes motivos.

Continuando con los planteos de García Méndez (1995) se establece una diferencia sociocultural en el interior de la niñez, distinguiéndose entre los niños que permanecen en la escuela y los que no. Las diferencias presentes en el interior de la niñez, por un lado, entre sectores que cuentan con cobertura de políticas sociales básicas, como, por ejemplo: salud y educación y los sectores excluidos, esta diferencia es tan amplia que no se ajustaría a un único concepto para describirlo, señala. Por otra parte, distingue a “los incluidos los cuales se transformarán en niños y adolescentes” y los “excluidos que se transformarán en menores”. (p.180)

De igual modo, Costa y Gagliano (2000) mencionan que “la escuela pública se fundó sobre un pacto intergeneracional implícito para una niñez entendida como normal y alfabetizable” (p.49). A su vez, añaden que el control social de las infancias siempre estuvo presente, pero la “clasificación institucional” de los individuos infantiles en niños (es decir, en sujetos hijos de familia legítima y alumnos del sistema educativo público nacional) y en menores (sujetos que carecen de familia, hogar, recursos, y amparados por el Estado) es el resultado explícito del Estado moderno. (p.69)

Cabe destacar que, para las autoridades, la institución primaria tenía varios roles a cumplir, pero el principal era formar ciudadanos patrióticos y unificar cualidades dispersas para consolidar un carácter nacional. (Espiga, 2015)

Continuando con los planteos de Espiga (2015) señala que era una necesidad política el hecho de crear una “identidad nacional propia”, ya que la sociedad de ese momento transitaba cambios demográficos ocurridos mayoritariamente por migraciones, entonces, la escuela pasó a ser un eje central para configurar la nacionalidad. A su vez, la escuela, los maestros y los manuales eran la principal herramienta del estado, por otro lado, la formación de los maestros estaba relacionada al “proyecto del país en el período de 1860 a 1890”, señala la autora que no fue solamente insertarse en la economía capitalista, sino crear una sociedad que fuera sana y permitiera enseñar “en los nuevos preceptos de higiene social”.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, la autora menciona que la sociedad uruguaya a fines del siglo XIX adquirió la idea de pertenencia a una nación, señalada como la oriental, los manuales de lectura y las fechas patrias sirvieron para consolidar el sentimiento de identidad. A su vez, los días conmemorativos eran acompañados de reflexiones, actos públicos, desfiles y reconocimientos al “proclamado héroe nacional” (Espiga, 2015, p.32)

### **8.3 ¿QUÉ ESPERA LA ESCUELA DEL NIÑO/A?**

Para comenzar con este apartado, es pertinente retomar los planteos de Foucault (1991) citado en Liberman (2018) el cual desarrolla que (...) “la escuela es una de las instituciones o espacios de encierro en los que se organiza la sociedad moderna y en los que se producen prácticas de enseñanza grupal” (p.23).

A su vez, Foucault (2006) plantea la teoría de la gubernamentalidad, esto refiere a las técnicas a través de las cuales se ejerce el gobierno y el control sobre las poblaciones. Esta teoría fue desarrollada por el autor en la década de los 70, y su trabajo se centró en la genealogía del poder moderno, rastreando su desarrollo desde las prácticas de soberanía en la Edad Media hasta las formas contemporáneas de biopoder y gubernamentalidad. A su vez, exploró cómo el poder no solo se manifiesta a través de instituciones como el Estado, sino también a través de diversas prácticas y saberes que configuran y regulan la vida social.

(...) La gubernamentalidad es entendida en el sentido amplio de técnicas y procedimientos para dirigir el comportamiento humano. Gobierno de los niños, gobierno de las almas y de las conciencias, gobierno del hogar, del estado o de sí mismo. (Foucault, 1997, citado en Rose, Malley, Valverde, 2006, p. 114).

Para Foucault (2006), gobernar no se refiere únicamente a las actividades del Estado, sino a una serie de prácticas que regulan la conducta de los individuos y las poblaciones, esto incluye una amplia gama de estrategias y técnicas, desde la legislación hasta la educación y la medicina. Asimismo, la gubernamentalidad implica la producción y el uso de saberes (conocimientos) para ejercer poder.

Esto significa que el poder se sustenta y se perpetúa a través de discursos y prácticas que definen lo que es verdadero y lo que es falso, lo que es normal y lo que es anormal.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, el disciplinamiento escolar es un aspecto fundamental de la teoría de la gubernamentalidad de Foucault y se refiere a las diversas tecnologías disciplinarias que dan lugar a dispositivos de control a los estudiantes. Foucault analizó cómo las escuelas, al igual que otras instituciones como las cárceles y los hospitales, utilizan técnicas disciplinarias para moldear y normalizar el comportamiento de los individuos.

Las escuelas estructuran el tiempo de los estudiantes de manera precisa y meticulosa, esto incluye horarios fijos para clases, recreos, y actividades extracurriculares. La puntualidad y la adherencia a los horarios son aspectos clave de la disciplina escolar, así como también, las instituciones educativas están diseñadas para controlar y supervisar el movimiento de los estudiantes, las aulas, los pasillos y otros espacios están organizados de manera que se pueda vigilar a los estudiantes y asegurar que sigan las normas establecidas.

Martinis (2013) citado en Liberman (2018) va a plantear que (...) “la educación no siempre es nombrada de la misma manera (...) las diversas formas de nombrar lo educativo se constituye en relación con los sectores sociales en función de los cuales piensa su tarea” (p.68)

A su vez, establecen un conjunto de normas y reglas que los estudiantes deben seguir, estas pueden incluir códigos de vestimenta, normas de conducta y reglamentos académicos. El incumplimiento de estas normas suele conllevar sanciones disciplinarias. En este sentido “la escuela se establecen un conjunto de procedimientos, dispositivos y reglamentos con los que

se busca controlar el funcionamiento y las dinámicas escolares” (Martinis, 2013, citado en Liberman, 2018, p. 24).

La vigilancia es una técnica central del disciplinamiento escolar, los maestros y funcionarios escolares, vigilan constantemente a los estudiantes para asegurar que cumplan con las normas y comportamientos esperados.

(...) una intervención social encargada de intentar evitar que estos niños o adolescentes finalmente asuman aquellas conductas que por su situación social y cultural sería de esperar que asumieran. Es claro que de lo que se trata aquí no es de la transmisión de un conocimiento sino de la instalación de una práctica —puramente— de control social. (Martinis, 2013, citado en Liberman, 2018, p. 68)

Los objetivos que tienen los sistemas escolares son moldear las conductas de los niños y niñas para que se ajusten a lo esperado social y escolarmente.

Martinis (2013) citado en Liberman (2018) plantea que se realizan procedimientos que clasifican a la población escolar diferenciándolos por sus capacidades e impulsando dispositivos diferentes. De esta forma se busca ajustar a aquellos niños que no se encuentran dentro de las pautas de normalidad.

Continuando con la idea anterior, el sistema educativo tiene por objetivo normalizar el comportamiento de los estudiantes, promoviendo lo que se considera conductas y actitudes deseables, así como también prepararlos para su integración en la sociedad, enseñándoles a seguir reglas, respetar la autoridad y cumplir con sus responsabilidades.

El análisis del disciplinamiento escolar sigue siendo relevante para entender cómo las instituciones educativas influyen en la formación de los individuos y en la reproducción de las normas sociales.

Por otra parte, Caruso (2005) señala en su texto que “(...) los discursos de reforma escolar en muchos contextos intentan acaparar esta “cultura de la escuela” o “cultura del aula” como objeto de reforma y remodelación” (p. 18). A su vez, destaca que esta reforma de la

enseñanza tiene como objetivo “esfuerzos económicos” para poder lograr obtener trabajadores competentes en “los nuevos tiempos”.

En relación a esto, el autor agrega que cuando se les pide a los niños un “rol más activo en su propio aprendizaje” es con el objetivo de generar futuros empleados capaces de desarrollar sus tareas siendo competentes en las mismas, y a su vez, que puedan trabajar de forma grupal. Esta reforma de la enseñanza se corresponde con cambios en la gobernabilidad actual en las sociedades, las cuales tienen un notorio interés económico, acota Caruso (2005).

Por otra parte, Liberman (2018) retoma los planteos de Caruso (2005) (...) “las prácticas escolares son formas de gobierno en la producción de la gubernamentalidad moderna o gubernamentalización del Estado, en la que se produce la articulación entre las instituciones disciplinarias con el entramado estatal” (p.23).

Continuando con los planteos de Caruso (2005) citado en Liberman (2018):

(...) la enseñanza escolar como gobierno implica una experiencia grupal en la que se interviene sobre el conjunto de los “alumnos” y no en forma individual. En este sentido, las prácticas de enseñanza grupal implican un pasaje de las prácticas individualizantes —propias de las técnicas disciplinarias de la modernidad temprana—, a su consolidación como prácticas grupales de conducción y poder pastoral, en cuanto el poder pastoral implica una práctica de conducción de la totalidad del grupo, al tiempo que de cada uno de sus integrantes. En el poder pastoral se establece una relación particular entre conducción y obediencia, en la que se ponen en juego aceptaciones, legitimidades y obediencias, en definitiva, prácticas de dominación. (p. 23).

Agregando a lo anterior, Liberman (2018) menciona que “a través de la escuela moderna el Estado se asegura de que los miembros más jóvenes de la sociedad, en cuanto patrimonio nacional, alcancen la condición de sujetos sociales, mediante la humanización y ciudadanización, accediendo a la razón en su tránsito hacia la adultez” (p. 214).

De este modo, según la autora se alcanza la libertad e integración social, contribuyendo al crecimiento del país. La escuela se funda entonces como un espacio de todos, con un objetivo definido el cual refiere a lograr consolidar una “sociedad de iguales”.



En consonancia con lo anteriormente mencionado, se retoma los planteos de Espiga (2015) donde la autora plantea que en el aula moderna la actividad del niño estaba limitada al “estrecho círculo de lo permitido y lo ordenado” lo que no seguía estos parámetros se entendía como una infracción. Para las autoridades escolares “obediencia y orden eran sinónimo de acatamiento a lo permitido” estipulado por el maestro, así como por los manuales escolares y fortalecidos por la pedagogía del premio/sanción.

Continuando con sus palabras, la autora se cuestiona, por un lado, qué conlleva desobedecer y sus causas, y, por otro, cuál era la relación entre obediencia y educación. Entonces va a decir que tanto la obediencia como las consecuencias de la desobediencia tenían un papel importante en los manuales de lectura. Posteriormente señala que un niño rebelde a la disciplina del trabajo, con poca voluntad para estudiar, o no dócil, era visto como desajustado a las normas y desobediente.

Espiga (2015) plantea que el aula moderna es entendida como un espacio institucional mediante el cual las autoridades educativas regulan contenidos, valores morales (como la bondad o la pulcritud) y conductas físicas, como las posturas esperadas de los niños en el aula. A su vez, se empleaba la “culpa de no actuar como se debe” como estrategia pedagógica para guiar la conducta infantil (p.18)

Esto guarda relación con las palabras de Romero (2004) citado en Espiga (2015):

La escuela construyó un “sentido común” desde imágenes básicas y cotidianas, las cuales “no son neutras, no remiten de manera directa a realidades unívocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas, o más exactamente una ideología de la que no somos cabalmente conscientes (p. 18).

Por otra parte, Baquero y Narodowski (1994) sostienen que la pedagogía se encarga de normar y explicar los saberes en las escuelas, precisa conformarse como el relato que “conectará a través de la escuela, a una infancia deseada- a veces, una “infancia normal”- en una sociedad deseada” (p.4).

A su vez, Baquero y Narodowski (1994) retoman los aportes de Meyer (1977):

La escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus

programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, de una pedagogía de la intimidación. (p. 4)

Es así que los autores entienden a la escuela como un lugar relevante donde el niño/a transita años de su vida, ocupando muchas horas dentro de esta, donde se le educa y se espera por su parte que logre ciertas condiciones impuestas por la institución educativa, para lograr esto, los niños tienen que obedecer.

Es entonces que la “producción normal” de conocimientos se da por parte del alumno que logra llevar adelante los tiempos y modalidades esperados por la institución. Se entiende “lo normal” como la capacidad que tiene el niño de adueñarse de los conocimientos, (...) “Solo se trata de conocer los mecanismos del desarrollo infantil y las cualidades por las cuales triunfa o fracasa en su posibilidad de dar respuesta de expectativas escolares” (Baquero y Narodowski 1994, p. 5).

De este modo, el fracaso escolar es resultado de la incapacidad del niño en asimilar los conocimientos y hábitos de los de su entorno (Varela y Álvarez-Uría, 1991) mencionan que la “culpa” es únicamente suya, mientras tanto, el maestro no dudará en hacérselo saber, muchas veces resulta en enviarlo a una escuela especial para deficientes.

Tal como refleja Vallejos (2008) lo normal genera estereotipos, influyendo en las conductas, buscando homogeneizar la sociedad (...) “Lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil: un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva” (p. 3).

Para reflexionar acerca de lo anteriormente mencionado se retoman las palabras de Martinis (2013, como se citó en Giorgi et al., 2012), “el proceso de igualación, de homogeneización social, supuso la necesidad de sancionar la diferencia, de negarla, de borrarla. El proceso pedagógico moderno es un gran proceso de borramiento de diferencias, de generación de sujetos igualmente homogéneos. Es necesario hacer notar que un sistema basado en la noción de la homogeneidad es un sistema excluyente, que expulsa. Se expulsa al diferente (...) De este modo, un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad, ya que expulsivo, genera desigualdad.” (p.24-25)

En este sentido, Martinis (2013) acota que el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. (...) Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza. (Martinis 2013, citado en Giorgi et al., 2012, p.24-25)

Es así que el autor entiende a la escuela como un espacio que evade las diferencias, buscando crear individuos iguales, de este modo, lo que logra es excluir “al diferente”, generando desigualdades. Gentili (2015) señala que las oportunidades perdidas en la primera infancia básicamente no se logran recuperar, entonces, negarle la educación a los niños y niñas lo considera como un delito “por partida doble”, es decir, no solo se les está negando el derecho a la infancia digna, sino que se les está quitando oportunidades para su vida adulta, las cuales deben ser aprovechadas con igualdad y de manera justa. (p.29)

Al normalizar la exclusión, la estamos naturalizando, entonces pasa de ser un problema, a ser un dato.

## **9. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

El presente apartado consiste en describir lo realizado en el trabajo de campo, el mismo fue llevado a cabo a través de tres técnicas de investigación: observación, conversación y entrevistas semi estructuradas. Estas se realizaron en dos días con previa autorización de la directora encargada de dicha institución. En las observaciones y la conservación se tomó registro y las entrevistas fueron grabadas con consentimiento de los entrevistados.

Cabe destacar que se había acordado con la directora de la institución primero llevar a cabo una breve conversación y luego realizar las observaciones el mismo día. No se logró realizar en primer lugar dicha conversación ya que la directora no se encontraba en el centro. Asimismo, la secretaria de la institución demostró poca disposición y sugirió volver otro día, sin dar lugar a poder avanzar con el trabajo de campo realizando las observaciones que faltaban. La estudiante le menciona que hubo previa coordinación con la directora, y no muy conforme, permite el ingreso.

Se comenzó observando las siguientes aulas: primero, segundo, tercero y cuarto grado, el recreo y el almuerzo de cuarto, quinto y sexto grado. A través de las observaciones se pudo

detectar gestos, acciones, comportamientos, formas de relacionarse en el aula y fuera de la misma.

Por último, cuando retorna la directora ya casi finalizando la jornada escolar, se logra llevar a cabo la conversación con el objetivo de conocer la institución y cómo funciona esta, a su vez, se le pide si es posible acceder a los documentos institucionales, la cual menciona que sí, que lo enviaría más tarde ese mismo día. Nunca se logró acceder a los mismos.

El segundo día se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales donde se buscó saber qué planteaban los adultos referentes acerca de las formas de estar de los niños y niñas en la escuela. Se pudieron llevar a cabo 6 entrevistas en total, tanto a la directora de la institución, así como también a las maestras. Como se mencionó más arriba, las entrevistas fueron grabadas, contando con una previa autorización por parte de los entrevistados, donde se explicó su carácter anónimo y contribución a la presente monografía.

## **9.1 PRESENTACIÓN DE LA ESCUELA**

Luego de observar el aula de primer y segundo año, se procedió a tener la conversación con la directora de la institución, ya que era el tiempo libre que tenía.

Se comienza preguntando acerca de su profesión, menciona que se recibió en el año 2005 como maestra, luego trabajó en escuelas aprender. Posteriormente, se le consulta a partir de qué año está en la escuela, responde que en 2022 eligió efectividad como directora en dicha institución.

Por otra parte, se le consulta cuántos grupos hay en la escuela, responde que hay 8 grupos (243 estudiantes), desde inicial 4 hasta 6to año, un grupo de cada uno, no supo con exactitud cuántos niños/as había.

Comenta que la escuela se inauguró en el año 2016. Luego se consulta cuántos funcionarios hay en la institución, detalla lo siguiente: una tallerista de artes visuales, un profe de Educación física, una profe de segundas lenguas, en este caso, inglés, 5 auxiliares: 2 en la mañana/ 3 en la tarde. Y, una maestra secretaria, la misma ejerce de septiembre a diciembre como maestra tutora.

Respecto a los proyectos menciona que una vez al mes hacen una actividad donde están invitadas todas las familias. Se llama “Escuela un lugar para...” En esta actividad, cada clase tiene un proyecto, depende del eje que le ponga cada una. Ese día la escuela está a puertas abiertas, se hacen una vez al mes actividades con las familias. La actividad dependiendo el eje, se llama: “¿Qué tal si jugamos?”. A su vez, destaca que la escuela apunta a ser co-educadoras.

Respecto a si trabajan en redes, mencionó “Sede Escuela”, esto significa que una vez por semana concurre la psicóloga, también comentó que hay “nodos familia” y “nodos educativos” en donde ella participa.<sup>6</sup>

## **9.2 PRESENTACIÓN DE LO REGISTRADO EN LAS OBSERVACIONES**

El primer día se observó los distintos espacios de la escuela, también se registró el comportamiento de los niños y niñas, su interacción y las diversas actividades desarrolladas.

Se comenzó observando el aula de primer y segundo año, ese día estaban compartiendo el salón por una actividad recreativa llamada “Día de la maestra y estudiantes, día sin mochila” actividad previa a las vacaciones de septiembre. Se reunieron estos dos grupos, con tres maestras a cargo. Había 30 alumnos por grupo, donde se observó que los grupos estaban compuestos mayoritariamente por niñas.

Los niños estaban sentados a lo largo del aula, una fila grande y otra al costado, siendo esta más chica. Estaban realizando manualidades para regalarle a la maestra por su día. Se presenció mucho bullicio mismo por la dinámica de la actividad, respecto a los materiales, estos eran brindados por las maestras, tales como: hojas con brillantinas, cartulinas, lápices de colores, cascola, etc. Otro aspecto observado es que los niños se acercaban a las maestras y las abrazaban.

Posteriormente se observa el aula de cuarto año: el aula se agrupa en mesas de 2 a 3 niños/as, en total hay 27 niños, donde 12 son niñas y 15 son niños, trabajan en duplas y tríos, para realizar una actividad de lenguas. Según lo observado, los niños levantan la mano para hablar y exponer respuestas en base a las preguntas planteadas por la maestra, con excepción

---

<sup>6</sup> ver anexo 3

de un niño que gritó y la secretaria demostró enojo (se encontraba la secretaria en el aula). Por otro lado, se observa que la maestra eleva su tono de voz.

A su vez, en la exposición del trabajo, se observa la participación de los niños como también la realización de consultas. Usualmente trabajan en grupo, estaban haciendo correcciones del cuento “caperucita roja”, siempre suelen hacerlo de forma grupal y después lo hacen de forma individual. La maestra los felicita por la tarea.<sup>7</sup>

Por otra parte, el grupo de tercer año cuenta con 14 mesas, los niños/as están agrupados mayoritariamente en duplas, por un lado, hay 27 alumnos mientras que 18 son niñas y 9 son niños.

Se observa que no suelen hablar entre ellos y en caso de querer hablar, levantan la mano pidiendo permiso. Otro punto a destacar es que de todas las mesas buscan participar, se veían atentos mientras la maestra hablaba. Además, se observa que cuando un compañero no sabe algo respecto a la tarea dictada, entre ellos mismos se ayudan o buscan explicarle a ese compañero. Posteriormente, se percibe la gran participación de los estudiantes. La maestra incentiva esta participación.<sup>8</sup>

Después de observar las aulas y tener la conversación con la directora, llega la hora del almuerzo. Siendo las 12:30, proceden a ingresar al comedor los grupos de: 3º, 4º, 5º, 6º año, el almuerzo tiene una duración de 30 minutos.

En esta ocasión el menú del almuerzo consistía en: milanesas al horno con ensalada de zanahoria rallada, tomate y repollo.

Se observa que estaban todos los grupos juntos, en mesas posicionadas de forma vertical, ocupando el espacio del comedor. Por otro lado, las maestras y el cocinero les sirven la comida a los niños. Previo a comenzar a comer, hacen una pausa hasta que haya silencio, luego aplauden dos veces y recién están habilitados a comer.

Se puede ver que el comedor es espacioso, con mesas largas, mientras que la cocina está detrás de un mostrador donde levantan la comida.

---

<sup>7</sup> ver anexo 4

<sup>8</sup> ver anexo 5

Las maestras se sientan con los niños donde encuentran lugar, charlan con ellos y entre ellas. Los niños comen el almuerzo, se notan contentos, además les sirvieron postre, en esta ocasión, crema. Se consulta qué postres hay disponibles, y el cocinero menciona que puede ser postre lácteo o fruta.<sup>9</sup>

Por último, se observa un breve recreo, los niños de 4º, 5º y 6º año tienen un cambio de actividad, les brindan 15 minutos de “recreo”. Salen al patio, juegan entre ellos, corren, las maestras observan paradas contra la pared. En el patio no hay sombra, es un patio con terminaciones peligrosas, y varios escalones... la cancha es de pedregullo. Se observa que los niños/as están alegres, ya que están muchas horas en el aula y es su hora de distracción e interacción entre pares.<sup>10</sup>

## **10. ANÁLISIS**

### ***La niñez que habita la escuela***

En relación con lo desarrollado en la presente monografía, es posible profundizar el análisis a partir de los aportes de Sandra Carli (2012), quien sostiene que la niñez es una construcción social que varía según el contexto cultural, económico e histórico. En la escuela, los niños no son sólo alumnos, sino sujetos en formación cuyas trayectorias, vivencias y vínculos moldean su experiencia emocional, social y académica.

A partir del marco teórico desarrollado en la presente monografía y relacionado con el presente análisis, se puede plantear que, en el ámbito escolar, la niñez suele definirse en relación con los procesos de escolarización y aprendizaje. La educación obligatoria ha sido clave en la institucionalización de la infancia, regulando expectativas en torno al comportamiento, el conocimiento y la socialización. Sin embargo, es necesario problematizar los modelos normativos de infancia que muchas veces subyacen en la mirada institucional y que no contemplan la diversidad de trayectorias y contextos que atraviesan a los niños y niñas.

---

<sup>9</sup> ver anexo 7

<sup>10</sup> ver anexo 8

Lidia Fernández (1994) señala que las instituciones educativas actúan como reguladores sociales que median valores y normas, conteniendo tanto potencialidades de desarrollo como tensiones. En este marco, la escuela no es un espacio neutro: es un escenario donde se producen significaciones y vínculos que inciden profundamente en la forma en que se vive la niñez.

Tal como mencionan las maestras entrevistadas, muchas veces los niños expresan afecto de forma espontánea hacia sus docentes. Una de las entrevistadas señala:

Entonces se ve reflejado porque los gurises están muy demandantes de cariño, de afecto, eso es tremendo. Hay una falta de autonomía emocional, entonces eso hace que sean inmaduros en el aprendizaje, más disminuido, hay carencias de un tipo, de otro. (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023).

Este tipo de vínculo también fue observado en el aula: “Los niños/as se acercaban a dar besos y abrazos a las maestras” (Observación 19/09).

La cotidianeidad escolar refuerza la idea de la escuela como espacio de contención emocional: “Las maestras se sientan con los niños donde encuentran lugar, hay maestras charlando con los niños” (Observación 19/9).

Aportes como los de Philippe Ariès (1987) permiten pensar que la concepción moderna de la infancia es relativamente reciente: durante siglos, los niños eran percibidos como “adultos en miniatura” y no existía una preocupación específica por sus necesidades. Ariès (1987) sostiene que la niñez es una construcción histórica, social y cultural, lo que invita a relativizar cualquier mirada universalista sobre cómo deben ser o comportarse los niños.

Desde la perspectiva de Carli (2012), la escuela moderna actúa como un dispositivo que regula la infancia mediante mecanismos de clasificación, control y acompañamiento. En este marco, la infancia escolarizada se configura como una etapa regida por expectativas normativas y pedagógicas que tienden a ordenar los comportamientos infantiles, incluidas sus manifestaciones afectivas.

Es relevante indagar cómo las maestras interpretan o resignifican estas expresiones afectivas, como los abrazos, las búsquedas de contacto físico o verbal, o las demandas de reconocimiento.



Algunos docentes podrán entender estas conductas como señales de carencias afectivas o de contextos familiares específicos. Sin embargo, otras, influenciadas por enfoques más sensibles al desarrollo emocional y subjetivo de la infancia, pueden leerlas como parte del proceso de vinculación y construcción de confianza dentro del espacio institucional.

(...) En mi clase, en particular tengo algunos casos en los cuales, no están bien digamos... hay carencia, de atención, a veces sentimos como que hay omisión de asistencia, omisión como padres”. (...) “Esos son como casos particulares, pero después en general, hay en mi clase por lo menos, se notan en muchos que hay familia con compromiso y cuando pedís cosas acompañan, o vienen a verlos, viste cuando hacemos clases abiertas, vienen, se preocupan, pero... ta, no sé, pienso que están en general conformes. (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023).

Desde esta mirada, las prácticas pedagógicas no solo enseñan contenidos, sino que producen subjetividades, moldean vínculos y definen lo que se espera de un niño. En palabras de Carli (2012), “la escuela no solo escolariza, sino que infantiliza”.

El trabajo escolar, por tanto, implica también habilitar espacios para las emociones, fomentar la convivencia y reconocer los diversos modos de habitar la infancia. Como subraya una de las entrevistadas:

“Ahí ellos van construyendo la subjetividad de ese lugar.” (entrevista n°6, comunicación personal, octubre 2023)

Desde esta perspectiva, una propuesta educativa basada en el enfoque de derechos requiere articular la acción pedagógica con el reconocimiento de las condiciones sociales de vida de los niños y niñas. En lugar de reproducir un modelo normativo único de infancia, la escuela puede convertirse en un espacio donde se valoren las experiencias familiares, se escuchen las voces infantiles y se fortalezcan sus capacidades sin estigmatizaciones ni asistencialismo. Como expresa otra docente: “(...) en este caso, trabajamos la convivencia, y estamos trabajando mucho lo que es la escritura y la lectura. Pero la convivencia, atravesando ese tema y autonomía de los chiquilines para resolver conflictos y poder avanzar, digamos. En esto del nuevo programa es desarrollar la acción de ellos, de la mejor manera” (entrevista n°4, comunicación personal, octubre 2023). Este tipo de práctica pedagógica apuesta a la

construcción de subjetividades autónomas y al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho.

### ***Expectativas cruzadas: La relación entre familias y escuela***

Es pertinente comenzar conceptualizando a las familias. Para ello, se retoman los aportes de Eloísa De Jong (2001), quien señala:

La familia como organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y en el mundo de la vida cotidiana, es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio-político, económico y cultural, atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación esperadas socialmente y una historia singular de la propia organización, donde confluyen lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible en el interjuego texto-contexto. (p.11)

Asimismo, Mito (1997) advierte que la dinámica relacional de cada familia no está dada de antemano, sino que se construye a partir de los vínculos entre sus miembros y con la sociedad. Por ello, insiste en hablar de familias en plural, porque no existe un único arreglo familiar, no se puede operar con un modelo particular.

Desde este marco, puede afirmarse que la familia constituye el primer contexto de aprendizaje. En ella nacemos, recibimos un nombre y una historia que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida. Se trata de un entramado de vínculos de parentesco donde, mediante la interacción, se transmiten valores, saberes y formas de estar en el mundo. Cada familia tiene su propia organización interna, creencias y dinámicas, y se encuentra en constante evolución según su contexto social e histórico.

A partir de los testimonios recogidos en el trabajo de campo, se evidencia una preocupación compartida por las docentes en relación con las realidades familiares que atraviesan muchos de los niños y niñas con quienes trabajan. Sus relatos muestran cómo determinadas condiciones sociales, afectivas y materiales inciden en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Lejos de adoptar una mirada culpabilizante, buscan comprender las lógicas que atraviesan a estas familias.

Una de las entrevistadas señala:

En realidad, este año ha sido un año complicado en algunos aspectos porque eh... no todos tienen el apoyo familiar que nos gustaría que tuvieran, emmm, muchas veces los niños no avanzan porque no hay un compromiso real de los padres con lo que es el aprendizaje, entonces ellos creen que porque vienen todo el día ya está. En mi clase, en particular tengo algunos casos en los cuales, no están bien digamos... hay carencia, de atención, a veces sentimos como que hay omisión de asistencia, omisión como padres, tengo casos en que la madre está presa (entrevista n°6, comunicación personal, octubre 2023).

En esta expresión aparece una tensión clara entre las expectativas institucionales y las posibilidades concretas de acompañamiento por parte de las familias, muchas de las cuales enfrentan situaciones de gran complejidad.

Estas experiencias evidencian que las dificultades en el acompañamiento educativo no siempre responden a desinterés, sino que muchas veces están relacionadas con condiciones estructurales que afectan la vida cotidiana. En varias entrevistas también aparece una preocupación por la falta de contención emocional en el hogar. Una docente comenta:

no les preguntan a los niños cómo les fue, no les dan un beso, un abrazo, qué hiciste de lindo, cómo te sentiste, es como así, se ha perdido eso. Entonces se ve reflejado porque los gurises están muy demandantes de cariño, de afecto, eso es tremendo. Hay una falta de autonomía emocional, entonces eso hace que sean inmaduros en el aprendizaje, más disminuidos, hay carencias de un tipo, de otro. Vemos que cada vez hay más problemas de dicción, les cuesta pronunciar, los padres si no le decís no se dan cuenta. (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023)

Se observa aquí una sensibilidad particular hacia el impacto de esas ausencias emocionales en el aprendizaje y en el desarrollo afectivo, desde la mirada docente.

También aparece la percepción de transformaciones en los modos de crianza. Una entrevistada plantea:

(...) las generaciones vienen cada vez más complicadas, pero complicadas porque ya vienen de la familia, viste, en general creo que muchas veces porque los padres son

jóvenes, son cada vez más jóvenes”. Y agrega: “hay un tema de límites, de que la tecnología los atrapó, por ejemplo, vos a veces hablas con ellos y no les leen un cuento, no comparten, no juegan a las cartas, no ven una peli juntos, están en la suya, cada uno con su teléfono, los ves afuera cuando ves que los reciben. (entrevista n°4, comunicación personal, octubre 2023)

Estas expresiones dan cuenta de una preocupación por la pérdida de espacios compartidos y la desvinculación afectiva, que impacta en la experiencia escolar.

Por otra parte, una docente señala: “en realidad, algo en general que se ve mucho, lo que traen desde sus casas... vienen muy angustiados la mayoría y más allá de la enseñanza que nosotros brindamos, brindamos mucha educación y los acompañamos mucho en lo afectivo de cada uno” (entrevista n°5, comunicación personal, octubre 2023).

Estas vivencias pueden analizarse a la luz de lo planteado por Silvia Duschatzky (2000), quien advierte que la escuela no puede pensarse aislada del entramado social que la rodea. Las instituciones educativas no solo enseñan saberes, sino que funcionan como espacios de cuidado, escucha y contención. En esa misma línea, Daniel Brailovsky (2019) sostiene que la escuela debe construir condiciones de posibilidad para enseñar, lo que implica hacerse cargo también del sufrimiento y el malestar que atraviesa a muchos niños. Así, la función pedagógica se entrelaza con una función ética y vincular.

Tomando en consideración lo que mencionan las entrevistadas, podemos observar que coinciden en sus relatos con respecto a la falta de apoyo por parte de las familias ya que “no brindan el apoyo familiar que a la escuela le gustaría que tuvieran”, así como también, “la carencia de atención”, y “la falta de autonomía emocional que tienen los niños/as”, señalan que esto último es el motivo para que los niños/as sean inmaduros en el aprendizaje. En base a esto, se puede observar que se tiende a atribuir a las familias la culpa del fracaso escolar “muchas veces los niños no avanzan porque no hay un compromiso real de los padres con lo que es el aprendizaje” (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023)

Es menester retomar las palabras del autor Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron (1970), en su obra *“La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, donde señalan que el fracaso escolar no puede atribuirse únicamente a las familias, ya que el sistema educativo y las estructuras sociales tienen un rol fundamental en la reproducción de las

desigualdades sociales. El sistema educativo valida estas desigualdades como si la responsabilidad fuera del individuo.

Según Bourdieu y Passeron (1970):

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (p.70)

Respecto a esto, los alumnos provenientes de clases sociales populares, si bien cuentan con el mismo esfuerzo y capacidad, se enfrentan a un sistema que no reconoce ni valida su capital cultural. Cabe destacar que, el “capital cultural” definido por Bourdieu (1970) refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que tenga una persona, los cuales van a ser valorados socialmente. Además, el “capital cultural” es un elemento de gran importancia, ya que las familias de las clases medias y altas transmiten determinados conocimientos, valores y comportamientos que son los aceptados y validados por el sistema educativo, mientras que aquellas familias de clase sociales populares no siempre pueden ofrecer el mismo tipo de capital cultural. En palabras del autor “la escuela no valora lo que el niño de clase baja trae de su hogar, sino lo que corresponde al código cultural dominante” (Bourdieu, 1970, p.61)

Por lo tanto, las dificultades que presentan algunos niños/as que muchas veces desencadena en el fracaso escolar, no puede atribuirse únicamente a las familias. Las desigualdades en el acceso a los recursos educativos y a lo que implica en sí el sistema educativo contribuye considerablemente a reproducir estas desigualdades. En este sentido, “La escuela no es un espacio donde se otorgan las mismas oportunidades, sino un mecanismo que tiende a reproducir las diferencias sociales” (Bourdieu, 1970, p.48). Entonces, en lugar de culpar a las familias, debería promoverse un espacio donde se contemple la diversidad de estas y lograr promover la cooperación.

***Escenarios escolares diversos: sentidos, estrategias y desafíos***

Para comenzar con este apartado se retoman los aportes de Francesco Tonucci (2005), quien plantea que la educación debe reconocer a los niños como sujetos plenos, capaces de pensar, expresarse y participar activamente en su proceso formativo (p.27). Esta perspectiva pone en el centro el bienestar emocional, la participación y el derecho a una educación significativa. En esa línea, la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de vínculos, la producción de subjetividades y la definición de lo que se espera de un niño en el ámbito escolar.

En la institución observada, las docentes reconocen la coexistencia de trayectorias muy dispares dentro del aula. En tercer año, por ejemplo, conviven estudiantes que aún no han adquirido la lectoescritura con otros que desarrollan aprendizajes más complejos. Una maestra plantea:

Yo tengo, por ejemplo, en tercer año tres niños que no leen ni escriben, entonces, es complicado y están excedidos de edad; han repetido, pero no han podido asimilar. En dos casos de ellos, hay un seguimiento, pero en otro caso, no hay seguimiento de especialistas, entonces como que contamos con pocas herramientas para poder ayudarlos. (entrevista n°3, comunicación personal, octubre 2023)

Ante este panorama, las docentes elaboran estrategias que buscan dar respuesta a estas situaciones, implementando consignas o adaptaciones curriculares. Estas propuestas permiten que los niños avancen a su propio ritmo, sin quedar excluidos del trabajo colectivo. Una maestra explica:

Si bien hay niños que tienen ciertas dificultades, en la clase se trabaja con ciertas adaptaciones curriculares y a la vez con propuestas que implican una mayor complejidad a medida que van sorteando los... Es decir, se pone una consigna con tres o cuatro puntos, desde lo más simple a lo más complejo, entonces cada uno trabaja a su ritmo y va avanzando de acuerdo a sus posibilidades. (entrevista n°4, comunicación personal, octubre 2023)

Si bien las maestras implementan nuevas consignas o adaptaciones curriculares, también reconocen que existen limitaciones o que no cuentan con las condiciones institucionales que las sostengan.

Las docentes señalan la falta de recursos específicos y la escasa presencia de equipos técnicos especializados:

Yo creo que sería fundamental tener más especialistas acá, una psicomotricista, porque tienen problemas motrices salados que con el tema de la escritura se nota muchísimo... No la escuela disfrutable que puedas llamar una vez cada tanto, cuando hay un problema puntual, sino que esté más presente en la escuela desde las diferentes ramas. (entrevista n°3, comunicación personal, octubre 2023)

Se puede observar la implementación de estrategias pedagógicas, como, por ejemplo: el protagonismo estudiantil (siendo esta una estrategia pedagógica diferente al trabajo en aula) en el proyecto “mi escuela, mi lugar” donde los niños presentan sus propios trabajos a las familias. Como señala una docente:

Esto hace que las muestras a las familias, todo lo que tiene que ver con que los niños son los protagonistas, con los productos elaborados por ellos... ya no es el maestro el que presenta, sino que los chiquilines se ponen en acción. (entrevista n°1, comunicación personal, octubre 2023)

Estas iniciativas habilitan nuevas formas de construir saberes, donde los niños asumen un rol activo en su proceso de aprendizaje, ya que, esta dinámica también les permite construirse como estudiante. Tal como expresa otra entrevistada:

Que lo pedagógico tenga un valor para la familia hace que los chiquilines también encuentren el valor pedagógico de la escuela, en la escuela vengo a pasar bien, a divertirme, a jugar, pero vengo a construirme como estudiante. No perder de vista que la escuela tiene...la expertise del maestro es generar condiciones para que se dé el aprendizaje (entrevista n°1, comunicación personal, octubre 2023)

Respecto a las distintas situaciones que se dan en la escuela, es pertinente recuperar elementos del ideario de José Pedro Varela, cuya reforma educativa de 1874 promovía una escuela pública, gratuita, laica y obligatoria, con un fuerte compromiso con la igualdad. Como plantea Dussel (2006), la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde convergen sujetos con trayectorias sociales distintas.

Desde esta perspectiva, el esfuerzo docente por emplear nuevas consignas o adaptaciones curriculares, puede leerse como una forma de actualizar el legado vareliano, no desde una mirada nostálgica, sino desde el compromiso ético con la justicia educativa. Sin embargo, como advierte Santos (2010), “la escuela puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de la sociedad, pero no lo puede hacer sola” (p.70). De todos modos, el esfuerzo docente para lograr que los alumnos alcancen la escolarización no es suficiente, sino que se necesita políticas públicas que garanticen recursos, formación continua, tiempos institucionales y equipos interdisciplinarios que respalden las prácticas cotidianas.

En síntesis, reconocer la diversidad en el aula va mucho más allá de identificar diferencias entre estudiantes, implica comprender que esas diferencias están atravesadas por factores externos, tales como: procesos sociales, culturales y económicos complejos. La escuela pública se convierte, entonces, en un espacio de disputa y posibilidad. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), “no vivimos en una sociedad global, sino en una globalización de injusticias” (p.25), lo cual interpela directamente a las instituciones educativas, no pueden permanecer ajenas a las desigualdades estructurales que afectan cotidianamente a los niños, niñas y jóvenes.

En este marco, asumir la diversidad requiere cambiar las prácticas docentes, repensar los vínculos pedagógicos y construir colectivamente una escuela que sea inclusiva. Pero esto no puede sostenerse únicamente con propuestas pedagógicas. Se hace necesario un respaldo institucional e intersectorial que garantice derechos, recursos y continuidad a las políticas educativas.

### ***Lo asistencial y la individualización de la pobreza: Una tensión en el discurso y la práctica***

En este marco, se vuelve necesario problematizar cómo la escuela, en lugar de ser un espacio universal de igualdad, muchas veces se ve atravesada por lógicas asistenciales que individualizan los problemas sociales y desbordan la dimensión pedagógica.

Para comenzar con este punto, se retoma los aportes de Martinis (2005) señalados por Beatriz Liberman (2018) “al nombrar la niñez pobre como “carente” es una construcción del niño que le imposibilita constituirse como sujeto de la educación o pedagógico ” (p.66). A su vez, el autor señala que:



esto supone, ni más ni menos que una negación desde el punto de vista pedagógico: el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia, uno de cuyos efectos es construido como la “imposibilidad de aprender”, y no desde sus posibilidades. De hecho, ya no existe el sujeto de la educación, el educando, el alumno, porque el sujeto de la educación es siempre, constitutivamente, un sujeto de posibilidades. (Martinis 2005, citado en Liberman, 2018, p.66).

Liberman (2018) infiere de esta cita que el niño pierde “su condición de sujeto de aprendizaje” y pasa a ser un “sujeto asistido desde regímenes especiales” (p.66), mientras la escuela se enfoque en dar respuestas a situaciones que no son de índole pedagógico y sí de tipo asistencial.

La lógica asistencial se manifiesta cuando la escuela y particularmente la maestra asume responsabilidades que exceden lo estrictamente pedagógico, intentando dar respuesta a situaciones sociales complejas como la pobreza, la fragilidad de los vínculos familiares o la escasa presencia de referentes adultos estables. En este contexto, la tarea docente se amplía para incluir dimensiones vinculadas al cuidado, la contención emocional y el acompañamiento afectivo, con el fin de sostener a los niños y niñas en su proceso de escolarización.

De este modo, la entrevistada plantea lo siguiente:

Tengo casos en que la madre está presa. Había una niña que la vino a buscar el INAU el otro día, (...) la familia que la tenía ya no la quería tener más, entonces se la llevaron con una tía a Florida (...) fue un día tremendo. (...) Después tengo otros casos de que los niños vienen y se duermen, vienen muy desprolijos (...) esos casos son los que te rompen el corazón, decís ¿qué hago? (...) Están muy demandantes de cariño, de afecto, eso es tremendo. Hay una falta de autonomía emocional (...) hace que sean inmaduros en el aprendizaje. (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023)

La entrevistada señala diversas problemáticas presentes en el aula, lo cual le genera una profunda carga emocional, manifestándose en sentimientos de tristeza e impotencia. En este sentido, lo planteado por Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000) resulta clave para comprender cómo el sistema educativo ha dejado de pensarse como un espacio común de formación ciudadana y transmisión de valores compartidos. En su lugar, se han instalado

programas y proyectos focalizados que intentan dar respuesta a los efectos de la crisis social, evidenciando, como señalan las autoras, el fracaso de una política educativa universal.

Esta transformación impacta directamente en las dinámicas escolares y en las vivencias de los actores educativos, quienes se enfrentan a múltiples demandas que exceden su rol pedagógico. En este contexto, el testimonio de las docentes permite visibilizar cómo la escuela asume funciones vinculadas a la contención social y afectiva, ante la falta de respuestas estructurales. Una de ellas afirma: “(...) porque tenemos a veces realidades que nosotras como maestras no tenemos las herramientas para llegar a todos.” (entrevistada 3), mientras que otra destaca: “(...) nosotros brindamos, brindamos mucha educación y los acompañamos mucho en lo afectivo de cada uno.” (entrevista n°5, comunicación personal, octubre 2023).

En este escenario, lo planteado por Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000) resulta esclarecedor: el pasaje de un sistema educativo común hacia una lógica de programas focalizados revela, según las autoras, “el fracaso de una política educativa común”. En lugar de una educación universal, se interviene sobre determinados territorios y grupos, generalmente catalogados como “vulnerables”. Esta lógica fragmentaria se expresa en las condiciones concretas en que las docentes desarrollan su tarea, donde el trabajo educativo se entrelaza con intervenciones asistenciales, muchas veces sin los recursos ni el respaldo necesario.

Antes la escuela, de cierto modo, “integraba”, intentando unir a todos bajo una misma lógica, este proceso elimina las diferencias sociales y culturales, sin embargo, ahora se pasa a un modelo que fragmenta intencionalmente. Entonces, la escuela pasa a institucionalizar la fragmentación y la usa como herramienta de gobierno.

Es pertinente destacar el siguiente planteo de Duschatzky y Redondo (2000):

(...) En la focalización podemos advertir dos grandes problemas, ambos derivados de la concepción dominante de pobreza. Uno de ellos se vincula con la individualización de la pobreza y el otro con la reducción de sus problemas a cuestiones de mero orden distribucionista. La individualización de la pobreza se torna evidente cuando en vez de eliminar sus condiciones de producción se mantiene a los sujetos en una posición subordinada que los limita a recibir las prebendas de los programas sociales (p.136)

Cuando las autoras mencionan la “*individualización de la pobreza*” se refieren a la tendencia a culpabilizar al individuo o a la familia por su situación, en lugar de analizar las causas estructurales, como las desigualdades económicas o la exclusión social, muchas veces se afirma que la pobreza es resultado de la “falta de esfuerzo” o “la incapacidad de adaptarse al sistema”. De este modo, se invisibilizan las responsabilidades sociales, políticas y económicas, además de estigmatizar a los sectores más vulnerables.

Dentro de este marco, podemos observar que la segunda entrevistada trae en sus relatos un claro ejemplo de la “*individualización de la pobreza*” cuando señala lo siguiente:

No todos tienen el apoyo familiar que nos gustaría que tuvieran, muchas veces los niños no avanzan porque no hay un compromiso real de los padres con lo que es el aprendizaje, entonces ellos creen que porque vienen todo el día ya está. (...) Las generaciones vienen cada vez más complicadas, pero complicadas porque ya vienen de la familia (...) los padres son cada vez más jóvenes. Entonces hay un tema de límites (...) están en la suya, cada uno con su teléfono. (...) Vos a veces hablas con ellos y no les leen un cuento, no comparten, no juegan a las cartas, no ven una peli juntos. (entrevista n°2, comunicación personal, octubre 2023)

La maestra atribuye las dificultades escolares que presentan los niños y niñas a la falta de compromiso por parte de las familias, señalándolas como las principales causantes del problema. Desde su testimonio se hace visible una lectura individualizante de la situación, donde no se contemplan las condiciones estructurales que enfrentan muchas de estas familias como puede ser: el desempleo, la pobreza, la precariedad habitacional o las jornadas laborales extensas, que dificultan su participación activa en los procesos escolares.

Esta lectura no es producto de una intención estigmatizante por parte de la docente, sino que expresa su posición dentro de una institución atravesada por lógicas sociales, económicas y estatales más amplias. En este sentido, la escuela se convierte en un dispositivo que, ante la retirada del Estado en ciertos territorios, asume un rol de contención social. Como señalan Dubet y Duru-Bellat (2004), la escuela deja de ser un motor de igualdad para transformarse en un espacio donde se administra la desigualdad, reproduciendo jerarquías sociales en lugar de cuestionarlas.

Desde esta perspectiva, lo planteado por Duschatzky y Redondo (2000) resulta especialmente relevante: las autoras advierten que determinadas políticas sociales se limitan a “la reducción de sus problemas a cuestiones de mero orden distribucionista”, abordando la pobreza como una mera carencia de ingresos y promoviendo soluciones asistencialistas como los planes o canastas alimentarias. Estas estrategias, si bien necesarias en lo inmediato, despolitizan el conflicto social y desdibujan las responsabilidades del Estado, trasladando la carga del problema a los individuos y sus capacidades para “insertarse” en un sistema desigual.

En la escuela, esta lógica se traduce en programas focalizados que apuntan a mejorar indicadores sin modificar las condiciones estructurales de vida de los sujetos, consolidando una gobernabilidad basada en la gestión de poblaciones vulnerables (Foucault, 2006; Grassi, 2003). Así, más que garantizar derechos, se establecen formas de intervención que tienden a regular, clasificar y contener, con un fuerte énfasis en la responsabilización individual.

Esto lleva a pensar que no basta con brindar ayuda material si no se cambian las condiciones estructurales. De lo contrario, se seguirá perpetuando una lógica asistencialista, en donde la intervención del Estado será desde la contención y no generará cambios reales y duraderos.

## **11. REFLEXIONES FINALES**

El presente trabajo monográfico tuvo como propósito central analizar las construcciones actuales en torno a las formas de estar de los niños y niñas en una escuela urbana de tiempo completo, ubicada en la Ciudad General Liber Seregni. A partir del estudio del corpus bibliográfico, las entrevistas y las observaciones de campo realizadas, fue posible identificar una serie de tensiones y significados que subyacen a las prácticas institucionales y a los discursos que las sustentan.

El proceso investigativo representó una instancia formativa profundamente significativa, que permitió problematizar el lugar que ocupa la escuela en contextos marcados por la desigualdad social. Asimismo, favoreció una reflexión crítica sobre el posicionamiento profesional que requiere el Trabajo Social ante estas realidades, desde una perspectiva ética, sensible y comprometida.

En este marco, el abordaje de las formas de estar de la infancia en el espacio escolar permitió develar la persistencia de una mirada deficitaria sobre los niños y niñas, especialmente cuando provienen de contextos empobrecidos. Ciertos discursos institucionales tienden a interpretar sus conductas desde la lógica de la carencia, por ejemplo, la falta de afecto familiar, construyendo representaciones que ubican a la infancia como un “problema” que debe ser resuelto por la escuela.

A través de las observaciones y entrevistas, se comprendió que la escuela no solo transmite saberes formales, sino que también produce subjetividades y regula emocionalidades. Como plantea Carli (2012), la institución educativa “no solo escolariza, sino que infantiliza” (s/p), configurando modos habilitados y restringidos de estar en ella. Esta regulación no es neutral: define qué infancias son reconocidas, aceptadas o sancionadas, en función de marcos normativos que muchas veces se sitúan desde el código cultural dominante.

En este sentido, las expresiones emocionales de los niños y niñas, como la búsqueda de afecto o el contacto físico, adquieren significados diversos según la interpretación de los adultos. Mientras algunas maestras logran comprenderlas desde una actitud empática, otras las perciben como señales de carencia, reproduciendo así estigmatizaciones hacia las familias.

La reflexión crítica sobre el vínculo familia-escuela permitió, además, recuperar los aportes de Bourdieu y Passeron (1970), quienes advierten que responsabilizar a las familias por el fracaso escolar implica desconocer el rol del sistema educativo en la reproducción de las desigualdades. La escuela continúa privilegiando un tipo específico de capital cultural, desvalorizando los saberes y experiencias que los niños y niñas traen desde sus hogares.

A su vez, ante la ausencia de políticas estructurales integrales, se observa que la escuela asume funciones asistenciales y de contención emocional que desbordan su rol pedagógico. Tal como advierten Duschatzky y Redondo (2000), esta sobrecarga contribuye a la individualización de la pobreza y a la fragmentación social, dificultando la construcción de respuestas colectivas y estructurales.

Desde el campo del Trabajo Social, se vuelve imprescindible impulsar prácticas interdisciplinarias críticas, que reconozcan a los niños y niñas como sujetos de derecho y que tensionan los marcos institucionales desde una ética del cuidado, del vínculo y de la

responsabilidad colectiva. La apuesta no debe centrarse en respuestas paliativas, sino en la transformación de las condiciones estructurales que sostienen las desigualdades.

No obstante, cabe destacar que, al revisar el proceso de construcción de esta monografía, la autora reconoce que el punto partida estuvo atravesado por ideas preconcebidas sobre la infancia y sobre el rol de la escuela, influenciadas por su experiencia personal como alumna y por discursos socialmente arraigados sobre lo que se espera de un “buen alumno” o una “niñez adecuada”.

Inicialmente, entendía las formas de estar de los niños y niñas como expresiones individuales, sin problematizar suficientemente las estructuras institucionales ni los dispositivos históricos que las regulan. Sin embargo, a lo largo de la investigación, y especialmente el trabajo de campo, permitió comprender que dichas formas de estar no son neutras ni espontáneas, sino que se construyen en tensión con lógicas escolares normalizadoras que operan a través del tiempo. Estas lógicas tienden a homogeneizar, clasificar y ordenar los cuerpos y subjetividades infantiles bajo ciertos parámetros de corrección, obediencia y rendimiento.

Este proceso de investigación no solo amplió su marco teórico y conceptual, sino que también interpeló profundamente su posicionamiento como futura trabajadora social. A su vez, le permitió revisar sus propias miradas sobre la infancia, y desarrollar una sensibilidad crítica frente a las formas en que la escuela reproduce desigualdades bajo la apariencia de neutralidad o equidad.

En definitiva, este trabajo fortaleció una perspectiva que reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales y políticos, capaces de habitar la escuela de múltiples maneras. La autora reafirma la necesidad de pensar propuestas educativas que valoren las diferencias sin transformarlas en desigualdades, y que habiliten espacios genuinos de participación, escucha y cuidado. De este modo, no constituye un cierre, sino una apertura hacia nuevas reflexiones y debates en torno a la infancia, la escuela y el ejercicio profesional del Trabajo Social, recuperando el llamado de Tonucci (1996) a pensar una escuela que reconozca a los niños como protagonistas y no como objetos de intervención.

## 12.BIBLIOGRAFÍA

ANEP. (s.f.) *Modelo pedagógico- de Organización*. Recuperado en: <https://www.dgeip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-organizacion/>

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon. (Edición en español:

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus)

Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Ediciones Banda Oriental-FHCE.

Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). *¿Existe la infancia?* Revista IICE, año III 6, As. 61- 67

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (9.ª ed., M. de Imaz, Trad.)*. Ediciones Laia.

Bordoli, E (2013). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Brailovsky, D. (2019). *El arte de enseñar en tiempos difíciles*. Noveduc.

Bralich. J (1996) *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. Ed. Fundación de la Cultura Universitaria.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. En Carli S., Lezcano A., Karol M., Amuchastegui M. (1999), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (p.11-40). Santillana.

Carli, S. (2012). *La infancia en la historia: saberes, discursos y prácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Corbetta, P (2007). *Metodologías y Técnicas de Investigación Social*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Costa, M. y Gagliano R. (2000). *Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. En DUSCHATZKY, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (69-119). Editorial Paidós.

Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Editorial Pre – Textos

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). *La escuela como frontera. Entre la lógica de la inclusión y la lógica de la contención*. Paidós.

Duschatzky, S. (2000). *La escuela y los sujetos sin lugar*. Revista Novedades Educativas.

Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Morata.

Espiga, S (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.

Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Ediciones de la Piqueta, Madrid, .

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, G. (2005). *En la cinta de Moebius*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político* (11-36). Del estante editorial

García Méndez, Emilio (1991). *Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina*. En *Derechos del Niño*. Políticas para la Infancia (125-131). Tomo I, UNICEF. Editorial La Primera Prueba, C. A.

García Méndez, Emilio (1997). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Ediciones Forum Pacis.

Gentili (2015): *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre la educación, infancia y discriminación*. Siglo XXI Editores

Giorgi, V, Kaplún, G y Morás, L (coord.) (2010). *La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos*. Udelar, CSIC

Grassi, E. (2003). *Gubernamentalidad, exclusión y políticas sociales. El caso de Argentina*. Prometeo Libros.

Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Zona Próxima.

Intendencia de Canelones. (2020). *Plan estratégico: Ciudad Liber Seregni* (equipo técnico: Scaron, Machado, Monzo, Moreno, Cabrera, Leyes, Martínez, Pérez) (61 p.). Intendencia de Canelones



Leopold, S. (2002). *Tratos y destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973)* [Tesis de maestría, Universidad Federal de Río de Janeiro e Universidad de la República, Uruguay].

Leopold, S. (2012). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Ediciones Universitarias.

Lessa Pardiñas, F. 2019. Escuela pública en los contextos de pobreza: ¿de dispositivo educativo a asistencial? Monografía de grado. Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Liberman Jablonsky, B. 2018. Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de la República.

Liberman, B. (Coord). (2020)- *La experimentación pedagógica de una escuela en movimiento: Escuelas 321- 178 de Casavalle*. (210p.). Ministerio de Educación y Cultura; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/La%20experimentaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20de%20una%20escuela%20en%20movimiento-Casavalle.pdf>

Martinis.P (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Ed. Psicolibros Waslala,

Martinis, P (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Ediciones Universitarias.

Ministerio de Desarrollo Social (2021). *Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8875#:~:text=La%20modalidad%20Tiempo%20Completo%20comprende,de%20odos%20horas%20y%20media>

Morás, L(2000). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en el Uruguay*. FCS SERPAJ.

Relatoría Ciudad General Líber Seregni (s.f). *Relatoría Ciudad General Líber Seregni*. Intendencia de Canelones

Rodríguez, L. 2018. Los derechos a la educación en la infancia. Estudio sobre las prácticas institucionales y representaciones de los trabajadores de la Escuela de Tiempo Completo 317 “Isla Baleares”. Monografía de grado. Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Santos, B. de S (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACO.

Stake, R (2007). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata S.L

UNICEF, (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado en: <https://www.unicef.org/uruguay/derechos-del-nino>

Vallejos (2008): *El otro anormal*. Disponible en: <https://antropologiasocialulm.blogspot.com/2008/07/el-otro-anormal-indiana-vallejos.html>

Valles, M (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Varela, J y Álvarez Uría, F (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta

Vasilachis de Gialdino, Irene Coordinador (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa Mexicana S.A.