



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Dpto. de Trabajo Social

Monografía de Grado, Licenciatura en Trabajo Social.

**¿«Del» menor como objeto de
compasión-represión «a la» infancia
como sujeto de derechos?**

Elaborado por: Alana Martínez Lleo

Tutor: Lic. T.S. Santiago Zorrilla de San Martín

Montevideo, Uruguay.
2013

-Agradecimientos-

La vida es un regalo hermoso, así como es sublime transitar por ella dejándose conducir por caminos que muchas veces resultan tortuosos e incomprensibles. Pero quizá una de las cosas más maravillosas es cuando se llega a una pequeña estación, que no es el final sino un nuevo comienzo, y allí se encuentra un mirador en dónde poder apreciar todo el recorrido ya transitado.

Y es en esos tiempos, en este tiempo, en el cual se puede descubrir lo hermoso que era caminar entre lo que parecía todo un desafío, porque no caminaba en soledad. Muchos me acompañaron desde el comienzo, desde siempre, y a ellos debo mucho. Gracias mamá por todo el apoyo y la comprensión, que entre lágrimas de sufrimiento me diste en los momentos en que parecía que abandonaría lo que había emprendido sin saber bien como, gracias por tu amor. También te agradezco a ti papá por tu insistencia en la perseverancia, porque aunque muchas veces no logramos entendernos, siempre me estimulaste en lo que creías firmemente que sería lo mejor para mi vida, y lo agradezco de corazón porque sé que también era por amor. Gracias mi hermanita, por entenderme y apoyarme siempre en todo, además de precederme con tu ejemplo y empeño en lo que has dedicado tu vida, tu vocación.

Pero también debo mucho a quienes se unieron luego de una forma muy especial. Gracias mis hermanitas del corazón, gracias Maca y Lore por estar siempre. Estoy segura que sin la amistad que nos unió en el camino de facultad muchos momentos hubiesen sido mucho más duros. La lucha es siempre más grata cuando se la vive en la verdadera unidad. Gracias también a ti Saphir, que tantas veces oficiaste de psicóloga, y a ti Carla. Juntas fuimos un quinteto fenomenal, y seguramente aunque nuestros caminos se abran, siempre nos mantendremos unidas en el corazón.

Agradezco también enormemente a quienes compartieron de una forma particular mi tránsito por la facultad. A ustedes, mi familia de residencia. Y aquí no quiero mencionar nombres porque temería ser injusta, pero tampoco creo que sea necesario porque ustedes saben muy bien, cada uno, la marca profunda que dejó en mi vida. Siempre agradeceré por el apoyo, la fuerza y los abrazos que me brindaron en cada momento, en los alegres, pero también los de mayor dificultad y estrés. Y a ustedes debo también la perseverancia, porque cuando creí que ya no toleraría un minuto más en

el trayecto de mi estudio, me demostraron que no había llegado hasta ahí para rendirme, porque aún me faltaban aprender las cosas más importantes para mi vida. Gracias!

No por estar llegando al final los agradecimientos se van diluyendo, sino por lo contrario. Un enorme Gracias a la familia que me ha acogido, que me ha apoyado desde los comienzos, pero que se ha vuelto tan importante para mí en estos últimos tiempos. Gracias Familia de María por acompañarme siempre y darme las fuerzas muy especialmente en este último tiempo. Gracias a todos ustedes, mis hermanas y hermanos del alma. Cada uno de ustedes sabe lo especial que es para mí y cuánto ha colaborado para que hoy esté escribiendo estas palabras. Y también gracias a ustedes, mis queridos jóvenes del grupo, mis fieles amigos, a quienes también siento como mis hermanitos.

Infinitamente gracias a todos, y también a quienes no nombré personalmente, pero que saben que han sido de gran apoyo en todo este proceso y tanto les debo.

A todos ustedes les dedico no sólo estas páginas, sino mucho más, mi vida y el nuevo caminar que a partir de ahora comenzará. Espero descubrirlos nuevamente cuando llegue el tiempo de observar por un nuevo mirador que la vida me presente!

Alana.

Tabla de Contenidos

Introducción	4
Delimitación del Tema y Objetivos de Investigación	6
Justificación.....	7
Metodología.....	9
Capítulo 1. Marco Teórico: El devenir histórico de la categoría Infancia.	11
Capítulo 2. La Infancia en el devenir de la Organización Escolar Uruguaya	17
Capítulo 3. La Infancia en cuatro escuelas del departamento de Florida	30
Reflexiones Finales	43
Bibliografía.....	47
Anexos.....	52
Anexo 1: Tabla de deconstrucción del tema de investigación.....	53
Anexo 2: Pautas de entrevistas	56
Anexo 3: Desgrabación de entrevistas	
Anexo 3.1.: Entrevistas en la Escuela Rural.....	58
Anexo 3.2.: Entrevistas en la Escuela de Contexto Crítico.....	71
Anexo 3.3.: Entrevistas en la Escuela urbana A.....	96
Anexo 3.4.: Entrevistas en la Escuela urbana B	121
Anexo 3.5.: Entrevista a la docente de Historia de la Formación Docente ...	138
Anexo 4.: Tablas de desgrabación de las entrevistas	
Anexo 4.1: Tabla de desgrabación escuela Rural.....	144
Anexo 4.2: Tabla de desgrabación escuela de Contexto Crítico	148
Anexo 4.3: Tabla de desgrabación escuela Urbana A.....	155
Anexo 4.4: Tabla de desgrabación escuela Urbana B	161

-Introducción-

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El tema que le dio origen y que ha sido abordado a lo largo de todo el documento refiere a los paradigmas que se han originado para pensar la infancia e intervenir sobre ella. Siendo una línea central del estudio la discusión entre la ocurrencia de un cambio de paradigma y la posibilidad de la coexistencia o convergencia de los dos paradigmas que han sido estudiados por autores como Emilio García Méndez. Pero dada la amplitud de la temática, se ha dirigido la mirada específicamente sobre una de las organizaciones que trabaja con esta población: la escuela¹. Recortando finalmente el estudio a cuatro escuelas seleccionadas en el departamento de Florida.

Para llegar hasta la problematización final, ha sido preciso transitar por un proceso de investigación que es plasmado en este trabajo de síntesis que se estructura en tres capítulos.

En el primero de ellos, que constituye el marco teórico de la investigación, se presenta el resultado de una revisión bibliográfica que reconstruye el devenir de la categoría abstracta infancia en la historia, presentándose a su vez el cambio de paradigmas en un aspecto teórico-normativo.

En un segundo capítulo, se comienza a transitar hacia la aproximación de los objetivos específicos que guían la investigación, reconstruyendo el devenir de la categoría infancia en la organización escolar. En este capítulo se intenta plasmar la repercusión del cambio teórico-normativo de paradigmas en la organización escolar uruguaya, haciendo un especial detenimiento en la Ley General de Educación N°18.437 y en el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria.

¹ Se considera pertinente aclarar desde el comienzo, que la escuela será conceptualizada como una organización, desde la perspectiva de Schvarstein, en el entendido de que en ella se materializan las instituciones, comprendidas como "...cuerpos normativos, jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social" (Schvarstein, 1992:26). La infancia será entendida como una de las instituciones que atraviesa la organización escuela. De manera que los cambios que se producen en la infancia (en la lógica de lo instituido-instituyente que será explicado más adelante), atravesaran verticalmente la organización escolar teniendo impactos sobre ella. Lo cual tampoco significa que la organización reciba los cambios de forma pasiva, ya que cada organización cuenta con sus propias coherencias internas que constituyen su orden horizontal o transversalidad (Schvarstein, 1992).

Finalmente, en el tercer capítulo son presentados los hallazgos del campo de investigación, categorizando las prácticas cotidianas que fueron estudiadas a través de las entrevistas y la observación en las organizaciones escolares seleccionadas, de acuerdo al paradigma al cual responderían.

Se concluye el documento con las reflexiones finales que basándose en todo el recorrido realizado, retoman la problematización inicial que dio lugar a la interrogante que se expone en la portada de este documento: ¿«del» menor como objeto de compasión-represión «a la» infancia como sujeto de derechos?

-Delimitación del tema y objetivos de la investigación²-

El tema que ha sido seleccionado para la elaboración del presente documento ha sido definido como: Paradigmas sobre la Infancia en la Educación en Uruguay hoy ¿cambio o convergencia?

La pregunta-problema que guio la investigación fue definida como: ¿Qué paradigma/s sobre la infancia rige/n a la educación primaria hoy?

Para poder reducir la amplitud de esta problemática y por lo tanto el campo de investigación, fueron seleccionadas cuatro escuelas del departamento de Florida, en las cuales se desarrolló el estudio de determinadas prácticas educativas.

Las preguntas que facilitaron el desarrollo de la investigación, fueron definidas de la siguiente manera:

- ✚ ¿Cómo se expresa el cambio de paradigmas en la evolución de la institución escolar uruguaya?
- ✚ ¿Cómo permean el o los paradigmas sobre la infancia en la vigente Ley de Educación y al Programa de Educación Inicial y Primaria?
- ✚ ¿Cómo es la relación entre los cambios teóricos-normativos (que refieren a la infancia y permean la educación primaria) y las prácticas desarrolladas en las escuelas de Florida seleccionadas para el estudio?

Los siguientes, son los objetivos que guiaron la investigación, y a los cuales se pretendió acercarse para poder realizar una aproximación a la pregunta-problema de investigación:

Objetivo general:

- ✚ Indagar si existe un único paradigma sobre la Infancia rigiendo sobre lo teórico-normativo y la práctica cotidiana, en cuatro escuelas de Florida.

Objetivos específicos:

- ✚ Explorar cómo ha repercutido el cambio de paradigma sobre la Infancia en la organización escolar de nuestro país.
- ✚ Describir cómo los paradigmas sobre la Infancia permean la vigente Ley de Educación y el Programa de Educación Primaria.
- ✚ Conocer y categorizar algunas de las prácticas utilizadas por los docentes en las aulas escolares y en el espacio escolar en general, según el paradigma de Infancia al que responderían.

² Para facilitar el trabajo, fue elaborada una tabla de deconstrucción del tema de investigación. Ver anexo 1.

-Justificación-

El tema seleccionado para estudiar, se ha revestido de interés para quien suscribe el documento a partir de la realización de la práctica pre profesional dentro del área temática infancia. Fue desde las sucesivas aproximaciones teóricas y prácticas a dicha temática que se pudo ir problematizando aquello que se iba observando: el nuevo paradigma sobre la infancia, que refiere a la protección integral de la misma, se ha extendido en la normativa de nuestro país, siendo incorporado en el Código de la Niñez y la Adolescencia del 2004, así como en las políticas de infancia que han sido creadas desde entonces. Sin embargo, en la actividad cotidiana de las organizaciones en las que fue realizada la práctica pre-profesional (especialmente en el trabajo con escuelas), pareciera que aún persisten los vestigios de un imaginario que coloca a los/as niños/as como objeto de compasión-represión, más correspondiente al paradigma de la Situación Irregular (García Méndez, E., 1994) que coexistiría con el discurso sobre los derechos de niños/as y adolescentes, quedando estos derechos, muchas veces, en un nivel meramente decorativo (Hart, A., 1993).

Fue a partir de lo anteriormente expuesto que se consideró de interés realizar un estudio más detallado sobre esta realidad, problematizando una posible coexistencia de paradigmas específicamente en la educación primaria, sin por ello considerar que no sucede de igual o similar forma en las otras organizaciones que trabajan con esta población.

La selección de las escuelas en el departamento de Florida, se debe a un interés personal, dado que este es mi departamento de nacimiento y consideré pertinente que la realización de mi trabajo final pudiera involucrarlo directamente.

En cuanto a las escuelas propiamente dichas, fueron seleccionadas siguiendo un criterio de heterogeneidad en la composición socioeconómica y territorial de la población que a ella concurre, así como en el tipo de escuela dentro de la clasificación realizada por el Concejo de Educación Inicial y Primaria³ (en adelante CEIP). De esta forma, fueron seleccionadas dos escuelas en la ciudad de Florida: una escuela urbana de práctica, caracterizada por una población de nivel socioeconómico medio a alto (en adelante E.U.B) y una escuela denominada por el CEIP como de Contexto Socio-

³ No se desarrollará el trabajo de campo en escuelas especiales dado que su consideración ameritaría un estudio más profundo sobre las mismas, el cuál excede los objetivos y el alcance de esta investigación.

cultural crítico (en adelante E.C.C.). Luego, fueron escogidas tres escuelas del interior del departamento: una escuela rural (en adelante E.R.), una de tiempo completo y una escuela común urbana (en adelante E.U.A), caracterizada por la concurrencia de una población de nivel socio económico medio⁴. Sin embargo, por cuestiones imprevistas, no pudo realizarse el estudio en la escuela de tiempo completo, dado que la Inspectora departamental que ejerce su cargo en este tipo de escuelas, impuso algunas limitaciones que excedían el alcance de este documento.

⁴ Se optó por no identificar las escuelas con su numeración, de manera de mantener el anonimato de los/as entrevistados/as. De ahí su identificación en el cuerpo del documento con las siguientes abreviaciones: E.R. (Escuela Rural); E.C.C. (Escuela de Contexto Socio-Cultural Crítico); E.U.A (Escuela Urbana A) y E.U.B (Escuela Urbana B).

-Metodología-

El documento ha sido realizado a partir de una metodología de corte cualitativo, a través de la cual se pretendió ahondar profundamente en el conocimiento sobre el tema seleccionado, a la vez que, por la flexibilidad que caracteriza este tipo de diseño, se pudo ir redefiniendo los lineamientos iniciales en la medida que la investigación así lo requirió.

De esta forma se inició el proceso de investigación, con la realización de revisión bibliográfica, analizando lo que los diferentes autores han trabajado sobre la temática. Al mismo tiempo, para el logro de los objetivos planteados, se consideró necesaria la lectura y el análisis de textos como: la Ley General de Educación N° 18.437 y el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Posteriormente se procedió a la selección de las escuelas que se constituirían en el campo de investigación. Con la selección no se pretendió lograr ninguna representatividad, sino una amplitud de respuestas obtenidas en organizaciones con diferentes características, tal como se mencionaba en la justificación.

Para recabar la información en las escuelas, se hizo uso de una de las técnicas más extendidas en esta metodología: la entrevista y más precisamente, se consideró pertinente la utilización de entrevistas de carácter semi estructuradas⁵. Su pertinencia radica en la apertura que este tipo de entrevistas posee, necesaria para ir extrayendo del interlocutor la información a la que se desea llegar, sin alejarse del núcleo temático de interés.

A fin de ser entrevistados, fueron seleccionados 3 docentes de cada centro educativo, entrevistando igualmente al/a director/a de la organización, procurando así una heterogeneidad en los entrevistados⁶ y una amplitud de respuestas. Se intentó que los/as entrevistados/as fueran maestros/as de diferentes niveles (por ejemplo 1°, 3° y 5° año), pero por diferentes razones propias de cada centro educativo, esto no fue siempre viable.

⁵ Este tipo de entrevistas “es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado (...)”. (Valles, 2002 :38-39)

⁶ En el cargo así como en el tiempo que llevan ejerciendo la docencia.

También fueron realizadas entrevistas breves a algunos/as niños/as de cada organización, los cuales no fueron previamente seleccionados, buscando y favoreciendo así la espontaneidad en sus respuestas. Para ello fueron aprovechados los tiempos de recreo.

Se sirvió de igual modo del tiempo de permanencia en la institución, para registrar algunas observaciones que podrían contribuir con los objetivos de la investigación.

En un inicio la investigación presentaba un objetivo específico referido a la formación docente en el Instituto de Florida, para el cual se había considerado de pertinencia la realización de una entrevista a la docente de Historia de la Formación Docente de dicho instituto. Pero dada la amplitud que comenzaba a adquirir la investigación, se decidió eliminar dicho objetivo. Sin embargo, dicha decisión fue tomada cuando ya había sido realizada la entrevista, por lo cual igualmente se decidió anexar la misma al documento final, como parte del proceso. (Ver anexo 3.5.)

Para el procesamiento y posterior análisis de la información obtenida en las entrevistas, fue elaborado un cuadro de desgrabación, que recoge las respuestas de acuerdo a las categorías de análisis que se seleccionaron para aproximarse a los objetivos de la investigación. (Ver anexo 4)

El análisis propiamente dicho, no se realizó particularmente para cada escuela seleccionada, sino de forma transversal, teniendo en cuenta no tanto las peculiaridades de cada organización sino más bien las categorías seleccionadas.

-Capítulo 1: Marco Teórico-

El devenir histórico de la categoría Infancia.

Etimológicamente, la palabra infancia proviene del latín *in-fale*, que significa el que no habla o “el que no tiene palabra“, esto es el que no tiene nada interesante para decir, y por lo tanto es irrelevante escucharlo (Casas, 1998). Y así fue (¿sigue siendo?) por mucho tiempo, tiempo en el que la normativa, el imaginario social⁷ y las prácticas organizacionales coincidían en esta concepción.

La infancia es una determinación a la cual se la ha ido llenando de contenido a lo largo de la historia, por lo cual una definición de ella podría ser “aquello que la gente dice o considera que es la infancia, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente” (Casas, 1998:24). Sin embargo se reconoce que esta determinación hace referencia a un grupo etario, el más joven en la pirámide poblacional, cuyos límites también han ido variando a lo largo del tiempo y a través de las sociedades.

De esta forma, al realizar un rastreo histórico, se va descubriendo cómo las representaciones sobre este grupo han ido transformándose, desde su concepción como pequeños adultos, así representados pictóricamente (Aries, 1973), hasta su consideración como un grupo al cual es necesario brindar protección, afecto y disciplina.

Así por ejemplo, retomando el estudio que Philippe Aries (1973) realiza acerca de la presencia de los niños desde la Edad Media hasta la Época Moderna, se descubre que hasta el siglo XIII, el niño no era representado con rasgos distintos a los de los hombres adultos (con musculatura desarrollada, esto es hombres en miniatura). De la iconografía anterior al siglo XVII el autor resalta la presencia del niño junto a los adultos en diversos espacios de la vida cotidiana, esto es que las “escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios” (Aries en Unicef, 1973:60)

⁷ “La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones. (...) La sociedad da existencia a un mundo de significaciones y ella misma es tan sólo en referencia a ese mundo” (Castoriadis, 1989:312).

Unida a esta representación artística de la infancia, Aries analiza la sensibilidad de la época hacia este grupo, la cual estaba asociada con la gran cantidad de niños que fallecían por diversas causas y el elevado número de nacimientos. “La gente no podía apegarse demasiado a lo que se consideraba como un eventual desecho” (Aries en Unicef, 1973: 61). Sin embargo, pese a que los datos demográficos no se habían transformado hacia el siglo XVII, comienza a surgir una nueva sensibilidad, representada pictóricamente con retratos de los niños como figuras centrales.

En el mismo sentido, se ha de hacer referencia a los estudios de José Pedro Barrán (1989), el cual centrado en el análisis de los cambios de la sensibilidad en la sociedad uruguaya, dedica algunos capítulos a la figura del “niño”. Este autor escribe acerca del “descubrimiento” del niño, en el cual establece la distinción de dos épocas, la “bárbara” y la “civilizada”. En la época Bárbara, la niñez no se diferenciaba de la adultez, sino que el niño era considerado como un hombre pequeño, participando en todos los espacios de la cultura bárbara, así fueran castigos correctivos, velorios, ceremonias de la muerte, etc. Esto hace que niños y mayores estuvieran omnipresentes por doquier. Contraponiéndose a la época anterior, se ubica la época civilizada, cambiando la cultura previamente establecida, en donde, el niño será diferenciado de los mayores, visualizándolo como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad.

Retomando todo lo escrito hasta el momento, es plausible introducir un cuestionamiento ¿cuáles son las razones que producen un cambio en la sensibilidad? Qvortrup entiende que para comprender las significaciones que el imaginario social da en cada época a esta construcción teórica abstracta, es preciso remitirse a los cambios históricos operados a nivel de la base estructural de la sociedad. Dicho autor basa su estudio en la transición desde la sociedad preindustrial hacia la industrial. Observando especialmente la correlación entre los cambios ocurridos en el modo de producción, esto es con la industrialización, y la escolarización. De esta manera “los niños como integrantes de la fuerza laboral se tornaron prescindibles, el nivel tecnológico los fue desplazando, la competitividad con los adultos se tornó más exigente, los padres comprendieron el interés de la escolarización, etc. (...) Los largos discursos morales y legales contra el trabajo infantil y a favor de la educación no tuvieron efectos hasta que no fueron sustentados por intereses materiales.” (Qvortrup, en Unicef, s.f.:163).

Igual idea se encuentra presente en la “Historia de la sensibilidad en el Uruguay”, escrita por Barrán (1989), dicho estudio, explícita la relación dialéctica existente entre el cambio ocurrido en la sensibilidad y el nuevo modo de producción que se pretendía instalar en la sociedad uruguaya: el capitalismo, funcional al orden mundial vigente. De esta manera, era preciso una transformación radical en la forma de sentir y vivir de los individuos, transmutar la cultura del ocio, la risa, el juego y el desenfreno, en una cultura cuyo principal eje sería el trabajo.

El llamado disciplinamiento, estaría dirigido hacia quienes eran principales expresión de la denominada “barbarie”, o sea los enemigos del modelo que se pretendía instituir. Entre estos bárbaros se ubicaba el niño, al cual había que disciplinar, imponiendo como principal valor el estudio, y restringiendo el juego a un horario predefinido. El método para imponer los nuevos valores no fue ya el castigo físico, sino la culpabilización.

Es entonces durante la época moderna, enmarcada en la expansión del modo de producción capitalista, y por tanto en las transformaciones generales que se produjeron a nivel de toda la sociedad, que “a criança deixou de ser considerada simplesmente como um pequeno adulto e passou a ser uma pessoa com atributos característicos - susceptibilidade, vulnerabilidade e inocência- os quais exigiam um período de formação afetuosa, protegido e prolongado” (Lash, 1997:26). O sea, que se produce una transformación en el modo de sentir, pensar y actuar con respecto a la infancia, propio de una nueva sensibilidad que habría de acompañar el desarrollo del modo de producción que se estaba imponiendo (Barrán, 1989).

Y es en esta nueva sensibilidad, que los/as niños/as se convertirán en sujetos a disciplinar y controlar, ya que este grupo etario era expresión de la “barbarie” que era preciso encausar, imponiéndole como principal valor el estudio, y restringiendo el juego a un horario predefinido. De esta manera, con la nueva sensibilidad, se la comienza a proteger e instruir en los valores acordes al nuevo modelo, de forma que en el futuro se convirtiera en mano de obra dócil, funcional al sistema.

Será con la función de disciplinar y normalizar la conductas de estos “bárbaros”, que se gesta la organización escolar, como parte del proyecto de la modernidad (Vain, 2008). Al decir de Foucault (2008) la disciplina ha sido la técnica ejercida sobre los cuerpos y las mentes, buscando el control y el encauzamiento de las conductas de los niños. La escuela se transforma así en una organización que expropia funciones típicas

de las familias, considerada como incapaz de transmitir los valores propios del orden burgués, en el entendido que

“... o lar não cumpre sua função. A família produziu desajustados, deformados emocionais, delinquentes juvenis e criminosos em potencial... Se o Estado quer ter bons cidadãos... devemos começar a ensinar as crianças em nossas escolas e começar imediatamente por aquilo que vemos que já não aprendem no lar” (Richards apud Lash, 1997:36-37).

La escuela “normalizadora”, considerada como un aparato ideológico del Estado, actuará así como un dispositivo encausador de conductas y transmisor de la ideología dominante, lo cual permite la reproducción del sistema capitalista (Althusser, 1988).

Esta legitimación de la situación de dominación sobre niños/as, se produce a través de lo que Foucault llama la biopolítica, poder ejercido “sutilmente”, que impacta en la subjetividad de los/as niños/as (Bustelo, 2005). El poder que se ejerce sobre la infancia se convierte así en “una estrategia de dominación y está compuesto de tácticas, subterfugios, tergiversaciones conceptuales, manipulaciones y de dispositivos que (...) ‘los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya en ellos...’ para lograr en el caso de la infancia y la adolescencia, sujetos obedientes, sumisos y ordenados” (Bustelo, 2005:259).

También profesiones como el Trabajo Social, muy asociada a la institución médica, adquirirá en esta época el rol de controlar especialmente en el interior de las familias, las “desviaciones”, contribuyendo así con la expropiación de las funciones antes mencionadas, de manera que “os guardiães da saúde pública e da moral insistiriam no fato de que a família não podia satisfazer suas próprias necessidades sem a intervenção de especialistas” (Lash, 1997:35).

La idea de la infancia como sujeto a controlar y disciplinar, llevará a García Méndez (1991), a decir que “los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores del control de la misma. La historia de la infancia es la historia de su control” (García Méndez en Unicef, 1991:125). Considerando que esta concepción de la infancia, correspondería a la llamada “doctrina de la situación irregular”, la cual recoge los lineamientos antes mencionados, definiendo a la infancia como objeto de compasión-represión. En este paradigma, se genera una diferenciación en el interior de la categoría infancia, entre aquellos que se encuentran escolarizados, denominados niños/as y adolescentes, y aquellos que están por fuera del sistema

escolar, los “menores”. Para los menores, para los cuales la familia y la escuela no cumplen funciones de control y socialización, se crearán los tribunales de menores, instituyéndose, esta nueva categoría vulnerable, considerada como objeto de protección-represión. De esta forma la esencia de la doctrina de la situación irregular “se resume en la creación de un marco jurídico que legitime la intervención estatal discrecional (...). La indistinción entre abandonados y delincuentes es la piedra angular de este magma jurídico”. (García Méndez, 1994:79). Los menores se convierten así en objeto de políticas públicas.

Sin embargo, en el marco de transformaciones sociales más amplias, especialmente en el marco de movilizaciones en pro de reivindicaciones de diversa índole, se proclama en el año 1989 por las Naciones Unidas, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN). A partir de la misma, se produce un cambio teórico en la percepción sobre la infancia. “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. 1994:83). Es así que se produce el pasaje de la “Doctrina de la situación irregular”, a la “Doctrina de la protección integral”.

Entonces, la infancia y la adolescencia, comienzan a verse atravesadas por nuevas determinaciones, como lo son los derechos. De manera que todos/as los/as niños/as y adolescentes comienzan a ser considerados como “ciudadanos con derechos exigibles, acreedores de una protección especial en virtud de las necesidades de su propio proceso evolutivo” (Varela, 2008:33). Esta nueva doctrina, tendrá la pretensión de brindar a los niños el mismo estatus de los adultos en cuanto a los derechos, pero a partir de una protección especial necesaria en su estado de desarrollo. De manera que se pretenderá incluir a este grupo dentro del status ciudadano, pero integrado desde sus particularidades.

Uno de los logros del movimiento de protección de los derechos humanos en este siglo es el reconocimiento que todas las personas, incluidos los niños, gozan de los derechos consagrados para los seres humanos, y que es deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria. Por su parte, en virtud del citado principio de igualdad, se reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos de ciertos grupos de personas, entre los que están los niños. (Cillero, s/d:1)

Esta nueva concepción de la infancia, se gesta a su vez en un tiempo de transformaciones en la forma en que el Estado interviene, a través de sus políticas, sobre

las manifestaciones de la cuestión social. Las organizaciones (como las escuelas, entre otras) y profesiones que trabajan con este grupo, habrán entonces de promover sus derechos e intervenir en la restitución de los mismos cuando estos hayan sido vulnerados.

Sin embargo el surgimiento de esta nueva concepción de la infancia, así como de la normativa que respecta a ella, no implica la desaparición de los mecanismos de dominación o de sujeción de que se hablaba anteriormente. Porque, siguiendo el pensamiento de Foucault (1992), la disipación de los controles del cuerpo a través una disciplina más maciza o pesada, no implica la desaparición del poder que es ejercido sobre los mismos. Lo que se produce entonces es una transformación en los discursos de verdad, que se ven reflejados y sostenidos por una nueva normativa, que refiere en última instancia a los mecanismos de poder que atraviesan la sociedad.

Finalmente, se puede decir que esta nueva concepción se presenta así como un movimiento instituyente⁸, que se ha instituido en el aspecto teórico-normativo de diversos países como el nuestro. Ahora queda preguntarnos qué ocurre con el imaginario efectivo de las organizaciones que han de aplicarlo y con las prácticas de las mismas.

⁸ Un movimiento instituyente es una fuerza dinámica "...constituida como protesta y como negación de lo instituido" (Schvarstein, 1992:27). Siendo lo instituido "...aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social" (Schvarstein, 1992:26).

-Capítulo 2-

La Infancia en el devenir de la organización escolar uruguaya.

Las primeras décadas del Uruguay independiente estuvieron caracterizadas por la presencia de una Constitución formalmente consistente, con la carencia de ser inadecuada para la realidad de un país caracterizado por las constantes luchas internas. No será sino hasta el último tercio del siglo XIX, cuando, a partir de la figura del gobierno militarista de Latorre (1876-1880) que comience a gestarse un nuevo modelo de país en los diversos aspectos, conjuntamente con el esfuerzo de crear una consciencia nacional que diera sustento a la conformación de un Estado Nación.

Este impulso reformador ha de observarse en el contexto de la síntesis de la gestación de una economía a escala mundial, con la expansión del modelo capitalista desde el centro europeo, hacia los países periféricos (como el nuestro) productores de materia prima (Nahúm, 2006). Y para que este sistema económico funcionase eficientemente era necesario que cada país se adaptase a él, lo cual no implicaba únicamente cambios a nivel económico, sino que fueron precisas transformaciones en lo más arraigado de las mentalidades de las personas.

Es así que nuestro país comenzaba a transitar por un período de modernización, entendido como “el esfuerzo del país por ponerse a tono con las demandas exteriores, no sólo en el plano económico sino también en el político y cultural” (Nahúm, 2006:176).

De esta forma, el proceso modernizador en los aspectos económico y político del país, se ve acompañado por el proceso disciplinador de las conductas, tendientes a transformar la cultura bárbara del ocio y el desenfreno que caracterizaba a un país “pastoril y caudillesco”, hacia una cultura “civilizada” del trabajo y el ahorro (en todos los aspectos de la vida) característica de un país integrado a la nueva economía mundial (Barrán, 1989).

En este proceso la educación toma fuerza como una de las instituciones agentes del disciplinamiento, y esta agencia se verá fuertemente legitimada políticamente a partir de la reforma vareliana, acaecida a partir del año 1876.

La reforma educativa contribuyó al “disciplinamiento” de la sociedad, y especialmente la educación primaria favoreció el disciplinamiento del llamado “bárbaro etario” (Barrán, 1989): el niño. Sin embargo, en este proceso reformador de la educación habrán de convergir diversos intereses, de los que es menester destacar dos: el que acuñaba quien emprendía la reforma, y aquel que movilizaba a las clases altas (especialmente los ganaderos, nucleados en la Asociación Rural) cuyos intereses eran favorecidos por el gobierno.

José Pedro Varela asociará la educación con la consciencia ciudadana y esta con el sistema democrático. De esta manera, el autor entiende que

“en un país donde todos los ciudadanos deben tomar parte en la dirección de los negocios públicos y en la que los votos se cuentan sin pesarse, interesa sobremanera ilustrarlos con la inteligencia clara de las graves materias que deben ventilar y del modo competentemente establecido de ejercer los derechos políticos” (Varela, 1947:75)

De manera que educación y consciencia ciudadana se encuentran íntimamente unidas para el reformador. Y en este pensamiento, Varela entiende que la educación desde la niñez, contribuiría a destruir los males de la ignorancia, aumentar la fortuna y la felicidad, a la vez que disminuir los crímenes y los vicios, ya que “la educación, purificando la conciencia individual, es la barrera más poderosa que puede oponerse al desborde de las malas pasiones, que engendran el crimen” (Varela, 1947:66). De este modo la educación contribuiría en última instancia a la libertad de las personas.

Contrariamente, la Asociación Rural apoyaba la reforma educativa con una visión completamente diferente. Para este grupo de presión, “la educación era vista más bien como un mecanismo de conservación social, de pacificación, casi de domesticación” (Bralich, 1987:59). La educación, y la escuela como su materialización para la instrucción de los/as niños/as, respondía así ideológicamente a los intereses de la clase económicamente dominante, intereses que correspondían al modelo capitalista de producción,

“De este modo, el gaucho, un ‘bárbaro’ social, y el niño, un ‘bárbaro’ etario, se ‘civilizarían’ por la escuela (...). Entonces, el gaucho, convertido en un ‘ciudadano’ y un ‘trabajador’ útil, sería un peón avergonzado de su pasado histórico, y el niño, convertido en alumno modelo, se avergonzaría de haber preferido -¿aún preferir?- el juego” (Barrán, 1989:101).

El 24 de agosto de 1877, durante el gobierno provisorio del Coronel Latorre, se promulga un decreto ley de Educación Común, que contemplaba muy parcialmente la propuesta de Varela, recortando el articulado de su Proyecto Ley de 111 a 55 artículos, y siendo mayormente erradicado su contenido más avanzado o progresista (Rodríguez, 2010).

Excediendo los motivos que dan surgimiento a su reforma y el resultado final de la misma, la educación, materializada en las escuelas, cumple su función disciplinar, de la cual no puede eximirse al ser ella considerada como un aparato ideológico del Estado, encausador de las conductas y transmisor de la ideología dominante, y por tanto, reproductor del sistema capitalista.

Y es en este sentido que la reforma vareliana, fundada en un discurso que investía a los/as niños/as como agentes activos en su proceso de educación⁹, termina cumpliendo una función domesticadora de un grupo socialmente pasivo, que ocupa en el imaginario social el lugar de objeto de compasión-represión, sobre el cual prima la sensibilidad descrita en el capítulo anterior.

En síntesis, se puede decir que más allá de las intenciones que movilizaran su creación, con esta reforma, se logró extender el control y disciplinamiento a toda la sociedad dados sus tres principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad que se expandían desde 1877:

“El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una entera transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos, no se asiste a clases con el cabello desgreñado, ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad” (Barrán, 1989: 213).

Este disciplinamiento, como un mecanismo de control e íntimamente asociado al ejercicio del poder, transformaba a la escuela en un lugar en el cual, mediante el ejercicio de la violencia simbólica¹⁰ se naturaliza y reproduce el orden social vigente.

⁹ En palabras del reformador: “Como regla general, y en cuanto sea posible, debe hacerse que los niños sean sus propios maestros, los descubridores de la verdad, los intérpretes de la Naturaleza, los obreros de la ciencia (...)” (Varela, 1947:33),

¹⁰ Entendida como “...esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida...” (Bourdieu apud Gutierrez, 2006:40).

Siendo muchas veces acompañada la violencia simbólica por el ejercicio de una violencia más explícita sobre el cuerpo de los/as niños/as.

El período que sigue a la reforma escolar, es un tiempo de crecimiento de la población escolar, “pasando de 45.617 en 1897 a 74.717 en 1910, 157.300 en 1930 y 191.000 en 1942” (Bralich, 1987:80).

A comienzos del siglo XX, con el nuevo impulso de reforma social, protagonizado por el gobierno de José Batlle y Ordoñez, se producirá nuevos cambios en materia de educación, ampliando el Estado su esfera de acción. Y es que este período se reconoce por la universalización de funciones estatales consideradas como básicas, dentro de las que se encuentra la educación. A su vez, la educación era considerada muy importante dentro de la filosofía de Batlle y Ordóñez, similar en este sentido a la de Varela, considerándola como la llave para librar a las masas de la esclavitud de la ignorancia (Rodríguez et al, 1985).

En el año 1934, contextualizado por la crisis económica, social y política, se aprueba en el Uruguay el primer marco jurídico especializado en materia de minoridad: “el Código del Niño”, creándose a su vez el Concejo del Niño como organismo político administrativo, rector de políticas de Infancia. Estos dos hechos, son “indicación de que los programas de infancia pasaron a ser una línea específica de intervención y responsabilidad estatal” (Midaglia, 2000:29), ampliándose la esfera de intervención estatal en materia de infancia.

Este código y el nuevo organismo, serán acordes al paradigma que en este tiempo primaba sobre la infancia. De manera que generaba lineamientos de protección para la infancia, junto con procedimientos de represión para los “menores delincuentes”.

El contraste que generaba esta normativa con la realidad que en ese entonces vivían niños/as, llevará al Inspector de Enseñanza Primaria del departamento de Montevideo a decir en el año 1946 que “nuestra niñez vive como si no existiera Código” (Morey, 1946:28). Sin embargo, lejos estaba el Código y aún el discurso del Inspector, de defender “derechos de la infancia”, considerando este último al Niño como “la verdadera semilla de la humanidad futura” (Morey, 1946:14) y por lo tanto la necesidad de “(...) encontrar soluciones que aseguren, en la infancia, una generación de hombres fuertes, con carácter, educados en su espíritu...” (Morey, 1946:14).

Denotándose así mayor interés por el adulto que el niño será en el futuro que el interés por el niño en su vivencia de esta etapa crucial: la niñez, donde se fijan valores, principios y comportamientos para el proceso de socialización que ha comenzado a transitar.

Incluso, en el discurso este Inspector, se resalta como avances de importancia la creación de leyes de carácter tutelar como la Ley de Vagancia (1885), de Protección de Menores (1911), de Patronato de Menores y Delincuentes (1915), entre otras (Morey, 1946).

Regresando a la cronología referente a la evolución de la educación primaria en nuestro país, se observa que hasta la década del 50, en el contexto de un Uruguay económicamente floreciente y socialmente ascendente, la misma se ve ampliada en su cobertura, creándose diversas escuelas rurales y urbanas. A su vez, los planes de enseñanza se ven modernizados. En síntesis, en este período “una gran difusión y un alto nivel técnico docente hacen de la escuela primaria un modelo ejemplar” (Rodríguez et al, 1985:32).

Al período de florecimiento le sigue un tiempo de crisis, acentuándose las movilizaciones sociales y con ellas la represión por parte de los aparatos punitivos del Estado. Todo lo cual¹¹, desencadenará en el hundimiento de la democracia política con la instauración de un gobierno dictatorial en el año 1973. Según Rodríguez et al (1985), la decadencia democrática,

“...se refleja en un profundo deterioro del sistema de enseñanza que había sido ejemplar en América Latina por su alto nivel de escolaridad primaria, su bajo índice de analfabetismo y el crecimiento acelerado de la enseñanza secundaria hasta 1968 (...). Se abandonan o se desenvuelven sin los medios imprescindibles, los intentos de renovación significativos que se habían empezado a aplicar en la década del 60”. (p. 47)

La política represiva se materializó en la educación, a través de la ley N° 14.101 del 4 de enero de 1973, además de las modificaciones inconclusas de planes y programas, destituciones masivas de docentes por razones ideológicas, proliferación de normas y reglamentos que pautaban hasta los más mínimos aspectos del hacer educativo,

¹¹ No es competencia de este documento hacer un detenimiento en las causas que desencadenaron en el Golpe de Estado.

coartando la libertad del educador, y la renovación de textos de enseñanza, que ofrecían una imagen de mundo acorde a la oficial (Bralich, 1987).

Todo lo anterior tendrá como resultado la pérdida de posiciones de nuestro país, en materia educativa, con respecto al resto de Latinoamérica, “en la enseñanza primaria la tasa de escolarización bajó de 1975 a 1980 de un 96,13% a un 87,64%” (Bralich, 1987:106) y “...si bien la cobertura seguía extendiéndose por razones casi de inercia, la calidad y los recursos de la educación pública, así como su legitimación a nivel social, habían sufrido un vuelco terrible” (Beisso, 2005).

Sin embargo, siguiendo la concepción de escuela y más aún de escuela primaria, que se ha trabajado a lo largo del documento, este período no se diferencia de los demás en los resultados prácticos: el/la niño/a, sigue siendo un agente pasivo en su educación, sobre el cuál es “vertido” el conocimiento y reprimido cuando sus comportamientos no son acordes a lo esperado. Esto es que durante el período dictatorial, fueron coartadas las libertades de expresión en los diferentes grupos, generando en el área de la educación sanciones para docentes, además de las prohibiciones para los educandos, sin embargo, para los/as niños/as esto no significaría un gran cambio, ya que esta libertad aún no les era considerada ni en lo teórico-normativo ni en la práctica.

A la vez la escuela continúa siendo el mismo aparato ideológico del Estado. Con la diferencia que en este período, la ideología que se inculcaba era más explícita y conllevaba sanciones para los educadores el no transmitirla.

Junto con la recuperación de la democracia en nuestro país comenzó el debate acerca de las transformaciones que serían operadas en los distintos ámbitos de la sociedad. En el aspecto que aquí interesa, el educativo, se crea el 28 de Marzo de 1985 la Ley 15.739, considerada como una ley de emergencia, necesaria para “eliminar todos los condicionamientos autoritarios y antidemocráticos que afectaban entonces al sistema educativo” (ANEP, 2008a:1). La misma introduce algunas modificaciones a la ley anterior, retomando en algunos casos normativas que existían previo a la dictadura. A través de esta ley se da origen a la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) como persona jurídica, definiendo los órganos que la componen. Por medio de ella, se devuelven a los docentes las libertades necesarias para el desempeño del proceso educativo (ANEP, 2008a). Sin embargo, pese a algunas modificaciones (y la restitución de los funcionarios destituidos por el régimen dictatorial), el Sistema Educativo se

mantuvo estable, e incluso se vio con un gran recorte en el presupuesto asignado (Márquez, 2008).

El siguiente contexto de cambios en materia educativa corresponde a años en los cuales se ha instalado un nuevo modelo productivo en nuestro país (extendido a nivel mundial), caracterizado por la flexibilidad y la desregulación en el mercado laboral, el desempleo, así como la proliferación de empleos en el sector informal. A su vez, cambia la forma de intervenir del Estado, el cual asume características neoliberales, y las políticas pasan de ser universales para convertirse en territorializadas y focalizadas (sin que se desplacen completamente las primeras). En este sentido, en lugar de promover la integración, se aplican políticas de inserción, que no permiten al individuo reinsertarse totalmente en el mercado formal de empleo, transformándose en lo que Castel (1997) denominará “los insertos permanentes”.

A su vez, este nuevo contexto, se ve caracterizado por una profundización en las transformaciones en los arreglos familiares. Es así que puede hablarse de “nuevas” estructuras familiares, esto es la extensión a otros tipos de arreglos, especialmente las uniones libres o los hogares monoparentales, entre otros. Respecto a los roles, la transformación principal se da en la mujer y su inserción en el mercado laboral (especialmente en el sector servicios); lo cual repercute en la organización familiar y en el ejercicio de los cuidados (Sunkel, 2006).

Todas estas transformaciones, en los distintos niveles, repercuten en el sistema de protección. Ahora el individuo queda librado a sí mismo, dando surgimiento a la existencia de nuevos riesgos (Castel, 2010). Y será en base a la concepción de riesgos, entendidos como “las probabilidades de sufrir un daño (...) [y no como] atributo constitutivo de individuos y cosas, sino [como] una construcción mental, una abstracción de un observador” (Mitjavila y Vecinday, 2011:80), que se irá delimitando una nueva forma de intervenir sobre la sociedad.

En este sentido, quienes serían “protegidos”, serían los sectores más pobres de la sociedad, ya que ellos son “los más vulnerables a los riesgos y [quienes] habitualmente carecen de instrumentos adecuados para manejarlos (...)” (Repetto, 2010:11). Por su parte, la intervención del Estado y de sus organizaciones, tendrá como función modelar a “individuos y familia a través de la transferencia de herramientas capacitadoras...” (Repetto, 2010:11).

Es en este contexto (que mantiene ciertas lógicas de dominación por parte de las instituciones estatales), que se produce un nuevo fenómeno, que culmina por convertirse en un nuevo dispositivo de control: la territorialización de la pobreza, o la segregación territorial. Entendiéndola como un tipo de exclusión paradigmático en donde la pobreza es territorialmente aislada de los centros urbanos (Kaztman en Di Virgilio et al, 2011). La guetización se convierte en parte integrante de este proceso de exclusión que se reproduce intergeneracionalmente. Es así que puede entenderse que:

“[I]a consolidación de la ciudad post-fordista conlleva enormes implicancias socio-espaciales, que se expresan en el reforzamiento de la segregación territorial la que pone al descubierto las consecuencias de la desarticulación de las formas anteriores de sociabilidad y los modelos de socialización que estaban en la base de una cultura más igualitaria que la actual” (Svampa, apud Baraibar, 2009).

De esta forma, puede comprenderse cómo es que comienzan a conformarse ciertos barrios reducto de la pobreza, en los cuales la misma será reproducida intergeneracionalmente entre sectores cuyas redes de sociabilidad se verán acotadas a la zona en que habitan.

En relación con lo anterior se puede decir que esta población que queda segregada en un determinado territorio, no lo hace por elección sino que es por defecto, éste territorio se convierte así en el lugar que habitan los pobres, en el cual desarrollan todas sus estrategias de supervivencia, sin contar con lazos sociales más amplios y desde el cual se focalizarán las intervenciones de las instituciones (Baraibar, 2009).

Es en este contexto de transformaciones en los distintos niveles que en el año 1989 se proclama la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN).

La Convención se sustenta en cuatro principios: interés superior (art. 3), no discriminación (art. 2), supervivencia y desarrollo (art. 6) y participación (art. 12).

En este sentido se puede afirmar que la CDN es un instrumento destinado a la no discriminación, a la reafirmación del reconocimiento de los niños como personas humanas, en toda la acepción y sin limitaciones, y responde a la necesidad de contar con instrumentos jurídicos idóneos para proteger sus derechos. (Cillero, s/f: 2.)

Interesa destacar aquí el principio del interés superior, dado que el mismo es el que coloca al/a niño/a como sujeto pleno de derecho en su integridad, en la plena satisfacción de todos sus derechos, incluso anteponiendo sus derechos cuando estos se

vieran enfrentados a prácticas de una determinada cultura que atenten contra ellos (Cillero, s/f). Este interés superior del niño, requiere de la intervención de las distintas esferas de la sociedad, especialmente el Estado, para protegerlos e intervenir en su defensa cuando son vulnerados.

Uno de los principios clave contemplado por la CDN es la participación. En el entendido de que todos los niños tienen el derecho a hacer oír su voz en aquellos asuntos que de un modo u otro les involucran, y especialmente cuando son decisiones que tengan efectos sobre su vida. Claro que en esto también ha de tenerse en cuenta el desarrollo de las facultades del niño, su capacidad para decidir de acuerdo a ellas.

La CDN, es ratificada en nuestro país en el año 1990, y con ella, las políticas de infancia pasan a ubicarse dentro del campo de los Derechos Humanos, sustentados en la doctrina de la protección integral. A partir de este enfoque, las políticas de infancia tenderán a garantizar los derechos de este grupo, intentando superar prácticas tutelares y asistencialistas hacia prácticas socioeducativas y promocionales, unidas a la protección integral de los derechos. La CDN se materializará en nuestro país con la creación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el 2004.

El cambio de paradigma sobre la infancia estaba en marcha a partir de este nuevo marco teórico-normativo a nivel internacional y nacional, concibiéndose a los/as niños/as como sujetos de derechos. Sin embargo, paradójicamente, la realidad de nuestro país comenzaba a mostrar otra tendencia: la vulneración, producida (entre otras situaciones) por la acentuación en el proceso denominado como infantilización de la pobreza. Esto es que la mayoría de los/as niños/as nacían en nuestro país en condiciones de pobreza e indigencia¹² (Marrero, 2004).

Ahora bien, este nuevo contexto con sus transformaciones, dará luz en nuestro país a la creación de nuevas estrategias educativas, las cuales tendrán como foco a combatir la situación que se está generando a nivel de la educación: el fracaso escolar y la deserción diferencial, especialmente agravado en los sectores más vulnerables.

¹² En el 2004, el 67, 3% de los/as niños de entre 0 y 5 años nacidos en zonas de más de 5000 habitantes, vivían en situación de pobreza. Sin embargo, esta situación ha mejorado en los últimos tiempos, siendo que en el 2011 el 26, 1% de los/as niños/as de entre 0 y 5 años nacen en hogares pobres (UNICEF, 2012). Sin embargo, al 2011, "...la brecha de inequidad en el acceso al bienestar social entre los niños y adolescentes y el resto de la población (en especial, los adultos mayores) no ha variado sustancialmente". (UNICEF, 2012:27)

En el año 1995, se presentan una serie de reformas al respecto, de las cuales surgen en el área de la educación primaria dos tipos de programas: Programa de Alimentación Escolar, instalando un gran número de comedores; y la implementación de Escuelas de Tiempo Completo, teniendo como principal población objetivo aquella de mayor vulnerabilidad, y siendo uno de sus objetivos principales el “construir procesos de enseñanza y aprendizaje compatible con los contextos locales” (ANEP, 1997:s/p). A su vez, es importante mencionar que en sus fundamentos, esta creación, pretende “reconocer al niño como sujeto de derechos, implica, además de asegurarle desde el mundo adulto la protección integral, incorporarlo como sujeto activo, participativo de su propio crecimiento, y de las instituciones donde concurre” (ANEP, 1997:42). Todo lo cual refleja en teoría el nuevo marco normativo mundial sobre este grupo etario, que nuestro país ha ratificado.

Sin embargo, estas transformaciones generan un debate en torno a su orientación política, dado que si bien en sus fundamentos teóricos se pretende una propuesta integradora y universalizante, en sus efectos prácticos resulta una política de corte neoliberal, focalizada sobre los sectores más vulnerables (Marrero, 2004), de manera que hasta podría cuestionarse hasta dónde no contribuiría en la reproducción del círculo de pobreza (dado que contribuye con la territorialización antes vista). A su vez, esta política educativa presenta un matiz asistencialista, lo cual llevará a la socióloga Adriana Marrero (2004), a expresar que

“...se transformó a la escuela en la pieza principal de un sistema asistencialista que cumple hoy, entre otros, con el importante papel de ser proveedora de alimentación para niños que no pueden obtener sus sustento de otra manera (...)”
(p.16)

Finalmente, en el año 2008, tras algunos años de gobierno izquierdista en nuestro país, con tendencias progresistas, se crea en la educación una nueva ley, a la vez que es reformado el Programa de Educación Inicial y Primaria.

La ley N° 18.437 establece como orientación general, la educación como un derecho humano fundamental (Art. 1) y por tanto como un deber del Estado la garantización de una educación de calidad para todos y asegurador de la igualdad de oportunidades para acceder a la educación como derecho (Barboza, 2009). A su vez, por el art. 18 se establece que “El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las

personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes”.

En este mismo sentido, y siguiendo un análisis comparativo en relación a la normativa educativa anterior, puede observarse un cambio teórico, en donde la educación ya no es considerada como un “servicio público” (Art. 2 de la ley N° 14.101, 1973), o simplemente como “enseñanza-aprendizaje” (Art. 1 de la ley N° 15.739, 1985); sino que pasa a entenderse como un “Derecho humano fundamental” (Art 1) y un bien público y social (Art. 2). (Barboza, 2009).

El artículo 120 de la ley N° 18.437, establece como sus principios de interpretación e integración el interés superior del educando, “que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana”; siendo una correlación con lo que la Convención de los Derechos del Niño establece en su artículo 3 acerca del interés superior del niño. El niño, como educando, se transforma así en el “sujeto de la educación” (Art. 5 de la ley N° 18.437). Asumiéndose la participación como principio fundamental de la educación, “en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse de forma crítica, responsable y creativa de los saberes...” (Art. 9).

Finalmente, por primera vez en una ley de educación, se introduce un capítulo (el IX), que establece los derechos y deberes de los educandos.

En el mismo sentido, el nuevo programa de Educación Inicial y Primaria, “se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural” (ANEP, 2008b). De la lectura de su fundamentación general y los fines que lo rigen, se puede comprender que está fundado sobre una corriente filosófica crítica y emancipatoria, en el sentido de que:

“La Educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa (...). Concebirla como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones. Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos...” (ANEP, 2008b:27)

A su vez, se considera necesario tener en cuenta al niño situado en su contexto socio-familiar y en su historia¹³, como punto de partida para la construcción conjunta del conocimiento. De forma que se entiende que “...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (ANEP, 2008b:26).

Por otra parte, en dicho Programa se reiteran los principios de la educación como laica, gratuita y obligatoria, en el entendido de que

“La Laicidad se construye en el escenario de los Derechos Humanos centrada en la Igualdad de los hombres frente a sus derechos (...). Obligatoriedad y gratuidad son principios incuestionables al considerar el derecho a la educación de todos los hombres (...)” (ANEP, 2008b:21).

.De esta manera, puede observarse que tanto la nueva normativa acerca de la educación como el Programa de Educación Inicial y Primaria, estarían categorizados en sus lineamientos centrales, dentro de lo que son las consideraciones esenciales del nuevo paradigma sobre la infancia, considerando a los/as niños/as como sujetos de derecho. Y por lo tanto la educación de calidad como uno de sus derechos inherentes.

En el mismo sentido de estas transformaciones normativas y de reformulación del Programa escolar, se crean desde el Concejo de Educación Inicial y Primaria dos programas que poseen como fin último la promoción de los derechos de niños/as. El primero de ellos en ser creado “Maestros Comunitarios” (2005), se caracteriza por la búsqueda de una relación más fluida entre la organización escolar y el medio en el que se inserta (tanto con la familia de los/as niños/as como con la comunidad en general), con la finalidad de “...encontrar pedagógica y didácticamente los caminos para que nuestros niños tengan el deseo de aprender perdido por muchas causas”¹⁴

Por su parte, el Programa Escuelas Disfrutables (2008) consta de intervenciones de equipos multidisciplinares (conformados por psicólogos y trabajadores sociales) en las organizaciones escolares. Dichas intervenciones son orientadas “...en una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela

¹³ “La Educación Primaria reconoce al niño como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que le es propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto concreto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte”. (ANEP, 2008:26)

¹⁴ Programa Maestros Comunitarios. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/index.php/pmc>. Fecha de recuperación: 05/09/13.

pública”¹⁵. Dos aspectos considerados relevantes de este programa “...son que se toma al niño como sujeto de derecho y que, en todos los casos, se aborda el problema mediante una visión holística, profunda e interdisciplinaria” (ANEP, 2012). Durante dos años los equipos interdisciplinarios se sitúan en una escuela determinada, y desde allí ejercen sus funciones en esa institución específica y en otras de la zona que requieran su atención.

Finalmente cabe destacar que en materia de derechos, el 11 de setiembre de 2007 por la circular N° 122, se aprueba la aplicación en los centros educativos de un Mapa de Ruta (ANEP, 2007a), que refiere a la forma en que habrá de intervenir desde la institución escolar, frente a situaciones de abuso sexual o cualquier tipo de maltrato infantil que se infrinja a estos niños en sus hogares.

Todo lo hasta aquí expuesto permite ir visualizando una tendencia de la organización escolar hacia una transformación teórico-normativa acerca de la población sobre la que interviene (los/as niños/as). Esta tendencia acompaña los cambios teóricos-normativos más amplios que refieren a la infancia y que eran expuestos en el primer capítulo del presente documento, a la vez que son contextualizados en un tiempo de cambios societales de mayor alcance.

Ahora, a la luz de todo lo anterior, es pertinente dirigir la mirada a las prácticas cotidianas de los centros educativos que han sido seleccionados para el estudio. Observando a través de los discursos analizados qué tan cerca o lejos están sus prácticas de la nueva concepción (¿o continúa la vieja concepción?) acerca de la infancia, que ha sido incorporada en la Legislación Nacional así como en los programas y estrategias promulgadas por los organismos facultados en materia educativa.

¹⁵ Programa Escuelas Disfrutables. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/index.php/escuelasdisfrutables>. Fecha de recuperación: 05/09/13.

-Capítulo 3-

La Infancia en las prácticas cotidianas de cuatro escuelas de Florida.

El departamento de Florida no escapa a la realidad que fue descrita en el capítulo precedente, viéndose atravesado por las transformaciones en los distintos niveles que eran estudiados. Por lo tanto, algunos de dichos aspectos, se presentaron en el campo de investigación, y en los hallazgos de él obtenidos.

Tal como se ha explicitado desde un inicio, las cuatro escuelas en las que se logró desarrollar el estudio, se encuentran insertas en contextos de diversas características. Sin embargo, es posible encontrar entre ellas algunas similitudes que dan sustento a la afirmación que se realizaba en el párrafo precedente.

Con excepción de la escuela urbana B¹⁶ se presenta una coincidencia en el discurso de los/as directores/es, la misma refiere a considerar que las escuelas están insertas en un “medio con características socioculturales deficitarias” (Director de la escuela de contexto sociocultural crítico), o que ha habido un “decaimiento en el nivel sociocultural del entorno” (Directora de la escuela urbana A). Lo cual es asociado en todos los casos analizados con las transformaciones más amplias a nivel societal. Y en este sentido, hay una continuidad en la perspectiva de muchos de los/as entrevistados/as en cada institución (incluyendo aquí a la escuela urbana B), acerca del impacto negativo que han generado algunas transformaciones a nivel familiar en el aprendizaje y el relacionamiento de los/as niños/as. Expresiones como “el medio familiar es muy heterogéneo (...) hay una variedad muy grande en la formación de las familias” (Maestra de la escuela rural) o “la familia clásica: mamá, papá y los nenes ya no está presente” (maestra de la escuela urbana A), se ven acompañadas de otras como “una característica de nuestros niños es que pasan mucho tiempo solos, porque a veces el papá está ausente, o la mamá está ausente, o son jóvenes, muchos hijos...” (director de la escuela de contexto sociocultural crítico); o en otro sentido “...en la casa no tienen a nadie... el único momento en que conviven con otro igual... es en la escuela” (maestra de la escuela urbana B).

¹⁶De “contexto sociocultural muy favorable” como especifica la directora, según la catalogación de primaria.

A su vez, se observa que relacionadas a estas respuestas sobre el medio familiar, surgen las asociaciones por parte de los actores entrevistados respecto a dos cuestiones que aparecen en el discurso de los/as maestros/as, como preocupaciones a resolver desde la institución: el bajo nivel en el aprendizaje y la falta de límites de los/as niños/as desde el hogar, que repercuten en problemas de comportamiento de los/as mismos/as en el espacio escolar.

Todo lo hasta aquí mencionado resulta de las entrevistas realizadas, como un reconocimiento por parte de los entrevistados¹⁷ acerca de la realidad socio-cultural en que se encuentran inmersos en el ejercicio de su profesión. Justificando a su vez la necesidad de la presencia de los equipos socio-pedagógicos del programa Escuelas Disfrutables, así como de otros profesionales que permitan un trabajo continuo con los/as niños/as, y con el medio familiar (maestros de apoyo y maestros comunitarios).

Ahora bien, ¿qué ocurre con las transformaciones surgidas en este mismo contexto de cambios, que respectan al grupo etario con el que se están relacionando cotidianamente? ¿Cómo el cambio teórico-normativo de paradigmas sobre la infancia permea a estas instituciones?

Para saberlo, detengámonos en el análisis de algunos puntos que han sido considerados de importancia en su discurso, y que se relacionan directamente con los objetivos de este documento¹⁸.

Al preguntar qué lugar se asigna al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge una respuesta casi unánime “el niño es el protagonista” (maestra de 3° año de la E.U.B, maestra de 1° E.C.C.), el “primer lugar” (maestra de 6° de la E.U.B, maestra de 3° E.U.A, maestra de 5° E.U.A), “participe en este proceso” (Directora de la E.U.B, maestra de 5°, E.C.C.), “el centro de todo proyecto educativo” (directora E.U.A, director E.C.C.), “el sujeto principal de la educación” (maestra-directora, E.R.).

A su vez, en algunos discursos, especialmente en el de algunas de las maestras más recientemente egresadas, se hace visible el reconocimiento de un antes y un después, entendiendo que “...no es como antes que el niño se consideraba como el receptor de conocimientos y el maestro como el que sabía todo” (maestra de 1° E.U.A), y hasta un

¹⁷ Cabe denotar que se están realizando algunas generalizaciones, lo cual no implica que cada entrevistado no posea una visión propia sobre el asunto.

¹⁸ Ver anexo 1

poco con pesar una maestra agrega “antes lo que el maestro decía era palabra santa, hoy en día está primero la palabra del niño” (maestra de 1º/2º E.R.). Se reconoce además que se trabaja en un paradigma diferente al de antes que “tiene al niño como centro...” (Maestra de 1º E.C.C.).

Podría decirse entonces que existe un cierto reflejo de los lineamientos generales de la nueva ley de educación y del nuevo programa de educación inicial y primaria en los discursos de los actores entrevistados.

Entonces, si se parte de lo analizado en el capítulo precedente acerca de la fuerte presencia del nuevo paradigma de la infancia en la fundamentación de esta normativa de la educación, ¿podría aseverarse que este cambio de paradigmas se extiende a la práctica de las instituciones educativas?

Hacerlo en este momento del estudio sería demasiado apresurado por varios motivos. Primeramente porque se trata apenas del discurso que surge de una pregunta directa acerca de un aspecto que es trabajado desde la formación docente. En segundo lugar, haciendo un detenimiento más preciso sobre las respuestas, se observa que en ningún momento es definida la educación directamente como un derecho y por lo tanto, si bien se acepta un cambio en el paradigma de la educación, en donde los/as niños/as ahora son partícipes, no se habla en este primer momento de la entrevista del/la niño/a como sujeto de derecho. Finalmente, hay un aspecto que surge en una única entrevista, pero que no por eso hay que dejarlo a un lado. Se trata de una condición en la que “...si bien los maestros tenemos al niño como centro, se ha dejado un poco de lado con los planes y las planificaciones y los papeles... con los requisitos que vienen de arriba vamos a decir, es demasiado como para tener al niño siempre presente...” (maestra de 4º, E.U.B). Llegándose a plantear la cuestión de hasta dónde los/as niños/as son la parte central del proceso educativo.

Un segundo punto importante para el análisis es la perspectiva que los/as actores entrevistados poseen acerca de la promoción de los derechos de los/as niños/as. Ya que en teoría, el reconocimiento del niño como protagonista y partícipe de su proceso educativo, habría de ir acompañado por un reconocimiento del mismo como sujeto de derecho en todos los ámbitos. Sin embargo, en este momento de las entrevistas surgen algunas divergencias, entre discursos que presentan una continuidad con lo

anteriormente visto, y otras respuestas, mayoritarias, en las que surgen fuertes cuestionamientos a la promoción de los derechos.

En su mayoría, los docentes entrevistados en la escuela de contexto sociocultural crítico, así como algunos de otras instituciones, coinciden en una integralidad de sus discurso respecto a los puntos hasta aquí vistos, considerando muy positiva la promoción de los derechos de los/as niños “porque si partimos de que el niño es el protagonista de su proceso de aprendizaje, entonces necesita participar... dar su opinión” (maestra de 1° año, E.C.C.), “es importante [promover los derechos] porque el niño es sujeto de derecho desde que nace” (director E.C.C.). Sin embargo, pese a esta integralidad, surge en una de las entrevistas, un aspecto que se extenderá a la mayoría de las respuestas obtenidas en las otras instituciones: “...ha sido positivo, aunque también están los extremos, aquel niño que te dice ‘vos a mí no me retas porque te denuncio’, mal manejo de la información también” (maestra comunitaria, E.C.C.).

Surgen entonces en los discursos algunas opiniones respecto a una cierta exacerbación del conocimiento de los derechos que no iría acompañada por un mismo reconocimiento de las obligaciones, y que por tanto conduciría a ciertos conflictos. En este sentido se pueden traer discursos como “acá lo que hubo fue una especie de confusión, como que se cree que porque el niño tenga derechos implicaría que tenga que mandar... los niños tienen sus derechos, pero también tienen sus obligaciones como toda persona” (directora, E.U.B); “...ellos tienen muy en claro cuáles son sus derechos, no así sus obligaciones” (directora E.U.A); “...faltan que entiendan las obligaciones, como que se las ha dejado escondidas” (maestra nivel 4-5, E.R.); “...los niños saben todos los derechos, y está perfecto, pero no saben los deberes” (directora, E.R.).

En este mismo sentido, llama la atención el discurso de una de las maestras en el cual presenta el “tema de los menores”, “...yo soy menor robo, yo soy menor mato, es como que está muy pasado de rosca, como que pueden hacer lo que quieran y uno no puede hacer nada” (maestra de 4°, E.U.B). Un tema tan presente en los discursos de la actualidad, pero a su vez tan permeado por las consideraciones propias del viejo paradigma¹⁹ que era plasmado en los capítulos precedentes. Y en contraste, se puede observar el discurso de otra maestra de la misma escuela, que manifiesta una postura

¹⁹El menor como objeto de compasión-represión, asociado a ciertos pares dialécticos como niño-menor.

propia del nuevo paradigma, pero que más que reconocer los lineamientos del mismo, se para desde una postura personal diciendo “...yo nunca los consideré como objeto (...) nunca los pude ver como un objeto ni me gusta que me vean como objeto (...) lo que está fallando no es los derechos de los niños, sino que los padres están cada vez más ausentes...” (Maestra de 6°, E.U.B)

Este último fragmento extraído de la entrevista con la maestra de 6°, permite observar cómo acompañadas de todas estas apreciaciones por parte de los docentes, aparecen otras que vuelven a recaer en cierta responsabilización en las familias acerca de la falta de límites. “en el hogar impacta negativo, porque se ha dado un lugar que faltan límites” (maestra de 3°, E.U.A), “...el tema está en que las obligaciones no las cumplen los adultos en las casas, y es complicado con las obligaciones de los niños” (maestra de 5°, E.U.A).

Finalmente, surge como un sentir de pesar, en el cual algunas maestras reconocen un cambio que ha perjudicado el lugar que el maestro tenía en algún tiempo anterior en el sentido de que “...hemos perdido el lugar de importancia que tenía el maestro, no para tomar decisiones y hacer lo que quiera en la escuela, sino para ayudar al padre en el tema de límites” (maestra de 3° año, E.U.A).

Lo hasta aquí analizado, permite ir observando una convivencia de ambos paradigmas en el discurso de los/as actores entrevistados. Pero aún no es posible concluir el estudio, dado que no se ha realizado una aproximación al objetivo general de este documento que incluye en sí no solo el análisis de los discursos, sino más bien el de las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas, a través de los discursos y algunas observaciones realizadas.

Para ello han sido seleccionados algunos aspectos de dichas prácticas para ser estudiados. Los mismos respectan a la adecuación del trabajo en el aula a partir del nuevo paradigma; las estrategias utilizadas ante la presencia de conflictos en el espacio escolar; la promoción del derecho a la participación; y las acciones desarrolladas frente a la sospecha o certeza de vulneración de los derechos de los/as niños/as en espacios extra escolares.

Al indagar entre los entrevistados acerca de la adecuación de su trabajo en el aula ante las transformaciones teórico-normativas referidas al niño como sujeto de derecho²⁰, se obtuvieron diferentes respuestas. Las mismas van desde la consideración de que “acá nunca nos enteramos de que se promulgaron hoy o ayer [los derechos], aquí se trabajó siempre así” (maestra de 5º, E.C.C., haciendo referencia a un trabajo desde la ética y el reconocimiento del/a niño/a como centro²¹), hasta “yo siempre trabajo más o menos igual, yo sigo con los bancos a la antigua, y estén sentados como estén van a ser siempre lo mismo” (Directora de la E.R.).

Entre estas respuestas que podrían considerarse como los extremos, se ubican las demás, que refieren en su mayoría a la forma de organizar el salón “...yo trabajo en semicírculo, para que puedan verse la cara, porque uno comunica mucho no sólo con palabras, sino también con el gesto” (maestra comunitaria, E.C.C.), “...se sientan por mesas y uno de los objetivos que tenemos ahora es tratar de poder cumplir con trabajar en grupo...” (Maestra de 4º, E.U.B). Sin embargo, en la mayoría de las entrevistas que fueron realizadas en el aula de clase, se observó una disposición vareleana de los bancos. E incluso, en uno de los salones que fue apreciada una disposición en mesas, la maestra aclaró que era una excepción porque normalmente dispone el salón en forma vareleana (maestra de 5º, E.U.A).

Finalmente en este punto surge una respuesta de una de las maestras de más años de trabajo, que parecería emerger como un portavoz de un grupo más amplio, expresando el reconocimiento de los cambios “...desde la forma de planificar (...) de sentarse hasta la forma de actuar, de participar los niños...”, y la dificultad que resulta el adaptarse a ellos, “para mi generación que tenemos veinte y pico de años trabajando, no es fácil adaptarse (...) a uno le sale siempre el imponer” (Directora, E.U.A).

En cuanto al estudio de las estrategias utilizadas por las maestras en la resolución de conflictos en el espacio escolar, fueron escuchadas las voces de los/as propios/as niños/as, y resulta interesante observar en cada institución educativa el contraste entre las respuestas de ellos/as y la brindada por los docentes.

²⁰Esta pregunta no fue realizada a maestros recientemente egresados.

²¹Obtenido de la lectura íntegra de esta entrevista.

Respecto al discurso de estos últimos, se puede observar la convivencia de estrategias asociadas al diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones, junto a otras estrategias típicamente represivas y de extendido uso en la historia, como el envío a la dirección²² o la supresión del recreo. Sin embargo la primera respuesta a la pregunta acerca de las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos, es en la mayoría de los casos el diálogo: “...lo hablamos entre todos (...) hablamos y llegamos a una concertación (...) yo creo que la conducta de un grupo se maneja en base a acuerdos” (maestra de 6°, E.U.B); “...hablando, siempre tratando de hablar y dejando que hablen los niños” (maestra de 3°, E.C.C.); “...primero el diálogo” (directora, E.R.); “...hay veces que uno los tiene que hacer reflexionar un poquito y se necesita mucho tiempo para hablar con ellos, para dialogar” (maestra de 5°, E.U.A). Incluso en la escuela de contexto sociocultural crítico se realizan asambleas periódicas, “nos reunimos y planteamos las situaciones que hayan ocurrido en la semana, y tratamos de buscarle las soluciones...” (maestra de 1°, E.C.C.), así como en la escuela urbana B se realizan este tipo de asambleas cuando lo amerita ante una situación muy conflictiva (directora, E.U.B).

También surgen en varios discursos, especialmente en el de las maestras y el director de la escuela de contexto sociocultural crítico, el énfasis en el trabajo en valores, ya que esta escuela se encuentra enmarcada en un proyecto de acentuación de valores de convivencia. Aunque no es una estrategia únicamente de dicha escuela, ya que surge también en otros discursos, por ejemplo la maestra de 4° en la escuela urbana B dice “...hablando mucho de valores, porque está complicado el tema de la convivencia, el respeto, la tolerancia”.

Pero es interesante denotar que este último fragmento citado comenzaba con las palabras “tenemos que estar reprendiendo y hablando mucho de valores...”. Y esto es un continuo que se da en muchas de las entrevistas: “...conversas con ellos (...) y a veces llegamos a la penitencia (...) se quedan sentados un rato. Pero tratar de llevarlos a la reflexión” (maestra comunitaria, E.C.C.); “si no mejoran la actitud, se les baja la nota en la conducta (...) quedan sin recreo o se les restan minutos de recreo y sino bueno, hablar... levanto la voz” (maestra de 5°, E.U.A); “Y trato de hablar con ellos, y los

²²Cede del director, personificación de la autoridad y por tanto detentor del poder para castigar.

pongo en penitencia, sin recreo y que le pidan disculpas al compañero” (maestra de nivel 4-5, E.R.). Discursos por lo tanto atravesados por los dos paradigmas que han sido analizados precedentemente, el niño como sujeto de derecho al cual hay que permitirle reflexionar, pero también aplicar métodos de castigo para su corrección (¿represión?).

En definitiva, pese a que existen algunas excepciones en las entrevistas realizadas, en su mayoría se da esta convivencia de discursos acerca de las estrategias. Sin embargo, el elemento dialógico de las mismas no es recordado por la mayoría de los/as niños/as con los/as cuales se conversó, ya que ante la pregunta ¿qué hacen las maestras cuando no se portan muy bien²³?, las respuestas coinciden en: “me retan” (niña de 3°, E.C.C.), “nos gritan” (niña de 3°, E.U.A), “una vez nos hizo parar a todos y no nos podíamos reír” (niña de 4°, E.U.B), “nos llevó a la dirección” (niño de 3° E.C.C.), “la maestra nos deja sin recreo por una persona o dos” (niña de 5°, E.U.B), “alguien se portó mal y la directora se enojó, y nos hizo entrar a todos a la clase, nos dejó a todos sin el recreo y casi nadie pudo comprarle la merienda al panadero” (niña de 4°, E.R.).

Al mismo tiempo, estas respuestas espontáneas de los/as niños/as, fueron acompañadas por algunas observaciones que pudieron realizarse en el tiempo que se desarrollaban las entrevistas. Por ejemplo en una interrupción de la entrevista con la maestra de nivel 4-5 de la escuela rural, se observó cómo la misma dejaba a uno de sus alumnos parado fuera del salón, viéndose obligado a permanecer allí por más de 20 minutos. Del mismo modo, se observó cómo se gritaba a los/as niños/as para “tranquilizarlos”²⁴, o se los amenazaba con la posibilidad de la pérdida del recreo²⁵.

Finalmente, de los discursos de algunos de los/as docentes se extrae que en cada institución se recurre a la derivación a psicólogos y hasta psiquiatras infantiles como otra estrategia utilizada, “...eso es muy común ahora el tema de la Ritalina, por la concentración, porque son muy dispersos, tienen otros intereses” (maestra de 4°, E.U.B); “...hay muchos [niños medicados], se los deriva desde las clases más chicas, cuando se los ve más hiperactivos o con problemas atencionales” (maestra de 5°, E.C.C.).

²³Y el no portarse muy bien para ellos mismos significa hablar en clase, no hacer los deberes o conversar mientras los copian, o pelearse con algún compañero hasta llegar en algún momento a golpes.

²⁴Observado en las escuela urbanas A y B.

²⁵Observación realizada en un recreo en la escuela de contexto sociocultural crítico.

De esta manera, se observa cómo la medicina actúa como un dispositivo de control, la medicalización²⁶, que de utilizarse abusivamente²⁷ estaría cercenando los derechos de los/as niños/as.

Esta actúa como un nuevo dispositivo de “soportabilidad social, en tanto conjunto de prácticas tendientes a evitar el conflicto” (Scribano apud Míguez, 2009). De esta forma, la intervención psiquiátrica actuaría como otra forma de hacer que los/as niños/as que presentan determinados comportamientos “desviados” de lo considerado como más adecuado o “normal”, sean funcionales al sistema escolar.

“Estar sentado en un pupitre en aula, siguiendo las pautas y estandarizaciones de la normalidad moderna, donde le cielo es celeste y el sol amarillo, y cuidado con cuestionar cualquier precepto. Sentarse derecho y mirando al frente. ¿Cómo lograrlo si su cotidianeidad es atravesada por otras realidades? La niñez de contexto crítico tiende a pasar gran parte de sus horas en la calle, jugando y/o trabajando; exacerbando su ser en las más de las veces sin sujeción disciplinar...”(Míguez, 2009:38)

Pero es necesario observar que este sutil mecanismo de control no sólo se hace presente en las escuelas de contexto crítico, sino que también es naturalizada la posibilidad de la medicación en cada contexto. Y de extenderse esta práctica, se podrían llegar a vulnerar varios de los derechos de los/as niños/as, entre los que se destaca el derecho a la educación, al juego, a la libre expresión, a la participación, entre otros.

Cuerpos pequeños que hacen al mundo de la niñez, y que si intentan expresar diferencias en las formas de ser, pensar y sentir, son disciplinados desde el mundo adulto de la manera más vulgar: se los empastilla. Esos cuerpos, las más de las veces plenos de energía y rebosantes de exaltación, quedan tirados sobre una butaca en el aula, inamovibles y desconectados de cualquier sensación. Pero ya no molestan. (Míguez, 2009: 1)

Con lo anterior, no se quiere aseverar que en estas instituciones particulares se produzcan prácticas de psiquiatización y/o medicación con psicofármacos abusiva, pero es importante traerlo a consideración como una realidad que se encuentra latente en nuestra sociedad y que permea la institución escolar. Prácticas profundamente

²⁶Definiéndose este dispositivo surgido en la modernidad como “una creciente intervención de la medicina sobre un amplio sector de lo que suele designarse como ‘conductas socialmente desviadas’ (...), medicalización indica la ampliación del espectro de problemas sociales que son codificados en términos de salud-enfermedad. Se desataca aquí el carácter de norma invasora que estos representan para la vida cotidiana de los individuos, en tanto que la mayor parte de sus facetas pasa a ser juzgada desde ese ángulo.” (Mitjavila; 1992:40).

²⁷No se pretende asegurar que así sea en estos casos, porque se requeriría de un estudio más profundo en el asunto para aseverar algo así.

asociadas al antiguo paradigma, pero que por su sutilidad y aceptabilidad social convivirían con el discurso del nuevo paradigma.

El siguiente punto que fue tomado para el estudio fue la promoción del derecho a participar, el cual constituye, tal como se veía anteriormente, uno de los principios de la CIDN (Art. 12), así como el principio fundamental de la educación según el artículo 9 de la Ley General de Educación N° 18.437. Sin embargo, fue una de las preguntas que presentó mayor dificultad inicial en ser respondida, teniendo que ser reiterada en algunos casos por confundirse con la participación curricular en la expresión de los contenidos aprendidos. Pero una vez explicada la dirección de la pregunta, en su mayoría se obtuvo como respuesta la consideración de la importancia que posee su fomentación y la ejemplificación de su utilización: “...desde realizar acuerdos y votaciones y que se decida por mayoría en algunas cosas (...) los reglamentos de clase se hacen por mayoría” (maestra de 3° E.U.B); “...que sean reflexivos, críticos frente a lo que ellos trabajan (...) trato de darles participación en la planificación” (maestra de 4°, E.U.B); “...que el niño se sienta protagonista, que él puede hacer (...) ¿cómo nos gusta? ¿les parece mejor de esta manera? (...) tratamos que ellos sean protagonistas de la jornada” (maestra de 1°, E.C.C.); “...que recojan los cuadernos, por votación” (maestra de 1°/2°, E.R.); “...elegir un día para tal cosa, hasta cómo quieren adornar el salón...” (maestra de 5°/6°, E.R.).

A su vez, en cada institución, o cada docente en singular, posee estrategias para fomentar la participación de los/as niños/as, fomentar la reflexión y su interés por la misma. Este es por ejemplo el caso de la escuela de contexto sociocultural crítico, como se explicitaba anteriormente, en donde se realizan asambleas periódicas, o de la maestra de 5° de la escuela urbana A, que fomenta la participación promoviendo que los/as niños/as reflexionen y emitan sus propias dudas, o la maestra de 1° de la misma institución que procura en un trabajo conjunto con la docente paralela, que todos/as los/as niños/as puedan intervenir en aquello que son más capaces.

Incluso, respecto a este punto se pudo escuchar la voz de los/as niños/as en la escuela urbana A, donde contaron un proyecto que habían realizado para mejorar el medio ambiente creando recipientes para colocar los residuos, realizando luego una votación para seleccionar un diseño para pintar, “...hay un tacho de basura que fue el que más votaron y lo pintaron” (niño de 4°).

Sin embargo quedaría cuestionarse si siempre se trata de la promoción de una participación auténtica, o si en algunos casos son los adultos los que inducen en los/as niños/as las decisiones a tomar, como por ejemplo cuando la directora de la escuela urbana B dice: "...cuando no se llega a acuerdos, los explicamos nosotros y decimos cómo tiene que ser lo mejor, para que lo tengan en cuenta".

El último punto que fue seleccionado para el estudio responde a las acciones desarrolladas por maestras y directores/as, frente a la sospecha o certeza de situaciones que estarían vulnerando los derechos de los/as niños/as en espacios extra-institucionales. Y ante esta pregunta las respuestas fueron casi unánimes: "...se habló en el equipo de la inspección, y ellos hablaron con los padres" (maestra de nivel 4-5, E.R.); "he llamado al equipo de salud, el equipo de Escuelas Disfrutables..." (maestra de 3°, E.U.B); "...trato de apoyarlo mucho desde el aula (...) y claro, luego se comunica a la dirección lo que sucede, por supuesto, se cita a la casa, y se trata con el equipo multidisciplinario de la inspección..." (maestra de 4°, E.U.B); "...establecer los vínculos desde lo que tenemos permitido (...) hablar con el equipo de Escuelas Disfrutables..." (directora, E.U.A); "...recurrimos al maestro comunitario que es el que tiende redes entre las distintas instituciones, y se trabaja mucho con INAU por ejemplo" (maestra de 1°, E.C.C.). En la escuela urbana A pudo escucharse la voz de algunas niñas respecto al trabajo del equipo de Escuelas disfrutables, "...a veces cuando alguno tiene algún problema se lo lleva a la dirección [la psicóloga] y le habla" (niña de 4°), "o si alguien falta mucho también hablan" (niña de 4°).

La mayoría de las respuestas obtenidas, refieren a un trabajo interinstitucional. Pero lo que más destaca de entre las respuestas es el sentir de preocupación de los docentes, frente a esas situaciones que consideran vulneración de derechos. Podría decirse entonces que ante estas situaciones dejaría de existir otra posibilidad más que la visión del/a niño/a como sujeto de derecho, y por tanto surge un sentir común que pone a los/as maestros/as en situación de querer hacer algo para transformar la situación. Y más allá de las palabras, en la forma de expresarse se denotó una sensación de impotencia frente a las limitaciones que surgen para intervenir sobre la situación.

Dichas limitaciones, que según los discursos de los/as entrevistados/as, ha de enfrentar la institución escolar para actuar frente a situaciones de vulneración de derechos pueden clasificarse en tres grupos: las propias de la institución escolar, las que

competen a las restantes instituciones con las cuáles se ha de trabajar en forma conjunta, y las que impone el medio familiar.

Dentro de las del primer grupo se pueden ubicar las siguientes respuestas de los/as entrevistados/as: "...se sigue un mapa de ruta al nivel de la institución, pero a veces no funcionan..." (maestra de 3°, E.U.A); "...les comuniqué los otros días a una de las psicólogas que había una niña que yo tenía miedo que estuviera viviendo situación de violencia o algo; pero como que hay otros casos que son más urgentes, entonces a esa niña se la deja para otro momento" (maestra de 5°, E.U.A); "...tendrían que estar en una educación especial, pero que como no hay cupos no se los atiende" (maestra de 1°/2°, E.R.); "En Florida hay dos equipos que no dan abasto para todas las escuelas (...) es un equipo que está sobresaturado" (director, E.C.C.); "...por temas de tiempos o recursos humanos, si se presenta una situación más grave que amerita otro tipo de seguimiento, no lo podríamos hacer por el horario..." (maestra de 3°, E.U.B).

En cuanto a las limitaciones que competen al trabajo con las restantes instituciones, podría mencionarse las siguientes apreciaciones de los/as docentes: "...desde lo comunitario [falta] alguna otra institución, a la que se lo pueda derivar al niño para que sea atendido..." (maestra comunitaria, E.C.C.); "...si vas a un hospital a pedir psicólogos, te tienen igual 2 meses (...) pedís ayuda y no la tenés de inmediato" (maestra de 3°, E.C.C.); "...fueron a la jueza y quedó todo ahí. Quedó todo truncado en el juzgado. Otra vez que hubo una situación similar, quedó todo truncado en el INAU" (maestra de 1°, E.U.A); "...pueden hablar por ejemplo con INAU, y todo se diluye a veces, no están como aceitados los mecanismos, porque uno encuentra trabas en todos lados (...) la burocracia muchas veces, los tiempos que te llevan hacer los papeles y situaciones muchas veces muy delicadas que no se nos permite intervenir" (directora, E.U.A).

Finalmente, en cuanto al medio familiar, las limitaciones ya han sido mencionadas desde el comienzo de este capítulo e incluso permean muchas de las respuestas. Frente a esta pregunta concreta se presentan las siguientes respuestas: "...hay algunos derechos que no sé por qué los dejan en las familias, los tenés que perseguir, por ejemplo la asistencia al doctor..." (maestra de 5°/6°, E.R.); "...y falta compromiso desde la familia, que venga" (maestra comunitaria, E.C.C.); "...tuve una niña que la veía con problemas que era para medicina, como que venía para atrás en la parte motriz, y como que la madre estaba negada, como que no quería ver..." (maestra de 1°, E.U.A).

Todas estas limitaciones, como se mencionaba anteriormente, generan en la mayoría de los/as maestros/as entrevistados una sensación de impotencia, o como es el caso de una maestra, a la realización de acciones extra-institucionales, "...yo fui, me saqué la túnica e hice la denuncia, porque no puedo esperar que se siga un mapa de ruta (...) actúo impulsivamente ante estas situaciones porque no las puedo soportar..." (maestra de 3º, E.U.A).

En todo esto se observa que existen trabas propias de la institución escolar, o que la sobrepasan, pero que convergen en la dificultad del reconocimiento de los/as niños/as como sujetos plenos de derechos (que hay que proteger y restituir cuando son vulnerados), y por lo tanto en las limitaciones para intervenir consecuentemente.

Pero no solamente se presentan las limitaciones a la hora de actuar frente a la vulneración de derechos, sino que también pueden detectarse la existencia de trabas para la promoción de los derechos de los/as niños/as. En este sentido, si bien es destacado como una potencialidad el trabajo de los equipos psicosociales de primaria, así como la presencia de maestros comunitarios y de apoyo, coexisten junto con las limitaciones: "...hay un maestro de apoyo, que debería de haber otro (...) porque un maestro de apoyo para más de 500 niños no es suficiente" (maestra de 5º, E.C.C.); "...trabaja a requerimiento y yo en el horario no dispongo de tiempo suficiente para eso..." (maestra de 5º, E.U.A); "...se desdibuja el rol que te corresponde, y tenemos un montón de actividades que son una carga realmente para nosotros" (directora, E.U.A).

En síntesis, en todas las prácticas que han sido analizadas en estas instituciones seleccionadas, se pudo observar los matices de los dos paradigmas que han sido expuestos precedentemente, y más aún una fuerte presencia del viejo paradigma que continúa arraigado en las prácticas cotidianas, conviviendo con un discurso propio del nuevo paradigma.

-Reflexiones Finales-

¿“Del menor” como objeto de compasión-represión “a la infancia” como sujeto de derechos?

La realización de este documento permitió una aproximación al tema que le dio origen, sin llegar por lo tanto a brindar una respuesta concluyente. Sin embargo, es posible realizar a partir de todo lo que ha sido expuesto algunas reflexiones al respecto.

La lectura bibliográfica permite aseverar que el cambio de paradigmas sobre la infancia está en marcha en lo teórico-normativo, “del menor como objeto de compasión-represión al niño como sujeto de derecho”. Sin embargo la pregunta que se hacía desde el comienzo, y que orientó la realización de todo el documento, refería a un aspecto que podría haberse definido de la siguiente manera ¿hasta dónde el nuevo paradigma que se expresa en lo teórico-normativo está instituido en las prácticas de las organizaciones que trabajan con esta población? Centrándose el estudio específicamente en la organización escolar.

El trabajo que prosiguió a los inicios de la investigación permitió ir observando la complejidad del tema estudiado, mostrando que existe un amplio entramado social en transformación²⁸, que coexiste e interactúa dialécticamente con las transformaciones teórico-normativas que refieren a la infancia. Y que a su vez todo esto atraviesa las organizaciones escolares que tienen su propia coherencia interna, impactando en ellas de forma diferencial.

Por lo tanto, el cambio de paradigma se presenta como un movimiento instituyente, que viene a cuestionar el imaginario sobre la infancia que está arraigado en la sociedad, en el pensamiento de las personas así como en las lógicas de las organizaciones que trabajan con este grupo etario. Un instituyente que comienza a instituirse a través de las normativas internacionales y nacionales, y de esta forma, comienza a atravesar la vida de las organizaciones.

De manera que pudo observarse cómo la concepción del viejo paradigma, que consideraba al niño como objeto pasivo al que había que encausar y corregir más que como sujeto pleno de derecho, ha permeado la historia de la organización escolar de nuestro país desde su creación. Viéndose en los últimos tiempos atravesada por el

²⁸Lo cual incluye las transformaciones provocadas por movimientos instituyentes en instituciones como la familia.

movimiento instituyente del que se hablaba en el párrafo precedente, y por tanto teniendo que adaptarse en su normativa, así como en su intervención sobre las “nuevas”²⁹ situaciones sociales que impactan sobre la vida de los/as niños/as poniendo en peligro el goce de los derechos, que ahora tienen responsabilidad de promover y proteger.

Es así que la normativa que rige a la organización escolar va acompañando los cambios teórico-normativos más amplios, siendo reflejo de ello la Ley General de Educación N°18.437, así como el Programa de Educación Inicial y Primaria. Sin embargo, esto no quiere decir que las prácticas educativas acompañen paulatinamente este proceso.

De hecho, en las organizaciones escolares donde se desarrolló la investigación³⁰, a través del discurso de los/as maestros/as y directores/as, así como el de los/as niños/as y las observaciones realizadas, pudo detectarse una convivencia de paradigmas tanto en la forma de pensar a la población con la que trabajan, como en las diferentes prácticas cotidianas que fueron estudiadas.

Así, se pudo obtener una aproximación al objetivo general del documento, corroborando que en las organizaciones en que se desarrolló el estudio se hace patente la convergencia de paradigmas.

Lo cual también permite observar una divergencia entre lo teórico-normativo y las prácticas cotidianas. Dado que en el primer aspecto se patentiza una fuerte presencia de la concepción del/a niño/a como sujeto de derechos, mientras que en el segundo aspecto se revela una clara convivencia de esta concepción junto con la imagen del menor como objeto de compasión-represión, tal como se observaba en el análisis realizado en el tercer capítulo del documento. Pero más allá de ello, se puede decir, en una aproximación a la pregunta-problema de investigación, que una forma u otra, ambos paradigmas estudiados permean la organización escolar uruguaya.

No se puede por tanto dar una respuesta definitiva a la pregunta que encabeza el documento y se ha retomado en estas reflexiones, pero tampoco quitar las comillas a los términos que expresan un cambio («del», «a la») ya que si bien podría admitirse que

29 Las comillas en esta palabra quieren expresar un cuestionamiento. Ya que si bien la sociedad fue atravesada por un conjunto de transformaciones que eran vistas en el segundo capítulo de este documento, la vida de los/as niños/as se vieron siempre afectadas por situaciones que perjudicaban su integridad, sólo que aún no existía el reconocimiento de ellos/as como sujeto de derecho, y por lo tanto no había una obligación desde las instituciones en la intervención sobre estas situaciones.

30 Aunque se reconoce las limitaciones de la misma para extraer conclusiones definitivas.

hay un trayecto realizado en pos de él, no podría admitirse del mismo modo que esté acabado.

Sin embargo, el desarrollo de la investigación permitió entender más cabalmente que el “rezago” entre lo teórico-normativo y las prácticas, se debe a múltiples causas que escapan al alcance de la misma. Sólo repetir lo que se mencionaba anteriormente, dichas causas podrían referir a las coherencias internas propias del sistema educativo escolar o de cada escuela en particular, así como a la interacción necesaria con las restantes organizaciones que intervienen sobre esta población. Y esto claramente era observado en esa sensación de “no estar aceitados los mecanismos” como expresaba la directora de la escuela urbana A, lo cual produce limitaciones a la hora de actuar en situaciones de vulneración de los derechos de los/as niños/as. Claro que nuevamente, entender las razones profundas de esas limitaciones también excede lo que han sido los objetivos de este documento, pero podría dejarse como hipótesis la misma apreciación que se exponía respecto a la organización escolar, el impacto de las propias coherencias internas que transversalizan cada organización, que posibilitan o frenan la institución del instituyente que refiere a la infancia. Y en ambos casos, existe una coexistencia e interacción con las transformaciones mayores que atraviesan la sociedad toda, posibilitando o frenando los cambios respecto al lugar que en ella es asignado a los/as niños/as.

Y es esta visión más amplia u holística sobre la temática, la que ha de caracterizar el pensar y el hacer desde el Trabajo Social. Por ello la intención que guió la elaboración del documento, y lo que permitió abrir nuevos horizontes de investigación, fue la problematización de la temática seleccionada desde la comprensión más amplia de la época en la que se está viviendo “un tiempo complejo y contradictorio, de avance en el reconocimiento formal de los derechos, pero simultáneamente de desconocimiento e incumplimiento de esos mismos derechos declarados y aceptados como tales” (Alayón, 2007:9).

Esta sería la concepción del pensar y el hacer del el Trabajo Social planteada desde una perspectiva crítico dialéctica. Desde la cual se concibe la realidad como un todo complejo y dinámico, que se nos presenta desde lo fenoménico, y requiere de un análisis procesual en su devenir continuo para deconstruir la apariencia y aproximarse a la esencia (que nunca podremos alcanzar en su totalidad). Esto implica la necesidad de realizar un constante movimiento, de rodeos teórico-metodológicos, para develar dicha realidad (Kosik, 1967).

De esta manera, la intervención desde el Trabajo Social, trascenderá la mera asistencia como respuesta inmediata (lo cual no significa que no sea necesaria en muchas ocasiones), para colocarse en una dimensión más crítica y reflexiva. Y por tanto, adhiriendo a un proyecto ético político emancipatorio, desde el cual no se tomará a los individuos con los cuales se trabaja como objetos de intervención, sino como sujetos de derecho, promoviendo su reflexión crítica y con ella su autonomía.

En síntesis, a través de la elaboración de este documento se logró ahondar sobre los objetivos que finalmente guiaron la realización del mismo³¹, sin por ello haber agotado (ni pretendido hacerlo) la amplitud de la temática que lo convocó. Sin embargo, esta última apreciación da lugar a la apertura a nuevos horizontes de investigación relacionados con lo que antes se ha hecho referencia, y con aspectos que seguramente ni siquiera fueron mencionados en el desarrollo de esta investigación, por exceder el campo de los posibles de la misma (Sartre, 2000).

31 Sin obviar que al inicio se había planteado como otro objetivo específico indagar sobre el cambio y/o convivencia de paradigmas en la formación docente, y que hubo de dejarse a un lado por cuestiones prácticas.

-Bibliografía-

- Alayón, Norberto (2007) “Acerca del quehacer profesional del Trabajo Social” en Rozas, Margarita (coord.). *La profesionalización en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Althusser, Louis (1988) *Ideología y aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Aries, Philippe (1973) “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” en: Unicef, *Derecho a tener Derecho*. Tomo I. Venezuela: La Primera Prueba, C.A.
- Baraibar, Ximena (2009) “Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia ‘por defecto’ de la dimensión territorial” en *Revista Fronteras* N°5. Montevideo: DTS.
- Barrán, José Pedro (1989) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*. Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bralich, Jorge (1987) *Breve Historia de la Educación en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo. CIEP
- Casas, Ferrán (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós
- Castel, Robert (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, Robert (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Editions do Seuil.
- Di Virgilio, Mercedes et al (2011) *Pobreza Urbana en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (2008) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Mendez, Emilio (1991). “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina” en: Unicef, *Derecho a tener Derecho*. Tomo I. Venezuela: Ed. La Primera Prueba, C.A.
- García Mendez, Emilio (1994) *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santa Fe de Bogotá: Forum Pacis.
- Gutierrez, Alicia (2006). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Hart, Arturo (1993) *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Editorial Nueva Gente, Bogotá, Colombia.
- Kosik, Karel (1963) *Dialéctica de lo concreto*. México: GRIJALBO, S.A.
- Lash, Christopher (1997) *Refugio num mundo sem coração*. Brasil: Basic Books.
- Marrero, Adriana (2004) “Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy” en: Brando, Oscar. (Coord.). *Uruguay hoy*. Montevideo: El caballo perdido.
- Midaglia, Carmen (2000) *Alternativas de protección a la infancia carenciada. La peculiar convivencia de lo público y lo privado en el Uruguay*. Buenos Aires: CLASCO-Asdi.
- Míguez, María Noel (2009) “La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva en la niñez de contexto crítico” en *Revista Fronteras*. N°5. Montevideo: DTS
- Mitjavila, Myriam (1992) “Espacio político y espacio técnico: las funciones sociales de la medicalización” en *Cuadernos del CLAEH*, N° 62 segunda serie. Año 17. Montevideo.
- Mitjavila, Myriam; Vecinday, Laura. (2011) “El enfoque de riesgo como dispositivo individualizador en el campo social” en: Lorente, B. (org.). *Transformaciones del Estado Social. Perspectivas sobre la intervención social en Iberoamérica*, pp. 79 - 104. Madrid – Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morey, Antonio (1946) *El niño, la escuela y el maestro en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos “SUR”.
- Nahum, Benjamín, (2006) *Manual de Historia del Uruguay 1903-1990*. Tomo 2, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Qvortrup, Jens (s/d) “La infancia y las macroestructuras sociales” en: Unicef. *Derecho a tener Derecho*. Tomo IV. Venezuela: Ed. La Primera Prueba, C.A.
- Repetto, Fabián (2010): “Protección Social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos” en *Revista del CLAD* N° 47.
- Rodríguez, Elia y Rampini María Luisa y Tornaría, Carmen y Mazzei, Alex (1985) “Del modelo democrático al intento autoritario” en *El Proceso Educativo Uruguayo*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Sartre, Jean Paul (2000). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires: Losada
- Schvarstein, Leonardo (1992). *Psicología Social de las Organizaciones*. Nuevos aportes. 2° edición, 1° reimpresión. Buenos Aires: PAIDOS.

- Sunkel, Guillermo (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Serie Políticas Sociales N°120. Santiago de Chile: CEPAL.
- Varela, José Pedro (1947) *La educación del Pueblo*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Departamento editorial.
- Varela, María del Rosario (2008). *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Fuentes documentales:

- ANEP (1997) *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF. Disponible en: www.oei.es/quipu/uruguay/Esc_tiempo_completo.pdf. [acceso 20/08/2013].
- ANEP (2007a) *Mapa de ruta en el ámbito escolar para las situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños, niñas y adolescentes*. Disponible en: http://www.cep.edu.uy/archivos/biblioteca_web/MAPA_DE_RUTA_SITUACIONES_DE_MALTRATO.pdf. [acceso 28/08/2013].
- ANEP (2007b) *Circular N°122*. Disponible en: http://www.cep.edu.uy/archivos/normativa/circulares/Circular122_07.pdf. [acceso 28/08/2013].
- ANEP (2008a) *Comentarios de la ANEP sobre el proyecto de ley general de Educación. Exposición realizada ante la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes*. Palacio Legislativo, Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/documentos/080806_exp_ANEP_Parlamento.pdf. [acceso 29/08/13].
- ANEP (2008b) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Disponible en: http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf. [acceso 28/08/13]
- ANEP (2012). *Escuelas Disfrutables atienden problemas de convivencia en todo el país*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/ampliacion?47525> [acceso 09/09/2013].
- Barboza Norbis, Lidia (2009) *El proceso de sanción y el contenido de la Ley General de Educación N° 18.437: continuidades y rupturas*. Disponible en:

- <http://www.lidia.fhuce.edu.uy/Publicaciones/Ley%20General%20de%20Educacion%202008-%20INVESTIGACION.pdf>. [acceso 29/08/13].
- Beisso, Rosario (2005) *El Sistema Educativo Hoy*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Departamento editorial. Disponible en: http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/EL%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20HOY_beisso.pdf. [acceso 18/05/13].
 - Bustelo, Eduardo (2005) *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva: Buenos Aires. Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf. [acceso 5/05/13]
 - CEIP (s/d.) *Programa Escuelas Disfrutables*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/index.php/escuelasdisfrutables> [acceso 05/09/13].
 - CEIP (s/d.) *Programa Maestros Comunitarios*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/index.php/pmc> [acceso 05/09/13]
 - Cillero, Miguel (s/d) *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Disponible en: http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_interes_superior.pdf [acceso 02/05/13]
 - Cillero, Miguel (s/d). *Infancia, autonomía y derechos, una cuestión de principios*. Disponible en http://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf [acceso 20/05/13]
 - Márquez, Carolina (2008) *El debate educativo. Una mirada a la escuela pública uruguaya*. Monografía final de grado. Montevideo, DTS. Disponible en Biblioteca de Ciencias Sociales.
 - Rodríguez, Soledad (2010) *Análisis comparativo entre el Proyecto de Ley de Educación Común y el Decreto-Ley de 1877*. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Art%C3%ADculo%20An%C3%A1lisis%20comparativo.PDF>. [acceso 29/08/13].
 - UNICEF (2012) *Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia en Uruguay*. Disponible en: <http://www.unicef.org/lac/observatorio-2012-web20121030.pdf> [acceso 25/09/13].
 - Vain, Pablo (2008) *Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir*. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a17vain.pdf> [acceso 04/05/2013]
 - Valles, Miguel (2002) “Entrevistas cualitativas” en: Cuadernos Metodológicos. [Online] N° 32. Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en:

http://books.google.com.uy/books?id=6xkfw-n9n8EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [acceso 27/08/2013].

Textos legales:

- Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. (2010) 3° edición. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Ley N° 18.437 del 16 de enero del 2009. Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>.

ANEXOS