UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Maestría en Trabajo Social

Una mirada desde el trabajo social al cambio educativo formal uruguayo.

Un aporte para la discusión.

Verónica Krisman

Tutora: Silvia Rivero Rodríguez

2008

Agradecimientos

- A mis hijos Paulo y Mariana, por el apoyo y el aliento permanente para concretar un proyecto compartido.
- A mis padres, que siempre creyeron en mí: a mi padre, actor de un tiempo político e histórico difícil, me enseñó que no importa el lugar que se ocupa personal-profesional; es imprescindible el compromiso por el otro y con el otro para superar las injusticias que existen en el mundo. A mi madre, que me enseñó que, con energía, trabajo y esfuerzo se hacen posibles los "imposibles".
- A Mag. Silvia Rivero por la orientación, que hizo posible que ésta tesis fuese un producto compartible.
- A mis queridas compañeras con quienes compartimos inolvidables "aquelarres "cuyo vehículo fue, el rico, variado y excesivo "té".
- A mi camarada Gustavo, quien me levantó la autoestima en reiteradas oportunidades, ayudándome a continuar el camino de la formación.
- A Celmira por su apoyo profesional-académico y afecto incondicional.
- A todos los que de alguna manera colaboraron con este trabajo.
- A todos aquellos que me apoyaron y alentaron en los diferentes momentos de este largo proceso, que me permitió no claudicar.
- A la Facultad de Ciencias Sociales y especialmente al Departamento de Trabajo Social.

INDICE

Resumen..... Pág. 1

Introducción.....Pág.11

Capítulo I. Positivismo e higienismo en el campo educativo.

1.1. Influencia del positivismo..... Pág. 17

1.2. Influencia del higienismo.....Pág. 23

Capítulo II. Principales referenciales de la teoría social que influenciaron el campo educativo.

1.1 De los "clásicos" a los "contemporáneos..... Pág.29

1.2. Una mirada crítica.

1.2.1. Bourdieu.....Pág.41

1.2.2. Foucault..... Pág. 47

Capítulo III. Aparición de los sistemas educativos nacionales.

3.1. Sistemas educativos nacionales.....Pág. 54

3.2. Los actores públicos: el papel del Estado en América Latina..... Pág.56

3.3. Hacia la organización de la instrucción pública.....Pág. 57

3.4. Consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos. Tendencias centralizadoras de la enseñanza primaria.....Pág.58

3.5. Reformismo social y educación de masas en la primera mitad el Siglo XX..... Pág.61

3.6. Desarrollismo y planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial..... Pág.63

3.7. Las reformas de los sistemas educativos..... Pág.65

3.8. La reforma educativa uruguaya..... Pág.75

3.9. Breve reseña histórica de la educación en el Uruguay..... Pág.86

Capítulo IV. La generación del espacio profesional dentro del contexto histórico de la educación uruguaya.....Pág.92

Capítulo V. A modo de conclusiones..... Pág.100

Bibliografía de Referencia para el estudio.....Pág.107

RESUMEN.

La presente tesis pretende ser un aporte desde el Trabajo Social al campo educativo formal uruguayo , motivado en el compromiso profesional- de veintitrés años de ejercicio en las diferentes ramas de la enseñanza formal pública , privada (inicial, escolar, media y universitaria) y no formal.

El Trabajo Social ha estado presente como disciplina que ha intervenido profesionalmente desde 1926 en el campo educativo, pero su aporte ha permanecido "invisible". [1]De esto da cuenta la escasa producción académica, profesional o bibliográfica teórica - práctica acerca de las estrategias de intervención implementadas en los distintos subsistemas educativos en los que ha participado.

Intentaremos visibilizar desde el desempeño del Trabajo Social al campo educativo uruguayo, desde la consideración de algunos referenciales teóricos que influenciaron a la práctica educativa en contexto histórico contemporáneo.

Ubicaremos como emerge el Trabajo Social como una profesión habilitada y legitimada para dar respuestas a la demanda social educativa formal.

[1] Asumo y he constatado en el ejercicio profesional en todos los subsistemas de la educación pública durante 23 años (1984-2007), que el desempeño (profesional- ocupacional) de los Trabajadores Sociales desarrollado a lo largo de la historia de las instituciones educativas formales en el Uruguay no ha sido "visible" por las autoridades de la Administración de la Educación Pública , ni tampoco por el colectivo profesional, dado que cada vez que se incorpora un colega algún subsistema educativo , la práctica profesional que cuenta con escasas construcciones teóricos metodológicos específicos, que permitan trascender los aspectos más instrumentales: la urgencialidad de la demanda.

Se trabajará con algunos ejes de la teoría social contemporánea, sus influencias en la educación uruguaya y sus impactos en el ejercicio del Trabajo Social.

La tesis pretende ser un aporte documental teórico sistematizado, que pueda oficiar como punto de partida para la discusión, problematizando la intervención actual, con una demanda en crecimiento por los diferentes subsistemas de la educación uruguaya (inicial, escolar, secundaria, técnico profesional).

En el capítulo I Y II se parte de la afirmación de que el campo educativo uruguayo estuvo históricamente influenciado por el positivismo, higienismo, funcionalismo y estructuralismo.
Procuremos dar cuenta, que también se abrieron espacios críticos, iluminados por autores como Bourdieu, Foucault, que mostraron otras aristas en los modos de concebir a la educación.

En el capítulo III se da cuenta de los procesos educativos totalizantes[2] en el mundo y en América Latina en un contexto histórico del siglo XIX y XX.

En el capítulo IV buscaremos dar cuenta como éstas matrices influenciaron la mirada teórica -práctica de los Trabajadores Sociales del área así como también la construcción de las demandas que se le colocan a la profesión.

Creemos que es de responsabilidad profesional, aportar insumos a los actores del escenario[3] "educativo", tal como lo plantea Netto (1996:126), cuando

[2] Totalizantes : La historia de general de la educación explicará la educación de un presente global e internacional, y la historia nacional de la educación dará elementos para comprender el presente de la educación de cada país (Narodowski,178,2007)

SUMMARY

The present thesis tries to be a contribution from the Social Work to the educational formal Uruguayan field, motivated in the commitment twenty-tree years old professional of exercise in the different branches of the formal education publishes, private (initial, student, average and university student) and not formal.

The Social Work has been present as a discipline that has intervened professionally from 1926 in the educational field, but this contribution has remained "invisible"[4]. Of this there realizes the scanty academic professional education or at the bibliography theoretic-practical brings over or the strategies of intervention implemented in the different educational subsystems in which it has taken part.

We will try to visualize from the Social Work performance to the educational Uruguayan field, from the consideration of referential theoretical some that they influenced to the educational practice in the historical contemporary context.
We will be located since as the Social Work emerges as a profession qualified and legitimized to give answers to the social educational formal demand.

One will work with some axles of the social contemporary theory, its influences in the Uruguayan education and its impacts in the exercise of the Social Work.

The thesis tries to be a documentary theoretical systematized, contribution, which could officiate as point of item for the discussion, that shows problems of the current intervention, with a demand in growth for the different subsystems of the Uruguayan education (initial, school, secondary, professional technician).

[4] I take up office and have stated in the professional exercise in all the subsystems of the public education for 23 years (1984-2007), that the performance (professional - occupational) of the Social Workers developed along the history of the educational formal institutions in the Uruguay has been "visible" either for the authorities of the Administration of the Public Education, nor either for the professional group, provided that whenever a colleague joins to any educational subsystem, the professional practice that relies on scanty constructions theoretical methodological specifics, which should allow to come out the most instrumental aspects: the haste of the demand.

afirma la necesidad de *"(...) un intelectual que, habilitado para operar en un área particular, comprende el sentido social de la operación y el significado de esta área en el conjunto de la problemática social"*

En el capítulo V trataremos de realizar algunas conclusiones, articulando los aspectos más relevantes explicitados en la tesis e intentaremos plantear algunos desafíos que tendrá el ejercicio del Trabajo Social en el ámbito educativo uruguayo en el espacio socio- histórico venidero.

[3] Adherimos al concepto de "escenario "de Carballeda (2005,57) "... la intervención en lo social puede contemplar los escenarios de la intervención. La palabra escenario remite a algo particular: es cambiante y también puede mudar dentro de una misma trama, es decir, dentro de un mismo guión; de este modo, la intervención en lo social se transforma en una herramienta de trabajo, en tanto puede definir una secuencia de acciones, pero especialmente un horizonte. Dentro de los escenarios hay actores que ejecutan los papeles según el guión, que tienen cierto (nuevo) protagonismo y una posibilidad de cambiar la trama que generalmente es producto de la interacción entre actor, papel y escenario. En este aspecto la visión del "otro" plantea la necesidad de nuevos acercamientos donde la palabra de éste, su cotidianidad y su historicidad sugieran caminos posibles en la dirección de la intervención de lo social.

In the chapter I and II, it starts from the affirmation of which the educational Uruguayan field was historically influenced by the positivism, hygienic model, functionalism and structuralism.
Let's try to realize, that also opened themselves critical spaces illuminated by authors like Bourdieu, Foucault, which showed other edges in the manners of conceiving to the education.

The chapter III shows the educational processes in the world and in Latin America in a historical context of the 19th century and the 20th.

In the chapter IV we will seek to realize as these counterfoils influenced the theoretical look - practical of the Social Workers of the area as well as also the construction of the demands that place it to the profession.

We believe that it is of professional responsibility, to contribute inputs to the actors of the stage[5] "educational", like Netto raises it (1996:126), when he affirms the need of "(...) The intellectual one who, enabled to operate in a particular area, understands the social sense of the operation and the meaning of this area in the set of the social problematics"

In the chapter V we will try to realize some conclusions, articulating the more relevant aspects explicit in the thesis and will try to raise some challenges that is going to have the exercise of the social work in the educational Uruguayan area in the space historical future associate.

[5] We adhere to the concept of Carballeda's "stage" (2005, 57) "... the intervention in the social thing can contemplate the scenes of the intervention. The word stage sends to something particular: it is changeable and also it can change inside the same plot, that is to say, inside the same script; thus, the intervention in the social thing transforms in a tool of work, while it can define a sequence of actions, but specially a horizon. Inside the scenes there are actors who execute the roles according to the script, which there have certain (new) protagonism and a possibility of changing.

INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo plantearemos, a la luz de algunos teóricos sociales uno de los temas más antiguos y complejos de la actividad humana: la Educación.

Creemos que la Educación ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad un papel relevante en la estructuración de los individuos y de la sociedad.

Comenzaremos éste trabajo con una revisión histórica de lo que se entendía a la luz de teorías funcional-estructuralista acerca de la Educación - marcos teóricos que han marcado profundamente a la Educación como fenómeno universal.

Asumo que la dimensión educativa y la institución - escuela- que la representa surge y se potencia como una "agencia"[6] en la modernidad (Giddens:1985)

Delinearemos aquellos aspectos que considero que inciden fuertemente en las estrategias de intervención del Trabajo Social en el campo educativo formal uruguayo (primaria, secundaria, técnico profesional).

---

[6] *Agencia* es una idea que Giddens (1985) desarrolla por oposición a la concepción funcional-estructuralista de *actor*, que entiende a éste como un elemento pasivo o sometido de manera muy fuerte a los condiciones circunstanciales o estructurales, mientras él piensa que los seres humanos poseemos capacidades y condiciones que nos permiten accionar superando las restricciones , actuando de una manera diferente en alguna fase establecida del comportamiento, teniendo en cuenta que no son las intenciones de la gente lo que cuenta ,sino su capacidad de hacer cosas. Los seres humanos tienen la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones y comportamientos, efectuando una supervisión y control de ese comportamiento, de manera tal que siempre se podrá estar en condiciones de brindar una explicación sobre las causas de sus acciones en una racionalización de la acción socialmente establecida. Ese control depende, a su vez, de un conocimiento mutuo compartido sobre la acción humana, que implica tener en cuenta las expectativas del otro sobre la propia acción.
La constitución de los agentes y de las estructuras no son conjuntos separados de procesos, si representan una dualidad analítica. Giddens intenta superar la dualidad entre individuo y sociedad, viendo a la sociedad como una serie de prácticas que todos hacemos, las cuales- al mismo tiempo- reproducen las instituciones .Las propiedades estructurales no se dan en forma tangible sino dependen de los comportamientos más o menos rutinarios de la gente, de modo que esas estructuras tienen, a su vez, efectos sobre la actuación de esa misma gente. Los individuos tienen la capacidad de reflexividad no es debe ser entendida como auto-conciencia) , mediante la cual se ejerce una especie de control racional de su propia conducta.
Los seres humanos entonces, tienen un papel relevante en los procesos sociales y en los sistemas sociales, la reproducción social se da en y a través de la conducta regular de agentes entendidos; los escenarios de interacción en los cuales se dan los encuentros rutinarios, que están supervisados de manera reflexiva por sus actores constituyentes en el mismo mecanismo de reproducción de sus relaciones de rol mutuamente ligadas.

Mostraremos la influencia del positivismo en la educación, basada en la consideración de fue un pilar importante en la consolidación del Estado-nación en el Uruguay y éste estuvo íntimamente ligado al positivismo.
La acción del positivismo en América Latina fue uniforme en el sentido que ningún país se escapo de su influencia.

"*Con mayor o menor intensidad según los lugares, el positivismo influyó ante todo como filosofía aplicada en educación y en política. En la primera continuó y coronó, en nombre de las ciencias naturales, la crítica del dogmatismo teológico ya emprendida por el racionalismo espiritualista de las precedentes generaciones liberales; en la segunda, con naturales derivaciones en los campos del derecho y la sociología, fecundó la actividad práctica de los partidos y de los gobiernos...*" (68: Ardao; 1950).

Otro aspecto que mostraremos es la influencia del higienismo y su visualización en el proceso histórico acerca de la génesis del Trabajo Social en el campo educativo, el cual estuvo fuertemente asociado al campo médico, señal de lo expuesto lo representa la primer demanda de profesionales en trabajo social, fue realizada 1926 por el Consejo Nacional de Educación Primaria, quien solicita a la Facultad de Medicina la realización de cursos en el Instituto de higiene Experimental. Estaban previstos en el Presupuesto General de Nación la creación de 12 cargos de "Visitadoras escolares" (Bralich,1992). Los cursos impartidos se orientaron para el desempeño para-médico y no pedagógico.

Así constatamos como el positivismo y el higienismo, acompañaron la génesis del Servicio Social en el campo educativo, basada fundamentalmente en la lógica positivista, que naturalizó lo social.

El higienismo, "*fue parte de un proyecto socio cultural de gobernar por hegemonía a las clases peligrosas que debían acostumbrarse a ser vigiladas y controladas en nombre de la salud*" (Acosta; 1997, 112) y también de la educación, donde los problemas sociales eran ocasionados por el avance modernizador del capitalismo y surgimiento de un Estado-nación.

Las primeras intervenciones profesionales en el ámbito educativo se efectuaron con niños discapacitados (Sordos), con el fin de realizar en primera instancia un seguimiento médico (higienismo) y luego atender los aspectos educativos del niño.
Si avanzamos en el tiempo ésta intervención estuvo asociada a estandares de normalidad y a la readaptación conductual de los niños y jóvenes.

Históricamente el positivismo y el higienismo se asocian al componente disciplinador que se ejerció a principios de siglo y donde la educación desde el comienzo fue considerado un capital esencial para crear la nación, transformando el mundo de los inmigrantes miembros de una sociedad nueva.
"*Por lo tanto se procuró contar con una creencia fuerte de integración regional, ya que éste es uno de los pilares de una integración nacional y democrática, así como también es la base de un país adaptado a la modernidad - en el sentido más amplio de la palabra-.*"(Rama; 1999:54)
Esto coloca a la educación como un pilar que estructuró nuestro sistema y lo ubicó en el siglo XX, como una sociedad "culta" y "educada".

En la demanda actual fundamentalmente en la década de los 90 el Trabajo Social es fuertemente demandado por la política educativa integrada por: "*(i) una díada representada por el contenido y el proceso, (ii) el contenido*

consta de líneas[7] *de acción orientadas normativamente por ciertos principios u objetivos rectores, (iii) las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes, reglamentos, resoluciones.* "(Mancebo; 2002:141)
Las políticas educativas tienen siempre una matriz teórica que está determinada históricamente y en éste sentido a partir de los 90 los ejes rectores eran la calidad, la equidad, la eficiencia y la participación.

En el caso uruguayo los ejes rectores fueron mejorar la calidad de la educación, avanzar en términos de equidad, dignificar la profesionalización docente y modernizar la gestión.
Lo anteriormente expuesto forma parte de la "ola" de Reformas educacionales de los 90 realizadas en América Latina; dónde Uruguay centralizó las líneas políticas en:

- diseño de nuevos "marcos" de la Educación nacional, sobre todo en lo curricular.
- énfasis en principios de calidad y equidad educativa (dotación de materiales didácticos, proyectos de mejoramiento de la calidad en los centros educacionales, extensión horarios, entre otros).
- implementación de políticas compensatorias como forma de atacar los fuertes problemas de inequidad socio-educativa.

Esta demanda coincide con los visibles cambios en los patrones de acumulación capitalista: infantilización de la pobreza (la reproducción biológica y social de nuestro país se encuentra en las capas que están por

[7] Las líneas de acción son actos y " no actos", en el entendido que la omisión de actuar también puede constituir una política.(Mancebo, 141,2002)

debajo de la línea de pobreza), los cambios en los patrones familiares, culturales, el trabajo pierde su centralidad, etc.

Desde la intervención, las condiciones sociales explicitadas anteriormente son vivenciadas por el sistema educativo como externas a él y por éste motivo demandan a especialistas que se hagan "cargo" de ellas, como ya explicitamos en la implementación de políticas. Existe la idea entonces de que el Trabajo Social puede y debe realizar una intervención social acorde con los desafíos contemporáneos. Se demanda al Asistente Social dar respuestas de orden instrumental, así como conocimientos teórico-metodológicos que ayuden a "readaptar" aquello que salió de su cause.

El Asistente social en este contexto parecería convertirse en un tecnócrata bien adiestrado que tiene que operar instrumentalmente sobre las demandas del mercado de trabajo.
La rigidez burocrática del sistema educativo uruguayo no parecería permitir dar cuenta de la complejidad de la realidad de social ya que le cuesta adaptarse rápidamente a los cambios que acontecen. En este sentido las demandas institucionales tienen que ver muchas veces con el sostenimiento del discurso pedagógico, currículum explícito u oculto y no con las necesidades reales de la población. Al Trabajador Social se le hace muy difícil en este contexto trascender la "urgencialidad" de la demanda.

En este campo educativo, altamente burocrático y verticalista, las conductas laborales están reguladas: "*no por las problemáticas profesionales, sino por las regulaciones que sobre la interacción social tiene el propio sistema burocrático como tal*" (Porzencanki; 1998:76)

Otro aspecto que influye la construcción de un campo profesional-ocupacional de desempeño "visible" lo constituye la determinación de los habitus como "*un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica.*" "*Cuando se refiere a la inscripción corporal de los hábitus, como organizadores de las acciones y modeladores del empleo de cada cuerpo, considera que lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, si no algo que se es.*" (Laino, 2000:135).

Otro aspecto a considerar es la inestabilidad laboral, marcada por contratos, interinatos, becas, etc., que muchas veces solo pueden ser renovados mediante una evaluación (no siempre realizada por personas idóneas) de competencias.

Actualmente existen intentos tenues de regularizar funcionarialmente a través de mecanismos de concurso, el espacio ocupacional de los técnicos en el sistema educativo uruguayo, pero con una remuneración y carga horaria que modifica y genera perjuicios a los profesionales en cuestión.

El colectivo profesional ha tenido dificultades en la consolidación interna, reflejada principalmente en la escasa producción académica y sistematización del quehacer profesional, además de la discontinuidad en la intervención profesional, que desde 1926 hasta 1990, era muy poco visible el desempeño en éste campo.

La falta de interconexión a la interna del sector de A. Sociales es uno de los factores que suman a la escasa reflexión crítica teórico metodológica.

CAPITULO 1

POSITIVISMO E HIGIENISMO EN EL CAMPO EDUCATIVO

1.1 La influencia del positivismo en la educación uruguaya

Como lo planteamos anteriormente, la educación fue un pilar importante en la consolidación del Estado-nación en el Uruguay y éste estuvo (de acuerdo a autores como Ardao, Bralich, Anastasía), íntimamente ligado al positivismo. Recurriremos a la mirada del historiador Arturo Ardao en torno a la acción del positivismo en América Latina, el cual plantea que fue uniforme en el sentido que ningún país se escapo de su influencia, sobre todo en la esfera de la educación y la política.

"*Actuó, pues, en las esferas dónde el pensamiento se conjuga más estrechamente con la acción, dando respuestas a perentorias demandas intelectuales de un momento de nuestro desarrollo histórico, urgido de realismo, de ciencia y de técnica. De esa manera la pobreza especulativa y las exageraciones doctrinarias propias de la escuela- lógicamente acentuadas entre nosotros- resultaron compensadas por una notoria eficacia pragmática, en la que radicará siempre el interés y la gloria del positivismo en América.*" (Ardao; 1950:68)

Plantea además, que la filosofía positivista surge en el siglo XIX en América como una reacción a la metafísica. Negaba la posibilidad teórica de la metafísica ,como su inutilidad espiritual y " *el énfasis con que negó lo que negaba- el saber metafísico absoluto de la realidades en sí- y afirmó lo que afirmaba- el saber científico relativo del mundo de los fenómenos- fue tan*

decisivo en su desenvolvimiento de hecho como de su configuración doctrinaria" (Ardao; 1950:63).

Agrega que en algunos países como es el caso de México y Brasil (como iniciador el Dr. Luis Pereira Barreto) predominó el positivismo francés de Compte, en cambio en Uruguay (iniciadores: Angel Floro Costa y José Pedro Varela) y Argentina (iniciadores como Sarmiento, Mitre, Alberdi) dominó el positivismo sajón de Darwin y Spencer.

En la figura de José Pedro Varela se inicia la mentalidad positivista más claramente expuesta, quien hizo un enjuiciamiento radical a la Universidad -bastión del espiritualismo- que marcó las concepciones pedagógicas y sociológicas futura. A nivel pedagógico da cuenta de esto, la influencia del Modelo clásico tradicional y más adelante en el tiempo, la utilización del Modelo tecnológico, en contraposición al modelo socio-crítico. (Saenz; 1986 apud Sandman, 2002:24)[8].

El positivismo representó la síntesis del racionalismo con el empirismo. Este último era el punto de partida en cuanto al origen del conocimiento (Compte) y el racionalismo con la concepción de la ley natural y la validez del conocimiento.

---

[8] El modelo pedagógico clásico tradicional se basa en que los contenidos de enseñanza –aprendizaje son impartidos por el docente, donde el tronco matriz que se nutre al currículo clásico como "verdad" única, cuya comprensión se impone incuestionable al sujeto, único objeto de evaluación que medirá la fidelidad de la reproducción de los contenidos en el examen, cuya aprobación o reprobación es fuente de motivación.
En el modelo tecnocrático se prescriben los pasos y objetivos a cumplir mediante el control de la evaluación. Estos dos modelos se contraponen al modelo socio-crítico, donde el hombre es concebido como un producto social y la sociedad como un producto humano, complejos sistemas en interacción recíproca entre sí y el todo donde adquieren forma, sentido y significado. Determinantes histórico estructurales, flujo de tensiones definen la práctica en una dialéctica tesis-antítesis de relaciones de valor-interés-acción y cambios de las personas y sub-culturas en su propia situación actual. La teoría crítica configura el análisis del fenómeno dentro de la estructura total donde adquiere sentido el aparato social y educativo con la potencialidad de transformarse mutuamente. (Sandman; 2002:24, 32)

La metafísica racionalista clásica se apoyaba en dos ideas: sustancia y causalidad. El positivismo rechaza la primera y retenía la segunda.

La síntesis del determinismo que emanaba del racionalismo y el naturalismo que emanaba del empirismo, dio lugar al pensamiento moderno, que en el Renacimiento tenía una visión mecanicista del universo, estas concepciones fueron los inicios del positivismo y de la filosofía de la ilustración.
Después de la pausa romántica renace con el avance del saber físico-matemático hasta llegar al sistema de las ciencias.

El positivismo como escuela fue fundado por Compte en Francia y el "Curso de la Filosofía Positiva "(1830:42). En su otra obra "Sistema de Política Positiva" (1851:54), aparecía la Religión Positiva de la Humanidad.

La concepción constaba de: la ley de los tres estados recorridos por los conocimientos humanos- teológicos o ficticios, metafísicos o abstracto, positivo o científico. El último era definitivo y se podía jerarquizar las ciencias: matemáticas, astronomía, física, química, biología, sociología.

La obra "El origen de las especies" (1871) de Carlos Darwin fue decisiva porque consagró la idea de la evolución en el mundo orgánico, con profunda repercusión en las demás ciencias, así como en el campo de la filosofía. Establecía la doble doctrina de la selección natural y de la descendencia de unas especies de otras a partir de formas primitivas y simples con que se integra su teoría general de la evolución orgánica. Esta teoría decidió el curso del positivismo, al reforzar científicamente la tendencia evolucionista

Con John Stuart Mill (corresponsal de Compte) a la cabeza y luego acompañado por Alejandro Bain, se consolidó en la segunda mitad del siglo XIX.

La educación así podía ser un instrumento clave de reforma social que fue tomado de las raíces ilustradas del utilitarismo de Bentham y de J.S.Mill. Sin embargo allí donde el pensamiento ilustrado creía en el crecimiento moral del género humano asociado a una "bildung" colectiva, donde se consideraba a la educación determinada y planificada. Ella conseguiría fomentar en el hombre educado la prosecución de la búsqueda de la felicidad individual que redundaría en la de los demás (Terrén, 1999).

Esta visión liberal de la educación tomo del utilitarismo la convicción de que el hombre educado debía ser naturaleza un hombre práctico para la vida (no en el sentido vitalista de los existencialistas centroeuropeos)[9] sino en el sentido más común del término "vida práctica". Donde el adiestramiento era el fundamento de la práctica en un mundo material de la vida económica.

En el plano filosófico encontramos a Herbert Spencer creando el sistema filosófico de la evolución.

Desde el evolucionismo spenceriano el universo quedaba convertido en un grandioso mecanismo, sometido a la acción de una causalidad unilineal que era al mismo tiempo progreso indefinido. Esta concepción de certidumbres y de optimismos, en la naturaleza y en el destino del hombre, marca la exaltación de la economía individualista de Occidente y el apogeo de la filosofía positivista.

[9] Vida que está lejos de la belleza interior de la vida del alma, de los ideales clásicos burgueses de libertad e igualdad, sino un concepto de vida práctica, próxima a la eficacia externa de una mente orientada hacia la vida productiva (Terrén; 1999:124)

A modo de síntesis, recurrimos a Kolakowski quien plantea que el positivismo tiene cuatro reglas fundamentales (1988:15)

- fenomenalismo: consideración de que no existe diferencia real entre esencia y fenómeno.
- Nominalismo: es la interdicción de suponer que un saber cualquiera formulado en términos generales, tenga en la realidad otros equivalentes que los objetos concretos singulares (1988:17).

La interpretación del saber recorre todos los tiempos desde Platón a la fecha. Todo saber abstracto es un modo de ordenación y clasificación de los datos experimentales, no posee ninguna función cognitiva autónoma.

- Niega todo valor cognitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos (1988:20). Los juicios de valor son relativos, porque no pueden ser fundados en el conocimiento científico y los otros, como los tecnológicos pueden ser considerados verdaderos o falso, porque no son obtenidos de la experiencia.
- Fe en la unidad fundamental en el método de la ciencia (1988:21). Los métodos de la adquisición del saber considerado válido son los mismos en todos los campos de la experiencia.

El positivismo es una forma de la objetividad social de la burguesía, porque tiene su base material en la sociedad organizada, sobre un trabajo abstracto, trabajo cuantitativo (cálculo racional) y un tipo de objetivación y objetividad.

Esta forma de objetividad comprende tanto el mundo objetivo (natural y social) como lo subjetivo, es sobre la base del proceso de mercantilización que se desarrolla ésta forma de conciencia social- la conciencia reificada (Acosta; 1997:58).

Esto encierra un concepto de ciencia que supone un conocimiento sobre un objeto (objetivo, verificable, etc.) que posee dos características, uno es el control sobre el objeto y el otro es la previsión del desarrollo del objeto. Controlar supone que se puede proyectar el comportamiento del objeto. (Netto apud Borgiani- Montaño; 2000:74)

Con los soportes del positivismo se genera el espacio para que a través del modelo higienista, mediante el cual se tratará a la cuestión social desde una racionalidad técnica, controlando y ordena el mundo objetivo y subjetivo.

1.2 Influencia del higienismo en la educación uruguaya.

El proceso de consolidación del higienismo en la sociedad del novecientos se asienta sobre cambios institucionales que responden a nuevas formas de concebir y de actuar frente a la realidad social (Barran, 1992, 1993, 1995; De Martino, 1996; Acosta, 1997).

El modelo "higienista" se construyó en el Uruguay del siglo XIX; donde podemos ver a salud pública y a la educación pública (la reforma escolar valeriana es un hito del mencionado modelo), como campos fundacionales, constituyéndose en ámbitos de control y disciplinamiento de la población.

La disciplina es lo que transforma la animalidad en humanidad (Terrén; 1999:59) y todas las institucionalizaciones apuntaron al progreso, apareciendo entre otras cosas, lo que Giddens llamo el "lado oscuro" de la modernidad: la idea de orden, el tiempo controlado, el método de trabajo; donde "la máquina pedagógica moderna" (Dressen; 1982)[10] contribuyó a crear conciencia industrial.

Surgen propuestas de un higienismo social pretendiendo evitar la degeneración irracional de las costumbres.
Donzelot (1979) plantea que el trabajo, la familia, debía converger en el diseño de una nueva administración del mundo social. En ella, sólo lo socialmente útil es visto como relevante para la felicidad social, aparece una nueva configuración de las prácticas sociales basadas en patrones reglados, demostrables que son útiles para la sociedad humana.

La enseñanza se vuelve metódica, racionalizada, organizada, parcelada, presentada didácticamente, para consolidar una nueva arquitectura social, más eficiente y más feliz, donde la universalización y obligatoriedad de la enseñanza primaria fue columna vertebral para disciplinar.

Weber aporta el concepto de disciplina racional, percibida como la fuerza que más directamente influye en el proceso de racionalización y es una forma de poder que tiene los siguientes rasgos: intimidad, uniformidad, optimización y racionalización. La disciplina es un "adiestramiento" por el cual se dispone homogeneizar las acciones de los individuos en forma

[10] Aquí aparece la idea de la glorificación del trabajo y la industria, asociadas a prácticas disciplinarias que tenían como objetivo la regulación de "tareas" basadas en prácticas de la escuela común y el ejército.

metódica, subordinada y orientada al cumplimiento del orden, racionalizando y calculando el gasto de energía humana.

En el caso de la disciplina educativa, según Weber las instituciones educativas son asociaciones de dominación, donde las relaciones sociales de dominación dependen del sometimiento significativo de la conducta de sus miembros a un orden considerado legítimo a través de la coacción psíquica (1983). Un sistema educativo bien elaborado constituye las bases para el ejercicio de esta forma de dominación y de sus cualidades más importantes: su potencial de legitimación y su capacidad de domesticación.

La disciplina escolar se podría articular, el análisis weberiano de racionalización, cuya máxima expresión se da en el ejército, con el análisis foucaultiano de la disciplina.

Los antecedentes más antiguos encontrados de la influencia del higienismo en la educación uruguaya , halla clara expresión en el proyecto batllista del período temprano[11], como forma de integración de los futuros ciudadanos, creando en 1908 el Cuerpo Médico Escolar , encargado de de la vigilar la condiciones higiénicas de los edificios escolares, del personal enseñante, del material de las escuelas, moblaje, programas, de la profilaxis de las enfermedades infecto contagiosas, estudio de los retardados escolares, etc., designándose cuatro miembros para desempeñar esa tareas. (Ortega; 2003:28).

La instrucción pública respondía a la necesidad de "instruir" la mano de obra apuntando a la integración social sentando las bases para la construcción de ciudadanía. En este contexto, el control y el disciplinamiento estaban

[11] Se refiere a las tres primeras etapas del siglo XX (Panizza apud Ortega 2003:28)

presentes, marcando lo que Barran (1993) llama "el tránsito de la "barbarie" a la "civilización"

"En el higienismo tenemos la difusión de una racionalidad técnica como una forma de tratamiento de la cuestión social. Se trata también del proceso de secularización de la moral, por la cual esta se torna una moral laica". (Acosta; 1997:109).

Para esto se requiere del conocimiento científico, de su administración y control. Requiere de una práctica especializada y técnica (médicos, enfermeras, asistentes sociales) que estaba dirigida al disciplinamiento de las clases pobres, proletarizadas, vivenciadas como "peligrosas", que necesitaban ser educadas , inspeccionadas y modificar el ambiente social-familiar en que vivían ,con el fin de adaptarlas en pro de la eficiencia laboral y su desempeño social. El disciplinamiento del trabajo se efectuaba también fuera de ámbito laboral, como en los hospitales, en la escuela, etc.

El Estado desarrolló dispositivos de gestión poblacional tendientes a construir "consensos" en torno a ciertos valores y patrones de comportamiento, donde la escuela, la policía y la iglesia jugaron un papel relevante en la consolidación de dichos dispositivos.

Dependencias escolares, policiales y religiosas se extendieron a lo largo y ancho del territorio, conformando a la población en tanto objeto de prácticas institucionales destinadas a la educación de los niños, el mantenimiento del orden local y la promoción de la salvación del alma.

El Estado comienza así a ocuparse del desarrollo de dispositivos disciplinares en tanto modalidad de abordaje de la cuestión social en la época, teniendo como finalidad la integración del individuo a través del tratamiento moral de determinados comportamientos que se convierten en obstáculos en ese sentido.

Pero, en este complejo de relaciones que se establecen al inicio del siglo XX en nuestro país,"*se generaron condiciones favorables para una progresiva colonización de la vida social por parte del pensamiento y la acción medico sanitarias.*" (Ortega; 2003:46)

"*A partir de 1900 la sociedad Uruguaya convirtió a la salud en un valor supremo. De el derivó un poder opaco pero absoluto, el del médico, y un sometimiento inconfesado pero total, el del paciente. Esta novedad cultural definió a la modernidad tanto como, en otro plano, la libertad política y la lucha por el igualitarismo social. El disciplinamiento de las pulsiones y el de las muchedumbres, tan concatenados, si antes estuvo a cargo de poderes brutales e inequívocos- el policía, el cura,- ahora pasó a los sutiles e inadvertidos- el maestro, el médico -, poderes que partían de la libertad y la razón.*" (Barran; 1992:238)

Nos dice Foucault (1990:14): "*La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que considere extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra*

cultura, distribuyen a ambos lados del límite las conformidades y las desviaciones encuentran así una justificación y la apariencia de fundamento."

La idea de integración en el marco del disciplinamiento, es entendida por Foucault (1996) en los siguientes términos; los individuos pueden ser integrados bajo la condición que esa individualidad pueda ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos, mediante la vigilancia constante y reordenamientos espacio-temporales de los individuos.

"Este disciplinamiento es aún mas complejo si lo pensamos en términos de "*dominación simbólica* " por que como plantea Bourdieu (2000;124) "*la resistencia se torna mucho más difícil, ya que es algo que se absorbe como el aire, algo por lo que no te sientes presionado; esta en todas partes y en ninguna, y escapar de ella es muy difícil." Es según este autor una forma de dominación que se imprime en los propios cuerpos.*" (Bentura; 2006:53)

CAPÍTULO II

PRINCIPALES REFERENCIALES DE LA TEORIA SOCIAL QUE INFLUENCIARON EL CAMPO EDUCATIVO

1.1 De los "clásicos" a los "contemporaneos"

El funcionalismo, el estructural-funcionalismo y el estructuralismo, fueron fuentes en la reflexión teórica sobre la sociedad que moldearon las disciplinas sociales y las concepciones educativas.

Se toma la decisión de seleccionar los siguientes autores Durkheim, Dewey, Parsons, Weber, porque se considera que las matrices teóricas que desplegaron han marcado fuertemente las prácticas educativas y sociales.

En la concepción durkheimniana se concibe a la educación como un hecho social[12] donde fue explicitado en el estudio acerca de la "*historia de la educación", puesto que son "maneras de hacer o de pensar, reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias.*"

Según este autor la educación surge para satisfacer necesidades sociales profundamente sentidas, esto la hace funcionar de acuerdo a las exigencias de las diferentes etapas sociales que le ha tocado transitar.

[12] "Los hechos sociales." Ficha N° 135. F.C.U.

Los cambios que ha sufrido la educación son producto del pasado "*el futuro no se improvisa, no se le puede edificar mas que partiendo de los materiales que nos ha legado el pasado*". (Durkheim: 1982). Admite que cada proceso social tiene en si mismo etapas de innovación y de adaptación "*Es que los órganos de la enseñanza están, en cada época, relacionado con las demás instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes de ideas*" (Halbwachs: 1982:19 apud Durkheim).

Durkheim otorga a la historia de la educación un contenido moralizador, controlador, para que un todo social pueda ser estructurado para reproducirse y adaptarse a nuevos cambios y a través de ella prevenir desajustes. "*Se percibió que formar un hombre no es adornar su espíritu con ciertas ideas ni hacerle contraer ciertos hábitos, es crear en él una disposición general del espíritu y la voluntad que le haga ver las cosas en general bajo una luz determinada.*" (Durkheim: 1982:57).

La creación de un ser social es obra de la educación creando un hombre "nuevo", concibiéndose como efecto de un complejo de causas, donde la educación es una de ellas.

Durkheim plantea que un orden social puede ser mantenido, dado que cada generación a través de la educación, se crean nuevos patrones (tipos) constituidos desde el pasado al presente, esto produce un determinado tipo de individuo exigido socialmente. La educación es la institución social[13] cuyo cometido específico es producir ese nuevo y necesario orden social y el punto de partida que Durkheim encuentra en su estudio es el principio

[13] Por institución social entiende a todas las creencias y todas las formas de conducta instituidas por la colectividad. FCU 135.

cristiano de la conversión "... *la realidad exterior del sujeto que posibilita la trasformación en un ser nuevo.*"(1985:57)

La educación para este autor no es un desarrollo autónomo de aptitudes y capacidades intrínsecas del individuo, si no que son un proceso heterónomo de creación social del sujeto donde hay imposición y coacción.
Para la creación de sujetos "tipos" se debe disciplinar en un proceso de socialización acorde a un orden social determinado.

La disciplina cumple un papel de prevención y encauzamiento moldeándose el sujeto moral. Acá aparece la desconfianza a la naturaleza humana hobbesiana típico del pensamiento moderno, por lo cual esta concepción moral justifica el actuar sobre los hombres "educando", "cultivando" a través de dispositivos de dominación a un orden establecido, con una intervención dentro del espacio de interacción de los individuos.

Otro de los problemas de la educación es el orden[14] y la organización es la respuesta. El funcionalismo hizo revivir la idea central del positivismo puesto que solo la ciencia podía movilizar el consenso. La educación entonces se convierte en un elemento clave para la modernización política, económica y social. (Terrén; 1999:127)

[14] El orden para Hobbes, es un problema. En "El Leviatán" plantea que cuando el Estado no asume la condición de poder soberano, otorgada por la ley de la naturaleza y de Dios, debe procurar la seguridad del pueblo, sino "cada hombre regresa a la condición humana calamitosa de guerra contra cada otro hombre..."(Capítulo 30 De la función del representante soberano. Leviatan). En este sentido el Estado nombrará funcionarios que enseñarán los derechos esenciales, las normas, en períodos determinados para recordarles quien es la autoridad que ha hecho las leyes. Además los padres deben enseñar a los hijos, porque "el padre de cada hombre fue también su señor soberano, con poder sobre la vida y la muerte ;y que cuando los padres de familia instituyeron un Estado, renunciaron a ese poder absoluto; pero que, sin embargo, no se pretendió con ello perder el honor que les era debido por sus hijos en pago a la educación recibida ..."(Capítulo 30 De la función del representante soberano. Leviatan).

Durkheim, al igual que Weber, piensa que el sentido de la autoridad y disciplina son inseparables y ambas persiguen la obediencia útil y automática (Weber;1969). Aquí se refleja una teoría del poder disciplinario[15]concibiendo a la educación como acciones sociales, que definen una intervención intencionada que según Max Weber, un obrar: "*se puede calificar de comportamiento humano (se trate de un hacer, omitir o tolerar) en la medida en que el actuante o los actuantes vinculan al mismo un sentido subjetivo*" (Weber: 1972 apud Brezinka 1974).

Obrar o actuar es un tipo determinado de conducta humana, que se distingue de los otros comportamientos del hombre por el sentido (pensamiento subjetivo del que actúa) o intencionalidad proyectada, perseguida o intentada (Schutz: 1974) y se concretiza en un proyecto de acción (implica concepciones sobre situación de partida del operante, ideas de metas a alcanzar, ideas de medios a utilizar).

Educar entonces, implica una orientación a un fin y es una actividad de personas orientadas hacia una meta.
Las acciones que se designan como " educación" son acciones sociales , que Weber define como el obrar " social"(referido a los semejantes) que está referida a la conducta intencionada de otros , las cuales pueden ser pasadas, presentes o las que se espera en el futuro de otras personas.(Weber:1983)

[15] Foucault, analiza el poder disciplinario fundamentalmente en "Vigilar y Castigar". Planteando que " las disciplinas han llegado a ser entre los siglos XVII Y XVIII unas fórmulas generales de dominación..."(1989;141) "Formase entonces, una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos , de sus comportamientos (1989:141)

El concepto de acción social, también las acciones educativas, son en general partes integrantes de un sistema de interacciones sociales, un sistema complejo, que trasciende al concepto de acción social y formando parte del sistema social.
Algunos autores[16] hablan de acción suponiendo motivaciones cargadas de sentido y una orientación dirigida a una meta.

En la concepción parsoniana, la educación es concebida como un sistema de acción, de procesos interdependientes, entendiendo por proceso: "*es toda forma o modo en que un estado determinado de un sistema o parte de un sistema se transforma en otro estado*" (1999:197).

Todo sistema debe mantener el equilibrio mediante una estructura que supone una acción que está constituida por un actor, una situación (hechos sociales) y una orientación del actor hacia una situación. La centralidad aquí es considerar la orientación del actor, donde aparece la idea de roles determinado por la acción.

En la determinación de roles es fundamental el proceso de socialización de los individuos, donde la educación juega un papel central, marcado por un aprendizaje: "*aquel conjunto de procesos mediante el cual el actor adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetos, y nuevos intereses expresivos*". (Blanco y Cazorla: 197. 1999 apud Parsons)

---

[16] Por ejemplo Parsons (1968); Por lo tanto educar sería según Loch: " una forma especial de interacción (Loch: 1969apud Brezinka 1990), para Eyferth : " un proceso de interacción social" (Eyferth: 1959 apud Brezinka,1990) y para Winnefeld.: " los acontecimientos educativos son interacciones sociales, que apuntan al control y cambio de conducta"(Winnefeld:1972 apud Brezinka,1990).

Este aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y permite una adaptación normal (recibida en primera instancia en la familia y en la institución educativa) a una cultura común. Aquí se internaliza la norma, la autoridad y los objetos del mundo exterior-que son modelos internalizados a través de la experiencia previa, para poder conformar la personalidad social de los individuos.

La acción del sistema social- como la educación- está basada en mecanismos motivacionales (aprendizaje, defensa y ajustamiento).El aprendizaje supone cambio y los otros nombrados son procesos de equilibrio que contrarrestan las tendencias de cambio.

Parsons entiende que las acciones sociales son mecanismos a través de los cuales se cumplen los requisitos funcionales para la continuidad de los sistemas sociales. (Blanco y Cazorla; 1999)

Ellos olvidan, que educar es un proceso de influencias recíprocas, donde se intercambia dinámicamente conocimientos, experiencias, entre el que enseña y el que aprende. Es una relación social que puede entenderse como una conducta plural que se presenta orientada a la comunicación dialógica y reciproca.

Weber define una tipología de acción social entre las que se encuentran: racional con arreglo a fines, racional con arreglo a valores, afectiva y tradicional.[17]

[17] Weber, Max. Conceptos sociológicos fundamentales. Ficha 35.FCU.

Extrapolando éstos conceptos al ámbito educativo podríamos decir que la educación como acción social es racional con arreglo a fines ,porque está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres y utilizando esas expectativas como "condiciones" o " medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. También podemos visualizar acciones con arreglo a valores, que siempre es una acción según exigencias que el hombre cree dirigidas a él, frente a las cuales se ve obligado.

En el intento de colocar en ésta concepción la acción educativa se hace difícil encasillar dentro de tipos puros a la misma, pero nos aproxima a la acción real.

También la educación puede ser concebida como función social y para la construcción de ésta concepción apelamos John Dewey (1859-1952), quien define a la educación como una "función social" (Dewey: 1949) que asegura la dirección y el desarrollo de los inmaduros mediante la participación de la vida en grupos / sociedad.

Este proceso social de crecimiento es ininterrumpido y plantea: "que no es otra cosa que dejar crecer y hacer crecer" (Dewey: 1949 apud Brezinka 1974)

Coloca a la educación en el campo científico y plantea que es la reconstrucción y reorganización de la experiencia que guiará el curso de la siguiente experiencia; proceso que tendrá como resultado la necesidad del hombre a una educación permanente.

Con Dewey, las Ciencias de la Educación toman auge y fundamentalmente la pedagogía toma centralidad como reflexión sobre el para qué y el cómo educar apoyadas por otras ciencias, como la filosofía, historia de la educación, sociología, psicología, economía, historia, entre otras, y en saberes técnico-instrumentales: evaluación, tecnología , educativa, legislación ,escolar, etc.

Para Morin (1981) el funcionalismo permitió creer en la reforma social con el principio de una eficiencia científica que Weber consideraba como pilar de la reforma racional de dominación Esta concepción alberga diferentes motivos que van desde el reformismo, la educación como equilibradora de la maquinaria social, hasta la postura de Luhmann, para quien la cibernética proporciona un contexto de sistemas autoreferentes que hacen secundaria la cuestión del control[18].
Esta visión tecnocrática de los sistemas sociales encuentra en la cibernética una imagen "positiva" de la máquina, donde la educación se ve como una realidad cultural cosificada integrado al todo y eficiente.

Esto se puede asociar al concepto de progreso (máquina del progreso) donde la educación fue eje fundamental marcando una hegemonía de la visión del mundo como una organización simbología de eficiencia para no ir "en el vagón de cola del tren del progreso" (Proudhon) en que la educación se vuelve esencial. (Terrén; 1999)

En la educación y especialmente en las instituciones modernas que las representa, tienen gran relevancia en el desarrollo de las tecnologías

[18] El control corre a cargo del propio sistema.

morales, políticas y sociales que legitiman la fe en la racionalidad sobre todo, la instrumental.

El pensamiento social de Dewey puede considerarse en este sentido como una teoría general de la educación en la institucionalización directa de la inteligencia científica constituía el supuesto básico de un ordenamiento social racional, articulándolo con la cuestión moderna del método.
Esto hizo creer que la educación debía se científica y para ello debía contar con un método propio el de la "inteligencia" (Terrén, 1999)
"*solo una educación científica podía ser realmente una "educación para la vida", pues sólo ella se adecua al desarrollo de la inteligencia como un uso eficaz, preciso y rentable de la mente*" (Terrén; 1999:124)

Dewey, por ejemplo creía que la fundamentación de la práctica educativa se encontraba en la psicología científica. Vio en la educación científica la posibilidad de lograr una simbiosis definitiva entre la razón y la vida, entre la teoría y la práctica. Weber pensaba en las limitaciones de la racionalidad científica y los efectos deshumanizadores de una cultura cosificada (metafóricamente expuesta como "la jaula de hierro"), efectos de la progresiva cientifización del mundo. Dewey en cambio creía en el progreso científico y en la posibilidad de reconducir la evolución social hacia un orden más justo y feliz.
La educación, así se constituyó en el método fundamental del progreso y la acción social a través de los atributos fundamentales de su función directa: simplificar, ordenar, purificar e idealizar.

La concepción de hombre cambio y se modificó la estructura social, el mercado, la propiedad, la movilidad social. La educación funciona como un

gran laboratorio en el que se prueban los problemas de la libertad personal y la igualdad social y que la racionalidad educativa se enraiza en la racionalidad del sistema global como garante de las destrezas mentales que son reconocidas en el mercado. (Bowles; Gentis apud Terrén; 1999).

Aparecen entonces instituciones educativas que ayudarán a desarrollar las innovaciones tecnológicas y a procesar la información que de ella se desprenden.

Otro aporte en la consideración de la educación como sistema es la mirada luhmaniana que coincide con Durkheim , Parsons y Spencer en describir la evolución social : " *como un proceso de diferenciación, de selectividad social constante a través de la articulación de un complejo entramado de roles, normas, instituciones*" (Luhmann 1993: 12).

En la sociedad moderna predomina el principio de diferenciación funcional, puesto que cada sistema -sin jerarquías y superioridad- tiene una función específica y vital para la sociedad vista como un todo.

Luhmann (1993:87) dice: "*la sociedad no se puede aprehender, por lo tanto, desde supuestas categorías centrales como sociedad civil/ Estado, sociedad capitalista/ sociedad socialista, u otras. Solo a partir de su definición como sistema funcionalmente diferenciado, integrado por distintos subsistemas (política, derecho, educación, religión, familia, etc.) puede sacarse a la luz toda su multiplicidad.*"[19]

[19] Luhmann,Niklas. Teoría política en el Estado de Bienestar. Ed. Alianza. España .1993

Cada uno de los sistemas debe cumplir con un objetivo básico que es la reducción de la complejidad, además no hay que olvidar que cada sistema es el resultado de un proceso selectivo que se da en una multiplicidad de posibilidades. En éste plano aparece el concepto de contingencia, puesto que tiene que ver con las opciones o alternativas que hacen que un sistema -como la sociedad- seleccione, obviamente desechando otras.

A nivel educativo, por ejemplo Durkheim planteaba que el estudio histórico sobre la educación llevado a cabo por él era de mucha utilidad porque permitía corregir errores y prevenirlos. "*El desarrollo pedagógico, como todo desarrollo humano, no siempre ha sido normal (...) En general son los mejor dotados, los más aptos quienes sobreviven*" (Durkheim; 1992:43)

Luhmann por su parte y haciendo referencia a las actuales reformas educativas donde uno de los temas es la extensión o reducción de la educación dice: "*este problema solo puede resolverse mediante un selección rigurosa en el sistema educativo, de forma que únicamente se garantice la educación más extensa a quienes hayan dado buenos resultados en el sistema educativo y no se hayan vistos afectados negativamente por él.*" (Luhmann: 1993.89)

Los sistemas sociales son autoreferenciales y autopoiéticos[20]; el ser y el hacer son inseparables. Se producen y se reproducen circularmente y por éste motivo no se puede hablar de causa y efecto en su accionar.

[20] El concepto " autopoiésis" surge de la biología (Biólogo chileno Maturana), que concibe a los seres vivos como unidades cerradas, su único producto es sí mismos. La característica más peculiar de los sistemas autopoiéticos es que se levantan por sus propios cordones y se constituyen como distintos del entorno , por medio de su propia dinámica , de tal manera que ambas son inseparables. Es el mecanismo que hace a los seres vivos autónomos.

No funcionan en pro de un fin, sino se asocian a una historia que cambia constantemente y de acuerdo con el entorno, ya que éste es importante para que cualquier sistema pueda operar.

Los sistemas sociales son sistemas cerrados, pueden producir por sí mismos todo lo que necesitan para funcionar, recurriendo a unidades constitutivas dentro del mismo. El sistema reproduce las comunicaciones en los diferentes sistemas, selectivamente y así crea sentido. Éste sentido está constituido y se experimenta en lo social, fuera de esa realidad nada es operante.

Para Luhmann el hombre es parte del entorno y no del sistema social.
"*Desde ésta perspectiva está claro entonces, que toda vivencia, toda observación o acción social está necesariamente mediada por sistemas sociales. Lo que cuenta no es el hombre que piensa como individuo capaz de captar la globalidad, sino los contextos en los que tiene lugar el observar y el actuar. La sociedad que Luhmann nos presenta es, por decirlo con el título del libro de I. Izuzquiza, una verdadera "sociedad sin hombres".* (Vallespín apud Luhmann : 1993:17)

Lo social no está construido por el hombre, sino por el resultado creciente de diferenciación de los sistemas que están en evolución permanente.
A partir de las propuestas teóricas de Luhmann podemos ver que el sistema educativo hoy, se enfrenta al problema de la exigencia permanente de formación (en cantidad y calidad), atando a las personas a las instituciones educativas por más tiempo.

Muchas veces se le reproche al subsistema educativo falta de creatividad, flexibilidad adecuación y coordinación con el campo económico, laboral, social, dado que la educación es un principio democratizador del conocimiento y de acceso de oportunidades.
Esto requiere de una selección que supone bajar la calidad de la educación en pro de las exigencias del sistema económico, y por lo otro lado a nivel político se requiere que se asegure su optimización.

Cada vez más en este proceso selectivo se visualizan las renuncias que en campo educativo hace en el espacio de la transmisión cultural a las nuevas generaciones, constriñéndolo a una mercancía más del campo económico.

1.2 Una mirada crítica.

1.2.1. Bourdieu.

Introducir a Bourdieu en el análisis bibliográfico emprendido, tiene valor en la medida que el mismo nos ofrece una perspectiva diferente en la forma de concebir a la educación y sobre todo a las instituciones que forman a los individuos en el mundo social.

Fue digno heredero de Durkheim, Marcel Mauss y Lévi Strauss y agrega a sus estudios teóricos, otros autores relevantes.

"Por mi parte, tengo con los autores relaciones muy pragmáticas: recurro a ellos como" compañeros", en el sentido de la tradición artesanal, a quienes se puede pedir una mano en las situaciones difíciles.(...) Los autores- Marx, Durkheim, Weber, etc- representan puntos de referencia que estructuran

nuestro espacio teórico y nuestra percepción de ese espacio." (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003:17)

Existen dos conceptos relevantes de éste autor que están en la base de la reproducción del orden social de los agentes y sus lógicas de acción: el de habitus y campo.

La sociedad es un conjunto de campos sociales más o menos autónomos, atravesados por luchas entre clases. El mundo social es concebido como el ámbito de un proceso de diferenciación progresiva. Las sociedades evolucionan ponen de manifiesto campos que son producto de la división social del trabajo. En un campo es donde los agentes se comportan como jugadores.

Un campo puede definirse "... *como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital)cuya posición gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por las relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)..." (Bonewitz; 2003:52)*

Según Bourdieu (1999:53), todo comportamiento está situado en un campo[21] de acción particular, un sistema de evaluación y de prácticas que lo definen marcando las "reglas de juego". Todos los agentes que interactúan en un campo tienen una posición relativa, de acuerdo a los recursos de que disponen y con los que pueden intervenir. Por esto es que creemos pertinente afirmar que el campo académico, es responsable en cierta medida de otorgar recursos[22] a los agentes para intervenir y posicionarse en los diferentes espacios del campo.

Los campos ofrecen a los agentes "espacios de posibilidades" que se construye históricamente y tiene relativa autonomía con las determinaciones directas del entorno económico y social del momento (Bourdieu; 1999:53-54), este espacio de alguna manera, "*define el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales.*"

El mundo social esta construido por agentes, donde cada hombre y mujer - en su oficio- lo crean. Algunos como aprendices, otros como maestros y otros más como aprendices-maestros.

El Oficio[23] es el capital que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con éste capital se posicionan y toman posición; pero también son posicionados.

---

[21]Bourdieu considera los campos como "universos sociales relativamente autónomos" (1987:84) en los cuales se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes, es una red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen por la forma en que , la situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (capital), generan determinaciones a los agentes que las ocupan. Define también al campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones; estas posiciones se definen objetivamente en las determinaciones que imponen los ocupantes, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o de capital.

[22] Con recursos no solo nos referimos a las posibilidades teóricas y metodológicas que ofrece a los profesionales sino también a elementos referidos a la identidad y autovaloración respecto a la profesión.

[23] Oficio definido por Bourdieu como habitus,de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles (Pag. 21 del libro"El oficio del sociólogo". Bourdieu, Camboredon y Passeron.Ed. Siglo XXI. España, México, Argentina y Colombia.1991.

En el mundo social hay instituciones que forman al individuo en el oficio de hombre y mujer. Entre ellas se encuentra la escuela, la familia, que tienen un lugar privilegiado como instrumentos de producción de conocimiento teóricos como prácticos.

Desde la tradición estructuralista e incorporando la dimensión histórica, sostiene que las condiciones sociales (aprensibles en términos estructurales, relacionales y producto de las condiciones históricas) existen en las cosas y en los cuerpos.

El análisis de lo social se basa en la perspectiva ontológica de lo social (potencialidades que ya están inscriptas) y en la estructura de situaciones que se dan cuando el agente interactúa, dando lugar a la práctica social, donde se da "una complicidad ontológica" entre el campo y un habitus. (Bourdeiu, 1994).

El habitus oficia de bisagra entre los estados de las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas internalizadas. Sistema de percepción, apreciación y acción, que permiten comprender las prácticas como estrategias "razonables", en el sentido que cualquier agente social está socialmente limitado en su accionar. (Bourdieu y Wacquant; 1992)

Pag.33 del libro "Capital cultural, escuela y espacio social". Pierre Bourdieru. Ed. Siglo XXI. México, Argentina.2003, define al habitus como estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y malo, entre lo que está bien y lo que está mal.
Pero lo esencial es que, cuando son percibidas a través de categorías sociales de percepción, sus principios de visión y división, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero lenguaje –signos distintivos-

Ese espacio social estructurado y estructurante por dos formas de capital, el económico y el cultural. El capital cultural que se adquiere principalmente en el sistema escolar, pero se entrelaza con el capital económico, contribuyendo a la reproducción del espacio social.

En la teorías de la reproducción el autor junto con otros, plantea como la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales., ya que cada acción pedagógica tiene una eficiencia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social.
La escuela, como institución social que es, sanciona las diferencias como si fueran solamente escolares contribuyendo a reproducir la estratificación social y legitimando su interiorización, persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

La escuela como sistema que reproduce, esta embestida de la función de enseñar y por lo tanto define lo que es legítimo aprender. En este sentido los autores dicen que no existe ninguna cultura legítima, sino que la cultura de las clases dominantes, enmascara la naturaleza social y la presenta como una cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo otras que son patrimonio de otros grupos sociales. La escuela no acepta las diferencias, la diversidad y legitima la arbitrariedad cultural.

Desde ésta perspectiva hay una estrecha relación entre la reproducción y la legitimación , dando un autonomía relativa de la escuela, ya que es insustituible por cuanto resguarda la reproducción de las estructuras sociales, como de las culturas dominantes a las que legitima como válidas. La escuela no se encarga de reproducir el orden social, pero contribuye de

manera específica a ello., mediante la" violencia simbólica", acción donde queda enmascarada las relaciones de fuerzas, imponiendo significados, legitimando su valor social sobre otros.

Si bien ésta teoría fue catalogada de determinista, investigaciones han demostrado que [24] un niño de clase social alto tiene más probabilidades de ser éxito en la escuela porque posee una mayor cantidad de recursos culturales[25], heredados de sus padres y del grupo social al que pertenece, que le ayudan a dominar el currículo[26] escolar, a diferencia del niño procedente de una familia o grupo social de menor estatus social.

El enfoque desarrollado por Bourdieu (1987) , enfatiza la socialización a través del contacto con la cultura erudita, sofisticada, propia de la elite culturalmente dominante, y que se refleja en la valoración de la bellas artes (ir al teatro, escuchar música clásica, ir a museos), así como el gusto refinado (en la comida, en los muebles, vestimenta, etc.)

En nuestra práctica cotidiana en las Escuelas, los aspectos descriptos se visibilizan claramente, tanto así, que por ejemplo, para introducir cambios en el menú que cotidianamente consumen los niños/as , que provienen de los sectores más bajos socioeconómico, implica una modificación de los gustos de los niños. En la institución escolar se presenta como un problema frecuente, ya que no consumen la comida o les cuesta adaptarse a los

[24] "Incidencia de los factores socioculturales en la repetición escolar". Cuadernos de trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación N° 1. Abril, 1998. ANEP/CODICEN. Planeamiento educativo.

[25] Recurso cultural se refiere al grado que el niño en que el niño está familiarizado o ha incorporado aquellos códigos conceptuales que subyace en una determinada cultura, así como también sus principales manifestaciones artísticas y normativas.

[26] Definición de currículo: "todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por las personas como resultante de la selección y organización de un ambiente total educativo, que ha sido generado por una comunidad educativa".(Peralta,1996 apud Diseño Curricular Básico para niños/as de o a 36 meses. Ministerio de .Educación y .Cultura.)

nuevos ingredientes usados en la dieta alimenticia que propone la escuela. Muchas veces es vivenciado como dilemático, ya que muchos niños no comen, a pesar que en algunos casos es la única comida al día que consumen. La tolerancia, paciencia, el tiempo de asimilación de los niños a ésta nueva comida, muchas veces trae aparejado una relación hostil con el niño y su familia, dado que la escuela es en algunas oportunidades vivenciada como "la que no comprende" los requerimientos y necesidades de los niños y sus familias.

La escuela impone, entonces, relaciones diferentes a los niños, según contexto familiar de origen, dando diferencias entre la posición y la activación de los recursos. Según Bourdieu todo comportamiento está situado en un campo de acción particular, con un sistema de evaluación y prácticas que lo definen, es decir, con determinadas "reglas de juego".

Todos los individuos que actúan en un campo tienen una posición relativa, de acuerdo con los recursos de que disponen que pueden invertir. La realidad social concebida como un conjunto de relaciones visibles, un espacio de posiciones mutuamente externas, definidas por la distancia relativa entre una y otra (Bourdieu; 1994).

1.2.2. Foucault.

Nos parece relevante su aporte en torno a los procedimientos y prácticas desarrolladas a partir del siglo XVI al XIX para controlar, dividir, medir encauzar, a los individuos y convertirlos en "dóciles" y "útiles". Vigilancia, calificaciones, maniobras, lugares, exámenes, registros, todos procedimientos para someter los cuerpos, dominar, manipulación de la

heterogeneidad humana. Estos procedimientos se desplegaban en hospitales, ejército, escuelas, estructurando una sociedad disciplinaria, que paradójicamente el siglo XIX estuvo enmarcado en la concreción de las libertades.

Así el concepto de disciplina se convierte en un marco pertinente para ver como la escuela y como su función de educar, colaboró para hacer dóciles y útiles a las futuras generaciones.

"*... el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder", está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles".La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta...*" (Foucault; 1989:141,142)

Busca en la instituciones disciplinarias ejemplos de las diferentes técnicas que se utilizan en forma generalizada para generar adscripciones de tipo político que se detallan en los cuerpos definiendo una "*nueva microfísica del poder*" (Foucault; 1989:142) que invade con amplitud diferentes dominios y trata de cubrir el cuerpo social en toda su magnitud.

Plantea que en la "*disciplina de lo minúsculo*" (Foucault;1989,143) se alojan sin dificultad en la pedagogía escolar, militar, educación cristiana, etc., traducida en reglamentos, miradas meticulosos de las inspecciones, sujeción de control de todos los ámbitos de la vida y del cuerpo , se expresan en las escuelas, cuarteles, hospitales. "*Todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno*" (Foucault; 1989:145)

Según el autor la disciplina distribuye a los individuos en el espacio a través de diferentes técnicas.
La disciplina "*exige a veces de clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo*" (Foucault; 1989:145).

Aparece el encierro, los conventos, los internados, colegios, como formas de distribución de espacios disciplinares. Se trata de mantener el orden y la seguridad también en espacios como las fábricas, en la medida que se generan dispositivos de control como por ejemplo la entradas, descansos, salidas reglados , con el fin de evitar o neutralizar robos, paros, reclamos, etc.

Otro aspecto a considerar que en los dispositivos disciplinarios, es que hace énfasis en el uso del espacio, dividiéndolo en parcelas en tanto cuerpos hay para ocuparlas. "*A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo*" (Foucault; 1989:146).

El banco fijo- símbolo de la escuela pública uruguaya- representante del disciplinamiento escolar de la inmovilidad.

"... *la disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adoptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía asir y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. (...) El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo...*" (M.E.C.; 2007:84)

Es necesario desestimar los agrupamientos, las prácticas colectivas, masivas, a los efectos de saber donde encontrar a los individuos, organizando el espacio analítico.

Las instituciones disciplinarias van generando "emplazamientos funcionales" (Foucault; 1989:147), fijando lugares para vigilar, rompiendo vínculos y posibles comunicaciones entre los individuos, sino que los mismos espacios fuesen funcionales y útiles, en el sentido que pudieran ser articulados con los cometidos institucionales.

Por ejemplo en los hospitales, la vigilancia médica de determinadas enfermedades se controla, pero además se generaran espacios para distribuir, compartimentar, organizar, etc. Así surgen espacios administrativos, terapéuticos, político, técnicos, entre otros[27].

[27] La localización de los medicamentos, el control en cofres, registros médicos, verificación de enfermos, su identidad, localización en camas, historia clínica, visitas, etc.

La institución educativa pone en juego los mecanismos de vigilancia, el control y hasta la dominación. Foucault dirá de esta institución:

"No veo dónde está el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice qué debe hacer, le enseña y le trasmite saberes, le comunica destrezas. El problema reside en saber cómo estas prácticas- donde el poder no puede no jugar y donde no es malo en sí- se han de evitar los efectos de dominación que hagan que un niño se encuentre sujeto a la autoridad arbitraria e inútil de un docente, o un estudiante, bajo el poder de un profesor abusivamente autoritario. Pienso que estos problemas deberían ser planteados en términos de reglas de ley, de técnicas de gobierno relacionales y del ethos, de la práctica en sí y la libertad..." (Foucault, 21,1994 apud Telliz; 2000:46,)

Para Narodowski, la obra comeniana[28]muestra la pedagogización exhaustiva del cuerpo infantil, primero en los procesos discursos pedagógicos y por otro lado establece definitivamente los dispositivos que consolidan a la escuela como institución de secuestro.

Citaremos algunas frases que dan cuenta de lo expresado:

[28] Comenius en su obra Didáctica Magna (Siglo XVII) se explicitan de modo racional , minucioso, ordenado de educar a los seres humanos. Dentro de la historiografia educativa clásica, la obra comeniana para algunos autores es el germen del actual discurso sobre la escolaridad, de los métodos y preceptos.

"Escuela sin disciplina es molino sin agua" (Didáctica[29] magna: 265 apud Narodowski; 2007:86)

El orden reposa sobre la presencia constante y vigilante del maestro:
"No dejará su lugar, a no ser por una gran necesidad"[30]

"El silencio es uno de los medios principales para establecer y conservar el orden en las escuelas. Por eso, todos los maestros habrán observado exactamente en la respectiva aula, no tolerando se hable sin licencia.[31]

"Osadía, autoridad y firmeza; moderación exterior grave; sabio y modesto; vigilancia, atención sobre sí, prudencia, aire simpático, celo, facilidad en hablar y expresarse con nitidez y orden..."[32]

En el disciplinamiento escolar se puede visualizar la tendencia a construir una fuerte alianza con las familias, descentrando la responsabilidad de los adultos-profesionales de la educación en el comportamiento de los niños/as y jóvenes, culpabilizando al niño de la indisciplina.

"... es necesario decirles a los padres que no escuchen las quejas de los hijos contra el profesor; si no hubiesen cometido alguna falta, no hubiesen sido castigados; y si no quieren que sean castigados, no deben enviarlos a la escuela."[33]

---

[29] La Didáctica magna es la obra de Comenius que más impactó en el pensamiento pedagógico contemporáneo, porque hace hincapié en la transmisión de cómo "enseñar todo a todos".
[30] Conduite...:24. Obra Máxima del la Salle " Conduite des écoles Chrétiennes" 1966.
[31] Conduite...:123.
[32] Conduite...312.
[33] Conduite...:247

A modo de conclusión parecería que el dispositivo de disciplinamiento existe y existió a lo largo de historia de la educación y que la escuela es un espacio de control de cuerpo infantil.

La construcción de los sistemas educativos nacionales en la búsqueda de la generalización de la educación escolar, encontramos un discurso "perecedero" disciplinante, atado al paradigma de la normalidad.
Esto implica fijar ciertas certezas, producir determinados saberes acerca de la infancia y del saber, ambos en situación escolar, como se delinean, se clasifican, se ordena determinados elementos que establecerán los patrones de normalidad en cuanto a la infancia y del desempeño escolar.

A lo largo de la modernidad se reconocen algunas categorías como: buen alumno, inadaptado, aplicado, hiperactivo, borde line, tiñendo el pensamiento acerca de la infancia. (Narodoswski; 2007)

CAPÍTULO III

APARICIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES.

3.1 Sistemas educativos nacionales.

El Estado liberal, surgido en el siglo XIX, dio a luz a los modernos sistemas educativo .La aparición de los sistemas educativos nacionales garantizaron la creación y consolidación del poder el Estado- como agencia de la modernidad- contribuyeron a la consolidación de los Estados nacionales que dirigían sus acciones para responder las necesidades de la revolución industrial: reducir el analfabetismo calificando la mano de obra para el uso de las nuevas máquinas ,necesidad de contar con una élite que administrara el Estado en una sociedad liberal, formar ciudadanos que el nuevo Estado necesitaba, capaces de participar en la vida política de la democracia parlamentaria, creando conciencia ciudadana y sentido de nación.

La organización educativa se basó en tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y superior, orientada a la adquisición de conocimientos progresivamente, la cual fue tutelada por el Estado.

Los principales resultados de ésta estructura fue: la enseñanza obligatoria de primaria y la conformación de nuevas élites que el Estado y la sociedad necesitaba, fueron suministrada por la enseñanza secundaria y las universidades. El sistema era popular en la base y elitista en la cúspide; lo que se puede considerar muy manejable.

Después de la 2da.guerra mundial los sistemas educativos (extensión de educación primaria ,apertura de secundaria, y universitaria, alfabetización de adultos)crecieron en todo el mundo, fundamentalmente por una serie de factores: la existencia de un sentimiento generalizado de justicia social y de bienestar para todos, boom de nacimientos de la post guerra, inversión en la construcción de centros educativos, convicción política de que la educación formal podía eliminar desigualdades sociales, convirtiéndose en un instrumento de transformación social; condición necesaria para el desarrollo global de los países.

También aparece una nueva consideración económica de la educación; la teoría del capital humano planteaba que la educación podría contribuir a producir una alta rentabilidad económica. Así en los años 50 y 80 las tasas de escolarización se duplicaron en todo el mundo según la UNESCO.

Aparece así el fenómeno de la democratización de la educación surgiendo la educación de masas, denominada también "explosión escolar". Las administraciones educativas se convirtieron en organizaciones complejas y dinámicas, consideradas como una totalidad en busca del equilibrio interno y con el medio social.

La transformación actual de la educación en un "hecho de masas" (Martínez Boom, 2003), que exige ser entendido y comprendido en .el proceso histórico y global.

3.2 Los actores públicos: el papel del Estado en América Latina.

Tomaremos las clasificaciones usadas por Manuel de Puelles Benítez[34] para entender el papel del Estado en la organización y gestión de los sistemas educativos latinoamericanos, es importante analizarlo desde los momentos claves en las que se produjeron transformaciones el papel de Estado:

a) los primeros pasos hacia la organización de la instrucción pública en la primera mitad del siglo XIX: la educación al servicio de la nueva organización política nacional

En América Latina, los proyectos educativos surgieron después de independizarse los territorios, dado que la prioridad no era lo educativo sino lo militar.

b) la consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales: la organización y secularización de los sistemas educativos nacionales. Centralidad de la enseñanza primaria.

c) reformismo social y educación de masas en la primera mitad del siglo XX.

d) desarrollismo y planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial: hacia la internacionalización de la política educativa.

e) política educativa a partir de la década de 1980.

[34] Profesor del Curso Experto Universitario en Administración de la Educación. Organización Estados Iberoamericanos.(O.E.I.) España 2006

En cada una de estas etapas se le asignó a la educación diferentes funciones y objetivos.

En los períodos descriptos en el ítems a y b la educación jugó un papel predominantemente político y se agregaron en el período siguiente preocupaciones de tipo social, mientras que en el tramo histórico explicitado en el ítems d y e se vio surgir la vinculación entre la educación y el desarrollo económico.

3.3 Hacia la organización de la instrucción pública.

El punto de partida para la organización de los sistemas públicos de enseñanza en América Latina, son las revoluciones de independencia de principios de siglo XIX. Esto supuso la proclamación de igualdad entre los ciudadanos, trascendiendo una sociedad estamental de la época de la colonial, formalizándose el concepto de nación.

Para ello era necesario que los ciudadanos compartieran valores y referentes culturales comunes. Así es que la organización de sistemas de instrucción pública para todos los ciudadanos se convirtió en unos de los objetivos prioritarios para la formación y consolidación de los nuevos Estados.

Todos los ciudadanos tenían derecho a acceder a la educación y esto lo garantizaba el Estado, mediante el sistema escolar público. La instrucción se centraba en el conocimiento de nuevos valores, derechos y deberes individuales, creando una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo en la construcción de nuevas repúblicas.

No olvidemos que a la hora de fragmentarse el imperio hispánico y constituirse en diferentes repúblicas, había que construir sus propios imaginarios sociales, políticos, económicos, culturales, etc.

Avanzado el Siglo XIX, otro aspecto a destacar es la integración a la vida nacional de los inmigrantes que llegaron masivamente a algunos países latinoamericanos, constituyendo en unos de los objetivos asignados al sistema educativo. La instrucción pública fue gran protagonista en pro de la transformación de la sociedad; y éste aspecto es común en todos los países latinoamericanos.

"... *si para el individuo en todas las zonas y para todas las sociedades humanas, la educación es cuestión de vital importancia, lo es más para aquellos pueblos que, como el nuestro, han adoptado la forma de gobierno democrático-republicano...En un país donde todos los ciudadanos deben tomar parte de la dirección de los negocios públicos y en que los votos se cuenten sin pesarse, interesa sobremanera ilustrarlos...*" (J.P.Varela apud Bralich; 1987:57)

3.4 Consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos. Tendencias centralizadoras de la enseñanza primaria.

La inestabilidad política que caracterizó a toda la primera mitad y gran parte de la segunda mitad de siglo XIX impidió la puesta en funcionamiento de los proyectos de organización de un sistema público de enseñanza, que surgieron desde los primeros momentos independentistas. Otro aspecto que también incidió, es que los recursos económicos se destinaron a los gastos

militares, agregando un sistema fiscal arcaico y precario (Blat Gimeno, 1998).

En el último tercio del siglo XIX, los Estados Nacionales comenzaron a consolidarse, definiendo el papel exportador de materias primas en el mercado internacional, entrando divisas a los Estado, generando mayor estabilidad política e institucional.

Comienzan a estructurarse los aparatos del Estado; aparecen los códigos civil, penal y se centran en el orden y progreso, dando lugar al fomento de sistemas de instrucción pública.
Así, en la segunda mitad del siglo XIX se fue perfilando las economías, las relaciones comerciales con otros países, una estabilidad política relativa, apareciendo agencias organizadas como el orden jurídico, la legitimación del manejo de la violencia por parte del Estado.

"... el hombre es la única criatura que necesita ser educada; una generación educa a la otra sin que escapen a esa ley de educación universal ni aún los pueblos y los individuos que se conservan en estado de la mayor ignorancia. La educación no sólo significa saber leer y escribir, ni aún la adquisición de un grado, por considerable que sea, de mera cultura intelectual...La mayor exigencia que cualquier hombre inteligente tiene hoy en su favor es que su dominio (el de la educación) alcance la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, desarrollándolo... sobre su inteligencia, vigorizando su mente, enriqueciéndola con conocimiento... y también sobre las facultades morales y religiosas, robusteciendo la conciencia del bien y del deber" (Varela apud Bralich; 1987:57)

Podríamos decir que existía consenso de que el Estado era capaz de conseguir condiciones para la estabilidad, el progreso y orden institucional. Cada país con su ritmo y sus conflictos (con la iglesia, población indígenas, extranjeros, etc.), establecieron una estructura básica de sistema escolar, plasmándose a través de leyes de educación.

La Asociación Rural fundada en 1871, por poderosos hacendados , uno de sus fundadores decía "... el país tiene que abandonar sus producciones primarias y cuando ya tocamos los nuevos tiempos...de la transición de la primitiva vida pastoril a la regular la vida agrícola, que es la vida que forma la familia, la que da hábitos morales... el malhadado churrasco que humea a la orilla del monte y hace las delicias del maliciado matrero, tiene que desaparecer ante el puchero rural, ante la olla agrícola de zapallos, porotos y papas" Estos cambios que reclamaba insistentemente la Asociación Rural : desaparición del matreraje, moralización, agricultura, cambios de hábitos alimenticios, etc, no solo se lograrían con decretos y medidas represivas, sino sería necesaria la difusión de la educación en la campaña.(Bralich; 1987:59)

Las leyes organizaron la enseñanza, estableciendo un cuerpo único de instituciones de enseñanza estructurado en tres niveles- ya mencionados- y dando lugar a la creación de un aparato administrativo estatal.

Los procesos de secularización garantizaban la libertad de enseñanza, entendida prioritariamente como libertad de creación de los centros escolares. Esta medida afectó a toda la enseñanza privada y sobre manera a los centros escolares de la iglesia católica principalmente, la cual tuvo un fuerte arraigo en América Latina.

El Estado se reservó - aunque con diferentes intensidades y resistencias- atribuciones de autorización, supervisión, reglamentación, certificación, expedición de títulos, e incluso de subvención económica respecto de las instituciones escolares privadas.
También en muchos países se optó por apartar el contenido religioso de la escuela oficial.[35]

Una de las cuestiones que debió abordarse, fue la formación docente, principalmente maestros, la cual estuvo estrechamente ligada a la organización de los sistemas de instrucción pública.

Durante este período la educación cumplió con una función fundamentalmente política, que fue la creación de imaginarios colectivos que contribuyeran a la integración nacional y la escuela fue el vehículo para generar cohesión ideológica.

La institucionalización de los sistemas escolares contribuyó lentamente al aumento de la alfabetización en contraste con los países del norte de Europa y Estados Unidos, que a principios del siglo XX ya prácticamente habían universalizado la alfabetización.

---

[35] A modo de ejemplo: Uruguay fue el país con una tradición laicista más acusada en el continente americano, recién autorizó en 1984 la creación de la Universidad Católica" Dámaso Antonio Larrañaga".México es el caso más extremo en cuanto a la implantación del laicismo en la educación, en la constitución de 1917 decretó el laicismo incluso en las escuelas particulares, negándose a la Iglesia no sólo la creación de centros escolares, sino incluso su personería jurídica. Esto cambió en 1992-93, al reformarse dichos preceptos constitucionales y normalizarse las relaciones entre México y la Santa Sede.

3.5 Reformismo social y educación de masas en la primera mitad el siglo XX.

En esta etapa existieron hechos sociales tales como: el crecimiento de clases medias, el acceso al sufragio de nuevos grupos sociales (favorecido por el desarrollo de la educación) como los obreros, aparecen nuevos fenómenos que involucran la masa social, donde la preocupación del Estado estuvo centrado en propiciar "cierto nacionalismo económico" para dar espacio al naciente modelo agro-exportador y el intenso proceso de urbanización.

En América Latina además aparecen intentos de integración de poblaciones (indígenas) mediante políticas de asistencia e integración[36], donde la educación era un pilar a incorporar.

Políticamente existieron diferentes formas de organización, se evidenciaron la aparición de políticas sociales nacionalistas y corporativistas, las cuales emprendieron importantes medidas y reformas sociales, dando cuenta de que "lo social" se convirtió en una preocupación central para el Estado.

En el caso de Uruguay, el batllismo de principio de siglo se puede considerar como uno de los primeros movimientos de reforma social del mundo iberoamericano.

El batllismo propició seis grandes reformas: reforma económica, que tiene tres ejes fundamentales, la nacionalización, la estatización y la

[36] En México 1940 se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro y de allí surge la creación del Instituto Indigenista Interamericano, que tendrá filiales en distintos países.

industrialización. Reforma social que aparece vinculada a mediadas de reparación social. Reforma rural, modificando el sistema de tenencia de tierras. Reforma fiscal, crea impuestos por vía indirecta. Reforma moral, se ve la política anticlerical, de secularización. Reforma política, con una amplia politización de la sociedad y continuidad. Poder ejecutivo pluripersonal. (Ortega; 2003:29,30)

Una de las preocupaciones del Estado era la cobertura e implementación de programas educativos dirigidos a la salud e higiene pública a grupos focalizados (indígenas, obreros, campesinos, etc.).

Un ejemplo de ello lo vemos en el Boletín Internacional Americano de Protección a la Infancia. Tomo 1, N° 3:31 de enero de 1928 donde plantea: *"la visitadora*[37] *representa la tendencia más moderna de la medicina preventiva y es la encargada de la vigilancia de los sanos, la que debe despistar los peligros que a la salud amenacen..."*

3.6 Desarrollismo y planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial.

La centralidad de los sistemas educativos en esta etapa lo constituyó nuevo paradigma: el pensamiento tecnocrático y la teoría del capital humano.
Los objetivos estuvieron circunscriptos en los aspectos económicos, intentando acompasar los aspectos educativos a los requerimientos ocupacionales, evolucionando cuantitativamente los sistemas escolares en todos los niveles.

[37] En 1925 se crea un cuerpo de visitadoras escolares para inspeccionar el ámbito escolar acerca de cuestiones de índole sanitaria y trabajar con las familias acerca de los beneficios de la higiene.

La estrategia desarrollista y planificadora, fue propiciada por organismos internacionales como UNESCO, OEA, CEPAL, Alianza para el Progreso (apoyo de Estados Unidos), en el entendido que la paz entre las naciones se construirá a través de la educación, la ciencia y la cultura.

"Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz."[38]

En Uruguay podemos reconocer la Experiencia de las Misiones sociopedagógicas como la de la Mina (cuidad fronteriza con Brasil) dirigida por el Maestro Miguel Soler (Kruse, 14,1986), Esto se desarrolló a comienzos del 1950 cuando UNESCO crea el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, con sede en Pátzcuaro en México. La preocupación de la UNESCO era que la educación se dirigiera al mundo subdesarrollado desde una perspectiva comunitaria.

Los sistemas educativos siempre estuvieron activos, después de las reformas realizadas en el marco de la Alianza para el Progreso (años 60), el funcionamiento de los sistemas se rutinizan, perdiéndose el sentido, los fines de los mismos, dando lugar a deterioros y a profundos procesos de reflexión, no pudiendo satisfacer las necesidades de la población más pobre y a problemas derivados de los grandes cambios sociales que se iban procesando.

Cada país intento mediante distintas estrategias como la descentralización, reorganización, orientación, entre otras, regular el funcionamiento del sistema educativo en crisis.

[38] Lema que inicia el acta de apertura constituyente de la UNESCO.

3.7 Las reformas de los sistemas educativos.

De acuerdo a Braslasvsky y Cosse (1996) en el escenario educativo contemporáneo dio espacio para la aparición de las reformas educativas en el marco del retraimiento del Estado- que también está en proceso de reforma.

En este contexto los llamados "reformadores intelectuales" o "investigadores emergentes"[39](como el Prof. Rama en Uruguay), dieron los principales lineamientos para las reformas llevadas a cabo en América Latina.

Con el advenimiento democrático aparece un escenario económico y social internacional, donde la globalización de la economía, la competitividad internacional, conmueven al sistema educativo, apareciendo discursos reformistas en América Latina, tratando de revertir la situación planteada.

Para entender la evolución de las reformas recurrimos a la clasificación del Profesor Tiana, quien establece 4 fases: la primera se centró en la construcción de los sistemas educativos. Se extendió desde la segunda mitad de los años cuarenta hasta principios de los cincuenta. Fue, por supuesto, una fase de reconstrucción física de un sistema dañado por la guerra, pero acompañado de reformas estructurales, especialmente en la educación secundaria y reformas curriculares.

[39] Braslasvky y Cosse." Como se reforman la educación en América Latina. .PREAL. Santiago de Chile.1996

La reconstrucción se ligó a la democratización de los sistemas educativos, abriendo las puertas de la educación secundaria a toda la población escolar, un proceso que muchos países están todavía están culminando.

La segunda fase: de expansión y desarrollo. La consideración de la educación como un factor clave para el desarrollo económico, la teoría de la educación como capital humano y una exorbitante fe en la educación explican que las reformas se orientaron a la expansión cuantitativa de los sistemas educativos y hacia la formación de mano de obra calificada que, se creía, necesitaba el desarrollo. Es una fase que ocupa la década de los 50 y gran parte de los 60.

Tercera fase: de revisión crítica. La expansión cuantitativa llevó a la masificación de las instituciones escolares, la fuerte inversión en educación no trajo los resultados espectaculares que se esperaban, un sistema que produjo más egresados de los que el mercado necesitaba, la crisis del petróleo en 1973 planteó nuevas dificultades financieras y marcó el comienzo de la crisis de los sistemas educativos a finales de los 60 y se evidenció durante los 70.

La cuarta fase: de reforma permanente. Ocupa las décadas de los 80 y 90, donde se presentan fenómenos nuevos como la globalización. Llamadas en algunos países como la "década perdida" [40]

De acuerdo a las fases utilizadas por el Profesor Tiana[41], en el caso de Uruguay, las reformas llevadas a cabo se centran en la fase 4: reforma

[40] Se caracterizó por un fuerte descenso de la renta per cápita en todos los países latinoamericanos, fuerte endeudamiento externo y déficit fiscal-Reducción del gasto público especialmente en educación, agravando la situación de marginación y pobreza de importantes sectores de la población latinoamericana.

permanente. Es innegable desconocer que existen aspectos que se dan de las otras fases; pero la mayor reestructuración del sistema educativo se dio en la década de los 90 y hoy continúa su proceso, contextualizándose y modificándose.

Nuestra reforma se realizó en el marco de la formulación e implementación de las Políticas educativas, en tanto políticas públicas, constituidas por un conjunto de líneas de acción diseñadas , decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia (Mancebo, 2002:140)

En éste sentido la política educativa se integra a una díada que se representa por el contenido- que son líneas de acción que son actos y no actos-que se materializan en leyes, reglamentos, resoluciones y el proceso. Éste se enmarca dentro de ejes rectores de un contexto histórico determinado, que según Braslavsky (1997:117) "... son aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. ... y los conceptos controversiales ", sobre los cuales no existe consenso."

Según la autora los ejes rectores del siglo XVIII al XIX fueron la obligatoriedad y gratuidad, los ejes de las políticas educativas contemporáneas son calidad, equidad, participación y eficiencia. Sobre estos ejes rectores se sustentó la reforma educativa uruguaya, desde un enfoque teórico racionalista [42]en la formulación de políticas, donde se partió de un

[41] Tiana, Alejandro. " Reconstrucción de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial" UNED,2002

[42] Conceptos planteados por Lindblom donde en la formulación de políticas públicas se explicitan dos ejes teóricos: la racionalidad limitada y el incrementalismo. En el racionalista incluye la temática en la agenda, se diseña el curso de la acción , se toma decisiones (identificación de la situación problema, definición de prioridades y objetivos, análisis de opciones y selección entre opciones acerca de programas y políticas)

diagnóstico claro, optando por determinadas alternativas que permitieran la optimización de los recursos existentes. Desechando la perspectiva incrementalista,[43] dado que en la reforma uruguaya los actores (docentes, alumnos, padres) quedaron excluidos.

También se caracterizó por un enfoque "top-down", donde la política pública-educativa preexiste a su ejecución, en tanto fue definida por la autoridad y aplicada estrictamente por la periferia tal como fue pensada por la autoridad central; a diferencia de las que se realizan de abajo hacia arriba ("bottom up"), donde queda abierta a la participación de los involucrados.

Dentro de los desafíos se encontraron según lo plantean Narbondo y Ramos:"...Articular las demandas de equidad social con las exigencias de competitividad y de eficiencia, en función de una economía más abierta la competencia internacional, a las innovaciones tecnológicas y a los procesos de integración regional (MERCOSUR)."[44]

Este proyecto se llevaría a cabo mediante: a) una concentración de la administración central en cuanto al control, regulación y conducción, pasando el resto de las funciones tradicionales a la sociedad civil (tercerización); y b) creación de cargos de alta gerencia, donde el Estado se convierte en un empresario.

[43]Lindblom considera que el incremetalismo siguen a las interacciones políticas y en la formulación de las mismas alcanzan acuerdos, consensos, ajustes, etc.
[44] citado en artículo "Reforma Administrativa y capacidad estatal de conducción" de Narbondo y Ramos en el libro "Con el Estado en el corazón".Ed. Trilce. Mtdeo. 2001

Las reformas -como la educativa- son llamadas de 2da. Generación y se produjeron baja las líneas definidas por el Consenso de Washington.[45]

Se implementó entonces, la Reforma educativa (centrada en el ámbito público), con el fin de mejorar la calidad, reducir las desigualdades en torno a los resultados de los niños y adolescentes provenientes de sectores pobres de la sociedad uruguaya.

Según el informe de Desarrollo Humano en Uruguay de 1999 (Moreira; ,2001)[46], entre los años 1990-1997 se reduce la pobreza y la distribución del ingreso se mantiene.

Pero los efectos de varias reformas producen efectos "recesivos" en lo social, se incrementó el desempleo, se precarizó el bienestar de la población, la pobreza recayó en los niños y mujeres, se profundizó la desigualdad en la capacidad de acumular capital humano especialmente en lo educativo.

La reforma se caracterizó por apuntar a:

a) La equidad social, otorgando a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo con la finalidad de que pudiesen llegar a estar en igualdad de condiciones.

b) Universalización de educación inicial, con el fin de garantizar el "aprestamiento" de los niños para mejorar la calidad y la equidad humana.

c) Suplir la falta de capital cultural de los hogares pobres por vía de la atención social.

---

[45] Dentro de la líneas del Consenso de Washington se destacan una serie de medidas como disciplina fiscal, reforma tributaria, libertad financiera y comercial, privatización, desregulación, estabilidad, citadas en el artículo "La Reforma del Estado en Uruguay" de Constanza Moreira del libro " Con el Estado en el corazón". Ed. Trilce.Mtdeo.2001.

[46] Iden

d) A nivel de la educación escolar promover las escuelas de tiempo completo, según expresiones del Prof. Rama: "...El Uruguay no puede darse el lujo de perder el 20% de sus futuros ciudadanos y tiene que recuperarlos mientras eso sea posible. Nuestro país no puede darse el lujo de alimentar la futura delincuencia existente con gente progresivamente marginada..."[47]

e) La educación media se basó en el informe de la Comisión Scans "Lo que el trabajo requiere de las escuelas" dirigidos a los jóvenes para que adquieran habilidades para atender las demandas del mercado, suprimiendo asignaturas de orden formativo (por ejemplo historia).

f) Formación docente.

La última reforma educativa realizada en el país intentó equilibrar la balanza entre calidad y equidad, mediante:

En cuanto a la calidad:

- se focalizaron las acciones en los sectores más vulnerables socialmente para mejorar el acceso a la educación
- Se proveyeron recursos (textos, botas, capas de lluvia, alimentación), aumentaron las horas de clase, renovaciones en las técnicas de enseñanza y métodos, inclusión de inglés por inmersión, informática, focalización en la atención de niños/as con problemas de rendimiento. Dentro de éste ítems, hoy en Uruguay se está implementando el Proyecto de Maestros comunitarios donde se escolariza en el hogar, al niño/a y sus padres. A demás se atiende al niño/a en el escuela con dispositivos grupales de integración, diferenciados al resto de los niños/as de la escuela.

[47] Visión taquigráfica acta 226 del 14-6-95.Reforma Educativa. Documento Nº 1

- A través del Proyecto ME.CA.E.P (Mejoramiento de la Calidad de la Escuela Pública). se evaluaron aprendizajes, capacitación y perfeccionamiento docente, entrega de material didáctico, se construyeron aulas.
- capacitación a los docentes de enseñanza primaria fundamentalmente, y especialmente en los Programas de Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico categorizadas de requerimiento I (nivel más crítico socio-pedagógico).Los CERP continúan capacitando docentes.

En cuanto a la equidad:

- Programa de Escuelas de tiempo Completo
- Programas compensatorios
- Extensión de Educación Inicial
- Escuelas integradas de 7°,8°y9° en el medio rural
- Becas para estudiantes del Centro de regionales de Profesores(CERP)
- diversificación de modalidades en el Ciclo Básico de Secundaria

¿Cómo los principios de legitimidad, eficiencia y participación social garantizan la gobernabilidad de los sistemas educativos?

Pensar en el concepto de gobernabilidad, implica, entre otras cosas, que el Estado pueda dar respuestas a las expectativas sociales, la capacidad de

conciliar las exigencias de acuerdo a los principios de libertad y igualdad, así como promover la participación ciudadana; asociado al Estado de Bienestar. En ésta línea de pensamiento, asumimos la existencia de gobernabilidad de los sistemas educativos, donde se pone en juego la capacidad de las instituciones escolares para dar respuestas a las demandas educativas y cumplir con el encargo social.

La gobernabilidad además esta construida por la participación de los ciudadanos en el ejercicio de los derechos sociales, políticos, económicos, etc.

Otro elemento que la constituye es la legitimidad democrática, basamento del consenso social, donde los actores confiados intervienen, adhiriendo a ciertos principios, valores ya consensuados, como el de libertad (de cátedra, de elección del centro, expresión docente) en el ejercicio profesional y personal, garantizando el ejercicio de la libertad de los alumnos -ciudadanos.

La eficiencia de los sistemas educativos está dada por la capacidad de responder a las necesidades intelectuales, morales y simbólicas de los problemas escolares y de la sociedad en su conjunto.

La participación es otro de los elementos que conforman el ejercicio democrático de una sociedad. La escuela es un espacio de aprendizaje, donde participar es un instrumento que genera transformaciones a nivel de los vínculos entre los actores, construye metodologías activas para el mejoramiento de la vida en sociedad. Aporta la transmisión de cultura cívica y contribuye a la integración y cohesión social.

Para algunos autores el aporte de la educación a la gobernabilidad democrática, pueden visualizarse en dos grandes dimensiones: una que apunta a la reproducción del orden social preestablecido (Bourdieu y Passeron; 1977) y la otra reproduce las desigualdades sociales y económicas (Bowles y Gentis; 1976).

En este sentido las instituciones educativas son un espacio donde se expresan las contradicciones y conflictos. Una correlación de fuerzas y articulación de intereses de los distintos autores colectivos e individuales que intervienen activamente ("teoría de la resistencia", Giroux, 1992), donde es una arena de luchas, una plataforma para la sociedad civil y la resistencia simbólica, al mismo tiempo que es parte de un proyecto de dominación. El aporte más significativo de la educación a la gobernabilidad democrática es fortalecer la capacidad de los actores de la sociedad civil en su articulación con el Estado.

Los factores que favorecen la gobernabilidad democrática en América Latina son:

- Existencia de un estado de derecho
- Posibilidad al ejercicio del voto
- Ejercicio del derecho ciudadano de elegir y ser elegido como representante de gobierno
- Estabilidad social y económica
- Alto grado de legitimidad de los sistemas educativos
- Alto grado de legitimación social de los sistemas educativos

Los factores que perturban son:

- Inestabilidad política
- Crisis Estado de Bienestar
- Conflictividad social
- Desigualdad distributiva entre grupos sociales
- Desigualdad social
- Exclusión social, cultural y económica
- Poca legitimidad social de las instituciones educativas
- Poco espacios de participación ciudadana

3.8. La reforma educativa uruguaya.

En la década del 90 se inicia una nueva ola de reformas en los sistemas educativos de América Latina.

Estas reformas se vienen justificando a partir de tres premisas básicas: la urgencia de integrar las economías latinoamericanas a un mundo globalizado, crecientemente competitivo y dinamizado por el avance científico tecnológico, la necesidad de incrementar la eficiencia del servicio educativo que presta el Estado y la importancia de asegurar la integración social por la vía del conocimiento (Blonder,1999)[48]

En el nuevo contexto de globalización, integración regional y emergencia de una sociedad y una economía del conocimiento América Latina debe hacer frente al desafío de consolidar un nuevo paradigma de desarrollo social y educativo.

[48] Blonder, Gloria. *La equidad de género en las Reformas Educativas.* En : *Educación, equidad y Desarrollo en la perspectiva de la integración.* Instituto Fernando Otorgues, Montevideo, 1999.

En este contexto los pilares en que se fundamenta la reforma del sistema educativo uruguayo[49] según Mancebo[50] han sido los siguientes:

---

[49] Desde 1995 en Uruguay se ha procesado una profunda reforma en la educación, llevada a cabo por el Profesor Germán Rama, quién presidió el Concejo Directivo Central (CO.DI.CEN) de la Administración de Educación Pública. Ésta reforma tendió a una reasignación de recursos, nuevas políticas de evaluación, reformas curriculares, modernización periférica (informática) y acciones compensatorias con el fin de mejorar la calidad y la universalización de la educación. Se enfatizó la universalización de la edad preescolar, como eje básico para lograr la equidad social, entendiéndola como la igualdad de oportunidades.
La "reforma" estuvo financiada por organismos internacionales (BID) y sustentada en lo que la Comisión Scans de los E.E.U.U. propuso en el informe denominado" Lo que el trabajo requiere de las escuelas", siguiendo la metodología sugerida por del Banco Mundial.
Para dar cuenta de lo expresado es que recurro a la versión taquigráfica del acta 226 del 14-6-95 del Documento Nº 1 "Reforma Educativa", donde el Presidente Prof. Rama del CO.DI.CEN. , expone ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República Oriental del Uruguay, sobre contenidos y objetivos de la misma.
Extraje los pasajes más relevantes de la exposición que transcribo a continuación:
"... alrededor de 750.000 niños y jóvenes que se encuentran bajo la protección, cuidado y orientación de docentes y del Estado como representante de la sociedad..."
Refiriéndose a la edad preescolar, eje fundamental de la reforma dice:"... la etapa preescolar es la más importante del desarrollo de la capacidad humana..... por tanto, la acumulación de conocimientos en ésta etapa es de entidad increíble y nunca más se repite a lo largo de nuestras vidas. Sin embargo, en términos de equidad , se produce un fenómeno social de gran importancia. En los hogares de clase media y alta se emplea un lenguaje correcto que responde a una estructura de pensamiento, por lo que constituye verdaderos centros preescolares en los que existe material didáctico..."
"... De acuerdo con las modalidades de un conocido socio-lingüista, las formas de dirigirse a un niño son completamente distintas según el medio cultural. En nuestras familias de clase media educadas, cuando un niño hace ruido mientras estamos haciendo un trabajo, le decimos : Juan, no me harías el favor de quedarte quieto un momento que tengo que entregar este trabajo. Te prometo, si me ayudas, después vamos a ir a la plaza. En esta frase hay incitación al razonamiento..., se concede una gratificación diferida..... y se revela toda una estructura de pensamiento. En el sector popular, la expresión más simple es : "calláte gurí de.....", con lo cual se expresa nada más que un imperativo. Estos son los capitales culturales con que loa niños llegan a la escuela, por lo que el problema mayor de la equidad es otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen a igualdad de condiciones, tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país. En este sentido uno de las grandes prioridades de la Política para el CO.DI.CEN (Consejo Directivo Central) es el desarrollo de la edad preescolar en las edades 4 y 5 años."
".... Todos los países europeos con los que la globalización económica nos lleva a competir- de acuerdo con nuestra formación histórica, debemos vincularnos a sus logros- desarrollaron la educación hacia las etapas iniciales para garantizar el mejor aprestamiento de las personas y la mayor calidad y equidad humana."
"..... La población que no está teniendo asistencia preescolar es la que no tiene cultura en la casa y que posee ingresos muy bajos. No obstante, nos pareció más importante trabajar la variable educación porque definir la carencia cultural, que analizar la variable ingresos, que significaba que no hay apoyo hogareño, porque la sociedad tiene que salir a suplir la falta de capital cultural de esos hogares, por vía de la atención social."
En cuanto a la educación escolar propone como relevante: "..... queremos tratar de llegar a un porcentaje de la población a las escuelas de tiempo completo." Implica extensión horaria, alimentación, tareas extracurriculares, etc). "..... debido a que el Uruguay no puede darse el lujo de perder el 20% de sus futuros ciudadanos y tiene que recuperarlos mientras ello sea posible. Nuestro país no puede darse el lujo de alimentar la futura delincuencia existente con gente progresivamente marginada. Además no se puede funcionar con una falta tal de equidad , de no compensar lo que la sociedad no ha dado en la edad preescolar."
".....Digo esto porque en los momentos de la discusión presupuestal y ahora la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, se nos pidió un cálculo de inversiones con el motivo de la llegada de la misión del BID...."

".....Dichas acciones (de la reforma) exigen la metodología del Banco Mundial y de sus resultados destacan: se introducirán 75 aulas para clases jardineras en escuelas comunes....., llegar con libros a todos los niños....., capacitación docente....."

En el acta Nº 358 del día 23-8-95, EL Prof. Rama expone acerca del enfoque se tendrá en torno a la educación media, las pautas para lo que el llama " una buena educación" y sus implicancias dentro del mercado laboral.

Dice:"..... hay que tener claro hacia donde va la sociedad uruguaya y la economía mundial.....Al respecto en 1991, por solicitud del entonces Presidente Bush, se constituyó la Comisión Scans, que publicó un informe en relación a los requerimientos de las escuelas. Esta comisión estaba constituida por grandes sabios e importantes corporaciones. Es decir se trata de un grupo heterogéneo de altas figuras norteamericanas, compuestas entre otras por: Commucations Work of America, National Education Association,etc. Observamos que es muy importante lo que planteo esta comisión en el sentido de que en último término, las personas debían tener 5 competencias prácticas y tres elementos al finalizar su educación. Las primeras tenían que ver con los recursos , es decir, la capacidad de identificar, organizar, proyectar y asignarlas. Ello abarca una cantidad de elementos tales como el tiempo, en cuanto a la capacidad de organizar en él las acciones, el recurso económico, como el dinero; los recursos materiales, instalaciones, es decir, como utilizar libros o archivos informáticos, los recursos humanos, en donde se evalúan las destrezas y , por último la asignación de trabajo en la forma de vida. Quiere decir que comienza con la capacidad de manejar recursos, porque el mundo de la ocupación futura requiere que las personas sean aptas para utilizarlos, ya que son elementos escasos.

La segunda competencia práctica es interpersonal: saber trabajar con otros.....Así mismo, se debe tener la capacidad de enseñar destrezas nuevas a otros, la noción de servir a clientes u otras personas, la de ejercer liderazgo y la de negociación, que en una vida compleja se utiliza..."

"....El tercer nivel de competencias pide la capacidad de adquirir y de utilizar la información. Es decir, saber evaluarla, organizarla, interpretarla, utilizar las computadoras para procesarla. Estos son los requerimientos de información que la Comisión Scans de los E.E.U.U. a pedido del Presidente Bush solicito el gran informe denominado "Lo que el trabajo requiere de las escuelas".

"....El cuarto término, planteo la capacidad de funcionamiento de interrelaciones complejas, como son los sistemas....El informe plantea que el educando debe salir sabiendo como funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, y saber operarlos. Aquí también se establece la necesidad de controlar y corregir la realización de tareas, corregir desvíos en la implementación del sistema y fallas de funcionamiento. Esto sería aplicable tanto para un sistema de producción como para una escuela....."

"....El quinto elemento refiere a la capacidad de trabajar con una variedad de tecnología y saber seleccionarla....La Comisión menciona tres elementos para lograr esas 5 competencias prácticas. Por un lado, son las destrezas básicas que deben tener todas las personas que son leer, escribir, realizar cálculos aritméticos y matemáticos, escuchar y expresarse. Con respecto a la lectura, se dice que se debe localizar, entender e interpretar escritos ordinarios en documentos tales como manuales, gráficos y programas .Existe una cultura que tiene que ver con el manual; se debe comprender que éste no es una poesía, sino un conjunto de instrucciones en base a la cual hay que actuar."

"...El informe Scans en mi poder habla de las cualidades personales que debe lograrse en la educación y en la socialización. Ellos son: demostrar responsabilidad, autoestima, socialización, autocontrol, integridad y honradez."

Al plantear los problemas con la economía, empleo, en el Uruguay, sugiere el Profesor Rama: "Uruguay podría cumplir un papel importante como sede de los sistemas de servicios en el Mercosur. Me refiero a las cabezas de las Gerencias de las empresas multinacionales. Es decir, que el Uruguay podría ser el centro de una operativa muy importante de servicios de la comunidad que se creará, como lo es Bruselas en relación a la Unión Europea."

"..... Entendemos que no hay desarrollo de las capacidades humanas sin crecimiento en la Educación preescolar. El país tiene 25.000 niños en 4 y 5 años que están fuera de la escuela y no pueden ser atendidos por la educación privada, porque pertenecen a hogares de bajos ingresos, de casi nula educación. En consecuencia deben ser urgentemente atendidos por el Estado, porque aquí está el núcleo reproductor de la pobreza marginal, que tiene raíces históricas desde los pueblos de ratas después del alambramiento de los campos en adelante. De esta forma, se crearon familias secuencias de grupos pobres y nosotros debemos cortar la cadena de reproducción de la pobreza. Entonces, si no hay educación preescolar para estos niños, tampoco habrá capacidad de aprendizaje en las escuelas."

En cuanto al ciclo básico secundario o formación técnico profesional se debe enseñar:".... el lenguaje materno....., la lengua inglesa. Esto es indispensable para un país que se va a expandir al mercado mundial y por lo tanto, tendrá que competir con servicios y productos del mundo entero.....impartir Ciencias Sociales para que se comprenda el mundo actual y para ubicar a la persona en la sociedad

1. "La educación uruguaya debe concebirse a través de una mirada abierta al mundo, evitando el provincianismo y asumiendo que Uruguay es un pequeño país inserto en un mundo globalizado".
2. "La educación ha sido en el pasado uruguayo y debe seguir siendo en el futuro un canal de movilidad e integración social".
3. "*Defensa a ultranza de la educación pública, con una concepción clásica de "Estado Docente" según la cual el estado debe encargarse no sólo de regular la enseñanza sino también de proveer mayoritariamente el servicio educativo*".(Mancebo,144,2002)

Para Braslavsky (1997) en los siglos XVIII y XIX la obligatoriedad y la gratuidad escolar fueron los ejes centrales; en el discurso sobre las políticas educativas contemporáneas los cuatro ejes principales han sido la calidad, el avance en la equidad, la participación y la eficiencia. (Braslavsky apud Mancebo; 2002)

---

nacional y regional.....En consecuencia nuestro país, que es muy joven apenas tiene dos siglos de vida independiente tiene que estudiar las sociedad del hoy y no la formación histórica del pasado.....Es más, si me plantean cuales son mis aspiraciones, soy más contundente, porque creo que al mundo hoy hay que mirarlo con la perspectiva del siglo XXI, explicando ciertos procesos que han ocurrido en últimos 10 años. Esto significa que creó una aldea mundial, que hay flujo económico mundial que se distribuye, que hay cambios tecnológicos y un hecho histórico con el de la caída del Muro de Berlín, que modificó las relaciones en la tierra."

".....Por otra parte, pretendemos iniciar una formación regular del ciclo básico en el interior del país, así como reordenar los Institutos de Formación docente, las antiguas Escuelas Normales en torno a tres o cuatros Centros de Formación de profesores. En realidad , la cantidad depende del tope del endeudamiento con el BID que el Poder Ejecutivo y el parlamento nos autoricen....."

".....El Senador Hierro López (Partido Colorado) propone:..... tomar una resolución para la próxima jornada.(...)Tengo la impresión de que se está haciendo un planteo de una reforma sustancial que apunta a cambios estructurales, culturales e intelectuales muy importantes en la vida de un país. Además, creo que esta reforma depende de nuestra voluntad política y de factores que tienen que ver con la opinión pública y con el comportamiento de los actores educativos, a quienes me animo a ubicar como dispuestos al cambio, pero también , a veces, por razones que no vienen al caso dilucidar, apegados a ciertas formas de corporación que actúan en la enseñanza, por lo cual las modificaciones educativas en el país provienen de grandes consecuencias y no siempre podemos completarlas tal cual se presentan..."

[50] Mancebo, M. Ester. La larga marcha de una reforma exitosa. De la formulación a la implementación de políticas educativas. En Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000). Pag.143 y 144. Montevideo. Banda Oriental.

Como planteamos anteriormente, Uruguay entre 1995 y 1999 se impulsó una reforma educativa que tuvo como principales ejes u objetivos: el mejoramiento de la calidad educativa, el avance en la equidad, la dignificación de la función y profesión docente y la modernización de la gestión de la educación[51].

Las líneas de acción se orientaron a la transformación de la educación primaria, secundaria y la formación docente.

Es importante en el marco de las reformas en América Latina profundizar en el concepto de equidad, dado que ha sido clave en la implementación de las mismas.

"*El surgimiento de una nueva sociedad basada en el saber y en la información, donde el acervo de conocimientos comienza a ser duplicada cada cuatro años contrasta tanto con las inequidades de las sociedades latinoamericanas como con el crecimiento de las nuevas generaciones en sociedades excluyentes afectadas por la globalización. La disparidad en el acceso a la educación determina que el tiempo y el espacio adquieran distintas connotaciones para los niños y jóvenes de un mismo país*" (Rivero; 1999:47).

El término equidad tiene un carácter polisémico, ya que se pueden advertir diferentes grados de complejidad, sobre todo en sus acepciones y en los diferentes niveles y dimensiones de análisis.

La educación está fuertemente asociada a la posibilidad que tienen las personas de integración social, económica, cultural, entre otras.

[51] Mancebo, M.E. – Torello,M (2000). *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuestas de políticas públicas para el sector*. BID.

A nivel de Latinoamérica la idea de que todas las personas debían ser instruidas tiene alrededor de 150 años y tiene directa relación con el establecimiento del Estado prusiano y donde la legislación escolar fue un instrumento que se visibilizó en la obligatoriedad de la enseñanza primaria fundamentalmente. En este sentido podemos encontrar en Horace Mann (E.E.U.U.), en Sarmiento (Argentina), en Varela (Uruguay), y en Vasconcellos (México) propulsores del acceso masivo a la educación, ya que la consideraban el elemento "igualador" y el "pivote que equilibrase la maquinaria social" (Reimers; 2002:31)

Hacia mitad del siglo XX en América se percibió la igualdad de oportunidad educacional como un derecho humano fundamental (Declaración Universal de los Derechos Humanos-1948)

Los dos ejes antes mencionados han tenido históricamente un proceso con altibajos, dado que actualmente se encuentran por ejemplo instituciones educativas segregadas por raza, por razones socio-económicas, o de género que reducen significativamente las posibilidades de educación igualitaria de los niños y niñas.

En ese sentido algunos organismos internacionales como PNUD, UNICEF, UNESCO, y en las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990 y Dakar, 2000), se logró el compromiso de los gobiernos acerca de la necesidad de lograr la igualdad de oportunidades educacionales en el nivel básico para niños y niñas, ya que la educación sigue considerándose un aspecto relevante para reducir la pobreza en Latinoamérica.

En el período de los años 50-80, la educación fue el principal canal de movilidad social. Se consagró la idea de que un mayor nivel educacional conduciría a mejoras laborales y a la superación de la pobreza. La movilidad sólo se logró en aquellas personas que tenían expectativas, elementos culturales que sostenían las aspiraciones de movilidad social a través de la educación. (Urzúa; 1996 apud Rivero; 1999:60).

Lo que hoy no se discute, es que la educación constituye un factor clave en el desarrollo humano. Fernando Savater afirma al respecto: "*la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños*" y que "*nacemos humanos pero eso no basta; tenemos que llegar a serlo".La educación será vehículo fundamental para posibilitar que los demás contagien su humanidad, "a propósito y con nuestra complicidad*" (Savater; 1998 apud Rivero, 1999:60)

Parecería imprescindible pensar en la relación de mediación de los sistemas educativos y la desigualdad social y la pobreza. En torno a éste tema se han desarrollado investigaciones con diferentes marcos teóricos.

Una de las líneas de investigación es considerar los determinantes de la desigualdad, donde se pone en relieve la redistribución de los ingresos, pero también cómo se financian a las escuelas de comunidades pobres. Parecería que en la constatación empírica es que en las escuelas pobres es difícil que los aprendizajes puedan escapar del círculo de la pobreza.

Otros estudios se centran en relacionar el nivel socio-económico de los estudiantes, y la participación escolar con el rendimiento. Las comprobaciones sobre todo en países latinoamericanos muestran que los

alumnos pobres tenían mayor probabilidad de repetir (30%) que los niños no pobres (5%).

La otra línea de análisis se basa en examinar el grado en que el sistema educativo reproduce la estratificación social. En esta línea de pensamiento se encuentran teóricos como Bourdieu, Passeron, Bowles, Gentis, quienes suponen que tanto el currículo explícito y el oculto fomentan la reproducción social o el mantenimiento del status quo dominante.

Otro marco es el que sustentan los organismos internacionales que financian y promueven las reformas en los sistemas educativos en América Latina, promoviendo políticas equitativas para corregir la desigualdad de los bienes culturales y educativos, subordinando la educación al desarrollo económico y social .

Cabría preguntarse si equidad significa lo mismo que igualdad; la equidad aparece sustentada en el derecho proporcional que tiene cada individuo de acceder a las necesidades básicas conforme a su estrato social, raza, género, etc. Es decir cada persona tendría el derecho equitativo de acceder a la educación, lo que no significa que ésta educación sea de iguales características para todas las clases sociales, para ambos sexos, ni para todos los países, etc.

Germán Rama afirmaba desde la Comisión Económica para la América Latina de la Organización de las Naciones Unidas (CEPAL) EN 1989:
"*La noción de igualdad es una noción utópica. Tiene una gran cepa religiosa, y en el marxismo la igualdad es la misma que en San Pablo. La igualdad es uno de los anhelos permanentes de las sociedades humanas. Nuestro*

período, el siglo XX, es el gran siglo de las luchas por la igualdad (...). Pero la noción de igualdad, yo no creo porque, siguiendo los nuevos trabajos de la genética, se ve que la naturaleza no selecciona aptos, como decía Darwin, sino seres completamente diferentes. El tema central es conocer estas diferencias. Admitir la capacidad de ser diferentes. Pensar que la sociedad puede tener consenso admitiendo diferencias (...). (Tellez,175,2000).

Algunos autores afirman que las propuestas educativas están reguladas por el mercado, por lo tanto quien tiene más puede acceder a mejor nivel de educación y el que tiene menos accede a una educación pobre, en términos de calidad y cantidad.

El nivel de fragmentación en los países latinoamericanos se expresa en la coexistencia de una pobreza creciente con una riqueza concentrada en minorías. Los pobres suman a su condición de pobreza las dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo y la baja calidad de los servicios recibidos.

Las estrategias y transformaciones educativas han demostrado ser insuficientes para aproximarse al ideal de educación como factor de equidad social, transformándola en un elemento determinante de la reproducción social de las desigualdades y la pobreza.

La evidencia empírica nos muestra que los pobres tienen menor acceso a la educación, concurren a escuelas de menor calidad, donde existe segregación social. Los pobres tiene menos recursos (económicos, cultural y social) para acompañar a sus hijos en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Dentro de las estrategias que se han implementado en la última década se encuentran las políticas focalizadas como por ejemplo los apoyos proporcionados en las escuelas de tiempo completo (libros, comedor, capas y botas para la lluvia, mochilas, etc) para favorecer la igualación de las oportunidades educacionales.

Reimers plantea que son cinco los procesos a través de los cuales se traduce la desigualdad social en Latinoamérica en una desigualdad de oportunidades educativas:

1- el acceso diferente de los pobres y de los no pobres a los niveles de educación. A los niños-as pobres si bien acceden en su mayoría a primaria, no así a los niveles de educación inicial, secundario o superior. (2002:187)
2- el trato diferente que los pobres y los no pobres obtienen de la escuela, donde los pobres reciben una educación de inferior calidad. En este sentido los docentes que instruyen a los niños-as tienen mínima experiencia. (2002:188)
3- La oportunidad que la mayoría de los alumnos tienen de relacionarse solo con compañeros del mismo nivel socio-cultural.(2002:188)
4- El tiempo que los padres dedican a los hijos en materia educativa, sobre todo en aquellas que comprometen el desarrollo cognitivo de los niños-as (lenguaje, comunicación, reflexión, etc). Los que tienen menos capital cultural que transmitir a sus hijos, estos estarán en inferioridad de condiciones frente a otros. (2002:188)
5 El contenido y los procesos educacionales que no se hallan específicamente orientados a la reducción de la desigualdad. "*la ausencia de un empeño por promover la justicia social en las escuelas explica, en buena parte porqué operan más como reproductoras de la*

estructura social que como transformadoras de ésta" (Reimers; 2002:188)

Respecto a la igualdad de oportunidades se puede señalar que no solo se centra en los aspectos socio-económicos, sino que también en torno al género, raza, edad, etc.

Según Rivero, los avances y atrasos en torno a la educación de la mujer tiene dos caras; por un lado la del acceso masificado a nivel urbano de las mujeres a la educación, por otro lado aún subsiste la inequidad a nivel rural en Latinoamérica (1999:88).

Autores como M.Apple, Willis, han trabajado el papel de la escuela como agente cultural y económico de reproducción en una sociedad. Han planteado cómo los aspectos de la ideología se transmiten hegemónicamente. Willis plantea que: "*el sistema económico y cultural de una sociedad injusta tiene mucho poder para controlar a las personas y sus conciencias, existen profundas tensiones en la reproducción social y cultural. Los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes solo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras.*" (Aplle, 1994:111,112)

Si bien la política educativa en estos últimos años ha tenido como objetivo central reducir la desigualdad, el énfasis ha estado puesto en el mejoramiento en la calidad y la expansión.

El desafío actual significa centrarse realmente en la equidad, evidenciando que ésta no significa solamente el logro de una mayor cobertura e igualdad de oportunidades.

Según Reimers existe una "paradoja" tanto en E.E.U.U. como en Latinoamérica que es la del crecimiento de los niveles de oportunidades y logros educacionales, acompañados de un aumento en la desigualdad de ingresos y de una muy aguda persistencia de la pobreza."(Reimers;2002: 23) Según este autor son débiles las pruebas que muestren el impacto de las políticas en el acceso y el aprendizaje y aparecen problemas básicamente en la implementación.

Es más fácil de reducir algunos tipos de desigualdades, como de acceso, infraestructura, materiales, que otros que tienen que ver con las prácticas educativas, o de los aprendizajes.

La estrategia trasciende el sistema educativo para vincularse con la equidad social, la democratización a través del desarrollo de políticas integradas (educativas, sociales y económicas) que posibiliten la inclusión social de los sectores más pobres.

Desde esa perspectiva la equidad (de clase, de género, de raza, etc.) se presenta como un desafío en torno a la inclusión-exclusión y la atención de la diversidad. Diversidad entendida como valor y como potencialidad para el desarrollo social e individual igualitario.

3.9 Breve reseña histórica de la educación en el Uruguay.

De acuerdo a Bralich, durante la época colonial puede decirse que no existió dentro de nuestro territorio un sistema educacional: las escuelas eran elementales, pocas, sin normas que la regulasen. Los estudios medios estaban reducidos a cátedras de filosofía.

Se destaca las Escuelas de la Patria, donde se cultivaba ideas de democracia, libertad, republicanismo- y el ensayo de la escuela lancasteriana por lo que ésta significó un enfoque tecnológico de la educación (métodos de educación, programas, técnicas de enseñanza, etc.).

Durante las primeras cuatro décadas de vida independiente, nuestro país no pudo organizar su sistema educativo; las convulsiones políticas- que llegaban al enfrentamiento armado- las dificultades económicas y la preocupación declarativa de los gobiernos por la educación del pueblo, hicieron que se frustrara las iniciativas en torno al tema.

Se puede decir que se sentaron las bases sobre las cuales el sistema se construiría en años venideros: la enseñanza primaria pública, la enseñanza secundaria o preparatoria, se había realizado una experiencia de enseñanza técnica (escuela mercantil), los estudios superiores preveía algunas facultades (derecho civil, derecho natural, economía política)
El país no estaba maduro, no tenía la solidez y eficacia necesaria que sirviera de respaldo para la organización un sistema educativo público.

En el período de consolidación del Estado (desde comienzos de la década del 1800 hasta fines del siglo), donde en las primeras décadas se dan una serie

de hechos que cambian la imagen de nuestro país. Entre ellos se encuentran la instauración de gobiernos dictatoriales que posibilitaron la consolidación de un Estado fuerte, represivo, asentado en un ejército profesional, códigos elaborados, vías de comunicación centralizada y rápida. Comienzan tímidos intentos de modernización y organización del Estado.

En el transcurso de ésta etapa quedaron sentadas las bases de nuestro sistema educativo público, sobre tres pilares:

- una enseñanza primaria extendida a todo el país y fuertemente centralizada
- una enseñanza técnica incipiente, pero con posibilidades materiales de desarrollo.
- una enseñanza secundaria y superior (facultades de Derecho , Medicina y Matemáticas)

En éste proceso se destaca la figura de José Pedro Varela y su "reforma educativa", representante de la inteligencia uruguaya, apoyado por los ganaderos progresistas y el gobierno dictatorial de Latorre, define, crea la función social de la escuela, extendiéndola.
A nivel secundario y universitario se destaca la creación de la Facultad de Medicina (1876) y la Facultad de Matemáticas (1885).

En el período de estabilidad y desarrollo- Uruguay contemporáneo- (1900-1950), se estructura y crece el sistema educativo y se podría delinear las características más sobresalientes:

- su constante expansión, que alcanza a todas las capas sociales de la población, por su carácter gratuito , laica y obligatoria

- período de constante dinamismo en casi todas la ramas de la enseñanza , el que se manifestó con la creación de escuelas, facultades, institutos, modificación de planes, ensayos de métodos y técnicas pedagógicas, fuertemente influenciadas por Europa y Estados Unidos (desarrollismo).
- En la enseñanza primaria aparecen señales de relativo fracaso escolar.
- aparece una inadecuación entre lo social y lo económico, sobre todo a nivel de la enseñanza secundaria y técnica.
- la universidad crecía desmedidamente en sectores pocos necesarios desde el punto de vista económico.

Bralich plantea que en ésta etapa se produce una inflexión en el desarrollo del sistema educativo y económico, con una marcada inadecuación entre ellos (la educación estaba retrasada respecto a lo económico).

En la década del 70 al producirse el quiebre del sistema político y con la implantación del régimen dictatorial, el sistema educativo se vuelve rígido, excesivamente normativo, sin autonomía, desapareciendo la libertad de pensamiento y expresión (libertad de cátedra), humanismo y progresismo.
Se estanca e involuciona marcando un proceso de deterioro que durará hasta la salida democrática (1985)

En la década de los 80 el país, al igual que los demás países de América Latina, padecieron una crisis económica que en los años siguientes se vieron agravados, los problemas de distribución de ingresos, los activos productivos y las oportunidades. Aumentan los pobres en términos absolutos y en los porcentajes de la población total. Más personas tienen ingresos por

debajo de la línea de pobreza y se mantiene la concentración del ingreso en los sectores más ricos.

Además como consecuencia de la crisis amplios sectores de la población trabajadora (industrial y de servicios) se deslizan por debajo de la línea de pobreza.

También se resintieron las condiciones de acceso a la educación, salud, vivienda, etc.

En la década de los noventa, en el Informe del PNUD de 1993 se plantea la necesidad de una reforma social en materia económica y social, fundamentada en:

- transformación productiva, inversiones, ampliación de la base empresarial y empleo.
- revisión de prioridades y reorientación del gasto público.
- aumento de la eficiencia y la equidad en el financiamiento y operación de transferencias, servicios y programas sociales
- reforma y fortalecimiento de las instituciones públicas y de las organizaciones de la sociedad civil, incluyendo al sector privado, para conseguir mayor eficiencia en la prestación de servicios.

La reforma social introduce la consideración de objetivos en materia de aumento de la equidad, en su doble sentido en cuanto a la distribución y por el otro la creación de oportunidades en la sociedad y acceso de todos los individuos y grupos sociales, eliminando las condiciones de transmisión de la pobreza de generación en generación y de reducción de la misma.

Para ello se implementaron una serie de políticas: asistenciales compensatorias, sectoriales con criterios de focalización, descentralización, capacitación, de información, provisión de servicios integrados.

La necesidad de reformar el Estado para ajustarse a los procesos de modernización, fortalecer la eficiencia del mismo y poder redefinir formas de articulación con la sociedad civil.
Se debió, racionalizar el redimensionamiento del Estado, el gasto público y la capacidad de compensar, generar estabilidad institucional, gobernabilidad e implementar la reforma social.

Los elementos básicos de la reforma eran: superar la marginalidad de los sectores sociales en el Estado, el Estado y las nuevas responsabilidades de la sociedad civil (representación, eficacia y potencial de la participación) y adecuar la función reguladora del Estado.[52]

En este contexto se implementó una Reforma educativa (centrada en el ámbito público), con el fin de mejorar la calidad, reducir las desigualdades en torno a los resultados de los niños y adolescentes provenientes de sectores pobres de la sociedad uruguaya.

Hoy, existe voluntad política a nivel del Ministerio del Educación y Cultura y el sistema educativo uruguayo para la formulación de una Nueva Ley Nacional de Educación (M.E.C,2005), que el concepto de educación no se agote en el escolarización, lo cual implica aunar criterios a nivel político, pedagógicos, económicos y jurídicos, de cuáles serán los saberes a los que tienen derecho los niños/as de nuestro país.

[52] Dentro de la líneas del Consenso de Washington se destacan una serie de medidas como disciplina fiscal, reforma tributaria, libertad financiera y comercial, privatización, desregulación, estabilidad, citadas en el artículo " La Reforma del Estado en Uruguay" de Constanza Moreira del libro " Con el Estado en el corazón". Ed. Trilce.Mtdeo.2001.

En la política educativa actual existen algunos aspectos que deben ser tenidos presentes:

- La tendencia a la construcción de escuelas comunitarias y de modelos pedagógicos inclusivos.
- Los procesos de segregación residencial que han generado la homogeneización de la población escolar.
- La búsqueda desde lo programático de territorialización de las políticas educativas.
- Determinación de cuáles son los núcleos de la acción educativa (oportunidades de culturalización y construcción de socialidad)
- Generación de nuevas narrativas en los espacios escolares.
- Rescate de la cultura popular.
- Articulación entre educación no formal y educación formal.
- Reflexión profunda acerca del currículum explicitado y explícito a nivel nacional.

CAPITULO IV

LA GENERACIÓN DEL ESPACIO PROFESIONAL DENTRO DEL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN URUGUAYA.

En éste espacio intentaré articular los aspectos mencionados en la reseña histórica del la educación uruguaya y la aparición de los Asistentes Sociales a lo largo de la misma.

El trabajo social en el campo educativo surge a demanda del Consejo de Educación Primaria que encarga a la Facultad de Medicina la formación de Visitadoras Sociales escolares, dicha formación se efectuará en el Instituto de Higiene, entre los años 1927 y 1934 , obteniendo el título de " Visitadora Social de Higiene".(120: Acosta;1997)

La primera demanda para una Visitadora Social en el Campo Educativo se realiza en la escuela de sordos[53] en 1934. Esto de alguna manera nos ilustra el claro nexo entre educación e higienismo.

En el mismo año se funda el Laboratorio Psicopedagógico S. Morey Otero dependiente del Consejo de Educación Primaria, con una fuerte presencia de médicos- pediatras y neurólogos, psicólogos y pedagogos. El campo de lo social aparentemente no estaba contemplado.

[53] La escuela de sordos fue creada en 1908.

En 1973 (dictadura militar) se crea División Salud y Bienestar Estudiantil, dependiente del Consejo de Educación Primaria .Allí se unifican las áreas salud, psicológica, social, estimulación temprana, coexistiendo Asistentes Sociales y Visitadoras Sociales.

De acuerdo a al información recabada[54], es en este momento histórico cuando se incorporan el S.S. a la educación, claramente vinculadas al área de la salud. El trabajo profesional se centraba en los problemas de deserción escolar, y en el transcurso del tiempo se incorporaron los problemas conductuales, donde hoy se centra la demanda.

En estos años también hay indicios de Asistentes Sociales trabajando en formación de maestros (Instituto Magisterial Superior) y otros en Institutos Normales como administradoras de becas a estudiantes magisteriales. Reaparecen en un rol docente en la década de los 80-90 en la formación de maestros, sobre todo en campos de especialización (trabajo en sectores vulnerables socioeconómicos).

Otros antecedentes los encontramos en la década del 50 con el Movimiento de Misiones Pedagógicas en Uruguay donde se integraron Asistentes Sociales junto a otras disciplinas. Las finalidades iniciales era capacitar al futuro maestro para el trabajo en el medio rural y luego se amplio a otros profesionales para la toma de conciencia de los problemas sociales de nuestro país.

[54] Información proporcionada por la A.S. Ana María Salomón.

Ayudó a crear conciencia nacional en torno al problema de los rancheríos rurales, ya que fueron planteados ante la opinión pública a través de la Misiones socio-pedagógicas.

Se efectuaban trabajos de investigación del medio como "monografía de aldea", trabajo comunitario, trabajo grupal, etc. (60 al 63: Bralich;1986)
En la década de los 80 y sobre todo después de la salida democrática el Servicio Social es demandado en el área de educación preescolar a través de una Inspectora Nacional (C.EP.) que se había formado como Maestra y Visitadora Social .

La demanda se centraba en la ampliación de la cobertura y para ello se requería de asesoramiento, conocimiento de la realidad, sistematización y la preparación de los docentes para afrontar la nueva realidad social.

En la década de los 90 y hasta la fecha, la demanda de Asistente Sociales ha sido importante en términos numéricos, para trabajar en Escuelas de contexto crítico, escuelas de tiempo completo, liceos considerados de riesgo, Centros de atención a la infancia y la familia. Éstas incorporaciones se circunscribirían en programas como: MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública), CAIF, solventados por organismos internacionales (BID, UNICEF, PNUD). El trabajo se basa fundamentalmente en fomentar el vínculo escuela, familia, comunidad, la participación de la sociedad civil.

Un ejemplo de ello lo constituye el acta N° 90 aprobada por el Consejo Directivo Central con fecha 24-12-98, donde se establece los lineamientos pedagógicos e institucionales para las Escuelas de Tiempo Completo, preveía

en el artículo 11 la incorporación de profesionales del área social y psicológica para apoyar a la escuela en su reracionamiento con las familias y la comunidad y en el abordaje de problemas sociales que inciden en el rendimiento de los niños/as.[55]

En el proceso recorrido en la educación parecería no haber sido necesario el Servicio Social; hasta la década de los 90 que hay una demanda importante que coincide con el momento en que se hacen más visibles los cambios en los padrones de acumulación capitalista: infantilización de la pobreza, cambio los patrones familiares, el trabajo deja de ser central en la vida de las personas, etc.

Las políticas educativas tienen siempre una matriz teórica que está determinada históricamente y en éste sentido a partir de los 90 los ejes rectores eran la calidad, la equidad, la eficiencia y la participación.

Dentro de este contexto los programas asistenciales como por ejemplo: bandejas de alimentación, escuelas de tiempo completo, ampliación de horarios para tener a los niños y jóvenes más tiempo en el espacio educativo, contratación de equipos multidisciplinarios para liceos de "riesgo"; son movilizados por el Estado como respuesta a las nuevas manifestaciones de la cuestión social, en el sentido planteado por Montaño (2000:15) "las secuelas de la cuestión social son recortadas y sectorializadas en problemáticas particulares - desempleo, la habitación, la salud, la desnutrición infantil, el accidente de trabajo, la deserción escolar, etc.- y así enfrentadas. Por lo tanto la política social (en singular) es convertida en políticas sociales (en plural). De esta forma la cuestión social

[55] "Tejiendo vínculo para aumentar la equidad". ANEP/CODICEN/CEP/MECAEP/BIRF.199-2004

es atacada en sus refracciones, en sus manifestaciones superficiales y puntuales, las causas de fondo (contradicción capital trabajo) son ignoradas y las consecuencias son transformadas en causas."

En este sentido la demanda de Asistentes Sociales en la educación ha sido discontinua, que se hace visible significativamente en momentos de inflexión social[56]y generalmente se enmarcan en funciones típicamente protofórmicas (Netto,1997) generalmente de emergencia que como dice Verdès-Leroux (1986 apud Netto,1997) muestran la " *ausencia casi completa de una demanda soluble*". Muchas veces esto marca una línea entre el Servicio Social, otras disciplinas y tecnologías sociales.

El Servicio Social ocupa un lugar en la división socio técnica del trabajo y es eso lo que legitima nuestra práctica, la demanda social.

La lógica que preside la estructuración de los servicios sociales, no tiene un carácter distributivo, por el contrario, trata de aumentar el capital invertido, ampliando las desigualdades sociales (Iamamoto;1997:81) .
El tratamiento de la "cuestión social" [57] a través de la asistencia, disciplinamiento, represión, reproducción, amplía el proceso de pauperización de los trabajadores.

El campo laboral de los Trabajadores Sociales se ampliará, se diversificaran las demandas para asumir una serie de Políticas Sociales dentro de la

[56] Inflexión social que estuvo asociada a momentos dictatoriales (1934, 1973) y a la crisis económica actual .
[57] Se aplica la perspectiva del Prof. NETTO planteada en el libro "Nuevos escenarios y práctica profesional"; que entiende por "cuestión social" la expresión conservadora que objetiva el pensamiento y reduce a los problemas estructurales del orden burgués a una expresión despolitizada, moralizante que naturaliza la jerarquización social como un orden establecido.
"Entonces, es natural que haya quienes mandan y quienes obedecen; que haya ricos y pobres."(NETTO,2002,17)

racionalidad que impone el sistema. Así podríamos decir que se legitima el Servicio Social frente al poder, como una expresión de las clases dominantes en el intento de dar respuestas a las nuevas formas de la cuestión social. (Parra; 2002:35)[58]

"*El Servicio Social, como institución componente de la organización de la sociedad, no puede escapar de esa realidad. Las condiciones que peculiarizan el ejercicio profesional son una concretización de la dinámica de las relaciones sociales vigentes en la sociedad, en determinadas coyunturas históricas. Como las clases sociales fundamentales y sus personajes sólo existen en relación, por la mutua mediación entre ellas, la actuación del Trabajador Social es necesariamente polarizada por los intereses de tales clases, tendiendo a ser cooptadas por aquellos que tienen una posición dominante. Reproduce también, por la misma actividad, intereses contrapuestos que conviven en tensión [...] Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básica de la historia.*" (Iamamoto; 1997:89)

El profesional opera buscando armonizar las contradicciones, a controlar los conflictos y las desigualdades, despojándolos de las causas esenciales, centrándose en las causas particulares de los sujetos visualizados como responsables de su situación, por lo tanto la intervención tiene como objetivo cambiar los hábitos, actitudes y comportamientos de los individuos.

[58] "es la expresión de las desigualdades inherentes al desarrollo del sistema capitalista, manifestación de las relaciones sociales y producto de la relación entre capital y trabajo."

Implica un tipo de socialización para que los individuos se adapten a un modo de vida "natural y normal", que rija su vida privada y su actuación en la esfera pública, lo que se realiza a través de sistemas normativos, de asistencias, en donde los mecanismos coactivos están sutilmente articulados con la persuasión y el consenso, aspectos constitutivos del campo político.[59]

El Trabajador Social en el contexto descrito cumple un rol educativo, moralizador y disciplinador, apareciendo como profesional de la coerción y el consenso. (Montaño, 2000).

Netto nos aclara acerca del desempeño del rol del trabajo social : "la división social y técnica del trabajo, en el plano intelectual fue sustentada en la especialización y la positividad fue erguida como criterio empírico último para la prueba de la "cientificidad"; la totalidad social concreta fue subsumida en la vaga noción de "todo", con las "partes" en él integrándose funcionalmente; el objeto de las ciencias sociales pasó a ser "construido" no en función de su objetividad concreto, sino en la división social e intelectual del trabajo; el método (frecuentemente reducido a pauta de operaciones técnicas) se divorció de la teoría"(1997;146).

La pedagogía como especialidad orientada a regular la práctica educativa en su positividad ve a la contingencia como el enemigo y el orden como un deber. Este planteo no deja espacios para la diversidad, la diferencia y la indeterminación.

[59] Iamamoto, Marilda V.: "Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos". Capítulo III. Sao Paulo, Editorial Cortez, 1997.

El conocimiento científico requiere ser administrado y controlado. Necesita de una práctica especializada y técnica (médicos, enfermeras, asistentes sociales) que estaba dirigida al disciplinamiento de las clases pobres, proletarizadas, que necesitaban ser educadas , inspeccionadas y modificar el ambiente social-familiar en que vivían ,con el fin de adaptarlas en su desempeño social.

A partir de los planteos efectuados coincidimos con Netto : "*La verdad es que el positivismo y todas sus derivaciones continúan impregnando profunda, esencial y estructuralmente nuestra visión de ciencia y de teoría.*"(Netto; 2000)

Estas reflexiones nos remiten a pensar que existe una fuerte asociación entre el Servicio Social educativo y el pensamiento positivista, " marca impresa a fuego" difícil de trascender por las dificultades a la interna del colectivo profesional (escasa producción, discontinuidad en la intervención en este campo, falta de interconexión a la interna del sector) y del marco socio histórico que demanda urgencialmente, respuestas operativas e inmediatas (socorro) que impiden la reflexión crítica teórico metodológica en vías de un proceso de ruptura real.

Parecería que los marcos teóricos positivistas en gran medida han marcado la formación de los Asistentes Sociales y los docentes de éste país, generando intervenciones ajustadas obviamente a los marcos explicitados.

CAPÍTULO V

A MODO DE CONCLUISIONES

Una de las principales preocupaciones que motivaron el producto de esta tesis, asumiendo la implicancia ya mencionada[60], fue poner a disposición del colectivo un aporte teórico para la discusión de las intervenciones del Trabajo Social en el campo educativo, dado que comprobamos en la búsqueda bibliográfica acerca de la temática abordada, la casi inexistencia de un "corpus" sistematizado acerca de las estrategias de intervención, de las discusiones teóricas -metodológicas sobre el quehacer profesional desarrolladas en el campo educativo formal uruguayo.

Pudimos acceder a información, transmitida oralmente por algunos colegas, que en forma parcial, desorganizada, aportando desde sus experiencias profesionales desarrolladas en los diferentes subsistemas del campo educativo.

Procuramos explorar acerca de las matrices teóricas que han influenciado al Servicio Social en su desempeño en el campo de la educación formal, procurando entender e identificar aquellos ejes teóricos que nutren la práctica profesional.

Desde 1934 a la fecha se constata la inserción de profesionales en la educación, pero permaneciendo invisible para el colectivo profesional general

[60] Recordamos al lector que nos hemos desempeñado como Trabajadora Social durante 23 años en el sistema formal uruguayo.

y en el campo de su intervención, creemos que, por carencia de producciones académicas y metodológicas, que impiden la generación de un lugar visible en la intervención educativa.

Analizamos algunos elementos que consideramos, operaron como determinaciones que generan intervenciones positivistas, que se vinculan estrechamente a los procesos higienistas, que marcaron dispositivos de disciplinamiento, orden, la normalidad, de la sociedad de principio de siglo en nuestro país, donde las instituciones educativas fueron ejecutoras privilegiadas de los mismos.

Bajo el dominio estatal, las instituciones se expanden a principios del siglo XX, consolidando los sistemas educativos nacionales, garantizando que todos tuvieran derecho a una escolarización básica y los docentes contribuyeran la ficción de la igualdad de oportunidades educativas (Gvirtz y Narodowski; 2000: 173).
Igualdad[61] asociada al concepto de democratización de la educación en forma homogénea, simultánea y meritocrática.

Algunos autores hablan de la creencia de los "superpoderes" de las instituciones educativas (Ubal:2006,128), los cuales, las reviste de soberbia dificultando el análisis, comprensión de la realidad y el diálogo con los demás actores sociales.

En este marco, el desempeño profesional en lo educativo implica tener presente: el encargo social que tienen las instituciones educativas, del

[61] Se parte de la consideración que con la aplicación del método simultáneo , se basa en el supuesto que todos los hombres son esencialmente iguales (genéricamente iguales) y que tienen la mismas posibilidades de aprender , de adquirir conocimientos o de ser educados (174:Gvirtz y Narodowski,2000)

contexto socio-histórico en se despliegan la intervención educativa, las demandas explicitadas desde el sistema, los alcances y los aportes concretos de la intervención desde el punto de vista teórico- metodológico.

El encargo social de las instituciones educativas, hoy en jaque, muestra dificultades en su legitimidad, rompiéndose la idea de una escuela pública monolítica, igual para todos, desdibujando su especificidad- enseñar-, dado que en ella se expresan la exclusión, deserción, ausentismo, segmentación social, guetización[62].

Además muestran como las políticas educativas de última generación, han operado como políticas de atención a la emergencia social y de contención (Ej.: Escuelas de contexto socio cultural crítico, Escuelas de tiempo completo), tratando de dar respuestas a la cuestión social, como planteamos en forma fragmentada., propia de la lógica positivista que opera en el campo.

Para la comprensión de las instituciones educativas es necesario asumir que la realidad social es altamente compleja, heterogénea, que requiere de flexibilidad en los procesos de entender los métodos, desde sus fundamentos, entender la teoría como la posibilidad de iluminar contradicciones, encontrar los caminos para develar las determinaciones múltiples de la realidad.

Desde la experiencia vemos a los Trabajdores Sociales trabajar en los intersticios que existen en el sistema, ocupando un rol de "desordenar lo naturalizado", en el intento de deconstruir categorías de análisis (niño

[62] Loic Wacquant dice que el "ambiente de miseria se conforma en un gueto pues... puede caracterizarse como un formación socio-espacial restringida, racial y/o cultural uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada...en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad en general"(43,1991 apud Martines,195, 2006)

pobre, niño mutante, niño problema, madre abandónica , familia negligente, barrio- zona roja, escuela de contexto), para aportar elementos de análisis, que permitan percibir, comprender e intervenir y escapando de la comprensión lineal de la matriz positivista , en la medida que es una forma de la objetividad social de la burguesía. Esta forma de objetividad comprende tanto el mundo objetivo (natural y social) como lo subjetivo, es sobre la base del proceso de mercantilización que se desarrolla ésta forma de conciencia social- la conciencia reificada (Acosta; 1997: 58).

Intentando trascender lo que Foucault plantea "*La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal (14:1990).*

En este sentido el aporte de Bourdieu, nos advierte acerca de la estrecha relación entre la reproducción y la legitimación, dando una autonomía relativa a las instituciones educativas, por cuanto resguarda la reproducción de las estructuras sociales, como de las culturas dominantes a las que legitima como válidas. Las instituciones educativas no se encargan de reproducir el orden social, pero contribuyen de manera específica a ello, mediante la "violencia simbólica"[63], acción donde queda enmascarada las relaciones de fuerzas, imponiendo significados, legitimando su valor social sobre otros.

[63] Nos referimos al concepto planteado por Bourdieu , que entiende como violencia que se ejerce en la medida que se la desconoce, partiendo de premisas que son pre-reflexivas por la consideración del mundo como evidente " el sociólogo no puede ignorar que lo propio de su punto de vista es ser un punto de vista sobre un punto de vista...y sólo en la medida que es capaz de objetivarse a sí mismo puede (...) trasladarse con el pensamiento al lugar donde esta ubicado su objeto y captar su punto de vista".(1999:542)

Las reformas han sido dispositivos que permitieron generar espacios instituyentes, incorporando al campo educativo nuevos recursos, como por ejemplo, incorporación de la mirada psico-social (contratación de equipos técnicos), y nuevas temáticas como la atención a la diversidad, consideración enfoque de género, derechos humanos, derechos de los niños/as , procesos se autonomización de las instituciones educativas a partir de la instalación de los proyectos educativos institucionales[64], consideración de que la educación comienza desde el nacimiento, educación para toda la vida. Todos estos aspectos chocan con la realidad social-cultural heterogénea, que hace difícil trascender el modelo educativo de la modernidad que subyace, universal, homogeneizador de la educación pública uruguaya.

A partir de lo explicitado, las prácticas profesionales se encuentran "atrapadas" en el modelo disciplinador, eje central del campo educativo, no pudiendo trascender dicho dispositivo en las intervenciones, dado que la demanda que le es consignada socialmente "es y va a seguir siendo, por ahora" atender lo que sale de su cauce. Este aspecto es planteado por Netto (1992: 85,86) en cuanto el estatuto profesional "se opera mediante la confluencia de un doble dinamismo: por un lado aquel que es deflagado por las demandas que le son socialmente colocadas; por otro, aquel que es viabilizado por sus reservas propias de fuerzas (teóricas y prácticas sociales) aptas o no para responder a la requisiciones extrínsecas- y este es en definitiva el campo en que incide su sistema de saber"

[64] Son instrumentos donde cada institución educativa elabora un proyecto donde deben participar todos los actores institucionales, propiciando el trabajo en equipo, generando formas de trabajo, fomentando la toma de decisiones "empoderando" a los actores en torno a las prioridades y problemas de la propia institución educativa, respetando los lineamientos de la política educativa nacional

Está claro que la demanda colocada por el sistema educativo esta cada vez más centrada en atender - como política social- la expresión fragmentada de la cuestión social y la reproducción de una cultura que mantiene el status quo reinante y situado históricamente.
La profesión ha construido una forma de responder a la demanda, teórico-metodológica y técnico-operativa circunscripta a ella.

Esto no quiere decir que la profesión no pueda instituir espacios de intervención profesional que iluminen las contradicciones, decodifiquen las categorías que nombran las realidades sociales de los individuos y las construcciones sociales, esto requiere de investigación, reflexión, producción académica teórica-metodológica que habilite a los profesionales a posicionarse en el campo educativo desde propuestas de intervención y no desde la aceptación pre-reflexiva que marcan las demandas del sistema.

Apelamos a la reflexión de *Potyara A.P.Pereira:*, que nos plantea que:
"... *las profesiones con contenido social, entre las cuales el Servicio Social, tienen que descubrir cuál es su contribución y cómo deben participar de su problematización. Ante esa exigencia profesional y frente a la complejidad de los desafíos actuales, los campos cognitivo y activo de las profesiones sociales tienen que pasar por transformaciones significativas, desafiadoras de los consensos establecidos e indicadoras de renovaciones teóricas y prácticas.*
En ese contexto de transformaciones los profesionales tienen que cuestionarse, repensarse, ejercitar la autocrítica, al mismo tiempo que cuestionan el contexto donde actúan.(...) diría refiriéndome al Servicio Social que:: el contenido de esta profesión requiere un cambio profundo y amplio(...) ya que el patrimonio teórico elaborado hasta el momento presente

no es suficiente para dar cuenta de las relaciones, procesos y estructuras todavía poco estudiadas o develadas, ni para instrumentalizar la práctica. Y éste es uno de los desafíos más urgentes para el Servicio Social" (200; 86).

En este sentido la Educación y el Trabajo Social tienen grandes desafíos éticos y políticos de nuestro tiempo, asumiendo en la práctica de todos los días, las implicancias que conlleva la intervención profesional, dirigiéndola hacia la defensa de carácter universal y democrática de las políticas sociales, promoviendo el ejercicio de ciudadanía "de primera", a través de la defensa de los derechos humanos, sociales, políticos, económicos, laborales. Esto implica trascender lo estrictamente coyuntural, dando respuestas efectivas, fortaleciendo el proyecto de emancipación humana.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO.

Acosta, Luis	Tesis de Maestría:" Modernidad y Servicio Social" Un estudio sobre la génesis del S.S. en el Uruguay	Río de Janeiro. 1997
Anastasia, Luis.	"Reflexiones sobre la educación y el destino nacional"	Fundación Prudencio Vazqué y Vega. Uruguay. 1989
Ardao, Arturo	"Espiritualismo y positivismo en el Uruguay"	Fondo de cultura económica. México. 1950.
Ardao, Arturo	" Etapas de la inteligencia uruguaya"	U. de la República. Mtdeo. 1
Blanco, José y Cazoria, José	"Talcott Parsons. El sistema social."	Ed. Alianza. España.1999
Bárcena,F,Mélich,J.C	"La educación como acontecimiento ético".	Ed. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. 2000
Barran,José Pedro	Medicina y Sociedad en el Uruguay del 900. Tomo n° 2 "La ortopedia de los pobres".	Ediciones Bandada Oriental. Montevideo.1993.
Barran,José Pedro	"Medicina y Sociedad en el Uruguay del 900" libro 1 "El Poder de Curar"	Ediciones Banda Oriental. 1992.
Blat Gimeno,J.	"I} La educación en América Latina y el caribe en el último tercio del siglo XX".	UNESCO,París,1981
Blonder, Gloria.	Art."La equidad de género en las Reformas Educativas" en Educación, equidad y Desarrollo en la perspectiva de la integración.	Instituto Fernando Otorgues, Montevideo, 1999.

Bralich, Jorge	"Breve historia de la educación Uruguay"	CIEP. Uruguay. 1987
Bralich, Jorge	" Las misiones socio-pedagógicas Uruguay"	Ed. Nordon-Comunidad. Ur 1986
Bralich, Jorge	"La formación universitaria de Asis Sociales"	Universidad de la República. 1993.
Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude	"La reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza."	Ed. Fontamara. México 1995
Bourdieu, Pierre	¿Qué es lo que hace una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos.	Revista paraguaya de Sociología. Año 31,N° 89: 1994.
Bourdieu, Pierre	" La distinción. Criterios y bases del gusto".	Ed. Taurus. Madrid .1987
Bourdieu, Pierre	"La miseria del mundo"	Ed. F.C.E. Argentina.1999
Bourdieu, Pierre	"Capital cultural, escuela y espacio social".	Ed. Siglo XXI. Argentina. 2003
Borgianai, Guerra y Montaño.	"Servicio Social Crítico".	Ed. Cortez. Brasil.2003
Borgiani,Montaño.	"Metodología y Servicio Social".	Ed. Cortez. Brasil. 2000
Brezinka, Wolfgang.	"Conceptos básicos de la Ciencia de la Educación."	Editorial Biblioteca Herder. España. 1974-1990.
Bentura, Celmira	Tesis: Trabajo Sociales el campo de la salud. Un desafío académico.	Montevideo, Setiembre de 2006. UDELAR.
Carballeda,Alfredo	" La intervención en lo social".	Ed. Paidós.Argentina.2005

Castells,Flecha, Freire,Giroux y Otros.	" Nuevas perspectivas críticas en Educación."	Ed. Paidos Educador España. 1997.
Cea D´Ancona,María	"Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social."	Ediciones Síntesis. Madrid. España.1998
Di Martino,Mónica	" Para una genealogía de la familia uruguaya. Familia y modernización passagen do sáculo (1890-1930)."	Disertación de Maestrado presentado en el Dpto. de Sociología del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad estatal de Campiñas.1996
De Sousa Santos,B	"A crítica da razâo indolente. Contra o desperdício De experincia."	Editorial Cortez. Sao Paulo. Brasil. 2000.
Donzelot,J.	"La policía de la familias".	Pretextos. Valencia 1990.
Durkheim, Emile	"Historia de la Educación y Doctrinas Pedagógicas"	Ed. La Piqueta. España .1992
Durkheim, Emile	"Los hechos sociales."	Ficha N° 135. F.C.U.
Foucault,Michel	La vida de los hombres infames	Ed. La Piqueta. Madrid, 1990
Foucault, Michael	"Vigilar y castigar"	Ed. Siglo XXI. México, España, Argentina, Colombia. 1989
Foucault,Michael	"El sujeto y el poder"	Revista N° 12.Dpto. de Sociología. F.C.S. F.C.U. 1996
Giddens,Habermas,Jay,McCarthy y otros	" Habermas y la modernidad."	Ed. Cátedra. España. 1991.

Giddens,otros	"Las consecuencias de la modernidad"	Ed. Antropos. España. 1996
Giddens,Anthony.	"La construcción de la sociedad"	Ed. Amorrortu Buenos Aires, 1985
Giroux,Henry	" Pedagogía y política de la esperanza".	Amorrortu Ediciones. Buenos Aires. Madrid. 2003
Grassi, Estela	"Trabajo social e investigación social: una relación necesaria."	Revista Perspectivas. 1995.
Hobbes,Thomas.	" Leviatán"	Fundación de Cultura Universitaria
Iamamoto,Marilda	" Servicio Social y la división del trabajo"	Ed. Cortez. Brasil. 1997
Kruse, Herman	" Servicio Social y educación"	Ed. Hvmanitas. Bs.As. 1986
Kolakowski,L.	" La filosofía positivista"	Ed. Cátedra . España. 1988
Laino, Dora	"Aspectos psicosociales del aprendizaje."	Ed. Homosapiens. Argentina 2000
Luhman,Niklas	"Teoría política en el Estado de Bienestar".	Ed. Alianza. España. 1993
Luhman,Niklas	"Sociedad y sistema: una ambición teoría".	Ed. Piados. España. 1990
Mancebo y otros	" Uruguay: la reforma del estado y Las Políticas públicas en la democracia Restaurada. 1985.2000."	Ed. Banda Oriental. Uruguay.2002
Martínez Boom,A.	"La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas."	Revista Colombiana de Educación. N° 44 Bogotá. 2003
Martines,Pablo (compilador)	"Pensar la escuela más allá del Contexto".	Ed. Psicolibros. Mtdeo. 2006
Ministerio de Educación y Cultura.	" El banco fijo y la mesa colectiva".	Dirección de Educación. Mtdeo. 2007

Monestier, Jaime	" El combate laico" Bajorrelieve de la reforma vareliana	Ed. El Galeón. Uruguay. 1992
Montaño,Borgiani.	" La política social hoy"	Ed. Cortez. Brasil. 2000
Morin,Edgar	" Los siete saberes necesarios para la educación del futuro".	UNESCO 1999. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.2001
Narbondo y Ramos	" Con el Estado en el corazón"	Ed. Trilce. Montevideo. 2001
Nadorowski, Mariano	"Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna".	Ed.AIQUE. Buenos Aires. 2007
Netto,Parra y otros	"Nuevos escenarios y práctica profesional."	Ed. Espacio. Argentina. 2002
Netto,J.P.	"Capitalismo monopolista y Servicio Social"	Ed. Cortez. 1997
O.M.E.P.	Selección de textos de la Obra de E. Compte y Riqué.	Uruguay. 1992
Ortega, Elizabeth	"El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista."	Orientadora:Prof.Dra. Myriam Mitjavila. Disertación presentada para la obtención de título de Master en Servicio Social. UDELAR-UFRJ. Montevideo. 2003. S/E.
Porzencanski,T.	"Burocratismo y corporativismo sus efectos sobre el desempeño profesional del Trabajo Social".	Fronteras N° 3. 1998
Quezada, Matus, Rodríguez, Oneto, Paiva y Ponce de León.	"Perspectivas metodológicas en Trabajo Social".	Ed. Espacio. Argentina. 2001
Rama,Germán	"La Reforma de la educación. Una alternativa real"	Codicen- Anep. Uruguay. 199
Rasco,Pérez,Gimeno Sacristán,otros	" Escuela pública y sociedad Neoliberal".	Ed.Niño y Davila. Madrid. 1999

Reimers, Fernando	"Distintas escuelas, diferentes oportunidades"	Ed. La Muralla S.A. Madrid. 2002
Sandman, Lidia	"Paradigmas en Ciencias de la Educación"	Inst. Profesores Artigas . Julio 2002. Montevideo
Tenti Fanfani,Emilio	"La escuela y la cuestión social".	Ed. Siglo XXI. Argentina. 2007.
Tiana, Alejandro y otros	" Historia de la Educación"	UNED. Madrid.2002
Tellez, Magali(comp.)	"Repensando la educación en nuestros tiempos".	Ed. Novedades. Buenos Aires. 2000
Terrén,E.	"Educación y modernidad"	Ed. Anthropos.España.1999
"Reforma educativa" Doc.N° 1.	Versión taquigráfica.	Acta 226 del 14-6-95.
Weber,Max.	"Conceptos sociológicos fundamentales."	Ficha N° 35. F.C.U.
Weber,Max.	"Ensayos sobre sociología de la religión".	Ed. Taurus. Madrid. 1983