

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

Exclusión social e infantilización de la pobreza y sus interconexiones con la Escuela Pública en Uruguay

Lucía Macció Lorier

Tutor: Adela Claramunt

2011

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Capítulo I: Exclusión social	
1.1 La discusión en torno a la exclusión social	7
1.2 Exclusión social: un término de otro continente.....	10
1.3 Exclusión: un concepto multidimensional	16
1.4 ¿Exclusión social en América Latina?.....	22
1.5 La exclusión social como parte del paisaje de Uruguay	23
2. Capítulo II: Infantilización de la pobreza	
2.1 La pobreza e infantilización de la pobreza en América Latina.....	30
2.2 Infantilización de la pobreza en Uruguay.....	32
2.3 Pobreza intergeneracional.....	36
2.4 Exclusión social y pobreza.....	38
3. Capítulo III: Escuela Pública	
3.1 La historia de la educación primaria en Uruguay.....	41
3.2 La Escuela Pública ante estas manifestaciones de la cuestión social señaladas.....	52
4. Reflexiones finales.....	62
5. Bibliografía.....	69

INTRODUCCIÓN

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

El trabajo hace referencia a dos de las manifestaciones de la cuestión social que en las últimas décadas, han cobrado importancia en el contexto uruguayo: la “exclusión social” y la “infantilización de la pobreza”.

La “cuestión social” ha sido ampliamente abordada por distintos autores que buscan comprender esta problemática, ya sea teniendo en cuenta la realidad europea como la latinoamericana.

Ella no es una problemática nueva dado que se comienza a problematizar a partir de los procesos que se generaron en Europa en las primeras décadas del siglo XIX, como urbanización e industrialización. Es a partir de allí, que se define a la cuestión social como el conjunto de problemas de toda índole, ya sean sociales, económicos, políticos, que surgen con la aparición de la clase trabajadora en la sociedad capitalista. “Se relaciona directamente con las propias secuelas del orden burgués, es decir, se refiere a los aspectos derivados del proceso de constitución y desarrollo del propio capitalismo” (Pastorini; 1999: 1).

En este sentido, Iamamoto (1997) agrega que es una manifestación de las desigualdades y antagonismos presentes en la sociedad capitalista (exclusión, pobreza, indigencia, desempleo, entre otros), que remite en el fondo a la relación capital/trabajo. Igualmente, plantea que la cuestión social no debe ser solo pensada como expresión de desigualdad y antagonismos, sino también como rebeldía y resistencia, siendo que distintos grupos sociales actúan como forma de presión social.

Los autores plantean diversas versiones en relación a la cuestión social en la actualidad. Rosanvallon, Monereo Pérez y Commaille proponen (con diferencias y similitudes en sus planteos) que se desarrolló una “nueva cuestión social” a partir de la

segunda mitad del siglo XX, dado que se está ante la presencia de fenómenos nuevos completamente distintos a los problemas que hace referencia la “vieja cuestión social” (Pastorini; 1999).

Por otro lado, Castel entiende que hoy se está ante una metamorfosis de la cuestión social, es decir, se ha presenciado a través de distintas interpretaciones re - construyéndose continuamente, indicando que es “una problemática nueva, pero no otra problematización” (Castel; 1997: 22).

A partir de ello, surgen interrogantes que motivan el interés por la temática: ¿cómo se está trabajando en América Latina y más específicamente en Uruguay con las manifestaciones que se presentan de la cuestión social? ¿Las intervenciones están dirigidas a enfrentar la causa originaria del problema o son orientadas a la atención de manifestaciones particulares, “fragmentando y atomizando las demandas sociales como una forma de reprimir, calmar y acallar cualquier voz que atente contra la cohesión social y el orden socialmente establecido?” (Pastorini; 1999:2).

El primer capítulo de la monografía se centra en una de las manifestaciones de la cuestión social en el Uruguay de hoy: *exclusión social*. Para profundizar en ella, se parte de presentar ciertas consideraciones que plantea Castel (2004) en el momento de hablar de exclusión social, término que él sustituye por desafiliación. Este concepto surge en Europa, más específicamente en Francia, a fines de los 70 y 80, producto de las transformaciones en el mundo del trabajo y la crisis del Estado de Bienestar.

Luego, se desarrollan autores latinoamericanos - como Olivera (1997), Nascimento (1994), Xiberras (1996) - que estudian la relevancia del concepto de exclusión social, por un lado, en este continente que es significativamente diferente al europeo, y por otro lado, específicamente en Uruguay. Asimismo, se busca rescatar la multidimensionalidad del término para abordarlo en su totalidad.

El segundo capítulo hace referencia a la *infantilización de la pobreza* - como otra expresión de la cuestión social – que se ha constituido en un factor a destacar en este nuevo paisaje social que muestra la sociedad uruguaya en los últimos años. A

través de distintos autores, se busca aprehender la complejidad del fenómeno y por medio de datos del INE, CEPAL o presentados por Gustavo De Armas (2008) se intenta demostrar la magnitud del mismo.

La pobreza también se estudia en relación a las distintas generaciones (por ejemplo niños y adultos mayores), así como su vinculación entre ella y la exclusión social.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos señalados, se precisa el tema de la monografía en un tercer capítulo dado que se remite a las *expresiones de la “exclusión social” que viven niños en situaciones de pobreza en un espacio concreto: la Escuela Pública*. Cabe aclarar que estas manifestaciones de la cuestión social existen más allá de la presencia de la Escuela Pública, es decir, que ésta última no es una determinación de la primera pero sí permite contextualizar estas manifestaciones relevantes.

Se parte de una reseña histórica de la escuela pública en el país explicando más en detalle las funciones de ella y el papel relevante que jugó en el disciplinamiento de los cuerpos con el fin de transitar de una sociedad bárbara a una civilizada.

Se presentan datos, provenientes de diversas fuentes (ANEP, UNICEF, MEC, entre otros) sobre la situación educativa en Uruguay relacionada con la infantilización de la pobreza. Se tiende a concretar esto con información específica de la escuela pública sobre la población beneficiaria, el nivel de asistencia, el problema de la extraedad y la creación de las escuelas de tiempo completo o de contexto socio-cultural crítico.

A partir de allí, se reflexiona sobre el par normalidad – anormalidad, el derecho a la educación, la exclusión simbólica que se deja entrever y los niños que viven en situación de pobreza y asisten a un centro de educación primaria.

En el momento de comenzar la monografía como en el final de su escritura cabe preguntarse, ¿quién es el que “fracasa”?, ¿alguien “fracasa”?, ¿fracasa el niño, la escuela pública, y/o la sociedad en su conjunto a la hora de abordar, vivir y permitir situaciones con esta complejidad social?

Por último, se destaca que el tema seleccionado para la presente tesis de grado implica la profundización de cuestiones abordadas en las prácticas pre-profesionales como estudiante de Trabajo Social. Estas instancias provocaron el interés personal de ahondar en relación a la educación - especialmente desde la escuela pública -, la pobreza en los primeros años de vida y la exclusión social. En este camino se perseguirán respuestas a muchas interrogantes (varias quizás no quedan respondidas, sino que se formulan con mayor complejidad posteriormente) así como también el deseo de contribuir a la discusión y reflexión de estas categorías teóricas señaladas.

1. CAPÍTULO I: Exclusión social

“Instalados en la fragilidad social, en la peligrosidad de los márgenes, en la trampa integradora de la asistencia, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión, se constituyen sujetos sujetos a la privación, así como también sujetos deseantes de otros futuros” (Redondo; 2004: 127).

1.1 La discusión en torno a la “exclusión social”

Para trabajar el concepto de exclusión social es imprescindible exponer una definición clara aunque no implica que sea única y cerrada. De esta manera, se evitará utilizar el término de forma ambigua.

En principio, es relevante hacer referencia a observaciones que realiza Castel (2004) en torno al término exclusión y sus adjudicaciones.

El primer motivo que expone para desconfiar de este concepto es la inflación y heterogeneidad de los empleos de la exclusión social, “es el nombre de una multitud de situaciones completamente dispares donde la *especificidad* de cada uno queda diluida” (Castel; 2004: 55 - 56). Este concepto está presente constantemente en los discursos políticos, económicos y sociológicos.

La exclusión es usada habitualmente para abarcar grupos sociales o considerar problemas sociales diversos ya sean minorías de color, drogadictos, desempleados de larga duración, adolescentes infractores, grupos con vínculos sociales inestables, entre otros. De esta manera, el concepto de exclusión social se podría tornar completamente vacío dado que se utiliza esta denominación de carácter negativo que no da la posibilidad de analizar las distintas situaciones de las personas.

Una segunda observación implica que generalmente al hablar de exclusión se trata “por separado ciertas situaciones límites que sólo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos (...) Nadie nace excluido, se hace” (Idem: 57).

En este sentido, el autor propone entender la situación en relación al presente y al futuro como también en coordinación con la situación del “centro” y de la “periferia”.

Rosanvallon (1995) comparte con Castel que no tiene relevancia ni sentido entender a los excluidos como una categoría sino que se debe hacer hincapié en comprender la complejidad de los procesos de exclusión en una sociedad dada.

Castel (1997) explica que en principio con esta denominación de excluidos se hacía referencia a las personas conocidas como del “cuarto mundo”, sujetos que están o estuvieron al margen de la sociedad, que no se inscribieron en mecanismos de integración como el trabajo y se socializan entre si.

En la actualidad, se utiliza este término para hacer referencia a los “nuevos pobres”, es decir, personas que no siempre fueron pobres. En este sentido, el autor menciona que hay situaciones que son nuevas como por ejemplo la vulnerabilidad.

En el desarrollo de su trabajo, intenta identificar de forma metafórica cuatro “zonas” de la vida social – siendo la vulnerabilidad una de ellas - que marcan dos extremos claros como la estabilidad por un lado, y por otro, la turbulencia máxima.

Para ello parte de una hipótesis para explicar “la complementariedad de lo que ocurre sobre un eje de integración por el trabajo (empleo estable, empleo precario, expulsión del empleo) con la densidad de la inscripción relacional en redes familiares y de sociabilidad (inserción relacional fuerte, fragilidad relacional, aislamiento social)” (Castel; 1997: 418).

Existe una zona de integración donde se insertan las personas que cuentan con un trabajo seguro y con redes de sociabilidad firmes. La siguiente zona es la de vulnerabilidad que se vincula con la precariedad en el trabajo, lo que podría determinar que se fragilicen las redes sociales. Se utiliza el término vulnerabilidad para dar cuenta de un enfriamiento del vínculo social que podría llegar a romperse. Esta zona ocupa “una posición estratégica. Reducida o controlada, ella permite la estabilidad de la estructura social...” (Idem: 17). En la actualidad, la vulnerabilidad se expande

poniendo en cuestión la estabilidad y debilitando algunos logros, predominando todo lo aleatorio. Así, es mayor el riesgo que conduce a las situaciones de exclusión social.

La zona de asistencia implica un nivel alto de dependencia. Por último, la zona de desafiliación que sería la finalización de este proceso, en donde convergen la falta de trabajo y la carencia de soportes relacionales. En ella se ubican las personas en situación de vulnerabilidad y hasta algunos integrados.

De esta manera, se muestran “los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad, y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social” (Castel; 2004: 58).

Por otro lado, Castel menciona como tercera observación que, el concepto de exclusión puede convertirse en una trampa cuando se entiende que los procesos de exclusión no siguen un continuo. Lo relevante es “establecer el lazo entre los in y los out y, como trasfondo, comprender de qué modo los in producen los out” (Idem). Esta trampa puede estar presente no sólo en la reflexión teórica sino también en la acción práctica.

Como cuarta desventaja, explica que la exclusión se ha pensado en estrecha relación con la idea de focalizar la acción social para disminuir sus consecuencias. Se entiende que es más fácil intervenir sobre los problemas limitados que presentan los excluidos, que tener en cuenta los procesos que desencadenan tal situación.

Por todo lo considerado, el autor prefiere usar el concepto de desafiliación como forma de disociación del vínculo social. “La exclusión es inmóvil. Designa un estado, o más bien, estados de privación. Pero la simple constatación de carencias no permite captar los procesos que las generan (...) Hablar de desafiliación (...) no es confirmar una ruptura, sino retrazar un recorrido” (Castel; 1997: 16 – 17). La desafiliación implica la no inscripción del sujeto en las estructuras que producen un sentido; pero ello no determina la inexistencia de relaciones sociales (Castel; 1992 y Castel; 1997).

En síntesis, no se excluye el uso de la noción de exclusión social pero si se advierte de los riesgos con que se corre.

1.2 Exclusión social: un término de otro continente

El término exclusión social surge en Europa, principalmente en Francia, a fines de los setenta y principios de los ochenta, donde comienzan a desencadenarse crisis sociales y políticas consecutivas. Según el planteo de Hobsbawm coincide con el derrumbamiento de la época de oro y se instala “una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis” (Hobsbawm; 1994: 16), donde se conciben profundas reestructuraciones del Estado, del mundo del trabajo y del sistema capitalista. Este último desarrolla una nueva fase de acumulación definida por la globalización del capital.

Es así que, el concepto de exclusión social fue ampliándose para incorporar situaciones como grupos que se relacionen con la desventaja social y nuevos problemas sociales. Esto da lugar a que el término reciba múltiples y ambiguas connotaciones. En principio, se utilizaba para hacer referencia a las personas que quedaban fuera del sistema de seguridad social y que se consideraban “problemas sociales”, entre ellos discapacitados, drogadictos, familias desintegradas, etc. Luego esta categoría se extendió para integrar a otros fenómenos sociales como desempleo de larga duración, dificultad para ingresar al mercado de trabajo y fuerte inestabilidad de los vínculos sociales.

Teniendo en cuenta esto, algunos autores señalan que el concepto de exclusión social termina siendo “de vago significado, cargado con abundantes connotaciones y facetas económicas, sociales, políticas y culturales. Se trata de una expresión tan evocadora, ambigua, polifacética y elástica que puede definirse de maneras muy distintas” (Silver; 1994 en Baraibar; 1999: 9).

Para comenzar a comprender claramente este término, se retoma a Olivera (1997) y Nascimento (1994) quienes proponen tres grandes definiciones de la exclusión social. Existe una conceptualización que es amplia y más general que la segunda, que entiende que ésta definición

“aproximase do de discriminação racial, sexual, religiosa, enfim, de qualquer ordem. Dito de outra maneira, toda discriminação seria uma forma de exclusão social. Negros, homossexuais, delinquentes, entre outros, seriam grupos sociais excluídos, que participam da vida social em geral, embora com formas particulares de socialização. Embora não estejam formalmente excluídos de direitos, suas diferentes não são aceitas e, por vezes, não são toleradas” (Nascimento; 1994: 31).

En este mismo sentido, Olivera menciona que se ha nombrado como “excluídos os segmentos sociais mais diversos, caracterizados por uma posição de desvantagem e identificados a partir de uma pertinência étnica (negros e índios), comportamental (homossexuais), ou outra qualquer, como é o caso dos deficientes físicos, por exemplo” (Olivera; 1997: 1).

Por otra parte, Nascimento (1994) expone una segunda definición que remite a grupos que quedaron a un lado del mercado de trabajo, y por ende, no cuentan con recursos para tener las condiciones mínimas de vida. A diferencia de la anterior, en esta no sólo se discrimina sino que se excluye de los derechos. Ellos son quienes, según Castel (1997), se conocen como desafiados.

Como tercera versión, el autor propone la “nueva exclusión” que refiere a los “desnecesarios económicamente” o “supernumerarios”, es decir, quienes no poseen los requisitos básicos para ingresar al mundo laboral.

“Neste caso, o não-reconhecimento vai além da negação ou recusa de direitos. Se insere em um processo de, usando uma frase famosa de Hannah Arendt, recusa ao espaço da obtenção de direitos. Estes grupos sociais passam a "não ter direito a ter direitos". Sem serem reconhecidos

como semelhantes, a tendência é expulsálos da órbita da humanidade” (Nascimento; 1994: 32).

En síntesis, podría decirse que el término exclusión social se encuentra estrechamente asociado a dos consideraciones: las diferentes formas de discriminación y las consecuencias producidas por la reestructuración del mercado de trabajo.

Esto se complejiza y complementa aún más si las diferentes concepciones del término se analizan según las distintas etapas del siglo XX presentadas por Hobsbawm (1994): “época de las catástrofes” (de 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial), “época de oro” (hasta 1973) y finalmente el derrumbamiento de esta última.

Teniendo en cuenta esto, vale destacar que si el concepto de exclusión social surge a fines de los setenta y principio de los ochenta, coincide con el decaimiento y final de la época de oro, por lo que se desarrolla el período de derrumbamiento.

En este sentido, Baraibar retoma a Xiberras (1996), quien resalta que “durante la edad de oro tienen lugar tres acontecimientos relevantes que explican los procesos de exclusión social con los distintos contenidos que el mismo integra: consolidación de la condición salarial y los Estados de Bienestar; revolución tecnológica y globalización; y revolución cultural” (Baraibar; 1999: 11).

Antes del derrumbamiento de la edad de oro los países del primer mundo, como los europeos y Estados Unidos, habían alcanzado niveles altos de industrialización, desarrollaron sistemas de bienestar que cubrían amplios sectores y regímenes democráticos conformados. En ellos, las situaciones de pobreza o de deterioro como seres humanos eran reducidas y crecían mínimamente en magnitud luego de alguna crisis.

Sin embargo, hace unos años se presencian signos que ponen en riesgo la cohesión de la sociedad salarial según lo señala Castel (1997). Surgen sujetos que

son desfavorecidos y que de a poco van quedando en la “periferia”, alejándose del “centro”. Es aquí, donde se comienza a hablar de exclusión, en un contexto que remite a la crisis de los ejes del modelo de desarrollo económico y social de estos países del primer mundo. Siguiendo a Baraibar (1999), se da lugar a la crisis de los modelos tradicionales del Welfare State, crecimiento económico sin empleo, cambios en el individualismo moderno y la crisis del sujeto, relacionada a las transformaciones del individuo moderno.

De esta manera, se entiende que para comprender el concepto de exclusión, se debe hacer hincapié en lo que implicó el desarrollo de la sociedad salarial, los mecanismos que promocionaron la integración social y la crisis de ellos, y la comparación entre la vieja y la nueva versión de la cuestión social. Esta distinción es sustentada por Rossanvallon y Castel (1997) dado que las expresiones de la exclusión social de hoy no implican directamente las particularidades de antiguas formas de explotación (Rossanvallon; 1995).

La cuestión social surge explícitamente alrededor de 1830, teniendo como problema crucial el pauperismo. Este ponía en riesgo el orden social y político, y el progreso podía llegar a eliminar la cohesión que aún, con dificultades, permanecía en la sociedad. Se generaron luchas obreras reclamando sus derechos y el Estado liberal no lograba cumplir con sus funciones.

Ante ello, se promueve el Estado Social para contrarrestar los devastadores efectos. Durante la época de oro se consolidó la “sociedad salarial” donde los trabajadores asalariados tendrán asegurados sus derechos. En estos años también se produjo la transnacionalización o globalización del sistema productivo, en otros términos, el funcionamiento de la economía mundial traspasaba los límites estatales.

Asimismo, en este período existió una fuerte emigración del campo a la ciudad, conformándose grandes industrias que se diferenciaban de aquellas fábricas del siglo XIX y principios del siglo XX. Es decir, ya no eran “grandes fábricas de producción en masa construidas en torno a la cadena de montaje, ciudades o regiones dominadas

por una sola industria y la clase obrera local unida por la segregación residencial y por el lugar de trabajo en una unidad multicéfala ...” (Baraibar; 1999: 25).

En la década del 70, la cantidad de obreros industriales en el mundo en relación a toda la población era la más alta. Es en este momento, donde la industria comienza a desacelerar su crecimiento y los avances tecnológicos sustitúan la mano de obra humana.

Aparecen de a poco los mismos problemas que existieron antes de la época de oro como desempleo estructural y masivo, crisis sucesivas, brechas amplias entre la clase alta y las personas que vivían en condiciones de pobreza. Siguiendo a Hobsbawm (1994), el mundo capitalista comenzaba a temblar nuevamente, no sólo presentando crisis económica sino también política, social y moral.

Se constató que “los puestos de trabajo perdidos en las épocas malas no se recuperaban en las buenas y nunca volverían a recuperarse. La economía mundial estaba en expansión, pero el mecanismo mediante el cual esta expansión generaba empleo para hombres y mujeres se estaba desintegrando” (Idem: 26).

A fines del siglo XX, Castel (1997) plantea que se ha de enfrentar la vulnerabilidad luego del conjunto de protecciones otorgadas durante el Estado Social, es decir que, las regulaciones otorgadas por el trabajo perdieron su papel integrador. Se logró “borrar los rasgos más arcaicos de esa subordinación (...) [para] compensarla por garantías y derechos, y mediante el acceso al consumo más allá de la satisfacción de las necesidades vitales” (Idem: 18).

Por ende, no se está ante la misma situación que remite a la vieja cuestión social sino que los problemas sociales, según Castel (1997), han cambiado de naturaleza. Asimismo, el pauperismo del siglo XIX se presentaba como característico de la primera industrialización mientras que la precarización del empleo y el desempleo se inscriben en el centro de este período actual.

De esta manera, se deja entrever una de las versiones de la exclusión social que se relaciona con las consecuencias generadas por los cambios en el mundo del trabajo producidos en las últimas décadas. El segundo significado mencionado del concepto de exclusión social, según Baraibar (1999), no deja de relacionarse con esas modificaciones en el mercado laboral pero se relaciona más estrechamente con la revolución cultural y con los procesos que remiten a cambios en el individualismo moderno que tienen lugar en los llamados años gloriosos.

Según Hobsbawm, “la revolución cultural de fines del siglo XX debe (...) entenderse como el triunfo del individuo sobre la sociedad o, mejor, como la ruptura de los hilos que hasta entonces habían imbricado a los individuos en el tejido social” (Hobsbawm; 1994: 336). En otros términos, en este período histórico se hace énfasis en el individuo y en su libertad extrema pero sin hacer referencia, en gran medida al colectivo, en la sociedad en su conjunto. Surgen actitudes que promueven la afirmación de la identidad personal y la del grupo al cual se pertenece, pero demostrando rechazo a los diferentes, a los otros.

Un ejemplo de ello es el sentimiento de xenofobia ante los inmigrantes que se expandió por Europa después de la década del setenta. Si se tiene en cuenta los contenidos del concepto de exclusión social, “señala que entre los acontecimientos políticos y sociales sobrevenidos del decenio de 1980, durante el cual el término exclusión llegó a adquirir nuevos matices de significado, se contaron el surgimiento de la xenofobia, los ataques políticos abiertos a los inmigrantes, las restricciones a sus derechos y el auge consiguiente de nuevos movimientos antirracistas” (Silver; 1994 en Baraibar; 1999: 29).

Sintéticamente Rosanvallon y Fittoussi plantean que existen en la actualidad dos malestares, uno que es producto de las conmociones económicas pero otro tiene un origen más profundo, que remite a las consecuencias destructoras del individualismo moderno. “La crisis que atravesamos es entonces indisoluble económica y antropológica; es, a la vez, crisis de civilización y crisis del individuo. Fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la

economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)” (Rosanvallon – Fittoussi; 1997: 14).

1.3 Exclusión: un concepto multidimensional

Es relevante destacar, que para estudiar los procesos de exclusión no se debe ignorar que se trata de un fenómeno con múltiples dimensiones ya sea económica, social, simbólica y política.

Dimensión económica – Como ya se ha mencionado el mundo del trabajo no es ajeno a las consecuencias del cambio de modelo de desarrollo ni a las de la globalización en las últimas décadas. La “era de acumulación flexible y desreglamentada” (Antunes, 2001: 37) impacta “generando procesos sociales caracterizados por la precarización de las condiciones de trabajo, el debilitamiento de las relaciones colectivas, la desarticulación de la “clase-que-vive-del-trabajo”” (Claramunt, 2007; 3). También predomina la heterogeneidad productiva que manifiesta la segmentación del trabajo, la desregulación laboral y la explosión del desempleo.

En términos de Castel (1997), el trabajo no refiere a la relación técnica de producción sino que implica el soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Existe una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad, sin dejar de considerar los sistemas de protección que cubren al individuo frente a los posibles riesgos de la existencia.

Tanto Castel (1997) como Pizarro (2001) explican que, en las últimas décadas, el trabajo se ha constituido en una de las dimensiones de la vulnerabilidad social, es decir, en un espacio de la vida social donde el riesgo y la inseguridad son elementos dominantes. De esta manera, se constituye una sociedad con grupos poblacionales que pertenecen a la periferia precaria mientras otros se suman al proceso denominado “desestabilización de los estables” o al perfil de los supernumerarios.

Este conjunto de procesos transversalizados por la vulnerabilidad social que implican desempleo, desafiliación y precariedad modifican en profundidad la sociedad y ponen en cuestión los principios de la sociedad salarial.

Ello implica que el crecimiento del desempleo no sea la única consecuencia del mundo del trabajo. El trabajo se flexibiliza, es decir, que requiere que el sujeto se ajuste a la tarea y exige estar permanentemente disponible para responder a las fluctuaciones de la demanda. Asimismo, formas informales de trabajo se caracterizan por ser discontinuas y escasamente remuneradas, que no se constituyen en un impulso para la proyección de un futuro digno. Esto determina que predominen las estrategias de “vivir al día” y sobrevivir en el presente.

Otro aspecto es que estos trabajos informales no cuentan con protección social, no se está cubierto durante situaciones de trabajo ni cuando éstas cesan, lo que incrementa la precariedad del trabajo. Se puede poner en cuestión el papel integrador desempeñado por el trabajo en la sociedad salarial, si éste no garantiza al sujeto soportes relacionales sólidos.

A modo de reflexión, se retoman ciertas consideraciones planteadas por Castel (1997). Una de ellas implica que en la actualidad se ha traspasado de una situación de explotación a una de menos explotación. En este sentido, menciona que los supernumerarios tienen un estatuto “totalmente distinto del que tenían incluso los más desfavorecidos en la versión precedente de la cuestión social. El trabajo del peón o del obrero especializado (...) [era una forma de explotación] sin duda, no por ello era menos indispensable (...) seguía ligado al conjunto de los intercambios sociales (...) Pero los `supernumerarios` no son ni siquiera explotados: para serlo hay que tener pericias convertibles en valores sociales (...) No gravitan en ningún sector neurálgico de la vida social” (Castel; 1997: 22).

En segundo lugar, Castel (1997) expone que una modificación crucial en la actualidad es que ya no se habla de reducir las desigualdades sino que todos los discursos se colman por la lucha de la exclusión social, de la pobreza y los riesgos que corre la cohesión social. Es decir, se da menos relevancia a las desigualdades cuando

en realidad ellas se profundizan, y quienes viven en situaciones de vulnerabilidad y precariedad social son quienes más sufren esas desigualdades. “Más que una abolición de la problemática de las desigualdades, este movimiento constituye una retraducción de esta problemática en la medida en que la desigualdad principal se convierte en la desigualdad frente a esta nueva coyuntura en el empleo” (Baraibar; 1999: 36).

Dimensión social – En esta parte se hace referencia a las consecuencias que son producidas en el sujeto por los cambios en el mundo del trabajo en torno a las relaciones sociales y el hecho de ser beneficiario o no de las prestaciones sociales.

En principio, se destaca, a partir de Castel (1997), que el desempleo es uno de los problemas más riesgosos hoy en día dado que puede generar efectos desestabilizadores y desocializantes para quien lo sufre. Se producen sentimientos de inseguridad, angustia e inutilidad que tienen su punto de inicio en el individuo pero que se van expandiendo en la sociedad en su conjunto.

Otro elemento que propone el autor en relación a los cambios producidos en la inserción relacional es la reducción de las redes familiares. Se explica que no es el final de la familia como institución sino que cada vez existen menos familias amplias que aseguraban redes sociales, apoyo y, en algunos casos, ayuda económica.

Ante la crisis del Estado Social, del mundo del trabajo y de la denominada “gran familia”, se hace énfasis en el individuo como responsable de su destino. Ahora cabe preguntarse ¿realmente cada sujeto es señor de su destino y depende de él mejorar sus condiciones de vida? o ¿las posibles soluciones para los individuos trascienden muchas de sus posibilidades y sus situaciones remiten a determinaciones que responden a un contexto macroestructural?

Por otra parte, Castel señala mayores niveles de flexibilidad en el mundo del trabajo que se trasladan a las diversas esferas de la vida social. “Todo el conjunto de

la vida social es atravesado por una especie de *desinstitucionalización* entendida como una desvinculación respecto de los marcos objetivos que estructuran la existencia de los sujetos” (Castel; 1997: 472).

Las formas de administración de lo social como de atención a los problemas sociales se va a contraponer a la universalización promovida por el Estado de Bienestar. Se fomenta la focalización de las prestaciones sociales teniendo como objetivo poblaciones particulares. Agrega Castel (1997) que, el otorgamiento de un derecho queda en lo particular e individual, promoviendo una discriminación de tipo positivo. En algunas ocasiones, como producto de la selectividad y de la focalización pueden constituirse dos grupos, por un lado los beneficiarios y por otro los excluidos.

Por último, Castel (1997) plantea que aún se está ante una sociedad salarial y hay que comprenderla en relación a su metamorfosis, más que resignarse a su eliminación.

Dimensión simbólica – Esta dimensión hace referencia al sistema de valores o de representaciones del mundo que definen las características para considerarse dentro de los parámetros de “normalidad”; y es así que, distintos grupos terminan siendo excluidos de este mundo constitutivo por no tener lugar.

Dentro de varios enfoques en relación a la exclusión, se destaca a Xiberras (1996) quien se centra, en mayor medida, en la dimensión simbólica de la misma. La autora plantea que existen formas de exclusión que no se ven, no se las menciona pero sí se sienten.

Dar cuenta explícitamente de ello, permite comprender con mayor claridad cómo los distintos procesos societales se particularizan en las poblaciones y cómo la exclusión no solo remite a la multiplicidad de trayectorias de desvinculación por quedar afuera del mundo del trabajo sino que también implica dificultades en el ejercicio de los derechos.

Xiberras (1996) explica que en la sociedad moderna se excluye a todos aquellos que no participen del modelo normativo predominante, es decir, se generan situaciones de rechazo y de intolerancia a diferentes concepciones, valores o formas de vida. En este sentido, se entiende que todas las esferas de la sociedad moderna están enmarcadas por la normalidad y sus límites “que definen un insuceso en relación a la norma. Este insuceso en relación a la normalidad parece constitutivo de los procesos de exclusión” (Xiberras; 1996: 28-29).

Así, la exclusión podría entenderse como la no correspondencia a los parámetros de normalidad enmarcados en distintos ámbitos de la vida social como la escuela, la esfera privada de la familia y lo conyugal, y la salud mental y física.

Además, expone que todas las formas de exclusión se asimilan a la ruptura de la trama social y del vínculo simbólico que une a cada uno con el todo social.

En esta sociedad contemporánea el modelo dominante, según Baraibar (1999), es el “Homo economicus”, por lo que es imprescindible formar parte del intercambio material y simbólico. De lo contrario, podría considerarse como excluidos.

Por último, cabe destacar que Xiberras (1996) explica que el no acceso al modelo de las representaciones dominantes no conduce de forma directa y lineal a la exclusión, así como tampoco siempre significa exclusión. Pero puede contener vectores de exclusión y la acumulación de ellos podría constituirse en una causa de la misma.

Dimensión política – En esta parte se hace referencia a cómo los procesos actuales impactan en el ejercicio de la ciudadanía, las formas de organización colectiva y algunos puntos que señalan el tipo de democracia que surge desde estos procesos.

Castel cuando caracteriza a los “supernumerarios” menciona que “la inutilidad social los descalifica también en el plano cívico y político” (Castel; 1997: 416). La dignidad social de una persona se funda en su utilidad social, es decir, en la

participación en la producción de la sociedad. Esta participación es por medio del trabajo y el salario es la remuneración por la realización de las actividades “útiles”. Por ende, es a partir de ello que se generan derechos, deberes, responsabilidades y sentimientos de reconocimiento.

Esto no sucede para los sujetos cuyas actividades no son útiles y así se pierde la identidad por el trabajo. En consecuencia, no se construye ciudadanía sobre la inutilidad social. “Es difícil que se los tenga en cuenta por lo que son, pues su calificación es negativa (inutilidad, no-fuerzas sociales), y ellos tienen en general conciencia de hecho. Cuando uno ha identificado su identidad social sobre una base que se desmorona, es difícil hablar en nombre propio, aunque sea para decir no” (Idem).

Desde las profundas transformaciones ocurridas en estas últimas décadas, no se han generado grandes revoluciones que quieran cambiar radicalmente la situación social.

Tanto Castel (1997) como Fittoussi y Rosanvallon (1997) argumentan por qué los excluidos, supernumerarios o las personas que viven en situaciones extremas de vulnerabilidad social no han tenido una iniciativa de gran envergadura contra el orden social vigente.

Paugam (1999) difiere con ellos resaltando que los pobres por más que sean dependientes de una colectividad, no están desprovistos de posibilidades de reacción.

Fittoussi y Rosanvallon mencionan que “los efectos económicos de los nuevos modos de producción se conjugan con los más antropológicos de la individualización, para hacer más problemáticos los mecanismos de identificación colectiva” (Fittoussi y Rosanvallon; 1997 en Baraibar: 51).

Los individuos, anteriormente, solían unirse a los colectivos con el fin de satisfacer las necesidades de cada uno con ayuda del grupo. Sin embargo, hoy en día esta tendencia se fue desfigurando dado que se perciben menos posibilidades para

resolver las dificultades individuales por medio de la acción colectiva. Esto condiciona que los sujetos se sientan más vulnerables ante un mundo en constante cambios.

Por último, es relevante destacar que estos autores dan cuenta de la simplificación de la realidad social que se realiza comúnmente, es decir, se da un salto significativo del sistema en general a los sectores más vulnerables de la sociedad. El problema no se reduce a la discusión entre quienes podrían estar afuera o adentro, entre los excluidos y los no excluidos. La realidad es mucho más compleja y múltiple, lo que supone comprender a cada grupo o sujeto en su singularidad pero siempre en relación dialéctica con el contexto en el que se inserta.

De esta manera, Castel indica que integrados, vulnerables o desafiliados pertenecen a una misma sociedad y a un mismo mundo por más que éste o ésta sea sumamente problemático/a. Se deberían evaluar los condicionamientos que hacen que ponga en riesgo la cohesión social.

Si las distintas transformaciones promovidas por las sociedades contemporáneas en las últimas décadas, dejan por fuera como saldo grandes poblaciones, vale cuestionarse en términos de Castel si “¿se puede seguir hablando de pertenencia a un mismo conjunto social? ¿Cuál es el umbral de tolerancia de una sociedad democrática a lo que yo llamaría, más que exclusión, invalidación social? Ésta es a mi juicio la nueva cuestión social. (Castel; 1997: 23).

1.4 ¿Exclusión social en América Latina?

América Latina no es ajena a los problemas que llevaron a los europeos a hablar de exclusión. Es decir, en el continente latinoamericano “a las inequidades tradicionales se suman otras, produciendo una dinámica social en la cual los individuos y las familias luchan por integrarse o no ser excluidos, en un marco de

creciente desprotección y debilitamiento de los canales de inclusión” (Bustelo – Minujin, 1998 en Baraibar, 1999; 80).

Igualmente, siguiendo a Baraibar (1999), no es en vano aclarar que la realidad latinoamericana es diferente a la europea pero además toda América Latina es intensamente diversa en su interior.

En este sentido, en América Latina, “los problemas asociados a la exclusión (cambios en el mundo del trabajo y crisis del Estado de Bienestar), se plantean en sociedades que nunca desarrollaron estos mecanismos plenamente, que nunca resolvieron sus problemas de pobreza y desigualdad y que – en términos generales – no alcanzaron niveles de integración social importantes. Por esto, las reflexiones sobre exclusión social, en su enorme mayoría se hacen en discusión con conceptos como pobreza y marginalidad” (Baraibar; 1999: 64).

1.5 La exclusión social como parte del paisaje de Uruguay

Luego de haber explorado las distintas formulaciones sobre exclusión social, en esta parte se profundiza aún más la situación uruguaya en relación a esta problemática.

Es enriquecedor analizar críticamente Uruguay dado que por un lado, tenemos un país con indicadores sociales y macroeconómicos que lo señalan en una situación favorable en relación al resto de los países latinoamericanos, mientras que por otro lado, se ha presenciado procesos que demuestran mayores situaciones de vulnerabilidad social que podían hacer referencia a la exclusión social.

En el Informe de Desarrollo Humano del 2010 realizado por las Naciones Unidas, se indica que Uruguay está en el lugar 52, entre 169 países, dentro del grupo de naciones con Alto Desarrollo Humano. Muñoz¹ (2010) informó que “entre el año

¹ Heraldo Muñoz es el director regional para América Latina y el Caribe del PNUD en el año 2010.

1985 y el 2010 la expectativa de vida creció cinco años, los años de escolaridad aumentaron dos años y el ingreso bruto per cápita aumentó 121%” (PNUD; 2010: 1).

En el documento Panorama Social de América Latina (del año 2010 de la CEPAL), se destaca que Uruguay del 2008 al 2009 redujo la tasa de pobreza en más de tres puntos porcentuales y que está entre uno de los cuatro países (con Chile, Argentina y Panamá) que más redujo este indicador entre niños de 0 a 5 años. En el 2009 la tasa de indigencia disminuyó significativamente en este país. Se indica que estos resultados son, en mayor medida, producto del efecto de crecimiento y no tanto de distribución.

Siguiendo a Baraibar (1999), se entiende que, aun considerando los datos actuales sobre los niveles de pobreza, es relevante reflexionar en relación a la posibilidad de que, detrás de estas cifras se escondan nuevos procesos o situaciones de riesgo social que se mantienen y que al articularse con fenómenos recientes podrían dar lugar a nuevos quiebres. Es decir que, si se hace una lectura más profunda de los datos que muestran la realidad del país, se podría percibir el grado de desigualdad y el ejercicio o no de los derechos de algunos sectores de la sociedad, que pueden dar cuenta de procesos de exclusión social.

Por otra parte, se resalta que en este país el gasto social tiene prioridad dado que tiene niveles superiores a un quinto del PIB.

Según Filgueira (1999), Uruguay se caracterizó por haber desarrollado a lo largo de su historia un sistema de acciones para asegurar el bienestar de la mayoría de su población, por lo que lo señalaban como un país excepcional en el continente. Asimismo, se particularizaba por haber integrado a casi todos los grupos sociales que componían la sociedad.

Sin embargo, en Uruguay, como en el resto de los países de América Latina, en las últimas décadas han quedado fuera una cantidad importante de personas por fenómenos de exclusión y marginación que están estrechamente relacionados con los

efectos de las profundas transformaciones en el Estado, el mundo del trabajo y del sistema capitalista.

De Armas expone que “aún reconociendo que la sociedad uruguaya sigue siendo una de las menos desiguales del continente – el más inequitativo del planeta - ...” se podría afirmar que “la sociedad uruguaya es a comienzos del siglo XXI más desigualitaria que hace tres o cuatro décadas” (De Armas, 2005; 274).

Los distintos procesos han reforzado la creciente fragmentación económica, social y cultural en los últimos años que implicaron la “formación de fronteras sociales y disminución de las oportunidades de interacción, entre personas de diferente origen socioeconómico”. Una de las consecuencias principales de estos procesos es la exclusión social, a través de mecanismos de segregación residencial y educativa (...)” (Veiga – Rivoir; 2001: 2).

Se ha dado lugar a procesos de creciente precarización del mercado laboral y de infantilización de la pobreza, logrando disminuir la cifra en estos últimos años pero ésta misma sigue siendo relativamente alta. Existen una cantidad importante de niños en situación de calle, así como también, adolescentes que no estudian ni trabajan.

Se siente incertidumbre en relación al trabajo como mecanismo fundamental para la construcción de un futuro de las personas y su familia. No es en vano destacar que en Uruguay, en los últimos tres años el desempleo ha disminuido. Según datos del INE, en el período enero- marzo 2009 la tasa de desempleo era de 7,5, en este mismo trimestre en el 2010 era de 7,4 y el último dato del año 2010 es de octubre – diciembre 6,2. Esto implica que a medida que existe crecimiento económico en el país, también se ha generado más empleos, aunque todavía la reactivación económica para la generación de empleo no ha sido suficiente para combatir el desempleo.

A ello se agrega empleos precarios, inestables e informales como también subempleos. Por lo que, se debe poner en cuestión si la disminución de la tasa de desempleo, ocurre en un contexto en donde las personas ofrecen su fuerza de trabajo sin establecer condiciones de remuneración, capacitación, experiencia y/o horarios.

En este sentido, la CEPAL explica que “la duración del desempleo es, por lo general, una fuente de preocupación, puesto que cuando esta situación se prolonga erosiona el capital humano, sobre todo si se considera que entre los factores que se toman en cuenta para la contratación de mano de obra están la experiencia del postulante y que previamente no haya pasado por largos períodos de desempleo” (CEPAL; 1999 en Baraibar; 1999: 157).

Esta realidad da lugar a la fragmentación social producto de un proceso de segmentación que refuerza la marginación y la heterogeneidad de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, se encuentra en crisis dos principios relacionados con la escuela pública, según Baraibar (1999), como mecanismo igualador de oportunidades e instrumento que busca la integración de las distintas clases sociales del país. En la actualidad, “la educación pública uruguaya muestra serios problemas en aspectos tan diversos como la calidad de la educación impartida, la inadecuación entre educación y exigencias de capacitación del mercado de trabajo y una verdadera segmentación de los establecimientos educativos” (Lorenzelli; 1997 en Baraibar; 1999: 172).

Otro proceso, que no es de menor importancia en el momento de reflexionar sobre la exclusión social en Uruguay, es la segregación residencial. Esta refiere a la localización de las clases sociales en el espacio urbano de forma polarizada, es decir, por un lado, se identifican los asentamientos precarios, y por otro lado se ubican las áreas residenciales (barrios cerrados en su mayoría) que nuclean hogares con ingresos altos o medios.

En Uruguay tiene especial relevancia la evolución de los asentamientos precarios. En el 2006, según datos del INE, 196.000 uruguayos ocupaban 53.700 viviendas distribuidas en 676 asentamientos en todo el país, de los cuales 412 estaban ubicados en Montevideo. Ello implica que aproximadamente un 6% de la población vive en esta situación, representando un 11% de los montevideanos.

Se señala que “los sectores empobrecidos son llevados a ocupar los ambientes de peor calidad, que por su topografía o condiciones los hacen inadecuados para la agropecuaria o la urbanización. Ocupan ese tipo de ambientes por encontrarlos “libres”, situación que se da justamente por la mala calidad de esas áreas” (SERPAJ; 1994 en Baraibar; 1999: 181). Por lo que se entiende que existe una cantidad importante de población que vive con infraestructura, servicios y atención social inexistente o deficiente, así como también en espacios contaminados o con problemas ambientales graves (por ejemplo de plomo). Esto determina que se ha acentuado los problemas de extensión y segregación de los espacios urbanos con consecuencias de exclusión y deterioro del capital humano.

Entonces, pese a la integración alta que se solía caracterizar a Uruguay, en los últimos años avanzan, al igual que en el resto de América Latina, procesos que se incluyen dentro de la dimensión social de la exclusión como la segregación residencial. Por ende, el barrio y la comunidad, que eran entendidos como espacios de integración social, están transversalizados por procesos que aumentan la polarización espacial de las clases sociales.

Por otro lado, como otras señales de vulnerabilidad social se pueden mencionar, por un lado, la incorporación temprana de jóvenes al mercado de trabajo, y por otro, los adolescentes y jóvenes que no estudian, no trabajan ni están buscando empleo.

La primera refiere a que, las condiciones socioeconómicas del país se traducen en exigencias para los sectores pobres dado que se tiende a una incorporación temprana de los jóvenes al mercado de trabajo. Ello incide negativamente en el futuro de los niños o adolescentes en relación a la educación como en las posibilidades de conseguir posteriormente un empleo mejor.

Por ende, esta situación pone en cuestión la capacidad del sistema educativo de atraer a los jóvenes y se vincula con la situación económica de los hogares de ellos, lo que podría retrasar o acelerar la incorporación al mercado de trabajo. A su vez, son quienes sustentan el crecimiento poblacional del país dado que muestran las

tasas más altas de fecundidad, profundizando de este modo el círculo de reproducción de la pobreza.

Como otra preocupación surgen los adolescentes que no estudian, no trabajan ni buscan empleo dado que disminuyen considerablemente las oportunidades para mejorar su bienestar. En Uruguay, los jóvenes de 15 a 29 años que no estudian ni trabajan representan un 18% (aproximadamente 136.00) según datos extraídos del informe del PNUD². Asimismo, se destaca que los jóvenes deben enfrentar mayores dificultades en la transición entre la salida de la escuela y la inserción al mercado de trabajo. En nuestro país, “los desempleados menores de 30 años representan casi 60% del total de desempleados” (PNUD; 2009: 23).

Estos adolescentes y jóvenes manifiestan la crisis de los mecanismos de integración social: la educación y el trabajo ya que no se han construido alternativas que fomenten la cohesión social. Al mismo tiempo, expresa que Uruguay no es ajeno a situaciones de vulnerabilidad social y procesos de exclusión.

Igualmente, vale destacar que estos procesos no refieren únicamente a los “pobres”. “La tensión entre un mercado de trabajo que exige cada vez mayor capacitación para ingresar, que aumenta las brechas salariales entre trabajadores calificados y los no calificados y un sistema educativo que va perdiendo capacidad de asegurar la equidad de los conocimientos, es para amplios sectores de la población” (Baraibar; 1999: 195). Sin embargo, se entiende que la situación es más compleja para aquellos que no cuentan con recursos tanto económicos como sociales y culturales. En otros términos, las consecuencias son más severas y son limitadas las posibilidades de superarse.

A modo de reflexión, se considera que mujeres, hombres, niños y niñas están “privados del derecho a una vida digna. Derecho que no sólo tiene que ver con trabajo,

² Ante este dato, vale aclarar que este 18% se descompone en 6% de estos jóvenes no estudia ni trabaja, 6% que no estudia ni trabaja pero busca empleo y no lo encuentra, y 6% que no estudia ni trabaja pero realiza trabajo no remunerado.

vivienda, alimentación, atención a la salud, educación, seguridad social, sino también con poder participar, desempeñarse activamente como ciudadano, poder optar, expresarse, ser reconocido y respetado en su cultura, en sus valores” (Ferrando; 1994 en Baraibar; 1999: 152).

2. CAPÍTULO II: Infantilización de la pobreza

“Cada sociedad, cada tiempo, se autorretrata por (...) [la situación de vulnerabilidad de la infancia] y abandono que produce y tolera” (Costa – Gagliano, 2000 en Duschatzky; 2000: 77)

2.1 La pobreza e infantilización de la pobreza en América Latina

En el 2010 la CEPAL realizó un estudio sobre el Panorama social de América Latina, donde se presentan las tendencias actuales de la evolución de la pobreza y la distribución del ingreso en el continente y se ubican con respecto al ciclo de vida de las personas. En él, se muestra que a pesar de la crisis económica a nivel mundial del 2009 y la baja del producto, la pobreza en los países latinoamericanos no tuvo un aumento considerable (0,1% respecto al 2008) y la indigencia se incrementó mínimamente (0,4% en relación al mismo año). En el 2009, la pobreza era de 33,1% de la población de América Latina y el Caribe, incluyendo un 13,3% de personas en situación de indigencia. Es decir que, 183 millones de personas eran pobres y 74 millones indigentes.

Ello fue resultado de distintos factores, “como el mantenimiento de los salarios reales, gracias a la baja inflación, y las políticas para evitar pérdidas masivas de empleo, junto con una leve mejora de la estructura distributiva de los ingresos. Por otra parte, se ha mantenido una tendencia positiva en el acceso a servicios básicos y educación” (CEPAL, 2010; 7).

Se podría indicar que con los datos presentados la situación general de la región en los últimos años ha mejorado, aunque aún es muy considerable el número de personas que no logran tener una mejor calidad de vida. En relación al 2002, año en el que tanto la pobreza como la indigencia alcanzaron los niveles más altos desde 1990, se presencia una disminución de un 10,9% de la pobreza y un 6,1% de la indigencia.

La CEPAL contó con datos de nueve países para evaluar la evolución de estos dos indicadores entre 2008 y 2009. Seis de los nueve disminuyeron la pobreza entre un año y otro. Por ejemplo, Uruguay y República Dominicana³, redujeron la pobreza en más de un 3%, mientras que Perú, Brasil, Paraguay, Panamá tuvieron disminuciones de entre 0,9% y 2,2%. Asimismo, en Colombia y Ecuador⁴ se redujo la tasa pero en menor medida.

Por otra parte, en el 2009, el porcentaje de indigencia disminuyó significativamente en varios países como Colombia, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. Sin embargo, Costa Rica presenció un incremento en estos indicadores en el año en cuestión, 2,5% en la tasa de pobreza y 1,4% en la de indigencia.

Según este estudio, las variaciones producidas en relación a la pobreza son producto de diversas “interacciones entre el crecimiento del ingreso medio de las personas (efecto crecimiento) y los cambios en la forma en que se distribuye este ingreso (efecto distribución)” (CEPAL, 2010; 13). En el caso de Uruguay, se entiende que predominó el efecto crecimiento.

Es importante destacar que, los datos numéricos expuestos en esta parte responden a un enfoque monetario para la medición de la pobreza. Sin embargo, también se presenta que se ha intentado aproximarse a la noción de pobreza multidimensional, a través de un método similar al de las necesidades básicas insatisfechas. Este último estudia las carencias básicas de las personas en relación a la vivienda, acceso al agua potable y saneamiento, y educación⁵. Así, se obtiene que los resultados por los dos métodos utilizados son similares, y Uruguay (según datos del área urbana) podría particularizarse por tener valores bajos en la incidencia de la pobreza “multidimensional”.

³ Según información de las áreas urbanas

⁴ Datos a nivel nacional, no a nivel urbano

⁵ Se considera como pobres a los que tienen dos o más privaciones en las necesidades evaluadas.

Igualmente, la evaluación de la pobreza a través del enfoque multidimensional se restringe a ciertas carencias materiales obtenidas por las encuestas de hogares, lo que se debería complejizar con el estudio de otras carencias, materiales o no, que refieran al bienestar de las personas. En otros términos, se debería problematizar: ¿cuánto se mide de la multidimensionalidad de la pobreza, utilizando estos métodos?, ¿pueden considerarse como “minimalistas” en el sentido de que retoman escasas necesidades básicas insatisfechas?

En relación a la pobreza infantil, CEPAL (2010) destaca la significativa disminución entre 2002 y 2009, según el enfoque monetario. Empero, la pobreza afecta proporcionalmente más a niños y adolescentes. Este estudio presenta posibles factores que podrían estar por detrás de este fenómeno, como la fecundidad temprana que puede incidir en la reproducción de la infantilización de la pobreza.

Se entiende que “una fecundidad más precoz y más alta genera una fuerte carga de crianza para los hogares, lo que obliga a distribuir recursos escasos entre un número elevado de hijos y obstaculiza la participación de las madres en el mercado laboral. Por su parte, los niños pobres crecen en desventaja en materia de salud y de acceso al sistema educacional, lo que erosiona sus capacidades humanas y contribuye a la reproducción de la pobreza en el largo plazo” (CEPAL, 2010; 17).

Se destaca también, que en general, en la vida de los jóvenes en situación de pobreza se observan procesos de emancipación a temprana edad que se vinculan con el abandono de la familia de origen, la inserción al mercado de trabajo y la conformación de un nuevo hogar.

2.2 Infantilización de la pobreza en Uruguay

En los últimos años la sociedad uruguaya ha vivido un conjunto de profundas transformaciones que han configurado según De Armas (2008) un “nuevo paisaje social”. “Uno de los factores más sobresalientes en este escenario ha sido la creciente “infantilización de la pobreza” y, en términos más amplios, el aumento de la desigualdad entre generaciones –en perjuicio de las más jóvenes – en el acceso al

bienestar social y las oportunidades de desarrollo” (De Armas; 2008: 5). Este fenómeno de infantilización de la pobreza en Uruguay ya había sido señalado por Juan Pablo Terra (1988) en la década del ochenta.

Una aproximación crítica de la infantilización de la pobreza como fenómeno implica entenderla desde los procesos más amplios de empobrecimiento y marginación según Carmen Terra.

La pobreza infantil, “en una primera aproximación, habla y nos remite a la pobreza del mundo adulto. Nos habla de la no accesibilidad al y la no participación en, respecto del conjunto heterogéneo de recursos históricamente disponibles en una sociedad concreta. Se trata del conjunto que puede satisfacer y realizar las necesidades así como efectivizar derechos adscriptos a la condición de ciudadanas y ciudadanos, de seres humanos. Refiere a las relaciones sociales de apropiación, uso y goce de recursos materiales y simbólicos” (Terra; 2010: 156).

De esta manera, se destaca que la infantilización de la pobreza no es un fenómeno individual ni familiar, sino que es un proceso que incluye a toda la sociedad en su conjunto. La infantilización podría entenderse, según Terra (2010), como una expresión del desamparo y las distancias extremas que se construyen a partir de las modalidades de vida en una sociedad determinada, de las condiciones en las que viven las familias de estos niños y del tipo de pobreza de la sociedad.

Los niños y niñas son personas dependientes a los que debe brindárseles las condiciones propicias para su desarrollo integral y así poder constituirse plenamente en sujetos de derecho. Ellos requieren de protección, cuidado, respeto, promoción de la construcción de su identidad, y garantía de las condiciones para su progresivo desarrollo biológico, social y psicológico.

En términos numéricos, en el 2007 hubo un descenso importante del fenómeno en cuestión que implica que para los tramos entre 0 y 5 años y entre 7 y 13 el porcentaje se acerca a 46, mientras que de 13 a 17 años pasa a ser 39% según datos proporcionados por De Armas (2008). Asimismo, entre el 2006 y 2008 la indigencia

para el grupo etario que incluye niños menores de 6 años se reduce 1,5 puntos porcentuales, aunque la incidencia continúa siendo alta 3,9% según datos del INE (2009).

El problema tiende a maximizarse y concentra mayor preocupación cuando se estudia la incidencia de la pobreza infantil en las siguientes etapas de desarrollo del niño. En Uruguay, según datos proporcionados por integrantes del Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza (CIIP) (2010), existen graves problemas de malnutrición infantil que producen retraso en el crecimiento. Es así que, en 2007, 11,3% de los niños de hasta dos años tiene retraso en el crecimiento y 8,5% padece obesidad y sobrepeso en contextos de pobreza. Uruguay presenta una prevalencia de anemia en niños de seis a veinticuatro meses de 54% (mayor cifra en el cono sur), mientras que Argentina tiene un 8,8% y Chile 1%.

Surgen dificultades en el desarrollo psicomotor y el retraso aumenta con la edad. En relación a los problemas de salud mental, Uruguay tiene altas tasas de trastornos emocionales y de comportamiento en niños de seis a once años, por ejemplo la tasa alcanza el 50% en contextos socioculturales críticos (CSC). Los problemas de aprendizaje en las escuelas de contextos muy desfavorables se aproximan al 34%.

El CIIP destaca que en situación de discapacidad, y específicamente en contextos de pobreza, existen más obstáculos en la accesibilidad a fuentes de satisfacción de necesidades y aumentan los niveles de discriminación. Por otra parte, se menciona que la pobreza es multifactorial – no implica únicamente la dimensión económica – y por ende, la afectación en el niño se genera por efecto acumulativo de varios factores de riesgo como: exposición a tóxicos ambientales, nutrición inadecuada, escaso acceso a atención en salud, baja calidad de servicios en prevención, entre otros.

En términos generales, Alonso advierte que “cuando leemos que en un país o en un período dado el número de pobres se redujo, no siempre estamos ante un caso de superación de la pobreza. Por lo regular se trata de un efecto de elevación temporal

del nivel de vida, generado por acciones coyunturales, y en esos casos se repiten los retrocesos” (Alonso, 2007 en Terra; 2010: 168).

Para aprehender la situación de la infancia en su complejidad se debe considerar un marco más amplio que vaya más allá de los niños. En la sociedad, como la uruguaya, según Terra (2010) juega un rol relevante el control de los procesos de reproducción social y producción, y las clases sociales que se conforman a partir de ello. A partir de esto, surgen procesos de cooperación, de autonomía o enfrentamientos pero si las relaciones no son iguales se desarrolla explotación, alienación, subordinación de uno frente a otro, exclusión, entre otros. Es en este contexto que tiene lugar la reproducción biológica y social de los más pequeños y no debería obviarse en el momento de problematizar y cuestionar la situación infantil en Uruguay.

En el país desde principios del siglo XX, se comenzó a construir un sistema que atienda las necesidades y derechos de los trabajadores mejorando la calidad de vida de ellos. El Estado intento evitar o reducir el conflicto social que podía generar las luchas promovidas por este sector de la sociedad. Sin embargo, grupos de pobladores que tenían poca presión no obtuvieron muchos beneficios o en algunos casos ningunos.

Durante todo el siglo XX se constatan momentos de auge o de disminución de la pobreza, pero hoy se da cuenta de un descenso de los niveles de pobreza aunque con la singularidad de la persistencia de grupos en estas condiciones y un porcentaje considerable de niños que vive en condiciones de pobreza y miseria.

Lo primero hace referencia a una característica crónica del Uruguay a la cual no se ha podido enfrentar radicalmente olvidando por momentos que estos sujetos, igualmente, forman parte de la sociedad.

“Entre la invitación al hiper consumo, la ausencia o la eventualidad de recursos extremadamente escasos y un horizonte laboral acotado a puestos de baja calificación, con inestabilidad contractual o en condiciones

de irregularidad, con remuneración muy por debajo de los requerimientos, la relación con el orden instituido se establece desde los procesos de exclusión, desde la negación de los derechos, desde la dignidad desconocida o negada desde las formas diversas de sobreexplotación” (Terra; 2010: 159).

Lo segundo se relaciona con un factor determinante que implica que la reproducción biológica de la población se da, en mayor medida, en hogares pobres y un aumento de la participación de hogares con personas menores de 14 años en la población pobre. En otros términos, nacen más pequeños que pertenecen a hogares pobres pero además son más propensos a ser pobres los hogares que cuentan con tres o más niños menores de catorce años.

Otro dato relevante en la sociedad uruguaya es que ha crecido la posibilidad de que en una misma familia vivan distintas generaciones que hayan vivido y vivan en situaciones de pobreza, es decir, quizás muchos niños de hoy, tengan padres que nacieron en la pobreza.

Hasta el momento, se entiende que no se ha logrado combatir la pobreza ni generar resultados que trasciendan los factores críticos que producen este fenómeno. Quizás debería preguntarse si las acciones dirigidas a enfrentar esta problemática buscan paliar la situación inmediata o si realmente apuntan a remodelar la estructura de desigualdades de la sociedad para enfocarse en las causas profundas que generan que tantas familias y niños vivan en situaciones de profunda vulnerabilidad social.

2.3 Pobreza intergeneracional

Si se estudia la evolución de la pobreza y la indigencia en Uruguay en las últimas décadas, resaltan dos fenómenos: “por un lado, que el comportamiento de estas variables responde al desempeño de la economía; por otro lado, que la pobreza

afecta en forma muy diferente a las distintas generaciones, revelando una pauta de inequidad en el acceso al bienestar, en perjuicio de los niños, adolescentes y jóvenes, que ubica al país en un puesto absolutamente extremo en la comparación dentro y fuera de la región” (De Armas, 2008; 5).

Advertir y reconocer esta particularidad de la pobreza en Uruguay no implica retomar una postura simple y vacía, que exhorte la puja distributiva entre las poblaciones de diferentes tramos etarios; sino que permite identificar los principales problemas y los grupos más desprotegidos frente al “riesgo social” - según Esping-Andersen – para la determinación de prioridades en términos de políticas públicas y de asignación de recursos.

Cabe destacar que, en Uruguay en 1997 el porcentaje de niños en situación de pobreza fue aproximadamente nueve veces mayor que el registrado entre los adultos mayores. A diferencia de esto, en el resto de los países de la región era el doble. Hoy en día, no se presentan datos significativos que demuestren que esta inequidad entre generaciones haya disminuido en Uruguay. Resulta aún más preocupante esto, si se compara al país con otros de la región con estructuras poblacionales parecidas como Chile y Argentina, y con los países desarrollados.

Por otra parte, en relación a la capacidad del Estado para reducir la pobreza infantil, según un estudio de la CEPAL (2006), la mayoría de los países de la región (incluido Uruguay) poseen sistemas tributarios levemente regresivos. En otros términos, son sistemas que no contribuyen a la reducción de la pobreza ni de las desigualdades sino que podrían aumentarlas. Vale destacar que, en este estudio no se incluyen las consecuencias que pueden generar la reforma tributaria, el Plan de Equidad y el Sistema Nacional Integrado de Salud en Uruguay.

De Armas (2008) expone que la capacidad redistributiva del Estado uruguayo no es satisfactoria. El autor retoma a Vigorito, quien explica que la política de

Asignaciones Familiares⁶ (Afam) prácticamente no tenía efectos en la reducción de la tasa de pobreza. Esto sucede porque en comparación con los efectos de otras fuentes de ingreso, la magnitud del impacto de las Afam es leve. En este sentido, se agrega que “los efectos en el alivio de la pobreza también son positivos aunque muy escasos y actúan en mayor medida sobre la severidad e intensidad de la pobreza que sobre su incidencia” (Vigorito; 2005: 15).

Esta situación se revierte si se analiza la incidencia de las prestaciones (jubilaciones y/o pensiones) otorgadas a los adultos mayores para cumplir el mismo fin. Según datos de la Encuesta Continua de Hogares del INE en el año 2005, “los porcentajes reales de personas de 65 años o más de edad que viven bajo la línea de pobreza y de indigencia ascienden a 9,2% y 0,3% respectivamente, pero si no existieran las jubilaciones se elevarían 45,8% y 8,4%, es decir, se multiplicarían por cinco en el primer caso y por 28 en el segundo (...) [y] si existieran las jubilaciones pero no las pensiones, el porcentaje de pobreza prácticamente se duplicaría (pasaría de 9,2% a 16,6%) y el de indigencia se multiplicaría por ocho (0,3% a 2,3%)” (De Armas – Filgueira; 2007: 115).

De esta manera, dichos autores mencionan que la seguridad social parecería ser crucial en el momento de pensar y analizar el bienestar y los niveles de pobreza de los distintos grupos poblacionales dentro de la sociedad. Cabe preguntarse ¿la distribución de los recursos del Estado uruguayo entre generaciones tiende a ser equitativa?, como país, ¿se protege de igual modo a los grupos de menor edad y a los adultos mayores?

2.4 Exclusión social y pobreza

A diferencia del continente europeo, cuando se habla de exclusión social en América Latina se hace referencia a la pobreza, sin dejar de lado la desintegración social y las desigualdades. Es a partir de esto que varios autores se han cuestionado

⁶ Mecanismo de larga data de transferencia de recursos a las familias, por parte del Estado de Uruguay, para promover el bienestar de los niños.

si el concepto de exclusión social refiere a los mismos fenómenos que da cuenta la pobreza.

Se han señalado una serie de ventajas del término exclusión social. En primer lugar, se entiende que el concepto de pobreza hace hincapié en factores económicos siendo que el de exclusión presenta un enfoque multidimensional. De esta manera, busca incorporar aspectos no sólo económicos sino también sociales, políticos, culturales y simbólicos. Según Olivera, “analizar el problema de los excluidos bajo una perspectiva económica nada nos dice de la necesidad – que no es económica, sino ética y política – de su inclusión” (Olivera; 1997 en Baraibar; 1999: 110).

En segundo lugar, el concepto de exclusión refiere a procesos mientras que el otro da cuenta del resultado de estos procesos. Según Torche, “la definición de pobreza apunta principalmente a las características de la situación que viven algunas personas, pero no profundiza en los procesos que generan y reproducen dicha situación” (Torche; 1996 en Baraibar; 1999: 114).

Otra diferencia implica que mientras el término de pobreza se reduce al estudio de atributos, el segundo intenta aprehender la dinámica social de la que forma parte. Asimismo, con éste concepto más reciente se busca superar la dicotomía que genera hablar de pobreza, es decir, en términos de categorías pobres – no pobres.

Ante todas las consideraciones realizadas, vale resaltar que se dio cuenta de un concepto de pobreza destacadamente empobrecido siendo que existen definiciones que superan estas simplificaciones presentadas del término.

Terra la entiende a la pobreza como “el resultado de la negación sistemática, estructural y coyuntural, de los derechos sociales, económicos, políticos y culturales consagrados. Es fruto de relaciones de poder y de mecanismos de control y marginación que impiden a diversos sectores de población su ejercicio efectivo. O sea, manifestación de procesos societales que privilegian la ganancia y la inversión permitiendo, cuando no promoviendo, mecanismos de acumulación y concentración a

costa de la igualdad y aún de la justicia. Procesos sociales estructuralmente ligados al capitalismo, al constituirse como sociedad capitalista. (Terra; 2010: 161).”

De esta manera, se cuestionan las ventajas del concepto de exclusión siendo que se presenta entre ambos términos una discusión vacía, existiendo diferencias relevantes pero no sustantivas en sí. Se podría entender que la definición de exclusión intenta mejorar consideraciones ya existentes. Así, se considera que “se necesita un concepto nuevo, no por la pobreza, sino fundamentalmente porque se está ante procesos nuevos. El concepto de exclusión anuncia y denuncia una realidad distinta. Estaría dando cuenta de nuevos problemas en la integración social, estaría planteando una nueva versión de la cuestión social”.

3. CAPÍTULO III: Escuela Pública

“Todo es cierto, todo es real. Nada es falso, nada de lo que verá en este espectáculo es falso. Es simplemente controlado” (Niccol; s.d en Duschatzky; 2000: 121)

3.1. La historia de la educación primaria en Uruguay

Como punto de inicio se toma la fundación de la primera escuela pública en 1815, por parte de José Gervasio Artigas (Bralich; 2010: 1). Luego se crea el Instituto de Instrucción Pública en 1847 dedicado a educación primaria.

Igualmente se entiende, que a fines del siglo XIX, en la década del setenta se conformó la base del sistema educativo del Uruguay. José Pedro Varela llevó adelante la reforma educativa entre 1876 y 1879 durante el período denominado Militarismo con Lorenzo Latorre al mando del país (Moscatelli; s.d: 329).

En este momento histórico, Uruguay se inserta en un proceso de modernización, para enfrentar las demandas del exterior, en el plano económico, político y cultural. Ello determinó la necesidad de que por medio de distintos agentes como la escuela, la policía y la Iglesia, se lograra transitar de una sociedad “bárbara” y tradicional a una moderna y civilizada, en donde predominaran valores relacionados con el ahorro, trabajo, orden, economía, disciplina, puntualidad, salud, higiene del cuerpo, entre otros (Barrán; 1990).

En 1877 se aprueba el Decreto – Ley de Educación Común, proyecto que promovió Varela aunque se elevó con algunas modificaciones. Se promueven principios como democracia, laicidad, igualdad, y cultura (CEP; 2007). Se busca universalizar la educación pública y generar la responsabilidad en el Estado para que garantice el derecho de acceder a la educación a toda la sociedad en general. En esa época, gran parte de la población era analfabeta dado que existían escuelas confesionales, situadas principalmente en Montevideo, a las cuales accedía preferentemente parte de la clase burguesa que vivía en la capital.

La escuela se constató como gratuita y obligatoria, imprimiendo “la obediencia y el estudio tanto al niño “indómito” de la campaña, como al “jugador pendenciero” de la ciudad” (Barrán; 1990:18). Ésta inculcará conductas en los niños que se entendían como correctas, si se tenía como fin acompañar el modelo de desarrollo nuevo, promover la vida en comunidad, así como también la paz y el orden.

En este sentido, Varela expresa que “el valor de la escuela no se agotaba en el hecho material de aprender a leer y escribir, pues estaban también los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una completa transformación del niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar (...) No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos, no se asiste a clase con el cabello desgreñado ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad” (Idem: 213).

La educación, por ende, se entiende en ese momento histórico como medio para el disciplinamiento y control social de los sujetos considerados “bárbaros”, así como también “fundante de la ciudadanía en un país de inmigrantes, vía de movilidad social ascendente para la clase media, y garantía de igualdad de oportunidades” (Baraibar; 1999: 145).

Otro período que se puede identificar en la conformación del sistema educativo uruguayo es en las primeras décadas del siglo XX con el modelo batllista. Este momento se entiende como el segundo impulso modernizador en el país, promoviendo un modelo urbano-industrial que tiene como centro a Montevideo y como propulsor a José Batlle y Ordóñez (Nahum; 2000).

El Uruguay del Novecientos se vivía, según Batlle y Ordóñez, como “tiempos de formación, tiempos de oportunidad para la forja de una moderna ‘civilización’” (Caetano - Rilla; 1994; 112). Se está ante una sociedad con elevado grado de urbanización concentrada la población preferentemente en Montevideo, y con grandes

oleadas de inmigrantes que se asentaban en el país, modificando la estructura social criolla del mismo.

El batllismo se propuso un conjunto de reformas en distintas esferas de la vida del país (Nahum; 2000). En términos económicos, buscó modernizar y diversificar el sector industrial y agropecuario; con el fin de dejar de ser un Uruguay rural y latifundista para transformarse en un país agrícola-ganadero. Asimismo, promovió la estrategia de estatización (por ejemplo el Banco de la República y usinas eléctricas) o nacionalización (Banco Hipotecario, Banco de Seguros, Ferrocarriles), entendiendo que los servicios públicos esenciales debían estar en manos del Estado.

El batllismo se autodenomina como obrerista y considerando al Estado como un posible instrumento reparador de las injusticias sociales. El mismo promueve una serie de reformas en el ámbito laboral: ley de ocho horas, pensión a la vejez, ley sobre prevención de accidentes, proyecto de ley sobre indemnización por despido, entre otros (Nahum; 2000).

En términos educativos, en principio, se extendió la oferta universitaria (Facultad de Comercio, hoy denominada Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Veterinaria y Agronomía). Hasta el momento solo se podían cursar las carreras de medicina o abogacía. En el interior del país se instalaron diez liceos departamentales para que brindar la posibilidad de alcanzar una cultura superior a la enseñanza primaria.

En 1909, se prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Si esto no se respetaba, se penaba a quienes violaran esta disposición. La idea proviene de la Reforma impulsada por Varela en la década del ochenta pero había sido rechazada por una fuerte oposición con la Iglesia (Nahum; 2000).

En un segundo gobierno de Batlle (1911 a 1915), se hizo énfasis en extender la educación a todos aquellos que aún no accedían a ella, y por ende se debía asegurar la gratuidad de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Este líder buscaba promover la amplia participación del pueblo en la vida política, lo cual “no podría

concretarse si no se convertía a cada hombre en un ciudadano instruido, consciente, capaz de reflexionar e invertir activamente en la vida pública” (Nahum; 2000: 57).

Asimismo, en este período histórico la mujer fue un sujeto valorado política y socialmente. En la cultura uruguaya permanecía vigente el principio de separación de sexos, por lo que el Poder Ejecutivo reconociendo, pero según Nahum (2000) no compartiendo, esta realidad promovió la creación de una sección particular de enseñanza secundaria y preparatoria para las mujeres. Ello es imprescindible para cumplir el objetivo de igualar con el hombre en términos de derechos.

Otras medidas fueron la creación de liceos departamentales en el interior del país, la difusión de la educación física, extensión de la cultura artística y musical, ampliación de la enseñanza industrial, entre otras.

Se entiende que en las primeras décadas del siglo XX en Uruguay se conformó un sistema institucionalizado de políticas sociales con características de universalidad y gran cobertura. Las bases de esta matriz de bienestar social se sentaban en la asistencia pública, educación pública, regulación del mercado de trabajo y en la política de retiro de la fuerza de trabajo (Midaglia; 2000). A su vez, la centralidad del Estado en la provisión de bienes o servicios sociales restringió la presencia del mercado o de instituciones privadas que en ésta área.

Finalizada la dictadura de Terra en 1942 y retomando el principio de democracia, toma el mando del país un movimiento político liderado por Luís Batlle Berres (sobrino de José Batlle y Ordóñez) conocido como neobatllismo. Aquí, se extraen las ideas centrales del batllismo de las primeras décadas del siglo pero ante una realidad social distinta.

Es una etapa de post-guerra mundial, caracterizada por prosperidad económica donde se hace énfasis en “(...) el impulso a la industria, los avances del Estado en la prestación de servicios públicos, la ampliación de la legislación laboral y social, el afianzamiento de la democracia política, como viejas ideas que seguían siendo válidas pero requerían nuevas modalidades de acción” (Nahum; 2000: 184).

En el ámbito de la educación, se considera que la enseñanza pública tenía un alcance relativamente universal y homogéneo, a pesar de que existían distintos tipos de escuelas públicas según cual fuere el barrio de inserción. Se incrementó el presupuesto para este sector y se invirtió en infraestructura escolar. Se hacía notoria la necesidad de que el sistema educativo se fuera innovando al mismo tiempo que el país se dinamizaba.

En este período histórico, se entiende que la esencia del sistema de control social “civilizado” ya estaba profundamente presente en la sociedad uruguaya de mitad de siglo XX. Según Barrán (1990), el mismo niño se corregía por la moral que se había inculcado en él y por dominio propio que lograba diciendo y repitiendo las conductas entendidas como correctas.

A partir de 1955 comienza, según Caetano y Rilla, la crisis de lo que podría denominarse el “Uruguay clásico”, que encontrará su punto clave y final con el golpe de Estado el 27 de junio de 1973. “Una sociedad amortiguadora, hiperintegrada, partidocrática, frágilmente próspera, pero próspera al fin, declinó en su capacidad de innovación y reproducción, para ingresar en una fase de radicalizaciones y violencias sin precedentes en el siglo XX” (Caetano - Rilla; 1994: 199).

La crisis que se desencadenó en la década del cincuenta podría considerarse con muchas similitudes que las procesadas por el país en tiempos atrás, pero sin embargo ésta última tenía rasgos que tendían a caracterizarla como estructural ya sea por los límites que sobrepasaba, las particularidades de los actores involucrados y el contexto regional y mundial. Todo ello, invitaba a buscar distintas salidas que anhelaban un cambio urgente y profundo del modelo de desarrollo que se sostenía desde el novecientos, para configurar un nuevo proyecto nacional (Caetano - Rilla; 1994).

Asimismo, en estos años se señalaban cambios sociales y económicos como: urbanización, industrialización, crecimiento de las clases medias y obreras, mejoras del nivel de vida por redistribución del ingreso. Estas modificaciones marcaron que la

crisis se extendiera también al sistema educativo medio y superior dado que éste no estaba conformado para soportar un incremento considerable del alumnado.

Otro panorama distinto se presenció en educación primaria ya que “el analfabetismo pasó del 35% según el Censo de 1908 a 9,5% en 1957; la cantidad de niños que acudían a la escuela aumentó del 60% de la población en edad escolar en 1930 al 90% en 1960; la deserción escolar se redujo, aunque con niveles muy disímiles en la Capital y el Interior, sobre todo en las áreas rurales” (Nahum; 2000: 226).

En este sentido, se considera que a mitad del siglo XX el crecimiento demográfico del Uruguay, el proceso de democratización que se evidencia - siendo que acceden a la educación alumnos de distintas clases sociales - y una valoración cada vez mayor de la educación, promueven un efecto desborde del sistema educativo. En otros términos, el país continuaba con su proceso de modernización y de civilización pero este sistema no acompañaba y se dinamizaba al mismo tiempo que estos fenómenos sociales emergentes, por lo que se transformaba incontenible, quizás atrasado y con escasa capacidad de renovación para enfrentar los desafíos que le imponía el país.

A partir de la década del 60 los distintos índices económicos y sociales muestran cómo se fue desvaneciendo el “Uruguay democrático, consensual, de clases medias satisfechas. El estancamiento económico, el empobrecimiento general de la población, el estallido de la violencia social, barrieron la imagen del país `modelo´, perdiéndose también la institucionalidad democrática a partir de 1973...” (Idem: 304).

El período dictatorial instaurado no deja al margen el sistema educativo, sino que este último se ubica en un contexto de mucha tensión social e incremento del autoritarismo. Este sistema entra en un proceso de deterioro en términos de recursos, de la capacidad técnico-pedagógica para los educadores, el salario real docente, entre otros.

Además fue utilizada la educación como medio para inculcar la ideología que sustenta el régimen de facto. La enseñanza fue intervenida y dictada por interventores civiles y militares de “confianza” de los gobernantes con escasa preparación. Esto se llevo a cabo por la presencia de alto grado de militancia estudiantil y politización de los docentes y/o maestros. Se impartió una lógica doctrinaria de origen militar (ANEP; 2005).

En años anteriores, la educación contaba con un porcentaje importante del presupuesto del Estado, pero se fue desvaneciendo en este momento siendo que “pasó del 3% del PBI en 1964 a oscilar alrededor del 2% entre 1972 y 1980, bajando al 1,5% en 1984” (Baraibar; 1999: 143).

En cuanto a la enseñanza primaria, existen datos que argumentan un aumento en la población matriculada en las escuelas, lo que determinó que se redujera la tasa de analfabetismo. Sin embargo, aquí surge un desafío primordial que no remitía a atraer niños a la escuela, sino a poder retenerlos y que culminaran su ciclo escolar (Nahum; 2000).

Todo ello determinó que los sectores más privilegiados de la población tendieran a contratar servicios privados en el área educativa, sin embargo ésta no fue una opción para todos los habitantes. Ésta tendencia se acentuó principalmente en los primeros años de la dictadura.

En concreto, se entiende que en términos generales el sistema educativo público en su totalidad fue el “sector de la actividad pública más destrozado por la dictadura, con el argumento de que la subversión lo había infiltrado” (Nahum; 2000: 367). Se transformó en un instrumento de control social de los gobernantes y de promoción de disciplina de carácter militar en todos los ámbitos de la vida.

Luego de restauración democrática, otro momento a considerar de la educación en el siglo XX en el país es la Reforma Educativa aprobada por el Parlamento en 1995. Esta reforma fue promovida (en la segunda presidencia de J.M Sanguinetti) por Germán Rama, quien era en esa instancia el Presidente del Consejo

Directivo Central de la ANEP. Los objetivos principales eran mejorar la calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento de la equidad en el acceso a la educación, modernizar la gestión y optimizar la profesión docente.

Lanzaro (2004) menciona que a principios de los noventa en el continente latinoamericano, se insinuaban una serie de cambios en materia educativa con orientación liberal y de corte más o menos ortodoxo. Sin embargo, “el tenor estatista de la reforma uruguaya la transformó en una experiencia singularmente heterodoxa dentro de la región. (...) mantuvo una impronta “centralista”, se ubicó fundamentalmente del lado de la “oferta” educativa y apostó al fortalecimiento del sector público en las sucesivas fases del proceso, desde el diseño a la implementación concreta de las políticas aplicadas” (Lanzaro; 2004: 5).

Sin embargo, en términos generales puede considerarse que en el momento de desarrollar una estrategia de modernización de las políticas sociales, entraron en juego leves tendencias a la privatización o terciarización de ciertos servicios públicos. Un ejemplo de ello son ciertas terciarizaciones para el trabajo con situaciones de vulnerabilidad social generando una combinación público – privada (Midaglia; 2000). Por otra parte, desde la segunda mitad del siglo XX avanza la privatización de la enseñanza primaria, principalmente en la capital del país (Katzman – Rodríguez; 2006).

Entre las acciones promovidas en esta reforma educativa se encuentran: la expansión de la oferta pública en educación inicial (4 y 5 años) buscando la universalización en este nivel educativo; creación de escuelas públicas de tiempo completo en zonas carenciadas; la reforma curricular de la educación media pública, incluyendo la extensión del horario y la concentración de las actividades de los profesores; la creación de centros estatales, regionales y descentralizados para la formación de docentes y la generación de los bachilleratos tecnológicos; entre otras (Lanzaro; 2004).

Las escuelas públicas de tiempo completo, así como también las escuelas de contexto sociocultural crítico (CSCC) se constituyeron en dispositivos del sistema

educativo público desde principios de los noventa. Son políticas focalizadas centradas en atender a los niños que viven en situación de pobreza (CEIP; s.d).

Las escuelas de tiempo completo pertenecen al Programa Escolar de Escuelas Urbanas, y concurren niños desde los cuatro años de 8 y30 a 16:00, donde reciben un desayuno, almuerzo y merienda.

Por otro lado, las escuelas de CSCC tienen su origen en las escuelas de Requerimiento Prioritario. Las dimensiones que se tienen en cuenta para la asignación de escuelas son el nivel educativo, socioeconómico y de integración social (CEIP; s.d).

Siguiendo a Lanzaro (2004), podría constituirse en una reforma educativa de perfil heterodoxo dado que buscó la modernización impulsando cambios significativos que intentaron recrear y actualizar, aunque no desarticulan y tienden a afirmar ciertos rasgos vertebrales del sistema uruguayo.

Como resultados de ella, se resume que hasta el año 2000 (teniendo en cuenta los objetivos planteados) los avances se concentran preferentemente en el incremento de la cobertura según la expansión de la matrícula pública (concretamente en educación inicial y en formación docente) y en la reforma curricular en el Ciclo Básico de Educación Media. Específicamente en educación primaria y con la expansión de las escuelas de tiempo completo, se resalta que “si bien el número de niños (12.348) que asistían a este tipo de establecimientos seguía siendo muy reducido en 1999, tanto en comparación con la matrícula total de Educación Primaria (3,2%) como con la posible población objetivo⁷, el incremento del 89% registrado entre 1995 y 1999 constituye un indicador claro del avance en este objetivo” (Lanzaro; 2004: 28).

⁷ “De acuerdo a los datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) para 1999, el 28,3% de los niños de 6 a 12 años (de los cuales el 97% aproximadamente asiste en forma regular a centros de educación primaria públicos o privados) vivía en hogares con ingresos inferiores a la línea de pobreza. A partir de estos datos, puede inferirse que más de la cuarta parte de los alumnos que asistían a escuelas públicas en 1999 se hallaba en situación de pobreza, por lo que podía requerir [según el autor] una política educativa compensatoria como la Educación de Tiempo Completo” (Lanzaro; 2004: 28).

En síntesis, se considera que el sistema educativo uruguayo público es uno de los más antiguos del continente latinoamericano, teniendo una historia que remota a las últimas décadas del siglo XIX. Al mismo tiempo que comienza a construirse el Estado, se inicia la modernización de la sociedad denominada “bárbara” y se emprende un proceso de democratización y construcción de ciudadanía.

En sentido, se entiende que este sistema educativo, y en particular la escuela laica, gratuita y obligatoria, nace y se desarrolla con la intención y el fin de compensar las desigualdades y antagonismos que produce el desarrollo de una sociedad industrial naciente. Es decir que, la educación universal y plural compensaría ciertas consecuencias generadas por el propio desarrollo de la sociedad capitalista y los procesos económicos que ello implica. Ianni (1996) da cuenta de esta contradicción cuando expresa que es la misma fábrica que produce la cuestión social, la que genera los períodos de crecimiento económico y al mismo tiempo conforma las desigualdades que hacen a la cuestión social⁸.

Durante todo el tiempo transcurrido hasta la actualidad, se considera que, a pesar de las distintas acciones promovidas con objetivo de reforma, no se alteró la matriz histórica del sistema educativo uruguayo: “predominantemente estatal, fuertemente centralizado y de corte `benefactor” (Lanzaro; 2004: 44).

Igualmente, podría pensarse que la reforma de Rama se constituyó en una política social focalizada con un enfoque asistencial hacia los sectores más vulnerables. Es aquí donde se puede llegar a presentar la confusión entre enseñar y/o asistir, en otros términos, ¿es posible que una escuela pueda conjugar ambos elementos sin que ello suponga una oferta educativa inferior para los sectores más deprimidos de la sociedad uruguaya?, ¿podría suceder que la asistencia se mostrara como lo “mejor” y/o “único” que da una escuela como institución, desdibujándose los fines intrínsecos de ella?

⁸ Según este autor “la sociedad en movimiento se presenta como una vasta fábrica de desigualdades y antagonismos que constituyen la cuestión social” (Ianni; 1996 en Pastorini; 1999: 4).

Con estas interrogantes no se busca “empobrecer” ninguna política educativa, sino que se incita a reflexionar y pensar en posibles experiencias que logren trascender el asistencialismo y no situarlo en el centro de la propuesta escolar, sino como adjunto a la función pedagógica-educativa intrínseca de la institución educativa.

Ello demuestra que la sociedad uruguaya se fue y está complejizando constantemente, lo que determina que la cuestión social así como las respuestas que a ella se dan, también lo hagan. Esto se enmarca en un proceso de reestructuración del capitalismo que implica una reconfiguración de la cuestión social.

La educación presenta un gran desafío permanente y prometedor que implica el máximo nivel de universalización en los distintos niveles de la enseñanza, que este estrechamente vinculado con una educación de calidad y que brinde herramientas competitivas para enfrentar el difícil y comprometedor futuro próximo.

Asimismo, la búsqueda de la equidad e inclusión social de los niños de distintos estratos sociales se constituye en una interrogante que incita a reflexionar: ¿una enseñanza igual para individuos “desiguales” amplía la desigualdad? ¿Se deberá continuar con políticas educativas focalizadas para niños que viven en situación de gran vulnerabilidad social? o ¿Este tipo de políticas han pronunciado las desigualdades entre los niños que concurren a escuelas públicas comunes y escuelas de tiempo completo o de contexto crítico? ¿Se estará marcando una realidad que acentúa más la exclusión de niños pertenecientes a los estratos más bajos, que tendiendo a la equiparación de oportunidades?

Por último, se ha destacado la importancia de la educación para la sociedad en general, pero se busca evitar caer en el error de asignar a ella más fines y funciones de las que puede conseguir. Para pensar en un futuro mejor, no sólo la educación debe ser un vector imprescindible que contribuya a ese fin sino que se deben, al mismo tiempo, impulsar o contar con cambios o mejoras en otros ámbitos que hacen a la sociedad.

En este sentido, la educación como política pública es relevante pero debe proponerse dentro de un conjunto de políticas que intervengan en todas las dimensiones (subjetivas y objetivas) que hacen al ser humano. Estas deben pensar en atender de forma integral las necesidades y derechos del hombre.

3.2 La Escuela Pública ante estas manifestaciones de la cuestión social señaladas

Se presentan datos relevantes sobre la situación educativa en el Uruguay de hoy, vinculados con la infantilización de la pobreza y los procesos de exclusión. Se intenta ejemplificar esto, mostrando ciertas particularidades de la escuela pública relacionadas con la población beneficiaria, el nivel de asistencia, el problema de la extraedad y la conformación de las escuelas de tiempo completo o de contexto sociocultural crítico.

En primer lugar, se destaca que “la mitad de los niños que concurren a la escuela pública provienen de hogares con alguna necesidad básica insatisfecha y con un máximo nivel educativo materno de primaria” (ANEP-CODICEN; 2006 en Cardozo; 2008: 10). Durante las últimas décadas, se ha tenido en cuenta este tipo de información para intentar crear políticas educativas que contemplen estas situaciones socialmente más vulnerables, sin por ello dejar de perseguir fines universales definidos para la educación primaria.

Un ejemplo de ello es la reforma de Rama y la promoción de la diversificación de la oferta educativa focalizando recursos. “... Entre 1992 y 2004 se produce un incremento de la cantidad de escuelas de Tiempo Completo (TC), que pasan de 46 centros en 1995 a 99 en el 2004 (...) En cambio, las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC), luego de un empuje inicial, pierden peso en la distribución de los establecimientos de educación primaria. De cualquier manera su presencia (148 escuelas en el 2004) sigue siendo superior al de escuelas de TC” (ANEP: 2005: 75).

Por otro lado, vale destacar las características de las políticas educativas implementadas por el primer gobierno de izquierda (2005 - 2010) en Uruguay como ampliación significativa de los recursos económicos destinados a este sector⁹, la Ley General de Educación 18.437, un Debate Educativo realizado en el año 2006 que pretendía problematizar las dificultades educativas en el país, la incorporación de organismos gubernamentales como MIDES, LATU, MEC en la construcción y promoción de las políticas.

Específicamente en educación primaria se puede mencionar el aumento de las Escuelas de Tiempo Completo, universalización de la Educación Física en los centros educativos de este nivel, actualización de los planes de estudio, mejores salarios para los maestros¹⁰, el desarrollo de programas de inclusión educativa que intentaban trascender la dicotomía universalismo – focalización como el Programa de Maestros Comunitarios (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010).

“Se trata de iniciativas significativas, que abren nuevas agendas e incorporan prácticas y soluciones alternativas...” (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 262). Vale destacar “la continuidad de los principios inspiradores y de los criterios organizativos tradicionales [de este sistema educativo] (...) Sólo el carácter centralizado del sistema experimentó algunas leves mutaciones...” (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 263). A mediano plazo cuesta ver reflejados resultados eficaces y eficientes que contribuyan a mejorar las situaciones de infantilización de la pobreza y exclusión.

⁹ En cuanto a la evolución del gasto de ANEP, puede expresarse que “éste creció 68% en términos reales en el quinquenio” (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 256).

¹⁰ En el inicio de la administración de Vázquez “un maestro en la mitad de su carrera docente (grado 4) percibía 9041 pesos uruguayos por 20 horas de trabajo semanal, equivalentes a 360 dólares” (ANEP; 2009 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 250).

Por otra parte, la inasistencia a clase es otro de los principales problemas de la enseñanza primaria pública en Uruguay. En los primeros grados de educación primaria la situación es compleja y desciende a medida que los niños tienen mayor edad.

Según datos publicados por UNICEF en la campaña “Cero faltas. A la escuela todos, todos los días”, “entre el año 2006 y 2009 los porcentajes de inasistencias se duplicaron (...) En términos absolutos las cifras indican que unos 34 mil niños de educación común (1º a 6º grado), en un total de 286 mil, asisten un número muy inferior de días al previsto. La asistencia insuficiente es mayor (5 veces más) en las escuelas ubicadas en los contextos de mayor pobreza...” (UNICEF; 2011: 1).

Ante ello, se entiende que la inasistencia afecta el tiempo pedagógico y la continuidad del proceso educativo que requieren los niños, por ende disminuye las posibilidades reales de aprendizaje.

Otro dato relevante es que “en los sectores mas pobres, el umbral del 90% de asistencia se cruza recién a los 5 años y se vuelve a cruzar después de los 12 años. Entre los ricos, se alcanza a los 3 años y se mantiene hasta los 17” (MEC; 2010: 19).

El estancamiento y reciente retroceso en indicadores asociados con la capacidad de progresión en la educación de los niños que viven en situaciones más vulnerables se constituye en un punto clave y crítico a enfrentar eficaz y sostenidamente para este nivel de enseñanza. De lo contrario, seguirán aumentando significativamente las tasas de riesgo de repetición y/o abandono por inasistencia.

El sistema educativo uruguayo no tiene problemas considerables en términos de cobertura a nivel de enseñanza primaria. No obstante, presenta problemas importantes que refieren a altos niveles de extraedad, vinculados específicamente con la estructura de repetición que caracteriza la lógica interna del sistema.

En Uruguay, “el 15 % de los estudiantes de 13 años de edad y un 6% de quienes tienen 14 años aún concurren a educación primaria. Estas pautas se ven acentuadas en los alumnos cuyos hogares se encuentran en los dos quintiles

inferiores. La regresividad de la distribución de la extraedad queda en evidencia al observar que en los quintiles 1 y 2 aproximadamente un 25% de los niños de 13 años de edad y un 10% de quienes tienen 14 años de edad concurren a la educación primaria (ANEP; 2005: 79).

En este sentido, cabe mencionar que existen mayores probabilidades de abandonar el sistema educativo antes de finalizar el ciclo primario o más tempranamente en instancias posteriores, si se posee acumulación de frustraciones producto de experiencias previas de “fracaso” escolar y repetición.

A su vez, “la diferencia de culminación de primaria, entre los jóvenes de 14 y 15 años de edad provenientes del 20% de hogares con mayores ingresos y los provenientes del 20% de hogares con menores ingresos, fue de 7,7 puntos porcentuales en 2009” (MEC; 2010: 19).

En términos de equidad y calidad de la educación, Uruguay continúa demostrando problemas diagnosticados en la década del noventa y que aún no han sido superados. Esto se comprobó con los resultados de PISA 2003 (evaluación de corte internacional de aprendizaje aplicada por la OCDE) donde los estudiantes uruguayos demostraron grandes diferencias en las distintas áreas con respecto a sus pares de otros países. PISA, también, caracterizó al país como uno de los de mayor inequidad educativa (evaluada por la adquisición de aprendizajes significativos (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010).

En este sentido, cabe reflexionar en torno a la calidad de la educación pero también al capital físico (recursos didácticos y estructura edilicia) y capital humano (maestros, personal de servicio y de apoyo, entre otros) con que cuentan los centros educativos dado que si estos son escasos o “malos” costará aún más incentivar a los niños para que accedan a la escuela o se reforzará la situación de vulnerabilidad social de ellos.

La educación, en este caso desde la escuela pública, puede considerarse como una categoría teórica que explica y determina la vida cotidiana de los niños.

Según Heller (1985), los sujetos nacen insertos en su cotidianeidad y luego comienzan a desarrollar un “proceso de maduración” - que implica manipulación de las cosas y asimilación de las relaciones sociales - que les brinde herramientas para transcurrir el resto de su vida. Este proceso empieza siempre por grupos, como por ejemplo, la escuela.

El niño pasa en su etapa de primera infancia con dependencia casi total de su familia o personas mayores, lo que podría entenderse que el cambio más relevante que se produce de esta etapa hacia la niñez sería la incorporación de él al sistema educativo. En algunas situaciones, adquiere importancia la exposición al mundo exterior, constituyéndose la escuela en un actor primordial.

Como se mencionó anteriormente, con el avance y desarrollo del capitalismo, la escuela como institución adquirió un rol protagónico. Es así que, se entiende que la educación primaria se vincula estrechamente con la creación y desarrollo de la sociedad uruguaya moderna.

La Escuela Pública por un lado, estaba y está como encargada de desarrollar funciones educativas de capacitación y especialización, otras asistenciales, psicológicas y moralizantes, así como también buscaba conformar un espacio de pertenencia y de construcción de identidades.

Por otro lado, se entiende que la escuela, y la educación en general, en su devenir histórico jugó un papel fundamental en el disciplinamiento de los cuerpos, persiguiendo indirectamente ejercer el poder. Es decir, volver los cuerpos dóciles: “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault; 1997 en Abal-Cheroni-Leopold, 2005; 135). Por ende, se buscó “domesticar” a los sujetos inculcándoles ciertos valores, normas de conductas, reglas e ideas que eran necesarias para ejercer un permanente control social. Es así que, siguiendo a Foucault (1997), la educación ha sido utilizada como dispositivo de control social y disciplinamiento de toda la sociedad en su conjunto.

De esta manera, se inscribe la concepción de normalidad no sólo en el ámbito escolar sino en todos los espacios de la vida cotidiana. Por oposición a esta “normalidad” aparece la “anormalidad” “para aquellos sujetos que no se subordinen y disciplinen, existiendo, a su vez, reglas de sanción claras, preestablecidas e institucionalizadas que permiten el control social de todos los individuos que integran estas sociedades modernas” (Miguez, 2003; 33).

En esta línea, se puede decir que la normalidad se estableció con el fin de poder demarcar socialmente a los individuos y así establecer diferencias entre ellos. Esto no excluye la concepción de que todo ello es también un pacto tácito que se realiza como integrantes de la sociedad y reconoce como la referencia por la cual logra la convivencia entre diferentes. No solo es algo que se impone, es simultáneamente algo que permite predecir comportamientos y actuar e interactuar en consecuencia. La cuestión está cuando esta diferencia o distinción entre normalidad y anormalidad constituye situaciones de intolerancia, no respeto por el diferente y no se genera una convivencia social.

¿Qué sucede con los niños que no cumplen con los parámetros establecidos de higiene, cuidados, vestimenta, alimentación? ¿y con los niños que no pueden sostener un proceso de aprendizaje continuo? En este sentido, se retoma nuevamente la idea de Xiberras (1996), que explica que en la sociedad moderna se excluye a todos aquellos que no participen del modelo normativo predominante, es decir, que no respondan a lo que es entendido como “bien”, “bello”, “conveniente” o “competitivo”.

A partir de esto, se considera que una de las posibilidades de que los niños no asisten a la escuela regularmente es debido a que no son incluidos en los espacios dentro del centro educativo. Lo mismo puede visualizarse por ejemplo en la posibilidad de que la institución prefije un futuro sobre ellos, como: repetición por superar determinado número de inasistencias; posible grado de deficiencia por no rendir lo suficiente sin considerar el contexto social, económico y cultural en el que están insertos; construcción de estigmas y etiquetas a los niños en estas situaciones de vulnerabilidad social que no permiten promocionar el vínculo y la integración con los demás chicos.

Ante ello, *surgen varias consideraciones relevantes*, en primer lugar, se pone en cuestión el reconocimiento de la educación como un derecho universal que promueve la integración social de los niños. Todo niño tiene capacidades, potencialidades y necesidades singulares por lo que exige respuestas diversas.

Al presentarse este derecho como universal desde lo teórico, siendo que el acceso a la educación y una escuela de calidad son uno de los pilares de los derechos de los niños, es interesante preguntarse por qué en la práctica se dista tanto de garantizarse. Siguiendo a Xiberras (1996), ¿será que detrás de estos documentos o discursos teóricos está presente, sin mostrar directamente, la exclusión simbólica?, ¿cuál es el fin de instituir que todas las personas tienen derecho a la educación?, ¿o se estará reflexionando, sin explicitarlo, a partir de quienes no van a ejercer este derecho?

De esta manera, no se busca menoscabar los derechos humanos pero si se intenta cuestionar ciertas verdades que se presentan como absolutas que pueden pensarse desde este tipo de exclusión que plantea Xiberras (1996).

Se debería trabajar para “pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie” (Gairín Sallán (s.d) en Brotons – Linke; 1999: 53). El autor menciona que no es un trabajo sencillo y que involucra tanto a las personas promotoras de la educación como a las instituciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es que esta sociedad de hoy deposita demasiadas expectativas en la escuela. Es decir, es un instrumento para la movilidad social; un derecho; permite el desarrollo psico, emocional y social del niño; se remite a ella para ser el punto de partida para evitar el desempleo, la marginalidad y segmentación social.

Si a ello agregamos las situaciones de exclusión y pobreza que viven los niños y que se expresan en el contexto escolar, podría interpelarse la escuela como institución, sus funciones y lugar en la sociedad.

Se entiende que la escuela es un fuerte para comenzar a desarrollar cambios profundos para tener una sociedad más digna, pero estos procesos sociales no requieren únicamente de esta institución. Sin embargo, igual se hace alusión a la “crisis” o “fracaso” de la escuela como institución integradora de los distintos estratos que conforman la sociedad y como dispositivo que aseguraba las posibilidades de ascenso social.

En este sentido, Duschatzky y Corea (2001) reflexionan en relación a una posible “caída del dispositivo pedagógico moderno”, es decir, proponen la hipótesis de que la escuela se encuentra destituida simbólicamente. No se refieren con esto a “que enseña mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele enchufarse, hace asistencialismo en vez de pedagogía (...) Se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky – Corea; 2001: 82). La destitución no es concebida como absoluta ni como un derrumbe.

Podría considerarse que los dispositivos ideológicos que instaló la modernidad no tuvieron la capacidad de procesar y acompañar los procesos sociales, económicos y políticos que, paradójicamente, en su momento la misma modernidad ayudó a consolidar.

Estos procesos de exclusión y pobreza demuestran que algunos sectores de la sociedad uruguaya no pudieron acompañar e incluirse dentro de las ideas de progreso, crecimiento económico y disciplinamiento moral que persiguió la modernidad.

Es en este momento, donde surge cuestionarse ¿la escuela ha logrado incluir a todos los niños de las distintas clases sociales o el proyecto modernizador y disciplinador terminó excluyendo a aquellos que en definitiva no le interesa incluir? Con respecto a esto, las autoras explican que “la eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra

alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó” (Idem).

En relación a esto, es necesario preguntarse si no se estará ante una crisis de las funciones de la institución escolar, y por ende, se debería pensar la misma en estrecha vinculación con el período histórico actual, que difiere profundamente del momento en que se creó dicha institución. Es decir, ¿qué es lo que la escuela puede y debe realizar? ¿Qué funciones y rol en la sociedad tendría que desarrollar? ¿Es o se debe formar parte de un sistema educativo que es incapaz de compensar las desigualdades existentes, sino que las fortifica? ¿Si se ha modificado el lugar socialmente atribuido a la institución escolar, no habrá que pensar en nuevas estrategias pedagógicas y en una población beneficiaria diferente?

No se busca promover una perspectiva pesimista y sin salida a este escenario, sino que se incita a generar espacios reflexivos donde se discuta críticamente y generen respuestas innovadoras, ricas, integrales ante la compleja realidad actual. Beloqui sugiere que esto es posible si

“existe una voluntad y una intencionalidad política que, en primer lugar, apunte a igualar los niveles y condiciones de enseñanza-aprendizaje de todos los sectores de la sociedad; que amplíe la mirada hacia las familias (...) y adopte una visión y tratamiento integral de sus problemáticas; y, finalmente, que no convierta a las escuelas de contexto crítico en centros “contenedores” de niños y “proveedores” de beneficios que sólo contribuyan a reforzar y potenciar la situación de desigualdad en la que viven estos niños y sus familias” (Beloqui; 2007: 72).

Por otra parte, no es en vano considerar que en la vida cotidiana todo hombre actúa espontánea e irreflexivamente dado que si cada uno se dispusiera “a reflexionar sobre el contenido de verdad material o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podríamos realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la vida de la sociedad humana” (Heller, 1985; 55).

Teniendo en cuenta esto, se propone que desde los centros educativos se deberían impulsar acciones que impliquen mayor reflexividad y que no generen, hacia los niños que viven en situaciones de pobreza, siguiendo a Xiberras (1996), procesos de rechazo o de no aceptación de las diferencias.

Sería conveniente proponer ciertas interrogantes para pensar y reflexionar como: ¿los actores sociales relacionados con los centros educativos comprenden que estos niños viven en una situación de pobreza extrema y por lo tanto no se colabora, desde ningún ámbito, excluyéndolos?, ¿se entiende que las posibles soluciones para mejorar sus condiciones de vida trascienden muchas de sus posibilidades? ¿Y que no es únicamente responsabilidad de ellos sino que son determinaciones que responden a un contexto macroestructural?

Ante ello, se considera necesario mencionar que los problemas sociales, que hacen a la cuestión social, no son individuales como podría entenderse desde el pensamiento neoliberal, es decir, no remiten a responsabilidades ni a culpas de cada sujeto por su situación de desempleo, pobreza, exclusión, vulnerabilidad, problemáticas de sus hijos o dificultades para ingresar o mantenerse en el sistema. En este sentido, Netto expresa que "... la individualización de los problemas sociales, su remisión a la problemática singular (...) de los sujetos por ellos afectados es, (...) un elemento constante, a pesar de su gravitación variable, en el enfrentamiento de la "cuestión social" en la edad del monopolio..." (Netto; 1992: 32).

Por último, cabe destacar que es imprescindible comprender que "la particularidad de cada individuo hace a "su normalidad", la cual no es factible de ser criticada o negada por otro individuo desde su subjetividad" (Miguez, 2003; 33). Es decir que, el concepto de exclusión social no debe ser remitido únicamente a la dicotomía integrado – excluido.

4. REFLEXIONES FINALES

El trabajo monográfico buscó problematizar la intersección de dos manifestaciones de la cuestión social que sobresalen del paisaje uruguayo en las últimas décadas: exclusión social e infantilización de la pobreza. A su vez, estas expresiones se visualizan y estudian en interconexión con la Escuela Pública como contexto particular en que aquellas se expresan.

En relación a la exclusión social, últimamente se le ha adjudicado distintas definiciones heterogéneas entre sí, tan simples que no llegan a considerar el contexto global en el que se insertan, así como buscan incluir grupos sociales de diversas especificidades. De esta manera, Castel (2004) entiende que el concepto puede ser ambiguo si no se toman ciertas precauciones para su uso.

Por este motivo el autor propone utilizar el término desafiliación social, definida como una zona de la vida social caracterizada por la carencia de trabajo y soportes relacionales y turbulencia máxima. Se busca demostrar que la vida social es dinámica y para aprehenderla en su complejidad no es suficiente considerar sus márgenes.

Teniendo en cuenta esto, se utiliza el concepto de exclusión social pero con ciertas especificidades y precauciones.

Es un término que hace referencia a la realidad europea, específicamente a la francesa, por lo que se cuestiona su introducción en los estudios sobre América Latina. Surge a fines de los años setenta y principios de los ochenta coincidiendo con el derrumbamiento de la época de oro según Hobsbawm (1994).

A diferencia de Europa, en este continente latinoamericano, según Baraibar (1999), el mercado de trabajo como el Estado de Bienestar no se desarrollaron en su totalidad, la pobreza y la desigualdad aparecen como problemáticas no resueltas, por lo tanto la integración social no se alcanza plenamente en esta región. Igualmente, la definición de exclusión busca dar cuenta y denunciar problemas nuevos en relación a la integración social.

La exclusión social es un concepto multidimensional dado que incluye aspectos económicos, sociales, simbólicos y políticos en constante interacción. En el presente trabajo se hace hincapié en la dimensión simbólica (principalmente desde la condición subjetiva del ser humano) que Xiberras (1996) desarrolla en profundidad, sin dejar de considerar que ésta dimensión incluye y se relaciona con condiciones objetivas.

Es un tipo de exclusión de la cual no se habla ni se ve y está relacionada con la dificultad permanente de ejercer los derechos. Asimismo, también hace referencia al conjunto de valores y/o representaciones del mundo que definen los parámetros de “normalidad” determinando cómo diversos grupos se excluyen por no cumplir con los requisitos que implica ser “normal”.

En el mismo sentido, la dimensión simbólica en ocasiones tiende a privilegiar y promocionar la diversidad entendiendo que no todos son iguales “y esto debe ser social y colectivamente contemplado. Pero es necesario estar atentos al hecho de que agudizando el principio de diversidad, puede disolverse la idea de igualdad” (Baraibar; 1999: 207).

En Uruguay como en el resto de la región, se han presenciado fenómenos de exclusión y marginación que son producto de importantes reestructuraciones del mundo del trabajo, del Estado y del sistema capitalista que tuvieron lugar en los últimos años. Entre ellos se puede mencionar procesos de segregación residencial y educativa; creciente precarización del mercado de trabajo; infantilización de la pobreza y adolescentes y jóvenes que no estudian, no trabajan ni buscan empleo.

Esto incita a realizar un análisis mas profundo de los datos estadísticos que presentan al Uruguay, no sólo para descubrir las riquezas (en todos sus sentidos) sino también para comprender el conjunto de desigualdades, la garantía/ejercicio o no de los derechos de sus habitantes que pueden dar a conocer los procesos de exclusión.

Otra expresión de la cuestión social trabajada es la infantilización de la pobreza, que “remite a la pobreza del mundo adulto, a la negación de acceso y de

participación en la heterogeneidad de bienes y recursos históricamente disponibles en una sociedad concreta. Niñas y niños dependen de las prácticas de reproducción biológica y social de la sociedad, del vínculo con las nuevas generaciones” (Terra; 2010 en Serna; 2010: 155).

En el año 2010, los datos de la CEPAL (2010) en América Latina muestran que los niveles de pobreza e indigencia evolucionan de forma positiva, sin embargo alrededor de 183 millones de habitantes aún vivían en situación de pobreza y 74 millones eran indigentes. A esto se suma que muchos de ellos son niños o adolescentes.

En Uruguay, Juan Pablo Terra (1988) en los años ochenta señaló que la infantilización de la pobreza conformaba la realidad del país. Es así que a principios del siglo XXI, aún permanece esta problemática y acompaña el gran desafío que se promulgó hace más de veinte años en la Convención de los Derechos del Niño (1990). Por lo que queda claro que todo ello no se soluciona por enunciación.

Se entiende que se ha avanzado en el marco legal a nivel nacional como internacional promoviendo la Doctrina de la Protección Integral, es decir, visualizando a los niños como sujetos plenos de derecho pero estos logros no se han acompasado con una realización en la práctica que trascienda la teoría. No se ha logrado reducir extremadamente la pobreza ni trabajar sobre los factores críticos que la generan.

Por otro lado, cabe destacar que la infantilización de la pobreza no es ni un fenómeno de carácter individual ni familiar sino que implica a toda la sociedad, forman parte de ella. Este país se caracteriza porque la reproducción biológica de la población se da principalmente en hogares pobres y se puede percibir que en una misma familia viven diferentes generaciones que han estado o están en situación de pobreza.

Los niños son personas dependientes y sus primeros años de vida son esenciales para promocionar su desarrollo integral. Este se ve limitado cuando se analiza la incidencia de la pobreza en estas etapas dado que surgen mas probabilidades de que se produzca retraso en el crecimiento, dificultades en el

desarrollo psicomotor, trastornos emocionales y de comportamiento, entre otros, con todas las repercusiones que estas dificultades pueden generar en el pleno desarrollo de las capacidades de las personas.

Dentro de este capítulo, se propuso pensar en la pobreza intergeneracional, ya que teniendo en cuenta esta particularidad se puede visualizar los sujetos con menos protección frente a las dificultades extremas de vulnerabilidad social. Esto permitiría incorporar y jerarquizar a determinados grupos sociales en la agenda pública del Estado para mejorar su calidad de vida.

Por último, se reflexiona en torno a la relación entre exclusión social y pobreza entendiendo que ambos conceptos se diferencian, pero no de forma sustantiva. Quizás se puede considerar que el concepto de exclusión hace referencia a fenómenos nuevos, a una realidad distinta con otras dificultades de integración social.

Estas manifestaciones de la cuestión social pueden visualizarse en interconexión con una institución como la Escuela Pública. Esta cumple con funciones educativas, de asistencia, psicológicas, moralizantes y de disciplinamiento de los cuerpos por medio de una tendencia “normalizadora” a lo largo del tiempo.

Todo ello motivó el estudio de la historia de la educación primaria en Uruguay. La misma encuentra sus inicios a fines del siglo XIX en el período denominado Militarismo, enmarcados en un proceso de modernización del país.

Otros momentos históricos considerados son el modelo batllista a principios del novecientos, el neobatllismo, los años de crisis desencadenada en 1955, el período dictatorial, la reforma educativa de 1995 y la educación pública – preferentemente el nivel de primaria - en el Uruguay de hoy.

De esta manera, se considera que el sistema educativo público se desarrolla y consolida para atenuar las desigualdades que van generando los procesos de urbanización e industrialización. Asimismo, se concluye que hasta la actualidad este

sistema educativo uruguayo conserva particularidades como: es preferentemente estatal, centralizado y de carácter benefactor.

Las dos manifestaciones de la cuestión social abordadas se identifican si se presentan datos actuales sobre la educación (formal) primaria pública en Uruguay. Se tiene conocimiento que muchos de los niños que concurren a la escuela pública viven en situación de pobreza. Otras dificultades se presentan en las inasistencias y éstas se profundizan en las poblaciones más pobres; así como los altos niveles de extraedad y repetición.

A partir del 2005 con la llegada por primera vez de la izquierda al gobierno, se implementaron políticas educativas guiadas fundamentalmente por el “discreto encanto del gradualismo” (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 248). Ellas representaron líneas de continuidad con las políticas llevadas a cabo por gobiernos anteriores, así como también existieron signos de restauración e innovación. Igualmente aún es difícil percibir resultados exitosos en relación a los procesos de exclusión social e infantilización de la pobreza.

Así se entiende que “la dicotomía reforma – transformación se constituye en una disyuntiva estratégica sobredeterminante para las políticas educativas de los próximos años” (Mancebo – Bentancur; 2010 en Mancebo – Narbondo coord.; 2010: 263).

La educación, en este caso la escuela pública puede considerarse como un vector relevante en la vida cotidiana de los niños y para la sociedad en general. Sin embargo, se tiene presente que ella cumple determinadas funciones para lograr la reproducción social del todo y su bienestar, pero simultáneamente deben ocurrir o impulsarse otro tipo de mejoras en los distintos ámbitos de la sociedad para lograrlo.

La educación ha sido considerada como un dispositivo de control social y disciplinamiento impulsando una tendencia normalizadora. Aquí, se cuestiona ¿qué sucede cuando no se logra el bienestar de los niños, y ellos no se incluyen dentro de los parámetros de normalidad? ¿la escuela pública como institución se pensó para

aceptar múltiples realidades o buscó/busca homogeneizar su población? Si esto último sucede, no se reconoce ni valora al otro como diferente, surgen actitudes de rechazo o intolerancia que determinan que no se garanticen sus derechos limitando las posibilidades de ser sujeto de derecho, pero sobre todo, una persona con derecho a ampliar sus derechos.

Todo lo planteado tiene un sustento teórico pero persigue como fin la interpelación ética, de cada uno de los integrantes del Uruguay, sobre la sociedad que se está construyendo.

Posibles líneas o interrogantes para investigar

Para finalizar el trabajo monográfico se precisan tres ejes o motivaciones para futuras investigaciones dado que queda pendiente la profundización de ellos/as en este documento.

Un eje remite la reforma educativa implementada en 1995 y a los programas focalizados que surgen o se expanden con ella, además de las líneas de acción desarrolladas en los primeros años del siglo XXI. ¿Qué consecuencias generan las políticas focalizadas en la población objetivo? ¿Puede ser que ellas terminen promoviendo la propia situación de pobreza y vulnerabilidad social? ¿Cuál es la incitación para que una escuela tienda a mejorar, si corre el riesgo de perder los beneficios que por su condición obtiene?

En segundo lugar y estrechamente relacionado con el anterior, se invita a pensar si los programas educativos sean focalizados o no, logran captar y trabajar con la población más vulnerable. Se debería reflexionar si en ocasiones no se conforman requisitos para acceder al beneficio que en vez de atraer a estos grupos, termina excluyéndolos aún más.

Por último, se transmiten interrogantes de Redondo (2004), quien expresa que

“en el marco de los actuales procesos de pauperización, sin promesa de ascenso social, atravesada por la exclusión, (...) qué puede hacer la escuela? O dicho en otros términos: ¿existe algún espacio posible frente a tanta devastación para atender a aquello que se nombra como “enseñar y aprender”? (...) o justamente, frente al agravamiento de las condiciones de vida de los niños, los adolescentes, los jóvenes y adultos, alumnos y alumnas de la escuela, ¿no se vuelve aún más necesario y prioritario el no profundizar las diferencias sino ampliar más las oportunidades?” (Redondo, 2004: 29)

- Abal, A; Cheroni, A; Leopold, S (2005) "Adolescencia e Infracción. Una aproximación a la construcción subjetiva" Ed. CENFORES. Montevideo.

- ANEP (2005) "Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004" Ed. (s.d). Montevideo.

- Antunes, R (2001) "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo". Ed. CLACSO. Buenos Aires.

- Baraibar, X (1999) "Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación al debate sobre exclusión social" Maestría en Servicio Social. Universidad Federal de Río de Janeiro. Universidad de la República. Montevideo.

- Baraibar, X (2007) "Algunos aportes para la discusión sobre la exclusión social". Material de uso interno de Licenciatura de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo.

- Barrán, José Pedro (1990) "Historia de la sensibilidad en el Uruguay" Tomo II "El disciplinamiento 1860 -1920" Ed. Banda Oriental. Montevideo.

- Beloqui, A (2007) "Problematizando el vínculo que se construye entre las escuelas de contexto crítico y las familias de los niños que asisten a ellas". Tesis de Grado. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo.

- Bertino, M y otros (2001) "La larga marcha hacia un frágil resultado 1900 - 1955" en Instituto de Economía "El Uruguay del siglo XX. La economía". Ed. EBO. Montevideo.

- Bralich, J (2010) "La Escuela Lancasteriana y las "Escuelas de la Patria" en <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb1.htm> Martes 6 de Septiembre 2010.

- Brotons, Y – Linke, M (2004) “Heterogeneidad, diversidad y singularidad en el aula”. Revista “Quehacer educativo” N°66 año XIV Ed. Federación uruguaya de magisterio. Montevideo.

- Caetano, Gerardo – Rilla, José (1994) “Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur”. Ed. Fin de Siglo. Montevideo.

- Cardozo, S (2008) “Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008” Cuadernos de ENIA – Políticas educativas en http://www.enia.org.uy/pdf/Politicass_educativas.pdf. Miércoles 27 de Octubre 2010.

- Castel, R (2004) “Encuadre de la exclusión social” en Karsz, S (coordinador) “La exclusión: bordeando sus fronteras”. GEDISA. España.

- Castel, R (1997) “La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado” Ed. Paidós. Buenos Aires.

- CEPAL (2006) “Tributación en América Latina. En busca de una nueva agenda de reformas” Ed. CEPAL. Santiago de Chile.

- CEPAL (2010) “Panorama social de América Latina” en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf> Lunes 21 de Febrero 2011

- CIIP (2010) “Jornada inaugural del Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza en el Parainfo de la Universidad de la República” en <http://www.rau.edu.uy/ei/ciip/> Lunes 8 de Agosto 2011.

- Claramunt, A (2007) “Desentrañando la multidimensionalidad del Trabajo Social: reflexiones en torno a la definición de una cartografía de la profesión en el contexto actual”. Material de uso interno de Trabajo Social. Temas de Trabajo Social. Modulo I.

Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo.

- Consejo de Educación Primaria (2007) "Fundamentos generales para un programa de Educación Común" en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/fundamentos_generales.pdf 27 de Mayo 2011

- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) R.O.U (s.d) "Modelo pedagógico. Fundamentación" en http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=23 3 Domingo 11 de Setiembre 2011.

- Corea, C – Duschatzky, S (2001) "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Ed. Paidós. Buenos Aires.

- De Armas, G (2008) Artículo "Sustentabilidad Social. Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia" en http://www.oei.es/pdf2/Sustentabilidad_SOCIAL.pdf Lunes 8 de Noviembre 2010.

- De Armas, G – Filgueira, F (2007) "En busca del tiempo perdido: las tareas del Uruguay social del siglo XXI" en Arocena, R – Caetano, G (coordinadores) "Uruguay: Agenda 2020" Ed. Taurus. Montevideo.

- Duschatzky, S (compiladora) (2000) "Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad". Ed. Paidós. Buenos Aires.

- Filgueira, C (1999) "Vulnerabilidad, activos y recursos de los hogares: una exploración de indicadores" en Kaztman, R (coordinador) "Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay". PNUD – CEPAL. Montevideo.

- Filgueira, F (coordinador) (2005) “Estructura de riesgo y arquitectura de protección social en el Uruguay actual: crónica de un divorcio anunciado”. Revista Prisma 21. Dilemas sociales y alternativas distributivas en Uruguay. IPES – Universidad Católica. Montevideo.

- Foucault, M (1997) “Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión” Ed. Siglo XXI. México.

- González, M (2005) “Educación y discapacidad. La educación en el Uruguay ¿excluye la capacidad de incluir?” Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo.

- Heller, A (1985) “Historia y Vida Cotidiana” Ed. Grijalbo. México.

- Hobsbawm, E (1994) “Historia del siglo XX” Ed. Grijalbo Mondadori S.A. Buenos Aires.

- Iamamoto, M (1997) “Servicio Social y división del trabajo: un análisis crítico de sus fundamentos” Ed. Cortez. San Pablo.

- INE (2011) “Encuesta Continua de Hogares – Febrero 2011 – Actividad, Empleo y Desempleo” en <http://www.ine.gub.uy/comunicados/ech/ech0211.pdf>. Lunes 25 de Abril 2011.

- INE (2009) “Estimaciones de la Pobreza por el Método de Ingreso 2008” en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Publicacion%20Estimaciones%20de%20Pobreza%20por%20el%20Metodo%20del%20Ingreso%202008.pdf>. Miércoles 27 de Octubre 2010.

- INEP (2005) “Estudio analítico-descriptivo comparativo del sector educativo del Mercosur (1996 - 2000)” Ed. INEP/MEC. Brasilia.

- Instituto Cuesta Duarte (2011) “Datos Mercado de Trabajo – Mayo 2011” en http://www.cuestaduarte.org.uy/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=352&mosmsg=Est%E1+intentando+acceder+desde+un+dominio+n+o+autorizado.+%28www.google.com.uy%29 Martes 16 de Agosto 2011.

- Katzman, R – Rodríguez, F (2006) “Informe temático. ENHA. Situación de la educación en Uruguay” UNFPA – UNDP – INE en <http://www.ine.gub.uy/enha2006/VERSION%20FINAL%20FINAL%20educaci%F3n1.pdf> Miércoles 14 de Septiembre 2011.

- Lanzaro, J (2004) “La reforma educativa en Uruguay (1995 - 2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa” en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/15554/sps91_lcl2166.pdf Miércoles 8 de Junio 2011.

- Mancebo, M – Bentancur, N (2010) “El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda” en Mancebo – Narbondo (coord.) (2010) “Reforma del Estado y políticas públicas de la administración de Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos” Ed. Fin de siglo. Montevideo.

- MEC (2010) “Anuario estadístico de educación 2009” Ed. Tradinco S.A Montevideo.

- Midaglia, C (2000) “Alternativas de protección a la infancia cadenciada. La peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay”. Ed. CLACSO – ASDI. Buenos Aires.

- Midaglia, C – Antía, F (2007) “La izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social?. Revista Uruguaya de Ciencia Política 16/ 2007. ICP. Montevideo.

- Miguez, M (2003) "Construcción social de la Discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión" Tesis de Maestría. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo.

- Moscatelli, M (s.d) "Uruguay: la propuesta del Batllismo: democracia política+democracia social, una combinación ideal para una democracia real" en <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/788/Uruguay.pdf?sequence=1> Miércoles 8 de Junio 2011.

- Nahum, Benjamín (2000) "Manual de Historia del Uruguay 1903-1990" Ed. Banda Oriental. Montevideo.

- Nascimento, E (1994) "Hipótesis sobre a nova exclusao: dos excluídos necesarios aos excluídos desnecessarios" Cadernos do Centro de Recursos Humanos (CRH) da UFBA. Salvador.

- Netto, J (2002) "Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social" Ed. Espacio. Buenos Aires.

- Netto, J (1992) "Capitalismo monopolista y Servicio Social". Ed. Cortéz. San Pablo.

- Olivera, L (1997) "Os excluídos existem? Notas sobre a elaboraçao de um novo conceito" en http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_04.htm Viernes 11 de Marzo 2010.

- Operti, R – Villagrán, A (2003) "Aportes para su análisis. La reforma educativa en Uruguay". Revista de Ciencias Sociales. Año XVI / Nº 21. Departamento de Sociología. Montevideo.

- Pastorini, A (1999) "La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad". Material de uso interno de Licenciatura de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo.

- Pastorini, A (2004) "A categoria 'questao social' em debate" Ed. Cortez. San Pablo.

- Paugam, S (1999) "Fragilizacao e ruptura dos vínculos sociais: Uma dimensao esencial do proceso de desqualificacao social". Revista Servico Social & Sociedade Nº60. Ed. Cortez. San Pablo.

- Pizarro, R (2001) "La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina" Ed. CEPAL-ECLAC. Santiago de Chile.

- PNUD (2010) "Presentan en Montevideo el Informe Mundial de Desarrollo Humano" en <http://www.undp.org.uy/showNews.asp?NewsId=1242> Jueves 7 de Abril 2011.

- PNUD (2009) "Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009 – 2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano" en http://www.oei.es/pdf2/informe_desarrollo_jovenes_mercosur.pdf Miércoles 27 de Abril 2011.

- Presidencia – República Oriental del Uruguay (2006) "196.000 Uruguayos viven en 676 asentamientos" en http://www.presidencia.gub.uy/_Web/noticias/2006/06/2006061509.htm

- Redondo, P (2004) "Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación" Ed. Paidós. Buenos Aires.

- Rosanvallon, P (1995) "La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia". Ed. Manantial. Buenos Aires.

- Rosanvallon, P – Fitoussi, J (1997) "La nueva era de las desigualdades" Ed. Manantial. Buenos Aires.

- Terra, C (2010) en Serna, M (coordinador) “Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate” Ed. CLACSO. Montevideo.

- UNICEF (2005) “Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2005” Ed. UNICEF. Montevideo.

- UNICEF (2011) “Cero faltas. A la escuela todos, todos los días” en <http://www.cerofalta.org.uy/> Martes 5 de Julio 2011.

- Vidette, V (2008) Tesis de grado “Medicación con reguladores del carácter en niños y niñas en el Uruguay. Una pastilla antes de la escuela nos cambia la vida en el aula” Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo.

- Vigorito, A (2005) “Asignaciones familiares, distribución del ingreso y pobreza en Uruguay. Un análisis para el período 2001 - 2004” en Bucheli, M – Cabella, W – Vigorito, A (coordinadores) “Asignaciones familiares, pensiones alimenticias y bienestar de la infancia en Uruguay” Ed. UNICEF. Montevideo.

- Xiberras, M (1996) “As teorías da exclusao – Para uma construação do imaginário do desvio” en <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/miguez/Xiberras.pdf> Jueves 28 de Octubre 2010.