

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Traspassando los confines de la escuela:
análisis crítico del Programa de Maestros Comunitarios en el
abordaje con familias y la inserción del trabajo social en
escuelas.**

Jimena Blanco Kunsch

Tutor: María Noel Míguez

2009

AGRADECIMIENTOS...

*A mi madre,
por su capacidad de escucha, comprensión, confianza y aliento.*

*A mi padre recientemente fallecido,
por su sabiduría, sus consejos y fortaleza.*

*A mis hermanos Ari y Victoria,
por su paciencia, sugerencias y compañía.*

*A Marce,
por su sencillez, optimismo, inteligencia, tolerancia y cariño.*

*A mi sobrino Joaquín,
por iluminarme el alma con su sonrisa y abrazos.*

*A mi cuñado Alejandro y cuñada Carolina,
por escuchar otras opiniones.*

*A mi hermana y Lili,
por su compromiso como maestras y por ayudarme a pensar en la realidad de la escuela.*

*A Ruben, Mónica, Katia, Claudia, Lili, Tere y Walter,
por aceptarme, apreciarme y escucharme.*

*A Yoana y María,
por acompañarme, alentarme y crecer juntas en la carrera pre - profesional.*

*A Pablo, Andrés, Leo, Yoana, María, Euge, Luciana, Anita,
por hacer de este ciclo una buena etapa de mi vida.*

*A todos mis amigos de facultad,
por los largos debates, compromiso ante la realidad y brindarme la posibilidad de reflexionar y aprender.*

*A otros compañeros y referentes profesionales de diversos empleos o cursos,
por enseñarme otros puntos de vista, por compartir sus experiencias, por valorarme.*

*A Meme,
por su orientación, exigencia, compromiso, apoyo y gentileza.*

A todos los trabajadores de la educación, especialmente a: Guadalupe, Ana Laura, Mariela, Camila, Virginia, Laura, Patricia, Gabriela, Laura, Alexandra, Ana, Gissele, Myriam, Andrea; por su colaboración y amabilidad.

A todas las autoridades que tuvieron disposición de responder las entrevistas.

“El hecho de que yo sepa que hay límites en mi práctica, de naturaleza ideológica, política, cultural, social, histórica, económica, individuales y sociales, me toca a mí entonces, desafiar a este conjunto de limitaciones que bloquean o abren mi práctica como educador, me toca a mí, primero, quedar más lúcido cada vez. (...) La lucidez uno la gana en la medida que pelea contra la falta de lucidez. Y esto se da en la misma medida en que yo aprendo a tomar mi propia práctica como objeto permanente de mi curiosidad crítica y científica”. (Freire, 1990: 25)

INDICE

Siglas.....	6
Introducción.....	7
Capítulo I – La implicancia de la racionalidad instrumental en la intervención de la cuestión social.....	11
1.1. Del proyecto ilustrado a la <i>cosificación</i> de la realidad social.....	11
1.2. Disciplinamiento y dispositivos de normalización.....	16
Capítulo II – Devenir histórico de la escuela pública y el servicio social en Uruguay.....	24
2.1. Disciplinamiento en el Uruguay moderno.....	24
2.2. Desde los 90´ hasta nuestros días.....	32
Capítulo III – Programa de Maestros Comunitarios e inserción del Trabajo Social en escuelas.....	38
3.1. La iniciativa del Programa de Maestros Comunitarios.....	38
3.1.1. Antecedentes, lineamientos centrales del Programa y perfil del Maestro Comunitario.....	38
3.1.2. Análisis crítico de la figura del Maestro Comunitario, en el abordaje con familias. Nuevos dispositivos de normalización.....	43
3.2. Inserción del Trabajo Social en escuelas de “contexto sociocultural crítico” de Montevideo.....	55
3.3. Demandas del Maestro Comunitario. Desafíos y aportes del Trabajo Social a la institución educativa desde la interdisciplinariedad.....	60
Reflexiones Finales.....	71
Bibliografía.....	73

Fuentes documentales.....	77
Anexos.....	80
Nº 1: Incidencia de la pobreza por tipo de línea, grupo de edad y región.....	81
Nº 2: Cantidad de escuelas, maestros y niños participantes en el PMC, por año, según área geográfica.....	82
Nº 3: Indicadores de resultados educativos según categoría de escuela.....	83
Nº 4: Funciones y tareas del maestro comunitario.....	84
Nº 5: Datos estadísticos sobre el Trabajo Social en escuelas.....	85
Nº 6: Pautas de Entrevistas.....	87

Siglas

ADASU: Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ATD: Asamblea Técnico Docente

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CEP: Consejo de Educación Primaria.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CODE: Comisión Organizadora del Debate Educativo

CODICEN: Consejo Directivo Central

CSCC: Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico.

ETC: Escuelas de Tiempo Completo.

FAS: Programa de Fortalecimiento del Área Social.

FMI: Fondo Monetario Internacional.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

INFAMILIA: Programa Integral de Infancia Adolescencia y Familia en Riesgo.

IMM: Intendencia Municipal de Montevideo.

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

MECAEP: Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria

MC: Maestro/a Comunitario/a

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

ONG: Organización No Gubernamental.

PANES: Plan de Atención Nacional de la Emergencia Social.

PMC: Programa de Maestros Comunitarios

PME: Proyectos de Mejoramiento Educativo

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

RP: Escuelas de Requerimiento Prioritario.

TS: Trabajo Social / Trabajador/a Social

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UDELAR: Universidad de la República.

UTU: Universidad de Trabajo del Uruguay.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la Monografía de Grado exigida en la Licenciatura de Trabajo Social, de la Universidad de la República, para dar por consumado el ciclo curricular.

El motor interno que impulsó el desarrollo de esta temática se desprende por un lado, de vivencias e influencias personales y por otro, de un interés inherente en el área de la educación. Así mismo, se considera que para la profesión se halla un campo fértil aún no del todo explotado, ya que si bien existe una extensa bibliografía sobre el tema no se registra una profunda incorporación del Trabajo Social dentro de la institución escolar.

El tema que se pretende abordar es un análisis del Programa de Maestros Comunitarios que crea la figura desolada del maestro en el abordaje con familias, y cómo en paralelo existe una escasa inserción del Trabajo Social en Primaria dentro de las escuelas públicas catalogadas como de "contexto sociocultural crítico", específicamente de Montevideo.

El enfoque adoptado se apoya en la perspectiva histórico – crítica. Según Kosik (1967: 25), *"la «cosa misma» no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sin también dar un rodeo"*. La realidad que se presenta a simple vista no es la realidad misma sino que constituye la mera apariencia, el plano fenoménico (lo inmediato, lo cotidiano). Para poder tener una real comprensión de la misma es necesario realizar un rodeo; o sea, tener en cuenta el fenómeno pero trascenderlo, superarlo mediante la negación y volver al fenómeno traspasado. Kosik señala:

"Lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto; el todo por medio de la parte (...) El método de ascenso de lo abstracto a lo concreto es el método de pensamiento. (...) El ascenso de lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional), sino un movimiento del pensamiento y en el pensamiento. Para que éste pueda avanzar de lo abstracto a lo concreto, debe moverse en su propio elemento, es decir, en el plano abstracto, que es la negación de lo inmediato, de la evidencia y de lo concreto sensible". (Kosik, 1967: 49)

Ir aproximándose a la realidad implica realizar un continuo movimiento que por un lado requiere tomar contacto con el fenómeno pero luego alejarse y tomar distancia de él (abstraerse) por medio de la reflexión e interpretación constante que permita reconocer las diversas determinaciones y mediaciones que lo atraviesan. Esta forma de conocer la realidad es crucial para poder delimitar el objeto de análisis.

Históricamente, diversos dispositivos de normalización (como el servicio social y la escuela) protagonizaron el disciplinamiento de la sociedad acompasado a los modelos

esperados por la hegemonía capitalista. Esta matriz común, fue paulatinamente discutida y problematizada proclamándose un distanciamiento de estos postulados. Sin embargo, se constata que en algunas disciplinas este replanteo quedó en el mero plano discursivo sea porque las condiciones de la cotidianeidad no habilitan a otro tipo de mirada, o sea porque la razón de ser de la institución no puede desprenderse de aquel origen histórico. De acuerdo a este panorama, cabe preguntarse qué efectos colaterales provoca en las familias el hecho de que se siga atado a ciertas pautas de normalización sin trascender la simple apariencia; en la realidad compleja en la cual nos encontramos inmersos. ¿Acaso no es necesario complementar el quehacer cotidiano con otro tipo de mirada y aproximación a la realidad? A su vez, es crucial reflexionar acerca de si esta forma de apreciar la realidad, realmente responde a las actuales problemáticas sociales.

Delimitándose al presente entorno educativo, en reiteradas ocasiones y a través de diversos medios, se denuncia “la crisis” actual dado que, en determinados contextos, los niños no aprenden los patrones socialmente esperados. Frente a este escenario, cabe interrogarse... ¿qué estrategias educativas se plantean para superar este obstáculo? ¿Acaso la problemática se resuelve sólo aumentando el tiempo y forma de escolarización? ¿No se deben de antemano resolver otros obstáculos? ¿Y bajo qué abordaje y a cargo de qué profesional se resuelven? La forma en que se está implementando el Programa Maestros Comunitarios habilita, mediante un análisis crítico y reflexivo, responder lentamente (y no del todo) los cuestionamientos anteriormente planteados.

Como punto de partida, en el capítulo I, se reconoce que en la Modernidad se pone el acento en un tipo de racionalidad moderna con una dimensión instrumental (que permite el dominio del Hombre sobre la Naturaleza) y otra emancipadora (en cuanto habilita al sujeto a pensarse a sí mismo y en su entorno en vistas de una libertad individual y colectiva). En determinada fase del capitalismo monopolista, una racionalidad instrumental se fue condensando con mayor cabalidad, encontrando su concreción a través de la burguesía como clase hegemónica. Esto trajo aparejado, entre otras cosas, una forma de percibir y concebir la realidad, cosificándola en tanto objeto a ser manipulado, tanto en el plano del ser como en el de la razón.

Los fundamentos foucaultianos permiten reflexionar cómo las sociedades capitalistas, en su etapa de urbanización y modernización, exigieron el disciplinamiento de la población y los sujetos. Mediante diversas “tecnologías de poder”, se vigilaba, controlaba y se moldeaba a la sociedad entera de forma funcional al sistema. Es así que, se construye determinada concepción de familia, infancia y maternidad. En este proceso, tendrán un papel clave la figura del médico, del servicio social, las prácticas y los discursos educativos en la familia.

Tanto la forma de aproximarse a la realidad social, herencia de una racionalidad instrumental, como las diversas “tecnologías de poder” son cruciales para entender algunos fenómenos que se gestan en la actualidad.

En aras de aproximarse al objeto de análisis, en el capítulo II cabe remitirse al caso uruguayo y concretamente al devenir histórico de la escuela y el servicio social. El sistema educativo uruguayo tal como lo entendemos hoy, surge enmarcado en la modernización del país y el disciplinamiento de la sociedad, en términos foucaultianos. De la misma manera, en el período batllista se desarrolla el servicio social como disciplina enmarcada en el proceso civilizatorio higienista que estaba prosperando. A partir de los años 90 se implanta una lógica neoliberal en las diversas políticas sociales (y educativas fundamentalmente). Sin embargo, para el Trabajo Social implica un quiebre en el tradicional abordaje de la problemática social y un período de transformación.

Finalmente, el capítulo III se compone de un extenso contenido teórico en conjunción con el análisis de entrevistas en profundidad para realizar un acercamiento al Programa de Maestros Comunitarios que busca “diversificar la propuesta educativa” en las escuelas de “contexto crítico” a través de dos ejes de intervención: estrategias de alfabetización comunitaria y dispositivos grupales en la escuela para mejorar los desempeños educativos. Esto le exige, desoladamente, al maestro tener incorporado toda una serie de capacidades extra que se alejan de lo meramente aplicado en el aula; así como ser un experto en el abordaje con familias en situaciones socio – económicas críticas. De esta manera se le adjudica al maestro funciones que sobrepasan su órbita.

Dada la formación teórica del docente para comprender la realidad social y metodológica para trabajar con familias, se evidencia que se hace necesario que se retroalimente de otras disciplinas que puedan aportar al trabajo con familias desde una mirada psico-social, para habilitar luego (o en simultáneo) la labor pedagógica.

Por otro lado, existen en las escuelas catalogadas por Primaria como de “contexto crítico” una escasa inserción del Trabajo Social. El panorama actual de la educación primaria con respecto a los equipos técnicos donde interviene el Trabajo Social, permite apreciar que se asiste a un escenario de fragmentación, focalización y descoordinación de los diversos servicios. En general, el trabajo es centralizado desde algunos servicios sin un abordaje inmediato hacia la comunidad y en aquellos programas donde sí existe una intervención más directa, la cantidad de profesionales resulta insuficiente en relación a la cantidad de escuelas existentes a nivel nacional y en Montevideo. La intervención con las familias de los escolares no es lo que prima mayormente, existiendo distintas formas de trabajo que varían según los objetivos de los programas y centros.

Sin embargo, se cree que el Trabajo Social puede trabajar en el espacio educativo desde varias esferas en complemento con el Maestro y sobre todo en la intervención con

familias. Más aún teniendo en cuenta que si se observa el devenir histórico de ambas disciplinas se visualiza un cambio de concepción en el Trabajo Social que puede contribuir sobre la educación.

Se considera que en un mundo actual vertiginoso y desafiante es crucial mantener una actitud crítica y reflexiva que permita avanzar en las posibles soluciones. En este sentido, repensar la intervención y qué estamos aportando a la realidad es indiscutible. En esto radica el fundamento de por qué es importante este tema para la profesión Trabajo Social.

Por último, se piensa que anhelar una infancia plena, a gusto y realmente estimulada es clave para el avance de cualquier nación.

CAPÍTULO I – La implicancia de la racionalidad instrumental en la intervención de la cuestión social.

La Modernidad implanta determinada concepción del ser humano y sus vínculos, que marcará un antes y un después en la historia de la humanidad. Este período comienza su arco histórico con la Grecia Clásica llegando a la concreción de la racionalidad instrumental moderna en el período de la Ilustración. Es a partir de allí que se instaaura un nuevo orden, comenzando a particularizarse sus consecuencias políticas, sociales y económicas, en la denominada cuestión social. El análisis que devendrá de la misma estará mediado por la razón instrumental, cosificándola desde el saber y desde su ser. Un estudio crítico del nacimiento de la cuestión social y su devenir permite evidenciar diversos espacios y disciplinas que nacen y se implantan como dispositivos que buscan “adaptar” a la población y los sujetos a la norma para la perpetuación del orden. El cometido de este capítulo es profundizar en estos aspectos intentando develar la influencia de la razón moderna (en su dimensión instrumental) básicamente dentro de la familia, el servicio social y la educación; que son los ejes centrales del objeto de análisis de esta investigación.

1.1. Del proyecto ilustrado a la *cosificación* de la realidad social.

La Modernidad se origina de manera paulatina y procesal en Europa Occidental, a partir del siglo XV; sin embargo, forma parte de un fenómeno de larga duración, trans-histórico, que retoma aspectos de la Grecia Clásica de concebir al ser humano como libre y racional; “*es un proyecto que supone que el objetivo de los hombres debe ser la autonomía individual*”. (Netto, 1996: 10) La Modernidad implica un punto de inflexión para la humanidad desde el aspecto epistemológico, filosófico, económico, político y social. Según Echeverría:

“La Modernidad imprime al desarrollo del conocimiento, (...) representa también el dominio de determinados valores, una determinada visión sobre el Hombre y la Naturaleza, el mundo y la historia, la emergencia de nuevos estilos de vida y la aparición de nuevas prácticas sociales”. (Echeverría, 1993: 25)

Según Foucault (1985), la forma de pensamiento dominante desde el siglo VI hasta finales del siglo XVI, en Europa Occidental, estuvo signada por un discurso fuertemente místico-religioso. El saber se construía por *semejanza*; es decir, no se buscaba demostrar, sino interpretar a través de las cuatro articulaciones de la semejanza (*la conveniencia, la emulación, la analogía y/o las simpatías*) dado que la realidad se apreciaba como repetitiva y para conocerla solo se debía relacionar los acontecimientos

entre sí para revelar algún parentesco “oculto”. Esta forma de concebir la realidad, “condenó a no conocer nunca sino la misma cosa y a no conocerla sino al término, jamás alcanzado, de un recorrido indefinido”. (Foucault, 1985: 39) La fe en Dios era el elemento central en el ordenamiento del mundo y se usaba la razón con el único fin de legitimar la fe. Todos los asuntos cotidianos, filosóficos y naturales se respondían a través de la Divinidad, siendo ésta la esencia de la Teología cristiana de la Edad Media.

En la época posterior, el Renacimiento, se comienzan a cuestionar los abusos morales y económicos del clero y la Iglesia¹ demandando menos ostentación de riquezas y poniendo sobre la mesa la dignidad de la pobreza; comenzando, de este modo, una etapa de crisis de la cultura anterior. Se exalta el valor del trabajo y del ahorro económico.

Los principales soportes políticos e intelectuales de la Iglesia entran en crisis, siendo el comienzo de una nueva forma de pensamiento y concepción del conocimiento diferente. El debilitamiento de la Iglesia lleva a una indeterminación del universo que hace sustituir gradualmente el punto de vista cosmológico por el físico y astronómico, permitiendo la libre interpretación de las leyes naturales. Koyré afirma:

“Galileo se nos presenta (...) como uno de los primeros hombres que comprendió de una manera muy precisa la naturaleza y el papel de la experiencia en las ciencias. (...) Sabe que no basta observar lo que existe, lo que se presenta normal y naturalmente a los ojos, que hay que saber formular la pregunta y que además hay que saber descifrar y comprender la respuesta”. (Koyré, 2000: 49)

Para este autor, Galileo (y más tarde Newton) es el primero que deja atrás los conocimientos adquiridos por la experiencia y lo que se observa a simple vista, para intentar ir más allá de lo socialmente establecido hasta ese momento. Este paso fue previo, según el autor, para la construcción del conocimiento científico. A pesar de los argumentos de Koyré, otros ideólogos afirman que el énfasis puesto en la experiencia y la observación como mecanismo nuevo para interpretar la realidad repercutió en esta transición histórica, ya que llevó a que se cuestionaran las grandes autoridades medievales, poniéndose el acento en la capacidad crítica y curiosa del Hombre².

El siglo XVIII se nutre de todos estos elementos dando lugar a la Ilustración. En esta época, se sostiene que el mundo ha estado velado por la mitología, las supersticiones, la intuición, la imaginación y la irracionalidad; así como por dogmas y verdades impuestas como absolutas. Por tal motivo, se busca iluminar al Hombre, su mente, su capacidad de reflexionar, experimentar y conocer mediante la ciencia objetiva y

¹ Un acontecimiento clave fue la Reforma Protestante (siglo XVI) que reivindicaba claridad dogmática en La Biblia y una mayor libertad en su interpretación.

² El término “Hombre” remite al género humano abarcando tanto a hombres como mujeres por igual.

la duda como último fundamento. Se aspira terminar con el sometimiento social, económico, político y con los constreñimientos familiares. (Netto, 1996)

En este proceso se hace especial hincapié en el uso de la razón. La racionalidad del Hombre le permite aprehender la Naturaleza (fundar un conocimiento que permita comprender sus leyes para poder sujetarla, verificarla, dominarla y explorarla) y volver “mejores” las relaciones entre los Hombres en tanto permite eliminar privilegios, abrir posibilidades democráticas y hacer la sociedad más justa. Por lo tanto, la razón cumple una doble función: como razón instrumental en fase de manipulación, dominación y aprehensión de la Naturaleza; y como razón emancipadora en cuanto libera al Hombre y su mundo social (el espacio de cada uno en la sociedad está dado por el desarrollo individual). (Netto, 1996) De esta manera, se aprecia el uso de la racionalidad como medio para alcanzar la libertad y la felicidad: a mayor instrucción, mayor virtud y por ende mayor felicidad.

En este período histórico, existe por detrás la creencia del progresivo ascenso a un mundo “mejor”, a un mundo ideal que requiere del compromiso y responsabilidad de todos los seres humanos. La Modernidad se concretiza en el capitalismo industrial con su sector obrero y fabril, el liberalismo económico³, el aumento de la población y la apertura de mercados hacia otros continentes; así como el predominio de la clase burguesa como sector hegemónico a nivel estatal. Las sucesivas Revoluciones Burguesas⁴ (cuyo modelo primordial es la Revolución Francesa) posibilitan el ascenso de esta clase social que adquiere conciencia de sí participando en el sector político, económico, jurídico y social.

En 1846-47 se produce una gran crisis económica en Inglaterra que repercute en toda Europa. En este contexto, las promesas del proyecto iluminista se vuelven cada más ilusorias, ya que se incrementa la miseria y se acentúa la desigualdad de acumulación de riquezas, así como la explotación de la clase trabajadora. Estos elementos constituyen expresiones de la cuestión social. Según Pastorini se concibe a la cuestión social como:

“El conjunto de problemáticas sociales, políticas y económicas que se generan con el surgimiento de la clase obrera, dentro de una sociedad capitalista: su objetivo, por lo tanto, es el de asegurar las condiciones necesarias para el desarrollo del capitalismo monopolista y las consecuentes concentración y centralización del capital”. (Pastorini, 1998: 64)

Se abandona la capacidad del ser humano de reflexionar y problematizar sobre sí mismo, su realidad inmediata y su entorno social imposibilitando de este modo su

³ Los fundamentos del liberalismo son: respeto a la propiedad privada, el trabajo como origen de la riqueza y el enriquecimiento de los particulares como único camino para conseguir la riqueza de la nación. Se defiende un Estado no interventor a nivel económico (sin restricciones impositivas o legales) pero sí en garantizar el orden y respetar la justicia.

⁴ Inglesa (1688), Norteamericana (1776), Hispanoamericana (1808-1810) y Francesa (1789).

realización como sujeto, su libertad y por ende su capacidad de crear. De este modo, la razón pierde su carácter emancipador. Coutinho expresa:

“Al volverse una clase conservadora, interesada en la perpetuación y en la justificación teórica de lo existente, la burguesía estrecha cada vez más el margen de una aprehensión objetiva y global de la realidad; la Razón es encarada con un escepticismo cada vez mayor, renegada como instrumento de conocimiento o limitada a esferas progresivamente menores o menos significativas de la realidad”. (Coutinho, 1972: 5)

Esta racionalidad es utilizada para intervenir en la cuestión social. La misma aplicación racional a las leyes de la naturaleza se pretende a la hora de comprender los fenómenos sociales. Pero esta aprehensión es meramente instrumental y ya no emancipatoria dado que aprecia la realidad solo mediante lo observable no intentando traspasar lo que se evidencia a simple vista. La perspectiva positivista defiende la importancia de tomar distancia de los hechos sociales y mirarlos como “cosas”. Propone dejar de lado las manifestaciones individuales, las motivaciones, los juicios de valor e ir directamente a apreciar la sociedad como colectivo con personalidad propia independientemente de los individuos (reivindica una conciencia colectiva). (Durkheim, 1974)

Desde otra perspectiva, Marx expone en el mismo período histórico otra teoría social: materialismo histórico. Marx, parte del pensamiento hegeliano⁵ en considerar que el sujeto no aprehende la realidad tal cual es⁶. Esto produce un quiebre con el pensamiento dominante y marca una diferencia en la forma de aproximarse a comprender la realidad social. Este autor en sus escritos evidencia los fenómenos de explotación, alienación y enajenación del capitalismo, y reivindica el ascenso de un estadio social alternativo al imperante: sin clases sociales ni propiedad privada (el comunismo). (Marx y Engels, 1976)

Weber, con una óptica “fatalista”, analiza la racionalización que desata el mundo moderno: racionalización cultural⁷ y social⁸. Concluye: la primera generó

⁵ Pero se diferencia de él en considerar la realidad como material, ya que existe más allá de las conciencias individuales y cuyo fundamento es la actividad productiva del Hombre.

⁶ Propone captar la realidad mediante sucesivas abstracciones que permitan traspasar lo concreto, lo inmediato, la realidad caótica y convertirlo en un concreto pensado. Luego realizar el camino inverso, volviendo al punto de partida que se enriquece porque incorpora las determinaciones sociales que envuelven a ese fenómeno. Es un método dialéctico, ya que el concreto pensado está en la síntesis de las abstracciones del concreto. (Marx, 1986)

⁷ Con racionalización cultural se refiere a que se produce una fragmentación cultural en el mundo moderno. Es decir, en la Edad Media el mundo religioso explicaba y daba sentido a la reflexión teórica, a la actividad práctica y estética; sin embargo, en la modernidad se produce una diferenciación de las esferas la moral, ciencia y el arte donde predomina la ciencia pasando la moral a un segundo plano. Cada esfera se rige por una racionalidad diferente y valores contrapuestos (la moral busca darse sentido a la existencia; la ciencia busca la explicación técnica del mundo; y el arte busca la expresión subjetiva). Es así que para Weber: “*el viejo motor de la racionalización ética, que el mundo fuera un cosmos ordenado y la vida tuviera algún sentido, ha sido sepultado por el nihilismo práctico moral*”. (Arocena, 1993: 45)

⁸ Con racionalidad social se refiere a que existe un monopolio de la racionalidad formal (burocrática) en la organización de la vida social. (Arocena, 1993)

desencantamiento y pérdida de sentido a la vez que la segunda, produjo una *pérdida de la libertad*⁹. Si bien Weber considera que la racionalidad de la sociedad moderna perfeccionó el sistema (mayor previsión, continuidad, rigor, etc.) también genera un efecto secundario no menor: desintegró y determinó más aún al individuo al exigirle la aceptación de una verdad formal y fragmentada. (Arocena, 1993)

A fines del siglo XX, diversas corrientes teóricas discuten la concepción de la razón, mencionando que “la Modernidad se ha agotado” pasando a la llamada posmodernidad. Netto (1996) sostiene que el origen de este término, es a partir de 1979 con una investigación que señala que a partir de los años 30’ pero más notoriamente a partir de 1945 se producen cambios estructurales en las sociedades occidentales (que no son percibidos ni visualizados fácilmente). Según el autor de esta investigación, Lyotard, surgen nuevas bases epistemológicas y nuevas formas de hacer ciencia; así como la crisis de: la idea de progreso, la ciencia como única forma de conocimiento válida y la búsqueda de la verdad. Se produce el desencanto de la razón, ésta ya no es la única clave de interpretación y de acceso a la autonomía. Netto (1996), en contraposición a las posturas posmodernas, plantea que el problema no está en la razón moderna en sí misma, sino en las formas en que ésta se implementó bajo el sistema capitalista: con una lógica instrumental que cosificó la vida social.

La clase hegemónica, transfiguró el uso y el valor de la razón moderna pasando a una razón instrumental, subjetiva y formalizada que se evidencia hasta el presente. Esta razón provoca la *“cosificación”* de la realidad social. La cosificación implica que las relaciones sociales aparecen como relaciones entre cosas, llevando a concebir una realidad ajena, “natural” y extraña de la acción del sujeto. De Martino sostiene:

“La cosificación como tendencia universalizante de las sociedades capitalistas (...) Es decir, la producción y reproducción de las relaciones sociales, de los productos de la praxis humana, civilizatoria, como relaciones entre cosas, prefijadas, inalterables, pautadas por leyes generales abstractas e incomprensibles... Ajenas, por tanto, a todo intento de modificación”. (De Martino, 1999: 31)

⁹ En este sentido, inserta la metáfora “la jaula de hierro” para explicar como el individuo queda preso en las instituciones que él mismo creó. Esto tiene un punto de encuentro con el análisis de Foucault.

1.2. Disciplinamiento y dispositivos de normalización

Foucault realizó diversos estudios detallados sobre aspectos de la sociedad occidental a partir del siglo XVI - XVII para comprender el devenir del pensamiento moderno, del saber y los sistemas de normalización. Para el autor, a finales del siglo XVIII existen dos tipos de tecnologías de poder: tecnologías disciplinarias y tecnologías reguladoras de la vida. Las primeras, son tecnologías individualizadoras, centradas en los cuerpos de los sujetos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el fin de hacerlos dóciles y útiles; las segundas, tienen por objeto no tanto regular los cuerpos individuales sino más bien el cuerpo social, las poblaciones. (Varela, J, 1994) Por otro lado, en su texto "Vigilar y Castigar", Foucault, destaca el papel de la prisión como estructura eje de otras instituciones como la escuela, el cuartel, la fábrica, el asilo, el psiquiátrico, el hospital. Según él, a partir del siglo XIX los locos, los delincuentes, enfermos, niños y clase trabajadora (proletaria) son sometidos a una estrategia de inculcación moral al trabajo mediante una matriz saber/poder, entonces: la fábrica retiene a los sujetos al aparato de producción; la escuela los inserta en un medio de transformación del saber; el hospital psiquiátrico, el reformatorio y la prisión los sitúa en un lugar de corrección y normalización. (Gerlero, 2004) Esto se corresponde con el surgimiento de la industrialización y el capitalismo.

El sistema capitalista para sostenerse necesita personas productivas, que sepan desarrollar y aplicar eficazmente sus habilidades, que sepan aprovechar el tiempo, emplearlo productivamente y además adecuar sus ritmos a los ritmos de otros (por las exigencias del trabajo en serie); es decir, una economía de poder dirigida a la docilidad política y rentabilidad económica. De esta manera, las instituciones, mediante técnicas de disciplinamiento, van a funcionar para modelar masivamente a la población y someterla al orden del capitalismo industrial y emergente. (Varela, J, 1994; Marshall, 1994; Gerlero, 2004) Foucault menciona:

"El gran auge demográfico del Occidente europeo durante el siglo XVIII, la necesidad de coordinar e integrar este crecimiento con el desarrollo del aparato de producción, la urgencia de controlarlo mediante mecanismos de poder más adecuados y tupidos, hacen aparecer a la población (...) no sólo como problema teórico, sino también como objeto de vigilancia". (Foucault, 1999: 332)

Las tecnologías de poder generan que el antiguo poder divino se transforme en un poder laico y científico con mayor racionalidad técnica y económica y tecnologías de un poder poco visible, "microfísico". Para Foucault, la figura del Panóptico de Bentham representa un dispositivo de mirada, de observación, que dirige conductas, distribuye el espacio y reglamenta el tiempo. En este sentido el cuerpo social está bajo permanente vigilancia orientado a producir sujetos útiles. Gerlero sostiene que para Foucault:

“El panóptico como espacio racionalista y laico no deja de reproducir, en la sociedad moderna, la iconografía de la omnipresencia y la omniscencia divina. Se busca todo el tiempo la normalización, la regulación de conductas; (...) el objetivo de la sociedad disciplinaria, es corregir desviaciones y actuar «adecuadamente» según el discurso de verdad que emana de las relaciones de poder”. (Gerlero, 2004: 125)

Esto implica la formación de nuevos saberes e instituciones: por una parte, saberes que jerarquizan, clasifican, vigilan, adiestran los cuerpos (ciencia militar, pedagógica, carcelaria, hospitalaria, etc); y por otra, saberes destinados a la “*gestión global de la vida*” (como la higiene pública, estadística, policía, teoría económica, etc). (Varela, J, 1994; Gerlero, 2004) Couzens menciona:

“Foucault utiliza dos sentidos diferentes pero relacionados de «disciplina» para sugerir que el proceso social de inculcar disciplina a los individuos de las técnicas homogeneizantes utilizadas en cárceles, ejércitos y escuelas se desarrolla de la mano con las disciplinas científicas requeridas para adquirir conocimiento sobre la vida social humana”. (Couzens, 1988: 20)

Para llevar a cabo las transformaciones que el orden económico requería, se dirigió un discurso hacia los sujetos. Foucault (1999: 333) menciona al respecto: *“no se trata solamente de producir un número óptimo de niños, sino también de gestionar convenientemente esta edad de la vida. Entonces las relaciones entre padres e hijos se ven codificadas siguiendo reglas nuevas y muy precisas”.* De esta manera, se pone énfasis en la familia como agente de protección basado en el amor y la ternura entre sus miembros. Se construye un modelo de familia que será definida como *“«unidad sentimental» o un «nido afectivo» que abarca al marido, la esposa y los niños. Es el nacimiento de la familia nuclear moderna”.* (Badinter, 1981: 147) Esta postura implicó grandes cambios en la unión entre los cónyuges¹⁰ pasando de un matrimonio arreglado al casamiento por elección propia de los involucrados en nombre del *“amor romántico”*.

Además, la familia se convirtió en un *“refugio”*, en un sitio privilegiado de felicidad, alegría y ternura donde mujer y hombre deben protegerse entre sí y a su vez al niño¹¹. (Lasch, 1984) Antiguamente al niño se lo apreciaba como un “pequeño adulto”, ya que no era visualizado como un ser que requería el amparo y cuidado de sus padres, no se valoraba el papel del juego en su crecimiento y trabajan ayudando al adulto. (Badinter, 1981) A partir de esta época, se produce un salto en la concepción de la infancia donde la familia *“debe convertirse más bien en un medio físico denso, saturado, permanente, continuo, que envuelve, mantiene y favorece el cuerpo del niño”.* (Foucault, 1999: 333) Esta situación, provocó importantes mutaciones¹⁰ en la interna de la familia; sobre todo en

¹⁰ Según Badinter (1981) en el siglo XVII la teología cristiana, a través de La Biblia, justificó y fortaleció la autoridad paternal y marital. La familia se conformaba como una red de relaciones que se inscribía en un sistema de parentesco y en un mecanismo de transmisión de bienes. En el ámbito familiar no se expresaba el amor ni se hablaba de los sentimientos.

¹¹ En este trabajo el término “niño” abarca de forma genérica tanto al niño como la niña.

la mujer dado que le crean *“la obligación de ser ante todo madre, y engendran un mito que doscientos años más tarde seguirá más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo”*. (Badinter, 1981: 117) La mujer pasa a considerarse esencial en la crianza y desarrollo de los hijos para la manutención del orden y la especie como un “deber ser” natural y supremo¹².

En este proceso, la figura del médico fue fundamental, ya que fue el actor que introdujo en las familias nuevas pautas de cómo comportarse y vincularse. Justificándose en la ciencia y el saber médico, la medicina fomentó en la madre la lactancia, la preocupación por la higiene y el estado físico del niño. En la línea de Foucault, se observa que se aplican dispositivos de disciplinamiento dado que la familia será la institución que transmita las pautas aceptadas socialmente. La familia va a adquirir una nueva misión moral y educativa, ya que debe proveer individuos racionales, educados y productivos. En este sentido será el agente reproductor del sistema vigente. La familia será medicalizada pero medicalizadora a la vez.

El Estado se consolida según el orden económico pero también los mecanismos disciplinarios de saber preceden y legitiman las condiciones económicas. Foucault argumenta:

“El poder disciplinario, (...) es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de «enderezar conductas». (...) La disciplina «fabrica» individuos. (...) No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente”. (Foucault, 1976: 175)

Según Foucault, los discursos y prácticas educativas también son un mecanismo de control que forman cuerpos dóciles dado que se jerarquizan conceptos, discursos, valores, se encauzan conductas. A través de transmitir aquello que los discursos legitiman, la escuela difunde e impone normalidad. Las instituciones educativas están interesadas en la eficiencia y la productividad a través de un sistema de normalización, por ello clasifica a los niños según rendimiento. Por lo tanto, la escuela no es un medio neutro: el docente reproduce el discurso socialmente vigente, hegemónico. (Ball, 1994)

Para Corrosa y otros autores (2006: 35), los orígenes de la escuela¹³ se remontan entre 1750-1830 donde fue necesario una institución que: *“transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico establecido; transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo; creara las condiciones para producir otros*

¹² Esta concepción es acentuada y consolidada a lo largo del devenir histórico. En 1950 este modelo se naturaliza y expande a través de diversos medios de comunicación y varios textos de sociología. Un ejemplo, es la familia descrita por Parsons con roles establecidos: *“la base de apoyo económico fundamental y de muchos otros elementos del status social, depende, normalmente, del status ocupacional del marido: su empleo. (...) La madre tiene una importancia fundamental porque el cuidado de la casa y de los niños recae fundamentalmente en ella”*. (Parsons, 1970: 38-45)

¹³ De la escuela tal como la entendemos hoy, ya que existían otro tipo de formas de transmisión del saber.

saberes, para el desarrollo y el progreso social". Se evidencia que el nacimiento de la escuela está muy ligado al pensamiento moderno.

Durkheim¹⁴, de corte positivista, se considera uno de los ideólogos de la pedagogía escolar. Define a la educación como:

"La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado". (Durkheim, 2003: 63)

El autor, basándose en su forma de abordar los hechos sociales, realiza un diagnóstico de la realidad y sugiere alternativas para mantener la cohesión social, dado que los postulados que antes la habilitaban (moral de la Iglesia) se encontraban debilitados. También observa, que a raíz de la Revolución Industrial se produjo una división (por la especialización de las tareas) en la sociedad que también pone en riesgo la cohesión. Como resultado, Durkheim argumenta la necesidad de implementar una *moral laica* para la manutención del orden (y el progreso) en la sociedad. Así como para mantener los hábitos, las reglas y los mandatos propios de la sociedad que permiten regular la conducta de los individuos (también necesaria para la cohesión social). Esta moral, se concretiza e impone al individuo a través de la regularidad y la autoridad; ambas conforman el *espíritu de la disciplina*.

Este autor entiende a la moral, como las leyes que emergen de forma natural de la sociedad y que rigen la vida de todos los individuos que la componen; por ello estas leyes van a determinar las conductas de los individuos. Para implementar la moral reivindica la intervención estatal para generar una homogeneización cultural y política que pueda difundir la moral laica, teniendo un papel fundamental en esta tarea la *educación* sobretodo a través de la escuela. Postula una disciplina que de alguna manera le enseñe al individuo (al niño) como comportarse de acuerdo a lo socialmente establecido, a lo que la sociedad considera correcto y que por tanto debe imponerse. En la siguiente cita menciona:

"La disciplina moral conduce (...) al autodomínio. Ella nos enseña a actuar de un modo distinto al que se hace bajo la presión de los impulsos interiores. (...) Nos enseña a actuar con esfuerzo, pues no existe acción moral alguna que no implique reducir alguna inclinación, acallar algún apetito, moderar alguna tendencia. Al mismo tiempo, como toda regla tiene algo fijo e invariable que la coloca por encima de los caprichos individuales. (...) El deber de formar la voluntad es, pues, tarea común de la escuela". (Durkheim, 1973: 57)

¹⁴ Los postulados durkheimianos son desarrollados: en "De la División Social del Trabajo", en "Reglas del método sociológico". Y también, en dos textos que se publican a su muerte: Educación y Sociología en 1922 y La Educación Moral en 1925.

El autor sostiene que la disciplina se lleva a cabo a través de cumplir regularmente ciertas conductas:

“En la escuela hay un sistema de reglas que determinan la conducta del niño. Debe ir regularmente a clase, llegar a horario, tener modales y actitudes convenientes; en la clase no puede alterar el orden, debe saber su lección, hacer sus deberes con suficiente dedicación”. (Durkheim, 1973: 164)

Todos estos supuestos, recaen en el entendido de considerar que el niño es un “*ser egoísta y asocial*” que debe ser transformado de tal forma que le permita llevar una “*vida moral y social*”. (Durkheim, 2003: 65) La sociedad no tiene como fin “*constreñir, disminuir o desnaturalizar*” al niño sino, por el contrario, de “*convertirlo en un ser verdaderamente humano*”. (Durkheim, 2003: 72) Esta tarea la cumple la escuela; “*la educación ha creado en el hombre un ser nuevo*”. (Durkheim, 2003: 65)

El individuo se transforma intelectual, física y moralmente según un “*cierto ideal del hombre*” (Durkheim, 2003: 62) que la sociedad elabora. Es la sociedad en su conjunto y cada ámbito específico que determinan ese ideal que la educación realiza. Por lo tanto, se le atribuye a la educación un carácter de transmisora de lo que la sociedad espera del niño; tiene un rol mediador entre la sociedad y el individuo.

Ortega, F (1986: 235) afirma que en la sociología de la educación durkheimiana “*la educación legitima el orden social al ensamblar en una misma unidad sujeto físico y posición social, confiriendo al primero la necesaria lealtad (identidad personal) y disciplina (sentido del deber) como para ver el mundo por los ojos del ser social*”. En este sentido, el fin de la educación deja de ser solo la transmisión de conocimientos sino que tiene como objetivo más profundo el formar conciencias de acuerdo a lo socialmente esperado; o sea normalizar conductas y formas de pensar.

Diversos autores contemporáneos coinciden en afirmar que el servicio social como disciplina surge para responder a los intereses del Estado burgués de “apaciar” las manifestaciones de la cuestión social y mantener el sistema. Según Netto (2000), al comienzo, el Estado burgués intervino en la cuestión social de forma represiva y bajo actividades dispersas y discontinuas de carácter filantrópico marcadas por el otorgamiento de esporádicos “beneficios sociales”. Si bien la cuestión social era reconocida como tal no era objeto de un trato específico por parte del Estado. Recién entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX (luego de la Segunda Guerra Mundial), bajo el control de un capital más monopólico, el orden burgués reemplaza la represión por mecanismos integradores que toman la forma sistemática de políticas sociales¹⁵. Es a partir de esta fase, en donde se comienza a percibir la institucionalización del servicio

¹⁵ Se entiende por políticas sociales: “*aquellas modernas funciones del Estado capitalista – imbricado en la sociedad- de producir, instituir y distribuir bienes y servicios sociales catalogados como derechos de ciudadanía*”. (Pereira, 1998: 150)

social como profesión. De este modo, se comparte el supuesto¹⁶ que considera que el origen del servicio social se gesta cuando *“se reproduce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica, cuando, en el contexto del capitalismo en su edad monopolista, el Estado toma para sí las respuestas a la cuestión social”*. (Montaño, 1998: 20) El Estado a través de varias disciplinas (entre ellas el servicio social) se inmiscuye de forma más rigurosa, planificada y constante en los asuntos sociales y privados constituyendo una nueva forma de disciplinamiento. lamamoto sostiene:

“El Asistente Social es solicitado no tanto por el carácter propiamente «técnico-especializado» de sus acciones, sino, antes y básicamente, por las funciones de cuño «educativo», «moralizador» y «disciplinador». (...) El Asistente Social aparece como el profesional de la coerción y del consenso, cuya acción recae en el campo político”. (lamamoto, 1997: 145)

Se hizo necesario un actor central que velara por los intereses antagónicos a fin de realizar pactos para mantener la cohesión social. El Estado asume estratégicamente una intervención metódica de la cuestión social a través de la implantación de políticas sociales *“que dejan de ser episódicas y pasan a constituir instrumentos de regulación social que en el límite van a dar en la constitución del llamado Estado de Bienestar”*. (Netto, 2000: 20-21) Estas políticas sociales demandaban operadores que las implementaran. Por lo tanto, el servicio social tradicional surge como un *ejecutor terminal* de las políticas sociales y por tanto se caracterizaba como una profesión "para hacer" y no "para pensar" apoyada en el saber intelectual de otras ciencias sociales (por ejemplo sociología, psicología, antropología) que se sustentaban básicamente de la corriente positivista. (lamamoto, 2000)

Lasch (1984) establece como tesis fundamental una crítica a los diferentes técnicos o profesionales sociales que fueron invadiendo la familia: primero generando la idea de refugio donde sus miembros debían protegerse (fundamentalmente al niño); y después indicando cómo debían comportarse. En el siglo XX (y con la implantación del Estado de Bienestar) se produce el período más notorio de regulación de las relaciones sociales. Agotada la familia como agente de protección se llegó a la conclusión de que la familia no respondía como refugio. Lasch (1984: 36) afirma: *“al mismo tiempo que exaltaban a la familia como el último refugio de privacidad en una sociedad amenazante, los guardianes de la salud pública y la moral insistieron en que la familia no podía satisfacer sus propias necesidades sin la intervención de expertos”*. De esta forma, se acude a diversas instituciones y técnicos para mantener el orden. Este autor dice que

¹⁶ Según Montaño (1998) existen dos tesis sobre el origen del servicio social: la perspectiva *endogenista* y la perspectiva *histórico – crítica*. La primera tesis, argumenta que éste responde a una evolución, organización y profesionalización de la caridad y la filantropía; mientras que la segunda sostiene que está vinculado con el impulso del capitalismo en su etapa monopolista. Se diferencian en el papel que le adjudican al contexto social, económico y político como condicionante en el proceso de creación de la profesión.

tanto psiquiatras como educadores, médicos y asistentes sociales “se veían a sí mismos como médicos de una sociedad enferma”; o sea, intervenían en el ámbito privado con la creencia de que ellos sí tenían las respuestas y soluciones. Por ello los denomina “patólogos sociales”. (Lasch, 1984: 38) El autor, afirma que se produce una socialización de la producción seguida de la socialización de la reproducción.

El Estado de Bienestar, surgido a mediados del siglo XX, partía de una lógica de incentivar el pleno empleo, el consumo y la inversión pública para asegurar un alto nivel de actividad económica. En el aspecto social, fue el período histórico de mayor regulación de la vida social por parte del Estado estableciendo una importante red de seguridad social; así como la introducción de servicios sociales universales vistos como derechos. (Baraibar, 2003) Sin embargo, la contra-cara de esta intervención rigurosa son intervenciones de tinte técnico – manipulativas que propiciaron que el Estado invadiera los “vericuetos más íntimos” de los sujetos. De Martino menciona:

“El desarrollo del capitalismo y sus albores implicaron el surgimiento del individuo y de su matriz fundante, subjetiva y privada: la familia afectuosa, jerárquica, ética, condensada, libre de las influencias perniciosas de la vida pública. Pero también subrayamos que técnicos y profesionales fueron llamados por la Modernidad a acompañar ese proceso majestuoso y poco conocido de transformación del mundo en sus vericuetos más íntimos”. (De Martino, 2002: 8)

A fines del siglo XX se producen reestructuraciones económicas y productivas que dan lugar a un nuevo modelo caracterizado por la globalización del capital que trae aparejado la flexibilización del mercado laboral, el auge tecnológico, informático y de los mass media y la ampliación y crecimiento del sector servicios en detrimento del sector industrial. Se establecen reajustes sociales y políticos en donde se aprecia lo social más como “un gasto” que como una inversión generando políticas sociales focalizadas y fragmentadas. (Baraibar, 2003) Esto provoca el pasaje a una ideología neoliberal que apoya el papel central del mercado en detrimento de la participación estatal en los asuntos sociales.

Estos cambios estructurales dieron lugar a nuevos fenómenos sociales, distintos al pasado, como ser el desempleo de larga duración y la exclusión social que llevaron a que algunos autores argumentaran que se asiste a una nueva cuestión social. Sin embargo, se hace acuerdo con la postura que sostiene que se está ante nuevas manifestaciones de la misma dado que la cuestión social surge a partir del proceso de industrialización que genera la clase asalariada y desemboca en la relación antagónica entre capital-trabajo y esto en la actualidad continúa sucediendo. Aunque, las expresiones de la cuestión social se volvieron “más difusas, amplias e involucradoras que las expresiones antiguas”. (Netto, 2000: 24) dado que: se desvaloriza el tradicional mundo del trabajo y el trabajo activo es menos necesario.

La crisis del Estado de Bienestar y las nuevas expresiones de la cuestión social son elementos que permiten dar cuenta de las falencias del sistema. Sin embargo, frente a estas circunstancias surge una nueva lógica de intervención social que intenta dar soluciones a la problemática social a través de nuevos mecanismos reguladores y disciplinadores.

La razón moderna adquiere una dimensión deformada que se entremete en la forma de abordar la realidad social. Esta situación forma parte de la cotidianeidad de la sociedad actual. Es por este motivo, que en aras de ir aproximándose al objeto de estudio en el próximo capítulo se realiza un análisis del caso uruguayo.

CAPÍTULO II - Devenir histórico de la escuela pública y el servicio social en Uruguay.

En el Uruguay del novecientos se produce un quiebre con los antiguos modelos económicos, políticos, culturales y sociales que se acompasa a los cambios ocurridos a nivel mundial en la Europa capitalista. A partir de un proceso de modernización el país incorpora una serie de pautas y racionalidad propia de este modelo. En esta mutación, tendrán un papel preponderante la escuela pública y el servicio social, dado que paulatinamente intervienen en el disciplinamiento de la sociedad. En este apartado, se intenta dar cuenta de este proceso explicitando el devenir histórico de la escuela pública y el servicio social, sin dejar de lado las determinaciones económicas y sociales que los atraviesan. Este rodeo, permite aproximarse al presente y reflexionar sobre la matriz histórica de ambos campos y su vinculación; así como analizar los cambios ocurridos a la interna de éstos como elementos que permitan ubicarse en las manifestaciones de la realidad social actual.

2.1. Disciplinamiento en el Uruguay moderno.

El escenario del Uruguay, en sus orígenes, entre 1800 y 1850 era "pastoril y caudillesco" con un Estado y una sociedad poco consolidada y un ambiente inestable a nivel político, social y económico. Existían revueltas, violencia y guerrillas constantes y el poder se concentraba en los caudillos y el patriciado; sin despreciar la figura del gaucho errante y "dueño" de la campaña. El contexto se caracterizaba por el juego, la risa, el goce, la violencia, la sexualidad y la muerte. Barrán (1993a) denomina a este período de "*barbarie*" donde destaca como rasgos característicos la holgazanería, los impulsos y la espontaneidad.

En este paisaje histórico, existían algunas pocas y aisladas escuelas elementales fuertemente signadas por mandatos religiosos. Se enseñaban en ellas aspectos básicos como lectura, escritura y cuentas básicas; y se utilizaban técnicas de memorización y recitación mecánica que se basaban en considerar al infante como un ser moldeable en donde el castigo físico y las amenazas estaban permitidas. No accedían todos los niños a la educación, sea porque no habían los suficientes centros o sea porque no contaban con el dinero necesario (ya que también existían centros privados)¹⁷. (Bralich, 1987)

¹⁷ En 1830 funcionaban en Montevideo solo 3 escuelas; mientras que en 1838 existían en todo el país 35 escuelas públicas. En el período previo a la Guerra Grande (que finaliza en 1851), la enseñanza privada toma un fuerte impulso (12 centros aproximadamente) básicamente en Montevideo. (Bralich, 1987)

Luego de la declaratoria de la independencia, entre los años 1850 y 1890 se produce gradualmente una mutación social, política y económica. Es decir, ocurren cambios dentro del Estado, del sistema económico, de la sociedad y de los patrones culturales acompañados con los cambios a nivel mundial de la Europa capitalista. Detrás de la idea de modernización y de cierto orden que el país requería, fue necesario generar hábitos al trabajo y nuevas pautas de conducta en la población. (Barrán y Nahum, 1984)

A partir de 1860, se practica la explotación ovina que impacta positivamente en la economía del país. Estos cambios en el medio agrario se continúan en el período del gobierno militar – dictatorial de Latorre, en 1876, donde se impulsa el primer período de modernización. La instauración de gobiernos autoritarios¹⁸ posibilitaron la consolidación de un Estado fuerte y represivo¹⁹ que surgió de manera funcional (y con el apoyo) de las clases altas terratenientes del medio rural y del sector financiero (reciente burguesía²⁰) que desde hacía tiempo reclamaban el orden y estabilidad política y social para poder desarrollar su actividad económica. De esta manera, se sustituye paulatinamente el estanciero caudillo (y el viejo patriciado) por un estanciero empresario que se basaba en criterios capitalistas²¹. (Barrán y Nahum, 1984) Junto a la clase alta existía una masa proporcionalmente alta de inmigrantes europeos²² (con mínima escolarización y con lenguas de origen diversas) que se integraban en pequeñas chacras o en las nascentes industrias que comenzaban a desarrollarse.

A fines del siglo XIX, José Pedro Varela²³ lleva adelante una Reforma Educativa basada en los principios de: universalidad, obligatoriedad, gratuidad y posteriormente laicidad para la escuela pública uruguaya. Para la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Reforma Vareliana fue positiva porque: separó el ámbito religioso del ámbito de la sociedad civil; fue la vía principal de la integración social en una sociedad de inmigrantes; introdujo la educación en clases mixtas, fomentando la igualdad de derechos

¹⁸ El Militarismo con el Coronel Latorre (1876-1886) y el Civilismo con Máximo Santos (1886-1903).

¹⁹ Es por este motivo que Barrán y Nahum (1984: 14) mencionan que *"la región fue Estado antes que nación"* porque se puso al poder estatal del lado de cierta clase cuando ni siquiera existía una estructura social bien consolidada.

²⁰ Barrán, menciona que si bien la burguesía uruguaya presentaba ciertos rasgos similares a los de la burguesía europea y estadounidense, en otros se diferenciaba. A saber: era esencialmente mercantil, financiera y terrateniente (la europea era industrial y financiera); su eje no era básicamente la acumulación de capital sino que compartía ideales de cierto aristocratismo despreciador del trabajo manual y seguidor de la actividad política y universitaria; dependía del Estado (a diferencia de la europea que dominaba a sus Estados). A pesar de esto, las situaciones sociales eran semejantes: *"clases altas poseedoras de los medios de producción, enfrentadas a la necesidad de disciplinar a las clases populares a fin de tornarlas aptas para los sistemas productivos modernos que impulsaban"*. (Barrán, 1993: 22)

²¹ También se generaron cambios en el ámbito societal. Por ejemplo, el gaucho se vio obligado a convertirse en peón, emigrar a otras zonas o vivir en los llamados "pueblos de ratas".

²² Según Bralich (1987) un 45% del total de la población.

²³ Con el cargo de Director de Instrucción Primaria eleva, en 1875, un proyecto de Ley de Educación Común. En 1877, cuando se aprueba la ley, es designado primer Inspector Nacional de Educación Primaria. Varela refleja su pensamiento en varios textos pero se destacan: "La Educación del Pueblo" y "La Legislación Escolar".

entre los dos sexos; fue el inicio de prácticas no autoritarias ni de castigos físicos; y al ser gratuita creó las condiciones para la movilidad social. (ANEP, 2000)

Con la implantación del modo de producción capitalista el papel de la Iglesia en cuanto a institución transmisora de valores y conductas comienza a ser sustituido por la escuela. Es así que, *“en el Uruguay de 1877 en adelante, la escuela y el maestro cumplieron el rol que un siglo o dos antes había llevado a cabo la Iglesia y el cura en el resto de América Latina: internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes en la población subalterna, «civilizar» las campañas”*. (Barrán, 1993a: 89) La escuela vareliana surge con un componente disciplinador de la sociedad que respondía a la necesidad de formar ciudadanos, hombres habilitados para producir y capaces de accionar los cambios que el país requería. El mandato vareliano estuvo atravesado por una concepción racional y “científica”, propia de la época. En “La Educación del Pueblo”, Varela sostiene:

“Modificar los sistemas generales de enseñanza, promulgar nuevos programas en armonía con las exigencias de la época presente y de la sociedad en que se vive, adoptar textos en los que se encuentre retratada la vida nueva en lugar de conservar los textos fósiles de la antigua escuela, cambiar los procedimientos que se han de seguir en la transmisión del saber, es sin duda realizar reformas de no pequeña importancia... Pero sustituir al viejo método mecánico por el método racional, es penetrar en el alma misma de la escuela, aspirar a que se transformen los hábitos, las costumbres y las aspiraciones de la sociedad entera”. (Varela apud VVAA, 1967: 50-51)

Las clases dominantes reivindicaban disciplinar la población por medio de la escuela para posibilitar el crecimiento económico, cierta prosperidad material, la integración social y la estabilidad política. Era necesario que todos los habitantes se sintieran parte de una misma sociedad apropiándose de los valores de la democracia, de la equidad y de fuertes lazos sociales. La escuela se funda para establecer la igualdad social y con la función de transmitir conocimientos pero además, de formar conciencias.

El proyecto vareliano se acompasa a las ideas durkheimianas de inculcación de una moral laica y de una disciplina moral. Varela argumentaba que con:

“El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una entera transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. Cuando llega a hombre esos hábitos adquiridos en los bancos del colegio hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad superior a la pasión individual”. (Varela apud Barrán, 1993a: 213)

A fines del siglo XIX, los sectores populares, medios (urbanos y rurales) apoyados por dirigentes políticos sugieren construir otra nación; se produce el segundo impulso

modernizador urbano industrial bajo la presidencia de José Batlle y Ordoñez²⁴. Este período se caracteriza por la estabilidad y el desarrollo de un Estado “paternalista” democrático, laico e interventor en el diseño de políticas sociales y regulador del sector económico por medio de la estatización y el control directo de los servicios públicos principales e impulsor de un breve desarrollo industrial. (Barrán y Nahum, 1984) El batllismo se centró en el medio urbano del país y en los sectores integrados al mercado de empleo formal y generó una fuerte clase media. Como contrapartida se produce el crecimiento de la burocracia y de un aparato estatal asentado sobre bases económicas débiles.

En este escenario, la instrucción pública sigue “progresando”: aumenta la matrícula escolar; crece el número de escuelas y maestros; se implementan cursos para adultos; se reformula y especifica la enseñanza rural; se crean cursos y escuelas especiales; se establece la obligatoriedad de la enseñanza media; a su vez, se suprime totalmente la enseñanza religiosa en las escuelas. (Bralich, 1987)

De la mano con el impulso educativo, se desarrolla la asistencia en salud pública y comienza a tener gran relevancia la figura del médico. Estos dos actores, junto al papel de la Iglesia (con poca fuerza) van a continuar el legado del disciplinamiento de la sociedad. Pero en este período también se evidencia el surgimiento de las profesiones de asistencia social. Según Acosta,

“La génesis del Servicio Social en el Uruguay (...) es resultado de la secularización de la sociedad, del predominio del estilo de pensamiento positivista cuyo modelo son las ciencias naturales (particularmente la medicina), que a su vez es la expresión de la mercantilización de la vida social, del predominio del modo de producción capitalista”.

(Acosta, 1997: 109)

Las primeras organizaciones de caridad y beneficencia fueron básicamente de impulso religioso católico²⁵. Con el batllismo se producen diversos acontecimientos acompañados con la “medicalización de la sociedad”²⁶. El Hospital de Caridad comienza a ser cooptado por estudiantes de la Facultad de Medicina, a la vez que aparecen diez nuevos hospitales en Montevideo. En 1905 “los liberales anticlericales” logran la mayoría de la Comisión de Caridad y Beneficencia Pública e imprimen un carácter: científico, médico y anticlerical en los hospitales. Según Barrán (1993b: 167), implicó “*un triunfo para el poder médico aliado de las corrientes laicas y positivistas del país*”. Finalmente, con la ley de 1910, se crea el Consejo de Asistencia Pública y se asienta el derecho a la

²⁴ El primer *batllismo* se considera que fue entre 1903 y 1916 estando de por medio la presidencia de Williman que continuó con la propuesta.

²⁵ En 1789, fueron aprobados los estatutos de la Hermandad de la Caridad en Montevideo que fundan el Hospital de Caridad con la finalidad de cuidar a los “enfermos y locos”. (Acosta, 1997)

²⁶ La medicalización de la sociedad es el proceso cultural que torna el cuidado del cuerpo “*un bien inestimable*” cuya contracara es “*la socialización del saber médico, por lo cuál los valores dominantes son internalizados en la racionalidad médica*”. (Acosta, 1997: 109)

asistencia pública. Este proceso es parte de un intento “civilizador” de difundir pautas culturales y estilos de vida “modernos” amoldados al orden social vigente.

Para transmitir estas pautas, el médico se apoyó de otros auxiliares. A través de la mediación “higienismo”, Acosta (1997: 2) explica cómo en determinado momento, se dio *“legitimidad a la intervención social en la vida cotidiana de las clases sociales subalternas, como forma de tratamiento de la cuestión social”*. Desde el momento que enfermedades como sífilis y tuberculosis fueron visualizadas como problema social, *“los inspectores de los pobres”* se preocuparon por las condiciones sociales de vida y conductas de los enfermos. Este es uno de los embriones del servicio social: *“visitan los domicilios de los pacientes regularmente, hacen la evaluación socio-económica de la familia, pueden aconsejar la suspensión del pago del subsidio, utilizan la pensión como arma para conseguir cambios en los comportamientos, etc.”*. (Acosta, 1997: 117) Otro antecedente es en 1926, cuando el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal solicita la creación del curso de *“visitadoras escolares o visitadoras sociales de higiene”*²⁷. Un año más tarde se crea la primera Escuela de Servicio Social bajo la dependencia del Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina, dirigido fundamentalmente para maestros; culmina en 1933. (Ortega, E, 2003)

En Uruguay el servicio social surge a partir de las instituciones de asistencia pública y no de las hermanas de la Caridad. (Acosta, 1997) La asistencia social se vincula con la medicina y *“define su intervención como la puesta en «práctica» de los principios y normas derivada de aquella disciplina y dirigidas a ajustar los comportamientos (individuales y familiares) a una normalidad predefinida desde este campo”*. (Grassi, 1994: 46) Tuvieron como tarea la: *“normalización, control y policiamiento de individuos y familias, sostenidas en una visión naturalizada y a-crítica de las relaciones e instituciones sociales”*. (Grassi, 1994: 47) De esta manera, se retoman las ideas foucaultianas analizadas en el capítulo anterior donde se aprecia cómo las instituciones y las diversas disciplinas, mediante técnicas de disciplinamiento, van a funcionar para moldear la población y someterla al orden imperante.

En la dictadura de Terra²⁸ se pone el acento en los sectores altos ganaderos que de cierta forma frenan las reformas de Batlle. Sin embargo, continúa una base institucional densa en materia social. En este período se destaca la creación del Ministerio de Salud Pública y la sanción del Código del Niño, ambos hechos concretados en 1934, tuvieron un papel clave en la institucionalización del servicio social. Con el

²⁷ Ortega, E, (2003: 49-51) menciona: *“las tareas encomendadas a las visitadoras sociales se refieren fundamentalmente a cuestiones inspectivas (a desarrollar en primera instancia en el ámbito escolar) de los niños, de los salones de clase, brindar instrucciones sanitarias tanto a los maestros como a los niños, además de las visitas domiciliarias (...), que tenían como objetivo instruir a la familia acerca de los beneficios de la higiene”*. También les corresponde hacer visitas *“en los casos de ausencia de los escolares por enfermedad”*.

²⁸ En esta etapa el país tuvo un momento de prosperidad económica dada la exportación de materias primas estimulada por las Guerras Mundiales.

Código se crea el Consejo del Niño con varias Divisiones Técnicas siendo una de ellas la de Servicio Social que se encargaba de la formación de visitadoras sociales²⁹ en coordinación con el Consejo de Salud Pública. Es así que, en 1939 comienza a funcionar una escuela de servicio social pública³⁰: la Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social en la órbita del Ministerio de Salud Pública. (Ortega, E, 2003)

En 1954 se gesta el *neobatllismo* que continuó una política de estatismo y proteccionismo. Se produce el segundo impulso industrializador (*modelo sustitutivo de importaciones*) y se le atribuye un rol fundamental al Estado con una fuerte inversión pública y búsqueda de consensos sociales entre el capital y el trabajo. (Barrán y Nahum, 1984) En la educación primaria hay una nueva creación de escuelas urbanas y rurales; se modernizan los planes de enseñanza primaria; hay una preocupación por incrementar el sistema de enseñanza pre-escolar y se crean comedores escolares. Se aumentó las partidas presupuestales y se invirtió en nueva edificación escolar.

Según Ortega, E (2003: 82) en este período se producen transformaciones del saber en el área de la salud, ya que *“se asiste a una fuerte individualización y «familiarización» de los riesgos sanitarios a través de la asignación de un papel preponderante a los factores (...) provenientes del individuo y del medio familiar en la producción de la salud y la enfermedad”*. Se observa una semejanza a lo analizado a nivel mundial en líneas anteriores. La autora señala que, a raíz de esto, en el servicio social repercutió en:

“Un proceso de tecnificación (técnica de entrevista, trabajo con grupos) que permitía un abordaje no tanto dirigido al entorno social sino más bien apuntaba a los resortes individuales y familiares que se consideraban como las causas de los comportamientos que eran catalogados como «patológicos». (...) En general la mujer era la depositaria primordial”. (Ortega, E, 2007: 10)

En 1954, se funda, con carácter autónomo, una Escuela de Servicio Social dependiente del Ministerio de Salud Pública que luego, en 1957, pasa a denominarse Escuela Universitaria de Servicio Social³¹ bajo el dominio de la Universidad³². A partir del 50' se comenzó a utilizar el título de Asistente Social en vez del de visitadora social, aunque la tarea continuaba siendo similar. (Acosta, 1997)

²⁹ Según Ortega, E, (2003: 59) la visitadora social intervenía en la: *“organización y regularización de la familia, la investigación de la paternidad, evitar el abandono del niño, controlar el cumplimiento de los preceptos higiénicos (...), la alimentación adecuada, (...) lucha contra el analfabetismo y los males sociales...”*.

³⁰ A nivel privado, existía desde 1937 con origen católico, la Escuela de Servicio Social del Uruguay, cuyos egresados recibían el título de visitadora social. En 1953 cambia el título por el de asistente social. Y en 1959 pasa a constituirse como carrera de 4 años que actualmente continúa vigente. (Ortega, E, 2007)

³¹ Cabe mencionar que entre 1957 y 1967 coexistían, dentro del ámbito público, tanto la Escuela de Servicio Social dependiente del Ministerio de Salud Pública (que luego en 1960 pasa a depender del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social y en 1967 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social), como la dependiente de la Universidad. Luego los alumnos se incorporan a la Escuela Universitaria de Servicio Social, se revalida el título y se disuelve la otra Escuela. (Ortega, E, 2003)

³² En 1958 se crea la Ley orgánica que otorga autonomía a la Universidad.

Luego de reacomodada la economía mundial, se evidencia en el país un déficit y estancamiento económico³³ que se irá agravando progresivamente. En la década del 60, en el medio de revueltas sociales y disturbios a nivel regional y mundial, el sistema educativo tuvo un *"impulso inercial"*. (Bralich, 1987: 100) Con respecto al servicio social, se produce la primera gran ruptura (a nivel de Latinoamérica) con el modelo tradicional de asistencia social a través de un *"movimiento de reconceptualización"* en donde se asume la tarea de conceptualizar el objeto de intervención y la práctica del servicio social vinculándolo a las ciencias sociales. (Grassi, 1994) Este vínculo se efectuó precariamente y con extrema dependencia. La profesión continuó teniendo la tarea "del hacer" apoyada del saber intelectual de otras ciencias sociales. Su metodología siguió atravesada por el positivismo, en una constante búsqueda de un método científico y único (como en las ciencias naturales). El profesional era un mero técnico.

En 1970 la situación del país se agudiza y en 1973 las Fuerzas Armadas toman el poder, se disuelve el Parlamento, se produce el golpe de Estado y la consecuente dictadura. Durante del gobierno de facto (1973-1985) se produce un deterioro de todo el entramado social y se asiste a un quiebre en la calidad de la educación. La ANEP (2000: 23) menciona que *"se deteriora la calidad de la educación, entre otros factores, por la exclusión política de recursos humanos calificados, falta de inversión y estancamiento en los conocimientos científicos con relación al cambio mundial"*. En síntesis, se puede afirmar que en este período se paralizó e involucionó la educación³⁴; así como todo el país. En cuanto al servicio social, la dictadura bloqueó el avance del bagaje teórico haciendo la intervención más formalizada. En el año 73' la Escuela cierra y reabre en el 74', siendo nuevamente cerrada en el 75' y concretando su reapertura definitiva en el 77'. Los siguientes testimonios³⁵ manifiestan:

"La Escuela a fines de los 60' e inicios de los 70' estaba en pleno proceso de reconceptualización. En el año 71' se daban charlas y debatía este tema prácticamente todos los días. Ese año entré yo. En el 73' fue el golpe en junio y en septiembre explotó una bomba en la Facultad de Ingeniería y allí cerraron la Universidad. Nuestra Escuela reabrió en agosto de 1974. Durante un tiempo pudimos tener clases con los mismos profesores que antes pero después destituyeron a todos los docentes que no firmaron que se adherían al gobierno. Otros

³³ En 1958 el partido Nacional gana las elecciones. A nivel económico, se restringe el intervencionismo estatal y se promueve el libre comercio. A fines de los 60', se resalta el frente político de izquierda (Frente Amplio).

³⁴ En estos años, existe un clima signado por la violencia y protesta que se expresa en la enseñanza. Entre otros factores, se instala un estricto contralor y represión hacia los docentes; se intervienen y modifican los planes y programas y en el aula se crea un vínculo alumno – docente mecánico y formal. En lo cotidiano se aplican normas severas que se manifiestan sobretodo a nivel secundario y terciario. A esto se le agrega, el recorte presupuestal que evidentemente repercutió en la calidad de la educación. (Bralich, 1987)

³⁵ Dado que no existe suficiente bibliografía sobre el tema, fue oportuno recolectar la información a través de fuentes documentales primarias. El primer testimonio pertenece a la Asistente Social Graciela Plá y fue realizado vía correo electrónico. El segundo, se realizó mediante una entrevista personal a la Asistente Social Adela Claramunt.

ya estaban en el exilio o presos. Entonces cambiaron el Plan de estudios en dos planos: para los que entraron en el 75' (a los que no veíamos porque los mantenían en horarios y lugares diferentes que nosotros), y otro para nosotros. El nuevo Plan era terrible (materias como economía doméstica, por ejemplo) pero los docentes eran peores. Teníamos docentes que se llevaban la clase escrita y la dictaban, y en los parciales tenías que repetir solo lo que ellos decían. Después fue peor. Por ejemplo la Investigación a la Comunidad la hacían con los datos de la guía telefónica, sin salir a campo!" (Entrevista a Asistente Social N° 1)

"Con el Plan 77', el enfoque que se dio a la formación se retrotrae a 30', 40' años antes. La formación vuelve a tener un enfoque para-médico y para-jurídico. Tenías un montón de asignaturas que estaban vinculadas a la atención de la salud, el cuidado a las enfermedades, al embarazo. Un enfoque claramente arcaico para lo que era el momento histórico. En Trabajo Social se instala caso, grupo y comunidad. Las asignaturas más vinculadas a las Ciencias Sociales, tenían un enfoque claramente positivista. Y con una formación muy mediocre porque los docentes habían sido expulsados de la Escuela y los nuevos que egresaron fue sin concurso y eran, no todos, pero muchos eran funcionales a la propia dictadura. En aquel momento tenías muy pocas posibilidades de conectarte con otros compañeros porque vos ingresabas a la escuela y tenías que dejar la cédula, la retirabas cuando te ibas. No te dejaban juntarte con tus compañeros en el pasillo a conversar, era una cuestión muy persecutoria. Había un vigilante que estaba siempre cumpliendo la función de desmovilizar e impedir cualquier tipo de acción colectiva". (Entrevista a Asistente Social N° 2)

A fines de los años 80', en varios países de América Latina, se produce la restauración democrática³⁶. En este escenario político, la situación económica de la región se acompasa al nuevo contexto económico mundial permeado por la concepción neoliberal y la globalización. Se promulga que los países latinoamericanos puedan lograr un desarrollo económico y social tal que los coloque en mejores condiciones para poder ajustarse a los cambios mundiales.

A nivel nacional, los 90' implican un punto de inflexión en los patrones sociales y económicos hasta entonces manifiestos. Al mismo tiempo, resurgen (en Latinoamérica) una serie de corrientes teóricas que ponen el acento en concebir al sujeto como ser crítico y reflexivo de su práctica concreta³⁷.

³⁶ Aquellos profesionales que se instituyeron en la dictadura y no se siguieron formando, pueden considerarse un obstáculo para el avance del servicio social. Sin embargo, en muchos profesionales se forjó la preocupación de seguirse capacitando y agrupándose. Uno de los resultados, fue que a fines de 1981 se crea la "Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay" (ADASU) como asociación civil que busca promover el desarrollo del servicio social en el país e impulsar el perfeccionamiento del profesional, entre otras cosas. (Información extraída de: www.adasu.org) Con la reapertura democrática, las antiguas autoridades de la Escuela retoman la Dirección y se genera una reformulación del Plan de estudio retomando las ideas del movimiento de reconceptualización en el Plan 87'.

³⁷ Según Freire (1990: 27) "una de las tareas nuestras, de educadores progresistas, sería, tomando como punto de partida el sentido común, desafiar los grupos populares para que, pensando su propio saber de sentido común,

2.2. Desde los 90´ hacia nuestros días.

A principios de la década de los 90´ se produce la *primera generación* de reformas orientadas a la implementación de “*programas de ajuste estructural*” (Moreira, 2001: 167) que implicaron cambiar el padrón de desempeño económico y de distribución social de los recursos por: apertura de las economías, disminución del rol del Estado y ampliación del papel del mercado, privatización de los servicios y amparo de los intereses de los empresarios, flexibilización del mercado laboral³⁸. Las reformas latinoamericanas se equiparan con los lineamientos del *Consenso de Washington*³⁹. Este primer impulso, significó una leve reducción de la inflación y mejora en las tasas de crecimiento económico; a la vez que provocó el desplome de los precios de los productos básicos y la volatilidad de los capitales externos cuestionando la propia sustentabilidad de los resultados de la reforma. En materia social, los resultados en pobreza, empleo y desigualdad fueron negativos. En Uruguay se aplica el modelo de reestructuración económica, desde el período dictatorial y luego con los primeros gobiernos democráticos. Esto significó el encarecimiento de la economía uruguaya y el abaratamiento de los productos importados siendo perjudicial para la producción nacional; a la vez que aumentó la desigualdad, la pobreza y la caída del poder adquisitivo del sector trabajador. (Moreira, 2001)

A mediados de los 90´, se produce la *segunda generación* de reformas con un enfoque más social que impulsaba a los países a mejorar la gestión de sus instituciones públicas con el fin de atender las problemáticas sociales⁴⁰. En esta fase, el desarrollo social pasó a depender sobre todo del crecimiento económico, estando la intervención (y la inversión) en lo social recortada y relegada a un segundo plano. Diversos organismos internacionales impulsan programas para financiar y asesorar diferentes políticas sociales en la región. Se produce un debilitamiento de las funciones del Estado; a la vez que crece la injerencia del sector privado como las ONG (Organizaciones No Gubernamentales) en los problemas sociales. En el caso de Uruguay, es durante la tercera administración pos-dictadura donde se producen estas reformas dentro de la seguridad social y la educación pública. Moreira sostiene:

podrían ir más allá del sentido común, atravesar el momento del buen sentido y acercarse a una mayor rigurosidad en la comprensión y en la lectura del mundo”. Este legado fue transmitido tanto en los planes de estudio del servicio social como en magisterio. Sin embargo, el devenir de la escuela habilitó a que solo quedara en el plano discursivo.

³⁸ Esta situación supuso un cambio “*de una estrategia económica basada en la sustitución de importaciones impulsadas desde el Estado, a una reforma de «orientación al mercado»*”. (Moreira, 2001: 168)

³⁹ Que proponían: disciplina fiscal, una reforma tributaria, liberar el sector comercial y financiero, privatización de los servicios estatales, desregulación y estabilización.

⁴⁰ En América Latina se impulsan cambios en el área de la salud, la educación pública y la seguridad social; a la vez que se intenta implementar programas de modernización del sector público bajo la *nueva gerencia social*.

“Las recetas del Banco Mundial y los organismos multilaterales, frente a los problemas de pobreza y distribución que enfrenta la América Latina de los 90s y del presente, se redujeron a tres factores básicos (...): aumentar el crecimiento económico, incentivar la «inversión en capital humano» (básicamente educación), e instrumentar políticas sociales específicas para «proteger» a los sectores más vulnerables”. (Moreira, 2001: 173)

A partir de 1995, se efectúan una serie de convenios con varios organismos de crédito⁴¹ contratándose consultores y especialistas para el diagnóstico, planeamiento y ejecución de programas educativos. La ANEP (asesorada por la CEPAL-UNESCO) propone una nueva Reforma Educativa que hace hincapié principalmente en: darle énfasis a la educación como política social y a mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza⁴². Se orienta a atender a las escuelas ubicadas en un contexto socio-económico crítico, apuntando a la búsqueda de la equidad social. La ANEP sostiene que se buscó:

“Por un lado la generación de instrumentos que permitan preservar e incluso fortalecer el lazo social frente a las amenazas que representaban para la integración social los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza y la desintegración familiar (...); por el otro, la mejora de la calidad de la enseñanza, apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico globalizado y regionalizado”. (ANEP, 2000: 20)

En 1996 se efectúa la Reforma Educativa⁴³. Dentro de Primaria, existen dos programas centrales: MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria) financiado por el Banco Mundial (BM) y el FAS (Programa de Fortalecimiento del Área Social) financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El programa MECAEP focaliza sus acciones en: la expansión de la Educación Inicial, en la construcción de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y en la implementación de acciones de mejoramiento de la calidad de la educación (con los PME - Proyectos de Mejoramiento Educativo). Se buscó reparar y ampliar los espacios locativos, aumentar el material didáctico y bibliográfico y optimizar la capacitación docente⁴⁴. A su vez, se crea el Programa “Todos los niños pueden aprender” que tiene como objetivo: *“mejorar la calidad y la pertinencia de los aprendizajes a través de la reducción del fracaso escolar en sus diferentes dimensiones”.* (ANEP, 2000: 130) Las acciones sociales del Programa

⁴¹ Cobran gran relevancia organismos como: la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), el BID (el Banco Interamericano de Desarrollo), el FMI (Fondo Monetario Internacional), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

⁴² Esto a través de dignificar la formación y función docente y fortaleciendo la gestión institucional.

⁴³ Siendo Germán Rama su Coordinador Técnico, asumiendo luego como Director del CODICEN, lo cual le permitió poner en marcha sus ideas.

⁴⁴ Otras acciones implementadas fueron: el fortalecimiento de la educación rural, la Evaluación de Aprendizajes y Matemáticas y Lengua, y la promoción de políticas de recreación social

se orientan a integrar al ámbito escolar la alimentación y la salud⁴⁵. También, se intenta reforzar el diálogo con las familias mediante la contratación de asistentes sociales y abogados. (ANEP, 2000) Desde 1992, las escuelas comunes fueron clasificadas de Requerimiento Prioritario⁴⁶ (RP) siendo en este período que pasan a denominarse Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico⁴⁷ (CSCC) donde al igual que las ETC “se insertan en áreas geográficas carenciadas o pobres del país”. (ANEP - MECAEP, 2004: 2)

En la década del 90´ se produce un nuevo replanteo dentro del servicio social respecto a su objeto de conocimiento: al lugar de la investigación en la generación de conocimiento para la intervención. Según lamamoto:

“Exige un profesional de nuevo tipo: con sólida formación intelectual, capacitado teórica e históricamente para descubrir, en la dinámica cotidiana de la vida en la sociedad burguesa, lo que en ella hay de innovación, de creación, de posibilidades tendenciales a ser políticamente impulsadas por las fuerzas innovadoras. Profesional crítico, movido por un rechazo radical del pragmatismo, del conformismo y de los voluntarismos”. (lamamoto, 1997: 199)

Se intenta romper con lo instituido, con lo ya dado, con lo aceptado de manera inmutable. Implica una aprehensión de la realidad: cuestionarla, reflexionarla, problematizarla. El ir más allá de las apariencias es lo que permite darle especificidad al Trabajo Social ya que rompe con las herencias de otras ciencias sociales. Es así que Grassi sostiene:

“Problematizar el «problema» que viene dado al trabajo social (para constituirlo en objeto de la práctica profesional), quiere decir formularse preguntas, buscar las múltiples definiciones y reconocer los sujetos de éstas y los argumentos que sostienen (...) buscar relaciones entre fenómenos, etc. a partir de los cuales un acontecimiento (...) deviene «problema» (o solución). E implica redefinirlo. Sólo en esta dirección puede constituirse la relativa autonomía del campo profesional”. (Grassi, 1994: 50)

Implica desnaturalizar el fenómeno para construirlo como objeto de práctica. En este proceso, se constituye en objeto de conocimiento.

⁴⁵ Se reparten equipos de lluvia y pares de botas con el fin de prevenir enfermedades; se mejoran las estructuras edilicias; se firma un convenio con una emergencia móvil y se mejora la calidad de la atención médica.

⁴⁶ Estas escuelas eran clasificadas a partir del resultado de indicadores escolares y censales sobre vivienda y abastecimiento de servicios básicos. (ANEP - MECAEP, 2004)

⁴⁷ Estas escuelas se definen a partir de tres variables: tasa de repetición de los niños de 1er. año, tasa de alumnos de 1er. año con alta inasistencia y tasa de niños de 6º pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal. (ANEP - MECAEP, 2004)

Este fenómeno repercutió en la formación profesional que pasó a pertenecer a la Facultad de Ciencias Sociales, creada en 1992, y en donde la disciplina se constituyó en una licenciatura pasando a denominarse Trabajo Social⁴⁸.

Retomando el tema educativo, cabe decir que más allá de los aportes que brindó la reforma a la educación⁴⁹, también se evidencian algunas falencias. En primer lugar, en su formulación inicial no se tuvo en cuenta los distintos actores involucrados y comprometidos con la educación. Los procedimientos empleados en la reforma tuvieron un tinte personalista y tecnocrático no dando lugar al debate público y a la opinión de diversos actores. Todo esto llevó a que la reforma fuera muy conflictiva en su implementación. (Vernazza, 2004) A su vez, no hubo una modificación en el aparato rígido y burocrático de la ANEP. La política educativa uruguaya continuó siendo fuertemente centralista. A esto se le suma el marco institucional⁵⁰ fragmentado y descoordinado que dificultó el logro de los objetivos de calidad y equidad. (Filgueira y Martínez, 2004)

Como siguiente aspecto, se observa la lógica neoliberal que persistió en la reforma debido a que se implementó políticas focalizadas y sectoriales. Es así que algunos programas se focalizaron en las Escuelas de CSCC. Existen algunos riesgos que supone la focalización. En primer lugar, se exige que para acceder y permanecer con el beneficio la escuela deba acreditar la condición de pertenecer a un contexto socio-económico crítico. Se considera que se genera un “estímulo” a persistir en esa situación, dado que si mejora el rendimiento de su alumnado puede perder los programas especiales que le son otorgados. A su vez, la focalización *“contribuye a fragmentar discursiva y materialmente los lazos de pertenencia institucional teniendo en cuenta la frontera que distingue a los destinatarios del programa del resto de la población”*. (Baraibar, 2003: 10) De este modo, los programas focalizados refuerzan los procesos de segmentación social. Lo anterior, produce el cuarto riesgo: el estigma. En aras de que acceda al beneficio se cataloga al otro como “fracaso”, “carente de”, “problemático”, etc. pudiéndose llegar a constituir un “arma de doble filo” en la medida que no posibilite trascender la falta. Esto puede llegar a acentuar y normalizar las diferencias.

⁴⁸ En el año 1998 comienza a elaborarse un proyecto de Código de Ética para la Profesión de Trabajo Social y/o Servicio Social en el Uruguay, quedando finalmente aprobado en el año 2001. (Información extraída de: www.adasu.org)

⁴⁹ Filgueira y Martínez (2004: 165) afirman: *“con mayor lentitud de lo que se esperaba, la enseñanza primaria alcanzó la meta de la cobertura universal y logró retener dentro del nivel a la casi totalidad de los niños que ingresaban a primaria”*. Cabe mencionar, aunque no es pertinente para este trabajo, que no fue así en el nivel secundario.

⁵⁰ La ANEP, es un organismo autónomo del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y de la UdelaR (Universidad de la República). A su vez, la ANEP cuenta con un órgano central de conducción, el CODICEN (Consejo Directivo Central), y se organiza sobre la base de tres Consejos desconcentrados con atribuciones específicas en Primaria, Secundaria y UTU (Universidad de Trabajo del Uruguay). Además existe una Dirección de Formación y Perfeccionamiento docente; y se le agregan las ATD (Asambleas Técnico Docentes).

Con respecto a los docentes, no existió una clara capacitación⁵¹ y contención de cómo abordar la nueva realidad social. El escolar inserto en contextos socio-económicos críticos⁵², siente un “choque cultural” entre lo aprendido en su hogar y en lo que la escuela le exigen, dado lo adquirido en su cotidianidad⁵³. Esta diferencia no solo la siente el niño sino también el maestro. El docente tiene escasa preparación y formación⁵⁴ para comprender las diversas situaciones. La cuestión se agrava con la masificación escolar, la escasez temporal y con los pocos recursos (materiales y humanos) con que se cuenta; así como falta de espacios de coordinación y de “sostén” con otros docentes, técnicos y organizaciones. Esto genera frustraciones y movilizaciones a nivel psicológico. Redondo menciona:

“La desolación, el desasosiego se instala, se ancla, a riesgo de fijarse en los colectivos docentes en términos fatalmente determinados y sin que ello posibilite que se agriete el espacio institucional para problematizar y poner en tensión las posibilidades concretas y reales de los sujetos, potenciando su capacidad para «alterar lo dado» en tanto eventuales constructores de otras realidades, repensando el quehacer y los modos de enfrentar la realidad social”. (Redondo, 2004: 123)

La deficiencia de la “Reforma de Rama” fue no articularse con otras políticas sociales que atendieran la problemática social. Marrero sostiene:

“En sus intenciones, la reforma educativa fue muy ambiciosa: constituyó el buque insignia de toda la política de gobierno, y pretendió sentar las bases de un nuevo pacto fundacional entre la sociedad y el Estado, donde la educación se constituía en el medio privilegiado para el combate a la pobreza, el logro de la equidad y la integración, y el desarrollo. En esa ambición radicó parte de su debilidad”. (Marrero, 2004: 124)

No hubo otra política de Estado complementaria, sistemática y permanente. Las “políticas asistenciales” mínimas que se llevaron a cabo se implementaron dentro de la institución escolar como ser la alimentación y la salud. Esto lejos de responder verdaderamente a la demanda social generó como contrapartida que se desfigurara la

⁵¹ La reforma estuvo más enfocada en la reubicación y retención del personal educativo que en mejorar el desempeño. (Filgueira y Martínez, 2004) Marrero (2004: 125) agrega que el déficit de la reforma en la formación docente fue: *“el encapsulamiento, la autorreferencialidad y la falta de contactos con el mundo extraeducativo”*.

⁵² Se transita un período donde *«la mayoría de los niños son pobres y la mayoría de los pobres son niños»* (Redondo, 2004). En el año 2000 más del 50% de los niños montevideanos y algo menos de la mitad de los niños uruguayos nacían por debajo de la línea de pobreza. (Marrero, 2004) Se sugiere ver Anexo N° 1.

⁵³ Por la vivienda precaria, condiciones de hacinamiento, escasa alimentación, imposibilidad de acceder a diversos materiales didácticos, etc. A esto se le agrega el nivel educativo de los referentes adultos del hogar que en general es bajo; y los bajos ingresos del núcleo familiar que en la mayoría de los casos provienen de trabajos precarios o informales.

⁵⁴ Marrero (2004) sostiene que al ser el ascenso solo por antigüedad, se carece de un sistema de incentivos que impulse al maestro a obtener nuevas calificaciones, actualizarse, dar mejores clases y comprometerse con el aprendizaje. Tampoco existe un sistema eficiente de sanciones que penalice la falta de cumplimiento e irresponsabilidad. A su vez, el futuro maestro se forma en un instituto que no invierte en la investigación pedagógica y didáctica.

función de la escuela donde el aprendizaje pasó a un segundo plano y los beneficios sociales adquirieron ímpetu.

El presidente Sanguinetti subrayó en relación a la Reforma:

“Sin duda se lanza hoy algo que es mucho más trascendente que un fenómeno específico de pensar solamente en mejorar un guarismo de repetición. Es la batalla del desarrollo económico del país, es la batalla de la equidad social, es la batalla en su esencia misma de romper el círculo vicioso de la pobreza y sentir que la democracia es algo que vive no sólo en las urnas sino que vive en la vida cotidiana de cada uno de los uruguayos”. (ANEP, 2000: 135)

Pero... ¿cómo “romper el círculo vicioso de la pobreza” sin nuevas políticas de empleo y la intervención sistemática del Estado como garante de la equidad social? ¿No se corre acaso el riesgo de recargar sobre la educación una responsabilidad sin precedentes?

En el presente, con un gobierno de corte progresista, se instauran nuevas iniciativas en el ámbito educativo (primario). Por un lado, se aspira a una nueva Reforma Educativa. Y, a su vez, se implanta con carácter permanente el Programa de Maestros Comunitarios a través de la figura del Maestro Comunitario. El presidente actual considera codiciosamente a la educación como:

“La herramienta fundamental para ayudar a liberar a nuestro pueblo de las opresiones, de las inequidades, de las injusticias, y de la problemática profunda de marginación y segregación social”. (Vázquez, 2005: 1)

CAPITULO III – Programa de Maestros Comunitarios e inserción del Trabajo Social en escuelas.

Con el propósito de acercarse a solventar las inquietudes de esta investigación y tomando en cuenta los aspectos anteriormente detallados, en este capítulo, se busca analizar críticamente por qué a través del Programa de Maestros Comunitarios se crea la figura desolada del maestro adjudicándole funciones que sobrepasan su órbita, en la ingerencia con familias. Se intenta subrayar en qué puede contribuir el Trabajo Social en las escuelas de “contexto sociocultural crítico”, sobre todo en la intervención con familias. En esta sección, se enriquece el análisis con un estudio de campo⁵⁵.

3.1. La iniciativa del Programa de Maestros Comunitarios.

3.1.1. Antecedentes, lineamientos centrales del Programa y perfil del Maestro Comunitario.

Los antecedentes del Programa de Maestros Comunitarios se remontan a la experiencia del Instituto de Educación Popular “El Abrojo”. Esta ONG en el año 1992, realiza un trabajo socio-educativo a través del “Programa Calle”, con familias de niños y adolescentes de la zona del Viaducto de Paso Molino habitantes del Hogar Uruguayana. En 1994, la IMM (Intendencia Municipal de Montevideo) construye viviendas evolutivas en Casavalle y traslada gran parte de esta población. Es así que:

“En el marco del acompañamiento a la inserción social de esa comunidad en su nuevo entorno se detecta el creciente fracaso escolar de los niños y niñas en las nuevas escuelas donde concurrían. Comienza de esta forma una microexperiencia de alfabetización a niños en sus hogares donde se incorpora a la madre en espacios de aprendizajes desinstitucionalizados. El propósito era reinsertar exitosamente a los niños en las escuelas evitando la deserción temprana y el fracaso escolar”. (Briozzo y Rodríguez, 2005: 17)

En 1996 el CODICEN a través de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales apoya la experiencia mejorando el impacto del programa. Dos años más

⁵⁵ Las entrevistas fueron realizadas a 9 maestras comunitarias de 7 escuelas de las zonas: Centro, Este y Oeste de Montevideo; de los barrios: La Teja (escuela N° 9), Villa del Cerro (escuela N° 169), Tres Ombúes (escuela N° 276), Piedras Blancas (escuela N° 263 y N° 299), Casavalle (escuela N° 350) y Malvín Norte (escuela N° 63). Dentro de esta población, existen 2 maestras que a su vez tienen la formación en Trabajo Social. También, se realizaron entrevistas a 3 trabajadoras sociales que trabajan o trabajaron en escuelas de “contexto sociocultural crítico” de Montevideo. Una de las entrevistadas integra la Mesa de Educación de ADASU. Además, se entrevistó a una psicóloga que formó parte de un equipo técnico en Primaria junto a una pasante de Trabajo Social, que pudo brindar un acercamiento al programa y a los nuevos proyectos institucionales. Por otra parte, se realizaron entrevistas a las autoridades: Adriana Briozzo, Coordinadora del PMC de la ONG “El Abrojo”; Oscar Gómez, Consejero del CEP; Graciela Almirón, Coordinadora técnica del Programa INFAMILIA en el CEP; para intentar dar cuenta del discurso imperante en Primaria y el Programa.

tarde, la UNESCO otorga a la propuesta el Premio Internacional de Alfabetización desencadenando mayores respaldos institucionales, la posibilidad de publicar un libro y la ampliación de la cobertura geográfica expandiéndose a toda la zona de Casavalle. A raíz de esto, se formaliza el proyecto "Tejiendo Redes: familia, escuela y comunidad", que se llevó a cabo desde el año 1999 hasta 2002 bajo el criterio de tres dimensiones: familiar, escolar y comunitario⁵⁶. (Briozzo y Rodríguez, 2005)

El Proyecto se inspiró en una obra de Germán Rama⁵⁷, que planteaba que *"los chiquilines cuyas madres no habían terminado la escuela o fracasaban en la escuela, seguramente iban a fracasar"*. (Entrevista a Coordinadora del PMC de "El Abrojo") Desde una metodología complementaria a la labor escolar, surgió la figura del Maestro Comunitario *"que era una maestra pero que su lugar de trabajo era el hogar. Trabajaba como en dos vías: con la mamá y con el niño"*. (Entrevista a Coordinadora del PMC de "El Abrojo")

La propuesta se implementó mediante la constitución de un contundente equipo de trabajo formado por: una coordinadora, cuatro maestras, dos recreadores, una licenciada en sociología, un licenciado en ciencias de la educación, una licenciada en trabajo social, una tallerista en áreas expresivas. En una tercer etapa donde se aborda la temática ambiental se incorporan dos ingenieros agrónomos.

En el año 2004, el Programa Integral de Infancia Adolescencia y Familia en Riesgo (INFAMILIA) financiado por el BID y dependiente, en aquel momento, de Presidencia de la República, realiza un llamado a licitación para implementar un *programa de alfabetización en hogares* y "El Abrojo" gana la licitación con la propuesta del *Maestro Comunitario*. El objetivo inicial era extender la idea a más comunidades bajo la gestión directa de "El Abrojo" pero financiado por INFAMILIA. Se observa que el proceso de surgimiento del Programa de Maestros Comunitarios, responde a la lógica neoliberal en donde participan los organismos internacionales en la injerencia pública estableciendo líneas de intervención; así como un debilitamiento de las funciones del Estado dando apertura al sector privado (ONG) en la problemática social.

En el 2005, asume un nuevo gobierno y el Programa INFAMILIA pasa a la órbita del recién creado Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Desde una coordinación y

⁵⁶ En la dimensión familiar, *"el proyecto alfabetiza en los hogares a madres y a niños y niñas de primer y segundo año escolar potencialmente repetidores y/o desertores"*. En la dimensión escolar, *"se capacita a maestros en abordajes comunitarios a medio abierto en temáticas educativas, en técnicas expresivas y recreativas y en diseños curriculares para el aprendizaje de la lecto – escritura en niños y niñas en situación de extrema pobreza"*. En la dimensión comunitaria, se *"fortalece una red local de alfabetización que promueve la articulación de las escuelas, las organizaciones no gubernamentales y organizaciones sociales y religiosas que implementan programas en la zona, y los grupos de madres de las comunidades de referencia de los niños y niñas"*. (Briozzo y Rodríguez, 2005: 20-21)

⁵⁷ Específicamente la entrevistada se refiere al texto titulado: "Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay".

convenio entre el MIDES⁵⁸ y la ANEP – CEP (Consejo de Educación Primaria⁵⁹), se redefinen las metas y los recursos destinados de INFAMILIA delineando nuevas prioridades y programas. Es así que, se negocia con “El Abrojo” dado que habían ganado la licitación llegando al acuerdo de que a partir de agosto de 2005, se implementara un programa a nivel nacional denominado Programa de Maestros Comunitarios (PMC). En una primer instancia, el aporte financiero lo realizó INFAMILIA, la gestión directa pasó a estar a cargo de la ANEP y el CEP y el “El Abrojo” asumió *“la transferencia metodológica para la escuela pública; es decir, que la escuela pública asuma la metodología dentro de su propia práctica”*. (Entrevista a Coordinadora del PMC de “El Abrojo”) De esta manera, la ONG absorbe la tarea desde el año 2005 hasta fines de 2006. Como balance se menciona:

“Capaz que hubiera sido bueno coordinar o poder pensar en algo más omnipresente de «El Abrojo». Que permaneciera más tiempo, sobre todo en poder advertir los movimientos institucionales de que no se coopte y pierda especificidad la figura del maestro comunitario. Pero creemos que fue misión cumplida esto de poder generar aportes desde una cosa muy micro a una estrategia de políticas educativas”.
(Entrevista a Coordinadora del PMC de “El Abrojo”)

A partir del año 2006 el Programa se institucionaliza pasando a la órbita solo de la ANEP⁶⁰, aunque con algún apoyo financiero de INFAMILIA⁶¹. (INFAMILIA, CEP, 2007) Esto implicó que se asumiera *“el control, la dirección, profundización y en algunos casos el viraje del Programa”*. (Entrevista a Consejero del CEP) Entonces, la gestión, capacitación, evaluación y la mayor parte de la financiación pasa a ser a nivel estatal.

Según el informe de INFAMILIA – CEP el PMC básicamente busca *“diversificar la propuesta educativa”* (INFAMILIA, CEP, 2007: 4), como respuesta a los importantes índices de repetición y niños con extra-edad (sobre todo en los niveles de 1º y 2º año)

⁵⁸ En el 2005, el MIDES implementa el Plan de Atención Nacional de la Emergencia Social (PANES) con varios componentes: “Ingreso Ciudadano”, “Campaña por el Derecho a la Identidad”, “Programa de Atención a los Sin Techo”, “Programa Alimentario Nacional”, “Programa de Emergencia Sanitaria”, “Construyendo Rutas de Salida”, “Trabajo por Uruguay”, “Mejoramiento del Habitat” y “Apoyo a escuelas de Zonas de CSCC”. El PMC, dependía de este último eje. (Mazzotti y otros, 2005) A partir de 2008, se crea el Plan de Equidad con componentes estructurales como ser la Reforma Tributaria, la Política de Salud, el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos, Políticas de Empleo, Vivienda y Educación. Y componentes de la Red de Asistencia e Integración Social formado por: Transferencias Monetarias, “Uruguay Trabaja”, “Uruguay Integra”, Políticas de seguridad alimentaria, Promoción de Emprendimientos Productivos, Discapacidad y Políticas de educación y atención a la infancia y adolescencia. El PMC, pertenece a este último eje dentro de INFAMILIA. (Plan de Equidad, 2008)

⁵⁹ El CEP, según la Ley N° 15.739 de 1985, es el órgano de la ANEP a cargo de impartir la educación Primaria del país. Se divide en Inspecciones Nacionales y Departamentales. Dentro de la Inspección Departamental de Montevideo existen tres Jurisdicciones: Centro, Este y Oeste. En cada Jurisdicción, existen Distritos que son agrupamientos de escuelas supervisadas por un Inspector. (Información extraída de: www.cep.edu.uy)

⁶⁰ Se sugiere ver Anexo N° 2 en donde se detallan datos estadísticos del Programa del año 2005, 2006 y 2007. En el 2008, según Graciela Almirón, trabajaron 553 MC en 335 escuelas de todo el país y se atendieron a lo largo del año más de 18.000 niños. (Entrevista a Coordinadora Técnica de INFAMILIA – CEP)

⁶¹ La entrevistada sostiene: “INFAMILIA hasta el día de hoy sigue colaborando y aporta algunos dineros para: realizar reuniones, capacitaciones, compras de materiales, paga algunos técnicos”. (Entrevista a Coordinadora Técnica de INFAMILIA – CEP)

que tiene Primaria⁶². Esta situación se incrementa en las Escuelas de CSCC donde aumenta la proporción a la vez que se registran mayores niveles de rotación docente y de docentes con menor experiencia. (INFAMILIA, CEP, 2007)

El PMC se orienta por dos objetivos:

"1. Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

2. Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. En el marco de esta actividad, la escuela extenderá el tiempo pedagógico para prevenir el fracaso escolar". (Programa Maestros Comunitarios, 2005: 1)

El PMC se focaliza en Escuelas de CSCC de todo el país, siendo la población niños con: bajo rendimiento escolar, con problemas de asistencia, repetidores, desertores, con extra – edad, con dificultad de integración en ámbitos grupales y aquellos que no han ingresado al sistema educativo formal a pesar de tener la edad que corresponde. Dentro de esta gama de población se prioriza la atención a los alumnos de 1º y 2º año escolar. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005) Se aprecia que es una política altamente focalizada dado que por un lado se selecciona el "tipo" de escuela a la cual se dirige y luego el "perfil" de la población objetivo al cual está destinado. De esta forma, se corresponde con un nuevo enfoque de política social focalizada (analizado anteriormente) y con las consecuencias que de ellas pueden derivar.

El Programa es ejecutado a través del Maestro Comunitario (MC)⁶³ que tiene como tarea:

"La atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción institucional de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza y la exclusión socio-cultural. Su trabajo es esencialmente pedagógico". (Programa de Maestros Comunitarios, 2005: 1)

El informe de INFAMILIA – CEP agrega:

"Lo interesante es la orientación hacia la intervención en las familias que propone el PMC. En este sentido la intervención se focaliza en la familia y su relación con el

⁶² Ver Anexo N° 3.

⁶³ Es seleccionado por el Director, cada año, según el perfil y la lista de postulantes que se presentan. El número de MC por escuela depende de la cantidad de alumnos. Atienden entre 20 a 30 niños y trabajan un total de 20 horas semanales (puede ser de lunes a sábado) en un doble horario diario: 4 horas en el aula y 3 horas y media en horario extra-escolar (y a contra – turno) realizando las tareas del MC. Por esta actividad, reciben en la actualidad un complemento de su salario inicial de \$ 5.000. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005)

conocimiento ofreciendo un estímulo para que los niños aprendan al tiempo que los adultos se transforman en referentes". (INFAMILIA, CEP, 2007: 5)

La actividad se desarrolla tanto en el contexto escolar como en el familiar a través de dos ejes centrales: 1. *estrategias de alfabetización comunitaria* y 2. *dispositivos grupales en la escuela para mejorar los desempeños educativos*. Dentro de la primera línea de acción, a su vez, se desarrolla: 1.1. *alfabetización en hogares*⁶⁴ y 1.2. *grupos para padres y madres*⁶⁵. Y dentro de la segunda: 2.1. *espacio de aprendizaje para la integración*⁶⁶ y 2.2. *aceleración escolar*⁶⁷. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005) De esta manera, se aprecia que la tarea del MC es sumamente extensa, compleja y ambiciosa. El poder implementar estos cuatro ejes implica que el MC tenga incorporado (y por ende los aplique) un conjunto de dispositivos metodológicos y teóricos para abordar el nuevo trabajo que se sigue reivindicando ser pedagógico pero que, sin embargo, requiere todo un conjunto de capacidades extra que se alejan de lo meramente aplicado en el aula. Más allá de la planificación de las actividades y de las diversas herramientas didácticas que el docente es capaz de llevar a cabo; el mismo debe poder convocar, gestionar, diagnosticar, coordinar, sistematizar, evaluar y saber trabajar en red⁶⁸; así como ser un experto en el abordaje con familias en situaciones socio-económicas críticas.

Al MC se le exige: conocer la comunidad a la que pertenecen los alumnos; tener experiencia docente con alumnos de 1er. año; tener disponibilidad para extender el horario de trabajo. A su vez, se busca que exista: preocupación e interés en ayudar al

⁶⁴ El fin de la *alfabetización en hogares* es involucrar conjuntamente al referente adulto con el niño en la tarea educativa teniendo como eje transversal la lecto – escritura. Según el Programa consiste en que: *"con la madre se implementará un proceso tendiente a problematizar el vínculo educativo con su hijo, facilitando la adquisición de habilidades y actitudes que favorezcan la inclusión de sus hijos en la escuela generando un proceso educativo a dos vías: hacia la madre, dotándola de herramientas que puedan empoderarla como educadora de los aprendizajes escolares de sus hijos; y hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo con temáticas vinculadas con su cotidianeidad, sus intereses y motivaciones"*. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005: 3) En el Programa inicial como se detalla en la cita se hace referencia sólo a la figura de la madre. Aspecto que luego se ve modificado en el informe de INFAMILIA - CEP donde se cambia el término por el de "adulto" y en la siguiente línea por el de "madre, padre o familiar".

⁶⁵ El Programa sostiene: *"se tematizará el fracaso escolar y se buscará desarrollar habilidades específicas que doten a las madres y padres de herramientas que favorecen el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos"*. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005: 4)

⁶⁶ El *espacio de aprendizaje para la integración* es un mecanismo de trabajo en grupo con escolares con dificultad de integración y/o aprendizaje, en donde se aplican técnicas expresivas, lúdicas y de lecto – escritura. En el Programa inicial se plantea que paulatinamente se irá incorporando a las actividades a los adultos referentes del menor para involucrarlos en el proceso. Esta mención luego es eliminada del informe realizado por INFAMILIA - CEP. Sin embargo, en el informe se agrega que se debe coordinar con los profesores de educación física. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005)

⁶⁷ La *aceleración escolar* se dirige a niños con extra edad, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío, ya que *"este grupo genera dificultades a los maestros para lograr una efectiva integración al grupo del aula"*. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005: 4) El MC trabaja en la escuela de forma más personalizada por un lapso de tiempo que luego posibilite al niño una "promoción especial" a un grado superior que lo acerque al niño a sus pares de edad. En el Programa inicial se plantea, como paso previo a la promoción del niño, el rendimiento de una prueba para lo cual el MC prepara. Llama la atención como en el informe posterior de INFAMILIA - CEP no se hace ninguna mención al respecto.

⁶⁸ Se sugiere ver Anexo N° 4 donde se detallan funciones y tareas del MC según el Programa.

alumno; capacidad e iniciativa para elaborar propuestas didácticas diversas; aptitud para las relaciones humanas; capacidad para trabajar en equipo. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005) Graciela Almirón sostiene que las MC *“tienen una sensibilidad hacia lo social muy marcada y siempre por algo, o por la vida, o por asuntos de vida personales, y trabajos y hasta de formación, eligen ser Comunitarias”*. (Entrevista a Coordinadora Técnica del Programa INFAMILIA en el CEP) Existe el interés de que el MC posea cierto “perfil social”. Se observa que una propuesta que inicialmente fue pensada desde “El Abrojo” para llevarla a cabo por todo un equipo técnico con disciplinas con distintas miradas que aportan al conjunto de las situaciones, termina quedando depositada solo en la persona del maestro. ¿Acaso el maestro tiene la preparación para asumir solo en su persona las funciones propias de otras disciplinas? ¿Por qué no se integra la tarea del MC con otros técnicos?

3.1.2. Análisis crítico de la figura del Maestro Comunitario, en el abordaje con familias. Nuevos dispositivos de normalización.

Las MC entrevistadas⁶⁹ coinciden en afirmar que uno de los aspectos positivos del PMC es el vínculo que se genera entre la escuela y las familias.

“Lo más importante es el vínculo que se empieza a generar de confianza, de contacto, de acercamiento que hace que tanto los niños como las familias no se sientan en un anonimato sino que existe alguien que me va a buscar, que está pendiente de mí”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

El PMC implica un quiebre en la figura tradicional de la escuela, ya que por primera vez se reconoce institucionalmente la inserción del maestro en el ámbito privado del niño. Esta ruptura también repercute de alguna forma en el quehacer escolar, marcando un antes y un después en la tarea: *“una vez que fuiste maestro comunitario, yo creo que cruzaste una línea que ya no puedes volver atrás”*. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2) Cabe preguntarse qué implicancias puede tener en el maestro el acercarse al entorno inmediato del niño y ser conciente de sus condiciones de vida.

Cuando el maestro se aproxima a la realidad del niño población objetivo del PMC, se introduce en una serie de dinámicas que escapan al simple plano de la alfabetización.

⁶⁹ Casi todas las MC entrevistadas oscilan en la franja etaria de los treinta años; salvo una que tiene 42 años. Su edad se corresponde con los años de ejercicio profesional, siendo 16 años la que hace más tiempo que ejerce y 8 años la que hace menos. En relación al trabajo como MC, las 9 entrevistadas comenzaron en el 2005. Sin embargo, permanecen actualmente en el Programa solo 3 MC. La mayoría persistieron en el cargo un año y medio, hasta el 2006. Las entrevistadas mencionan que las razones para presentarse como MC fueron: primordialmente, un interés por el área social hacia la comunidad; segundo el desafío de una nueva propuesta dentro de Primaria; tercero el conocimiento de barrio; y por último por necesidad económica. Asimismo, los motivos fundamentales de renuncia al cargo fueron: bajo salario en relación a la alta responsabilidad; depresión; otra oportunidad laboral; quita de cargos en la escuela.

El presidente de la ANEP, Luis Yarzabal, mencionó a la prensa que el elevado porcentaje de repetición en Primaria *“tiene que ver con la marginación y la pobreza. (...) Con la condición socioeconómica de las familias de donde provienen los niños”*. (Rótulo, 2008: 1) Entonces, si se parte de la base que el problema de la repetición responde a las condiciones materiales y simbólicas del contexto del niño, ¿cómo es que a la hora de abordarlo se pierde de vista este aspecto y se refuerza sólo lo pedagógico? ¿Cómo pueden el niño y la madre (el padre u otro referente adulto) aprender sin tener resueltas sus “necesidades básicas”? Más allá que el fin del Programa es meramente pedagógico, indudablemente roza con problemáticas sociales, carencias materiales y otras formas de vida. Cuando el MC sale al encuentro con las familias en la comunidad debe atravesar, antes de abordar lo pedagógico, una multiplicidad de determinaciones económicas, sociales y culturales que explican la situación familiar concreta. ¿Cómo puede abordar por sí solo esta complejidad cuando no cuenta con una preparación pertinente?

“En toda nuestra currícula de formación docente, no existe algo que se llame Trabajo con la Comunidad. (...) Los que están trabajando de maestros no tienen formación, la única formación que vos tenes es Sociología de la Educación pero no estudias las familias, no estudias la sociedad en sí”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5)

“Yo fui la última generación del Plan de 4 años. En ese momento había una materia en el último año que se llamaba Extensión Comunitaria. Nadie entendió mucho en todo el año en qué se trató esa materia! Porque en realidad era una maestra que nos contaba anécdotas de cómo eran las escuelas pobres, qué era lo que se veía, de que el nene trabajaba... no me olvido más!, con lapicitos chiquitos porque no tenía. Y una vez fuimos a visitar una escuela pobre! y observamos los niños, no entendí mucho!” (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“Hay una materia específica en tercero que es Historia de la Educación donde más o menos vas viendo cómo evolucionó la escuela y rescatas también, lamentablemente poco, algunas cosas que han hecho maestros en Uruguay, sobre algunas teorías y prácticas. Ves la historia de cómo cambió la pedagogía, la didáctica”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/a)

La preparación que tienen como practicantes y las exigencias teórico-práctico del concurso para obtener la efectividad, distan mucho del futuro escenario de inserción profesional. Por lo tanto, se puede afirmar que la formación como estudiantes se torna ficticia.

“Magisterio en este momento no te lo da porque tengo compañeras recién recibidas que nosotras tratamos de orientarlas que van a esas escuelas y ves que se desesperan! (...) El maestro sabrá mucho de matemática, lenguaje y todo lo demás... pero no lo preparan para estos contextos”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“En la formación nos forman para el «niño ideal». Yo siempre dije que en vez de maestra, me recibí de practicante. (...) Esto es un reclamo de los docentes que los

practicantes tienen que estar todo un año, no un mes y optativo en «contexto» porque no es lo mismo». (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5)

“En magisterio te mandan a escuelas modelos. Después te recibis y caes en estas escuelas donde la realidad es totalmente diferente. Incluso en el concurso para ser maestra efectiva das la prueba en una escuela común”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4/a-b)

“En el concurso para obtener la efectividad los temas son básicamente Durkheim. Está la concepción vareliana de la educación. Está bien Varela fue el que fundó la escuela pero fue con una posición positivista, lo tengo que conocer pero hay otras versiones de la escuela hoy siglo XXI. Esto te forma la subjetividad docente”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5)

Tampoco se sienten con herramientas metodológicas:

“Yo no estoy capacitada para hacer talleres de padres a no ser que tenga que ver directamente con lo que estoy trabajando pero no soy psicóloga o asistente social, no voy a hacer un grupo de «hola, soy fulanito» y que cuenten todos sus problemas porque no estoy para eso, no sé hacer eso”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N°1/b)

“Te da muy pocas herramientas para trabajar con los adultos porque ya en lo tradicional que serían las reuniones de padres, creo que ya tenemos un debe. Y más cuando todavía tenes que salir de las fronteras de la escuela”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

Dada la formación teórica del docente para comprender la realidad social y metodológica para trabajar con familias, se evidencia que se hace necesario que se retroalimente de otras disciplinas que puedan aportar al trabajo con familias desde una mirada psico-social, para habilitar luego (o en simultáneo) la labor pedagógica. No alcanza con conocer la comunidad o tener cierta “sensibilidad” hacia lo social, ya que se necesitan herramientas teóricas y metodológicas para comprender y a la vez saber intervenir en esa realidad. Sin embargo, no solo el sistema educativo no lo reconoce sino que ilusoriamente le hace creer al maestro que es capaz de asumir estas funciones. Bajo la solapa de un fin pedagógico, el maestro termina asumiendo cuestiones que se colocan en la órbita de otras disciplinas.

El devenir histórico muestra que la especialización docente en su generalidad no se acompasó con la complejización de la cuestión social. No solo no aumentó el bagaje teórico en la comprensión de la realidad sino que continuó prendido a un marco teórico positivista oportuno para cierto escenario histórico, caracterizado por una aprehensión de la realidad instrumental que la valora solo mediante lo observable no intentando traspasar lo que se evidencia a simple vista. El maestro cargado de este bagaje y formación difícilmente pueda comprender las múltiples determinaciones de cada familia y los

patrones culturales que difieren con los socialmente aceptados, fundamentalmente porque su rol disciplinar no está perfilado hacia tales fines.

“Uno viene de una formación, de una crianza, criado con un padre, una madre, hermanos y con cosas que eran como normales: tener tu cama y tu silla era una cosa normal. Yo no me ponía a pensar si era necesario o no, era algo que estaba ahí y que usaba desde que nací”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6)

Esta cita evidencia que en el imaginario docente existen pautas de normalidad. Esto se liga, por un lado a la propia historia de vida y; por otro, a aquellos patrones de normalidad inculcados en la sociedad moderna como ser la familia nuclear donde el tipo de familia normal es un padre, una madre y hermanos. Esta concepción de familia se evidencia en el trasfondo del PMC.

En cierto período histórico analizado en líneas anteriores, la familia se constituyó como espacio de refugio, de contención y como institución de transmisión de pautas aceptadas socialmente. La familia adquirió una misión educativa como agente reproductor del orden vigente. De alguna manera, el PMC busca esta misión en la familia porque intenta "empoderar" al adulto responsable para que transmita y apoye la adquisición del saber de sus hijos. A su vez, tanto la propuesta de "El Abrojo" como el Programa inicial recalcan sobre todo la figura de la madre. Esto refuerza la idea de que la mujer debe ser la encargada de la crianza de sus hijos, la reproductora de pautas y valores propios a los hegemónicos. Esta postura se remonta a los roles atribuidos a la mujer en la Modernidad y consolidados a lo largo del devenir histórico como algo inmutable y pre-establecido cuando no necesariamente tiene que ser así. La madre es importante en la familia como también lo es el padre u otro adulto referente a cargo del menor. Además, no hay ninguna conducta universal y necesaria de la madre, ya que *“el amor maternal es sólo un sentimiento, y como tal esencialmente contingente. (...) Puede existir o no existir; puede darse y desaparecer. Poner en evidencia su fuerza o su fragilidad. Privilegiar a un hijo o darse a todos. Todo depende de la madre, de su historia y de la Historia”.* (Badinter, 1981: 309)

Por otro lado, ¿qué hace pensar a los ideólogos del PMC que la familia debe siempre constituirse en un espacio de refugio, felicidad y también de aprendizaje en el niño? Este fragmento permite reflexionar:

“O florescimento da idéia que a família é o lugar da felicidade está vinculado justamente ao ocultamento de seu caráter histórico. Este ocultamento permitiu pensá-la como um grupo natural. (...) Esquecem-se que dinâmica relacional estabelecida em cada família não é dada, mas é construída a partir de sua história e de negociações cotidianas que ocorrem internamente entre seus membros e externamente como o meio social mais amplo”. (Miotto, 1997: 117)

Muchas veces la familia no representa un ámbito de felicidad sino que depende del vínculo cotidiano entre sus miembros y la influencia del medio social. De alguna manera, el mismo error de atribuirle a la educación una especie de política ambiciosa se vuelve a incurrir, ya que se pierde de vista otros factores que hacen a la problemática social.

Con el PMC se propone salir de las fronteras de la escuela. ¿Esto no tiene algún punto de similitud con la "invasión" del ámbito privado de los llamados "patólogos sociales"? El MC llega al hogar a transmitir conocimiento pero también a "enseñar" al padre en cómo apoyar el aprendizaje de su hijo.

"Con nosotros se instala eso de que la mamá junto a su hijo, el papá o la abuela, el encargado o el adulto referente pueda compartir esa instancia de aprendizaje y que el aprendizaje tenga un lugar. No es solo cosa de la escuela sino que bueno «vamos a compartir», vamos a leer, vamos a dibujar, vamos a pintar, vamos a jugar, vamos a preocuparnos". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

Un análisis reflexivo permite afirmar que el PMC tiene de trasfondo un fin normalizador, que se concretiza a través de la figura del MC. No se fomenta en la formación docente el análisis crítico de la realidad y se continúan manteniendo marcos teóricos ligados al origen de la institución. Se evidencia que más allá del fin pedagógico existe la necesidad de transmitir ciertas pautas de comportamiento, en aquel sector que no responde a lo socialmente esperado. La siguiente autora manifiesta:

"La maestra, mujer, no sólo representa y pone en acto la función materna, sino que los significados sobre ser docente en escuelas en contextos de pobreza se vertebran alrededor de esa función: «reemplazar» aquello que falta, «compensar» la ausencia de afecto del hogar, en definitiva, «suplir» el lugar de una familia ausente y «moralizar» el mundo infantil". (Redondo, 2004: 105)

Con la "visita domiciliaria" se pasa de una relación sumergida en la inmensidad del aula a que el niño, su familia y entorno se constituyan como elemento identificable y visualizable.

"Muchas cosas que uno como maestro de clase no ve. No ves lo que es la familia o las fortalezas que tiene. (...) Cuando estás como maestra comunitaria vas al hogar, hablas con la familia, ves como viven". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6)

Se implanta, en términos foucaultianos, nuevas tecnologías individualizadoras que vigilan, controlan y adiestran al sujeto, de manera más sutil.

"Técnicas minuciosas (...) que no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero. Pequeños ardidés dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente". (Foucault, 1976: 142)

En los discursos de las MC se constata que además del aprendizaje se busca controlar el cuidado de los padres/madres con sus hijos. La "visita domiciliaria" constituye meramente un dispositivo para conocer específicamente dónde vive, cómo vive y qué hace el otro sujeto; así como, saber por qué falta a la escuela, si lo lleva al médico, si tiene la documentación al día, si se atiende la salud. De alguna manera, ¿Esto no se asemeja con el papel que históricamente cumplían las "visitadoras escolares" en nuestro país?

"Genera diferentes repercusiones, a veces las positivas que esperamos que el niño y el padre se acerquen, trabajen, se comprometan. A veces poner un poco contra las cuerdas algunos papás que necesitamos movilizarlos". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

"Otro objetivo que se pretendía con las familias era que esos niños estuvieran asistidos a lugares donde correspondía, que los atienda un médico, psicólogo; tuvieran cédula, asesorar en los trámites". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

"Cuando un maestro ve que un niño empezó a faltar, que está pasando algo, que no tiene información o algún niño recae en el rendimiento por alguna causa... también en eso de conexión entre la familia y la escuela que es a través de mí que conozco prácticamente todos los recovecos y las formas de llegar a los alumnos de la escuela". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

"A las personas que no tenían documentación a través del maestro comunitario con INFAMILIA o con el MIDES se trató de que fuera un ciudadano, que estuviera inscripto en algún lado. (...) Si vos aboradas y vas a la casa y ves por qué llegó tarde, ¿está enfermo? Bueno, vamos a buscarle salud. ¿Le falta calzado? Bueno, proporcionémosle. Esa preocupación hizo descender los índices de asistencia discontinua y deserción escolar. (...) El Programa de Maestros Comunitarios también abordó el tema de las inasistencias frecuentes, o mejor dicho, eliminar las inasistencias". (Entrevista a Consejero del CEP)

El maestro en su generalidad lo tiene tan naturalizado, que es funcional a esta lógica de manera inconsciente. Al punto que parecen molestarse cuándo las familias se resisten a tal manipulación.

"Cuesta entrar a la casa, saber como viven. Muchas veces nos dicen: «no mirá a mi casa no podes venir porque mi marido está con la pasta base, es golpeador». Sacaríamos como negativo de que hay familias que no nos dejan meternos en su ámbito". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4/a)

"Se eligieron familias que estaban alejadas, que tenían una actitud muy negativa cuando iban a ser entrevistada por el maestro, más que nada porque no entendían porque el maestro les pedía por ejemplo que el chiquilín tenía que estar atendido por salud pública, por qué necesitaban lentes". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

El PMC intenta formar sujetos dóciles y útiles para el orden imperante. No de casualidad el Programa se dirige a aquella población que de alguna forma no se ha podido "adaptar" a las estructuras tradicionales del sistema educativo. La lógica del PMC parte de ver al sujeto como alguien que debe ser redituable a lo que el sistema espera. La institución educativa busca la eficiencia y la productividad a través de un sistema de normalización. Para ello, clasifica a los niños según rendimiento y la atención que reciben. También, propio de una política focalizada exige la presencia de ciertos índices y parámetros para la subsistencia del Programa. Esto se contradice, en algún punto, con la esencia de fomentar el aspecto vincular.

"Yo decía «¿de qué depende que el Programa siga?» y la Inspectora me decía literalmente: «depende de números, índice de repetición, ¿cuántos pasaron de los que vos trabajaste el año pasado?». (...) Me costaba mucho decirle en números lo que yo consideraba que habían sido logros, porque estábamos hablando de logros con criterios diferentes". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 3)

"Nosotros cuando avaluamos en ningún momento evaluamos si un niño pasó o no, sino cuánto avanzó y todos habían avanzado. Al absorbernos Primaria, al sistema le interesa que los niños pasen porque ese es el problema. No todos en el sistema de Primaria pero muchos piensan así. (...) El trabajo con las familias no está registrado en ningún papel, nadie te pregunta qué pasó en este aspecto". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

La lógica latente que impulsa el Programa es la búsqueda de cierta homogeneización cultural, catalogando a las familias en situaciones socio-económicas críticas "con poco capital cultural". Oscar Gómez, expresa:

"Partíamos de algunos análisis que permitían demostrar que una familia con poco capital cultural difícilmente encuentre las estrategias para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por eso una de las líneas tenía que ser la «alfabetización en hogares» que es mucho más que un maestro particular para niños o un maestro de apoyo. Es ir a la casa a buscar estrategias en donde la madre que puede ser analfabeta se sienta estimulada a ir aprendiendo para colaborar con su hijo. (...) Es que la persona se sienta protagonista porque lo fueron a buscar a la casa no lo citaron para que viniera a tal lado. (...) Que la gente se sienta sujeto de derecho, que se vea incluida, de sentirse que son necesarios". (Entrevista a Consejero del CEP)

Esto responde a una ideología dominante de defensa a cierta cultura que es reconocida como el deber ser, como "normal", como aceptable siendo vistos los que escapan a esta norma como "carentes", "anormales". De alguna manera, se normalizan comportamientos y formas de vida que responden a una racionalidad moderna propia del capitalismo. Según De Martino el capitalismo genera:

"Homogeneización de procesos sociales, de estilos de vida, de conductas y acciones, de formas de pensar y de sentir. (...) Esa fuerte homogeneización del individuo, como

categoría teórica pero también como entidad social, apunta a una profunda naturalización de los procesos sociales, complejos y contradictorios". (De Martino, 2002: 5)

Es crucial cuestionar las naturalizaciones y simplificaciones propias del sistema capitalista, que se introducen en la mente de los profesionales y del imaginario social. El potencial cultural de las familias se corresponde con la coyuntura económica – social, así como historias de vida. No solo hay que ser conciente de esto sino que, también, partir de la base que existe la heterogeneidad y no por eso se debe catalogar con calificativos negativos de la “falta”, de lo “poco” a los sujetos. En primer medida debe existir el respeto a la diversidad comprendiendo que existen otras construcciones culturales que no son universales; y desde ahí incluir al otro como actor de su propia vida. O sea, no imponer un modelo a seguir y que aquel con “poco capital cultural” debe aprender sino que desde lo que el otro es dado su trayectoria, ayudar a que construya su propia historia. Esto es considerarlo como sujeto de derecho, ya que aprehende su realidad y se reconoce en ella.

Por otro lado, esta idea tomada por sí sola y de manera a-crítica puede generar un efecto perverso: que se subestime a-priori la capacidad de aprendizaje del niño. Desde el discurso de los docentes, conocer las condiciones de vida de las familias parece ser un factor clave para evaluar la capacidad en el aprendizaje y comportamiento escolar.

“Cuando vos conoces la familia de cada niño te das cuenta de lo que puede y lo que no puede y de lo que vos estás pidiendo y que no podes pedir. Es positivo de este Programa que vos logras comprender el medio del niño y logras entender porqué se comporta de la manera en que se comporta”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N°1/b)

La interrogante que surge de esta cita: ¿es necesario acercarse al hogar del niño para poder comprender ciertos aspectos de su forma de ser? Si bien el aproximarse a esta realidad permite tener una visión más abarcada de la situación, no debería ser algo imprescindible y menos que se realice a-críticamente. El profesional debería tener la capacidad de entender las emociones del otro intentando ponerse en su lugar; sin necesidad de invadirlo. ¿O acaso en las “clases pudientes” esto no es así?

A su vez, el tener en cuenta el ámbito cotidiano del niño para condicionar el aprendizaje escolar sin revisar la validez de la currícula y las prácticas pedagógicas, ¿no termina siendo de antemano un freno? Es así que Martinis sostiene que el discurso educativo:

“Lejos de centrarse en derechos y posibilidades, lo que hace es introducir un estigma, clasificar al otro, embretarlo. En el caso de aquellos niños que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad se tiende a la construcción de una cadena de equivalencias en

la cual niño pobre (equivale a) fracaso en la escuela (equivale a) peligroso (equivale a) delincuente, instalándose las famosas profecías autocumplidas". (Martinis, 2004: 4)

El mismo autor propone:

"Se trata de una intervención impropia, desubicada, si nos basamos en aquellos discursos sobre la educación que pretenden fijar la escuela al «contexto» en que se encuentra ubicada (...) La tarea que tenemos los educadores entre manos hoy se trata de no abstenernos de intervenir, no omitirnos en tanto otros, en tanto sujetos de más allá del contexto. (...) Apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto". (Martinis, 2006: 268-269)

El PMC al relacionar insuficiente "capital cultural" con fracaso escolar, implícitamente (¿o explícitamente?), deposita en las familias la responsabilidad de la dificultad del niño. A su vez, delega la responsabilidad e iniciativa a la familia (como "protagonistas") de la tarea escolar del niño. De Martino (2001: 111) sostiene: *"entendemos por «neo-familiarismo» esta tendencia ideológica a hacer de la familia una unidad, económica y política, de resolución de los problemas de la racionalidad global del modelo*". Las actuales políticas sociales, entre ellas las educativas, tienden a apelar a que las familias desarrollen un papel central en los programas sin ninguna consideración ni análisis de los cambios ocurridos a nivel económico, político y social. La escuela demanda y requiere la presencia de sujetos fácilmente educables y de familias pendientes de la educación de sus hijos que debiera darse como algo natural y según ciertas pautas. Pero como se ha analizado anteriormente, ha cambiado el rol del Estado, el papel de las políticas sociales y el conjunto de la realidad social.

"Se construye y refuerza una visión estigmatizante sobre los alumnos y alumnas, las familias y la comunidad con la cual trabajan, visión que corresponde a una lógica dominante y hegemónica que responsabiliza a las familias por el fracaso escolar de sus hijos, más que a una verdadera comprensión de los efectos de la situación de pobreza extrema en la vida cotidiana de los grupos populares". (Redondo, 2004: 109)

En palabras de algunas de las entrevistadas:

"Solamente vienen por el comedor. Acá habían niños que faltaban todo el año y era el día de la canasta que se enteraban no sé como! Y venían pero al otro día ya faltaban. Eso se le llama «el niño canasta». Acá en la escuela los llamamos así". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4/a)

"Lo que hacen es estar en una casa con sus hijos, tienen muchos hijos. Su vida es eso... no se dedican a estudiar. (...) Aquella madre que viene impecable a la escuela, vos empezas a hablar y no tiene terminada la escuela. No tiene nada que ver eso! Pero... El ejemplo de la casa es importante". (Entrevista a Maestra Comunitaria N°4/b)

“El maestro no quiere a las familias, no quiere tener contacto con las familias eso es real! (...) Hay una resistencia yo creo que lógica también porque vos tenes 30, 40, 50 gurises en una clase estás con la cabeza para explotar! para que encima la familia venga y te maltrate, no te entienda, o no te escuche”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

Existe una sensación “témica” de rechazo hacia las familias que fractura el vínculo entre la escuela y la comunidad. En el discurso del docente se menciona que por momentos sienten que las familias “los maltratan”, que “no los entienden”. Se genera todo un supuesto de lo que la familia piensa de la escuela y del maestro. Se están emitiendo estereotipos hacia los sujetos y las familias, ya que se piensa que, en general, las familias valoran el ámbito escolar y el aprendizaje de sus hijos, además de la función del maestro. El punto está en que la forma de concebir la educación en su cotidianeidad tal vez no condice con aquello que los maestros pretenden. De hecho, el PMC dio como resultado (y para sorpresa de algunos entrevistados) que en las comunidades se reconoce y cuida al maestro.

“Una de las primeras cosas que surgió es la confirmación del respeto hacia los maestros que todavía estaba en las comunidades y que uno tenía un poco la percepción de que eso se había perdido. (...) La primera devolución que nos hicieron fue lo bien recibidas que fueron en los hogares. Raro fue el hogar que no les abrió las puertas, el reconocimiento en la comunidad y el cuidado en los barrios más peligrosos, especialmente en Montevideo”. (Entrevista a Coordinadora Técnica del Programa INFAMILIA en el CEP)

“El barrio a las maestras sí saben cual es su trabajo, las respetan. (...) Es más, cantidad de veces me pasó de que habían situaciones conflictivas, a veces los coraceros cerraban Los Palomares o que había rivalidades entre grupos, entonces ellos te decían «hoy maestra no pase por acá» o «te acompaño hasta la salida». Te acompañaban para hacer más bulto y más cuando había gente que no era del barrio. Y más... yo a veces salía de noche como Comunitaria, 8:30 de la noche... en la escuela me decía que no pero no tenía otro horario para trabajar con la familia porque no podían... entonces, la familia y no solo ella sino también los demás vecinos tienden como una red y te protegen”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5)

La pregunta que cabe plantearse es: ¿qué es lo que genera que el maestro tenga este sentimiento? Además de la imposibilidad de una aprehensión teórica-metodológica que les permita comprender diversas formas de vida, una posible respuesta es las condiciones en que diariamente el maestro lleva a cabo su tarea: una mezcla de tenacidad y desolación. El desborde y falta de apoyo que siente el docente, sumado a una lógica sin espacios para la reflexión genera que no pueda trascender las apariencias y entender que el foco no está en las familias sino en el sistema educativo que no brinda ningún tipo de respaldo y solución y continúa implantando políticas paliativas y

compensatorias. Como consecuencia, el maestro asume, a-críticamente, con perseverancia nuevas funciones, nuevas tareas que escapan a lo que puede abarcar. Se evidencia que en la implementación del PMC se encuentran falencias que repercuten en la labor docente.

Las MC denuncian la carencia de recursos materiales como ser la falta de un lugar físico adecuado para trabajar dentro de la escuela⁷⁰ y de materiales didácticos⁷¹. Además, no cuentan con recursos humanos⁷²: no se contrató un equipo afianzado y preparado como tenía “El Abrojo”. A esto se suma que la carga horaria del MC es igual al maestro de aula y las responsabilidades aumentan; sin embargo, el ingreso que percibe es mucho menor. Tampoco dentro de la jerarquía institucional tienen apoyo.

“Yo lo que siento es que cualquier cosa que se haga es pura creatividad del maestro. Las mismas autoridades no tienen una formación en cuanto a qué exigir de eso”.
(Entrevista a Maestra Comunitaria N° 3)

“No teníamos ni Director ni Inspector para nosotros; es decir el que dirige e inspecciona es el mismo que el de la maestra común. Entonces tampoco quieren ir fuera de horario, entonces vos estás... haces lo que quieres”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“En la teoría en Primaria hay mapa de ruta, bla, bla, pero no todas las autoridades se la juegan. Ahí va lo que yo llamo compromiso personal. Hay Directores que hacen la gran Ponsio Pilatos”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5)

La situación se agrava porque no están previstas instancias para intercambiar con sus colegas. Esto aumenta la soledad que siente el MC y a su vez, empobrece su tarea. Además, del hecho que implica no contar con un ámbito de sostén y reflexión para sobrellevar la compleja y ardua tarea. En algunas entrevistadas el hecho de trabajar en el asentamiento lo viven con dificultad⁷³ y manifiestan sentir inseguridad y miedo.

La capacitación que se le brindó y brinda al MC es valorada por ellos mismos como “insuficiente”. Cuando estaba “El Abrojo” consistió en esporádicos talleres,

⁷⁰ Las entrevistadas mencionan que si bien algunas escuelas contaban con salones suficientes y en condiciones para que el MC trabajara con los niños fuera de turno; ésta no era la realidad de la mayoría, en donde debían trabajar apurados aprovechando el salón antes que viniera otra clase o pedían prestado algún local de alguna institución del barrio. En estos lugares, a veces estaban solas y no contaban con mesas, sillas suficientes ni un teléfono disponible por cualquier inconveniente.

⁷¹ Una entrevistada sostiene: *“te exigían que durante ese trabajo vos empezaras con un libro y terminaras con un juego pero no te daban ni el juego ni el cuento! Jugábamos a lotería, puzzles, dibujos... Los juegos eran todos míos, recolectando, puse carteles en la calle a la gente que quería dar y conseguí un montón de juegos. No te daban ningún aporte... Después otro año llegó una cajita con una tijerita, con unas hojas de garbanzo pero no, eso no es material para un maestro comunitario... es una burla! Yo sé que implica un gasto eso pero si se quiere hacer un programa esas cosas se tienen que prever, no hay vuelta”.* (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

⁷² En algunas escuelas, hubo dificultad de trabajar con el profesor de educación física en el eje de integración, dado que no estuvo previsto en su salario que trabajara luego de hora con el MC. Pero lo que es más serio, es que no hay ningún equipo técnico que respalde al MC como inicialmente contaba el “El Abrojo”.

⁷³ Una MC menciona: *“para nosotros los maestros era difícil trabajar debajo de un árbol, arriba de una piedrita, de un tanque o algo tratando de alfabetizar a las familias. Y... rodeado de moscas, de basura, de caballos, de gallinas, de patos... todo lo que vos te puedas imaginar de cosas!. Que uno no se puede concentrar en lo que está diciendo”.* (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6)

jornadas, foros y algún material impreso a cargo del equipo técnico de la ONG⁷⁴. Cabe destacar que la realidad como ONG dista del espacio institucional educativo. Los maestros iban a asumir una tarea mucho más compleja, ya que sería para todo el país, con más ejes de acción y con una intervención sin el apoyo de un equipo técnico preparado y con experiencia para trabajar en la comunidad con familias, sumado a la rigidez del sistema educativo. Al asumir la gestión Primaria, la capacitación pasó a darse básicamente por los “grupos referentes” (formados por el MC, el Inspector y el Director en cada zona, localidad o Departamento). Otra estrategia asumida por Primaria fueron las llamadas “certezas procedimentales”, que implicó otorgarles a los MC “instrumentos” como *“el mapa de ruta que otorga una seguridad procedimental. «¿Qué hago ante esto?» Bueno, «hace esto, esto y esto»”*. (Entrevista a Consejero del CEP) No solo se perdió el apoyo teórico y metodológico, así como la contención de un equipo técnico; sino que esta capacitación siguió siendo escasa, esporádica y sin objetivos claros. Las MC opinan:

“Vos ibas a las reuniones pero en realidad lo que hacíamos en las reuniones era tratar de entender qué íbamos a hacer”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/b)

“Son reuniones, a veces talleres, que a veces ni vamos porque no sacas nada en limpio, es mejor estar acá con el niño trabajando que ir y estar perdiendo tiempo”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4/a)

“La capacitación duró un mes. Pero aunque fue un mes, fue muy corto, te servía por lo menos para saber con qué te podías encontrar pero el Programa abarcaba más de lo que hizo «El Abrojo»”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“Los que empezamos en el 2005 tuvimos toda una formación o cursillos o apoyatura que tuvo el Programa desde «El Abrojo». Recibimos la capacitación y el seguimiento a partir de esa gente con más experiencia. Siempre nos quedó un poco rengo el tema de más equipos multidisciplinarios para el sostén. La gente que fue entrando después, Primaria se fue haciendo cargo. En general han dicho los maestros que es bastante escasa”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

A esto se le agrega, que la supervisión del MC es realizada por los Directores e Inspectores de cada escuela quienes *“serán los responsables de supervisar a los maestros del PMC, asesorándolos y orientándolos para el mejor desempeño de este nuevo rol”*. (Programa de Maestros Comunitarios, 2005: 6) No solo el MC no recibe la capacitación adecuada sino que quienes luego lo supervisan y lo contienen tampoco tienen la formación suficiente para el trabajo con familias. Una maestra sintetiza:

⁷⁴ Se destacan: jornadas de información y sensibilización dirigidas al cuerpo inspectivo y direcciones de las escuelas, jornadas de capacitación a los MC, materiales impresos pensados como aportes didácticos como ser dos números de la revista “Andamios”. También el primer año, UNICEF financió 60 MC y la compra de mochilas con libros, cuentos y juegos de mesa; así como, la organización de un Seminario y la realización del Foro. (INFAMILIA, CEP, 2007)

“Lamentablemente todo lo que se hace en Primaria es «yo te tiro con un tenedor y tú haces terrible caldo». (...) Siempre los maestros estamos solos para todo. Ellos inventan proyectos, programas y demás... pero cómo instrumentarlos no saben. Entonces ponen un montón de gente incapaz a que capacite su incapacidad”.
(Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/b)

El PMC no está siendo una estrategia educativa estatalmente comprometida y meditada y en lo subyacente nuevamente se lo está dejando solo al maestro en la implementación de los programas.

“Las estrategias institucionales para retener a los alumnos que desertaron en algún momento de su trayectoria escolar no siempre logran su cometido. La mayoría de las veces este objetivo queda limitado a los esfuerzos aislados por parte de los maestros y la escuela. Se diluye, entonces, el lugar del Estado y su capacidad de intervención para garantizar la escolaridad de esta franja de la niñez en condiciones de extrema pobreza”. (Redondo, 2004: 136)

3.2. Inserción del Trabajo Social en escuelas de “contexto sociocultural crítico” de Montevideo.

En la actualidad el Trabajo Social (TS) a nivel del sistema educativo formal de Primaria, se inserta en distintos servicios y programas enmarcados dentro de ANEP, CEP y MECAEP. Es principalmente durante la administración de Rama donde se crean la mayor cantidad de ámbitos que incorporan a esta profesión⁷⁵.

El Centro de Diagnóstico Integral es el servicio de mayor permanencia, creado antes de la última dictadura. En sus orígenes dependía del CEP pero a partir de 1985 pasó a estar dentro de la órbita de ANEP, dependiendo de Gerencia de Programas Especiales. Su cometido central es realizar diagnósticos psico-sociales y médicos en niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje y/o integración escolar, desde pre-escolares hasta 6º año. Dispone de 4 centros de atención: uno a nivel central y tres servicios descentralizados en la zona este, oeste y centro de Montevideo. En el interior del país existe el servicio solo en algunas capitales. La actividad se lleva a cabo a través de equipos técnicos compuestos por: médicos generales, psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales y técnicos en lenguaje. (ADASU, 2005) Los asistentes sociales

⁷⁵ Las TS entrevistadas tienen 28, 30 y 37 años, siendo 5 los años de ejercicio profesional en dos de ellas y 3 en la más joven. Todas se recibieron a través del Plan 1992 de la Facultad de Ciencias Sociales. Las mismas mencionan que trabajaron en escuelas públicas: dos de ellas 2 años y la tercera 5 años. Ninguna se encuentra ejerciendo dentro del mismo proyecto o programa; sin embargo dos de ellas continúan insertas en el área educativa (una en el ámbito privado y la otra en secundaria).

atienden en "Admisión"⁷⁶ recibiendo la demanda, realizando un diagnóstico social y derivando a otros técnicos del servicio o instituciones.

El Programa "Todos los niños pueden aprender" fue creado con la Reforma de Rama y comenzó a ejecutarse en 1998, también, dentro de Gerencia de Programas Especiales del CODICEN. A partir del año 2001, el programa pasó al terreno del CEP, con sede en la calle San José 822 de Montevideo. Dentro de los diversos fines del programa, está el realizar diagnósticos psico-sociales y médicos de dificultades de aprendizaje y/o integración escolar en alumnos de 1º y 2º año que asisten a Escuelas de CSCC. Los equipos técnicos se conforman por: psicomotricistas, psiquiatras, psicólogos, ortofonista, maestras de apoyo, maestras especializadas, médicos generales, oftalmólogos, asistentes sociales y asistentes legales. Los asistentes sociales junto a procuradores y abogados se encargan, principalmente, de realizar la tramitación y asesoramiento de documentación pertinente. (ADASU, 2005)

También dentro del CEP, dependiente de Inspección Especial, trabajan en las escuelas especiales equipos técnicos integrados por psicólogos y asistentes sociales. Además, trabajan maestras especializadas en tareas de diagnóstico pedagógico e itinerancia en escuelas comunes. (ADASU, 2005) Sin embargo, el total de equipos es sumamente escaso en proporción a la cantidad de escuelas y población que atienden, haciendo que su intervención se vuelva puntual y focalizada.

Dentro de algunas Inspecciones Departamentales, existen ocasionales equipos formados por psicólogos y asistentes sociales que llevan a cabo un programa con los alumnos de 6º año de preparación para el egreso escolar. Asimismo, en algunas escuelas trabajan psicólogos y/o asistentes sociales contratados directamente por el CEP o a veces por las Comisiones de Fomento, que están bajo la órbita de las Inspecciones y que no tienen ninguna vinculación ni coordinación con los demás servicios y programas del CEP y la ANEP. (ADASU, 2005)

También se pueden percibir en algunas escuelas, equipos técnicos (en donde también participa el TS) contratados por el CEP y dependientes de las Inspecciones, según solicitud de éstas, que no tienen ningún tipo de vínculo con los demás programas de Primaria⁷⁷. A su vez, existen equipos que se encuentran enmarcados en proyectos

⁷⁶ Además de esta área, el servicio se divide en: Aprendizaje, Lenguaje, Comportamiento, Discapacidad y Adolescencia.

⁷⁷ Por ejemplo, a fines del 2004 surge un llamado para conformar equipos técnicos dentro de Inspección Oeste. Se formaron 3 equipos cada uno con un asistente social y psicólogo con 10 hs. semanales cada uno para trabajar en las escuelas de: Cerro, Nuevo París y Sayago. La solicitud era: *"para trabajar básicamente con los colectivos docentes, en la parte de continentación y eventualmente trabajar con alguna situación familiar puntual"*. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

financiados a veces por el CEP pero que se encuadran dentro de distintas ONG's⁷⁸ o proyectos privados como las Comisiones Fomento.

Con respecto al campo de MECAEP, a fines de 1999, se crea el programa "Fortalecimiento del Vínculo escuela, familia, comunidad" con el objetivo "*de diseñar, experimentar y evaluar la factibilidad de expansión de un modelo de prestación de servicios orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las Escuelas de Tiempo Completo, las familias y la comunidad, para contribuir a una mejora en la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos*"⁷⁹. Este programa intenta proporcionar a la escuela un equipo técnico formado por psicólogos y asistentes sociales (pasantes o TS) que trabajan directamente en el espacio escolar con el colectivo docente y las familias de los escolares⁸⁰. En el año 2004, se extiende a Escuelas de CSCC y en algunas escuelas urbanas comunes, a solicitud del CEP⁸¹.

Finalmente, se puede constatar que existen varios convenios entre Primaria y la Universidad que insertan a estudiantes de distintas carreras a trabajar en escuelas, ya sea como parte de su práctica pre-profesional o en el marco de Extensión. Dentro del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, existen centros de prácticas que se realizan en escuelas.

El panorama actual de la educación primaria con respecto a los equipos técnicos donde interviene el TS, permite apreciar que se asiste a un escenario de fragmentación, focalización y descoordinación de los diversos servicios. En general, el trabajo es centralizado desde algunos servicios sin un abordaje inmediato hacia la comunidad. En aquellos programas donde sí existe una intervención más directa, se evidencia que la cantidad de profesionales resulta insuficiente en relación a la cantidad de escuelas

⁷⁸ Una entrevistada manifiesta: "*por el trabajo que he tenido a nivel privado con el tema de la discapacidad me he conectado con maestras especializadas. Una de ellas armó un proyecto de trabajo para trabajar desde y en las escuelas públicas y me invitó a participar pero como voluntaria. En realidad, sólo nos pagaban el viático. Lo financiaba una ONG, una Fundación europea. (...) No es desde la escuela pública en sí sino que es un proyecto que se suma a lo que es el marco y propuesta de la escuela pública*". El equipo consistía en: un psiquiatra, 3 psicólogas, 4 maestras especializadas y una asistente social. El objetivo del proyecto era: "*trabajar con niños plausibles de ser derivados a una escuela especial y trabajarlo durante un año para ver si en realidad sí necesitaban pasar a una escuela especial o se tenía que trabajar con las maestras desde la escuela*". El proyecto duró 2 años. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

⁷⁹ (Información extraída de: www.mecaep.edu.uy)

⁸⁰ Actualmente el programa se implementa en 36 escuelas (de Canelones, Florida, Maldonado, Rivera, Salto y Montevideo).

⁸¹ Existen varias modalidades de intervención: la modalidad 1 se realizó desde el '99' al 2004 en 24 escuelas con un pasante de TS (con 20 hs. semanales en una escuela), un asistente social (con 6 hs. diarias en 3 escuelas) y un psicólogo (con 6 hs. diarias en 6 escuelas); la modalidad 2 se llevó a cabo en las escuelas que trabajaron por 3 años, con un equipo formado por: un asistente social, un psicólogo, un pasante de TS y de psicología; asignados a 12 escuelas. Recientemente, se creó la modalidad 3 donde se trabaja por zonas en 2 sub-equipos de asistentes sociales y psicólogos con alrededor de 5 escuelas. También, hay un coordinador asistente social y psicólogo que trabajan en 10 escuelas. (Información extraída de: www.mecaep.edu.uy) Una entrevistada dice: "*hemos pasado de estar 20 horas en una escuela, después yo pasé a esta modalidad de estar primero en 3 escuelas, después en 5 escuelas y ahora otra vez en 3 escuelas. Estuve siempre en Oeste pero también en Colón, Sayago*". (Entrevista a Psicóloga)

existentes a nivel nacional y en Montevideo⁸². La intervención con las familias de los alumnos escolares no es lo que prima mayormente, existiendo distintas formas de trabajo que varían según los objetivos de los programas y centros.

Los salarios que perciben los profesionales en esta área son insuficientes. Según las entrevistas:

“El día de la reunión cuando dicen cuánta plata era, que era la mitad de un sueldo básico de un maestro recién recibido, ahí enseguida hubieron dos psicólogas que dijeron que no. (...) \$3.000 era en ese momento (año 2005), para 10 hs. semanales. Una vergüenza! Estos eran cargos vacantes correspondientes como sueldos de maestros, por eso no podían ser cargos como técnicos”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

“Yo me acuerdo un llamado que se hizo (...) fui a averiguar eran \$3.500, creo que por 15 hs. (...) El único sueldo importantísimo era el del coordinador pero para uno Trabajador Social no. Y me parece que las propuestas son muy bajo sueldo para abarcar mucho”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

“Ahora hay bastante oferta laboral para los Trabajadores Sociales y el sistema educativo no paga bien. A mí me pagan más por el BID. Pero en realidad son \$7.000 por 30 hs. Y en un CAIF ganas por 18 hs. \$12.000. Y es menos complejo”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

No ha habido una profunda inserción del Trabajo Social en las escuelas. Según datos recabados⁸³, los llamados a concursos más recientes se remontan al año 2001 en donde a raíz del programa “Fortalecimiento del Vínculo escuela, familia, comunidad”, asumieron nuevos pasantes y profesionales recién recibidos de Trabajo Social y psicología. En el año 2004 hubo otro llamado e ingresaron más pasantes y profesionales a este mismo programa. A partir del año 2007, surgió un nuevo llamado dentro de la órbita interna del CODICEN, para 100 psicólogos y 100 asistentes sociales con horas docentes.

Se busca que finalice el programa MECAEP (“Fortalecimiento del Vínculo escuela, familia, comunidad” y “Todos los niños pueden aprender”) en el año 2008, para iniciar el 2009 con un nuevo rumbo: se pasa de una financiación externa (por el BID) a que sea financiado a nivel estatal por el CODICEN; a la vez que se crea un nuevo programa llamado “Escuelas Disfrutables”. También, se piensa absorber los equipos dependientes de las Inspecciones. Con esta re-estructura, Primaria intenta dotar a los programas de un enfoque más territorial exigiendo a cada equipo técnico una zona de actuación que no

⁸² Una entrevistada sostiene: *“el segundo año que yo estuve fue peor porque la base era la escuela de Nuevo París, en los dos turnos y nos dan los dos turnos de la de Cadorna. Eso fue en marzo. En mayo nos dicen que hay otras escuelas desbordadas, entonces que la base sigue siendo Nuevo París pero que nos agregan la escuela de la Quinta de Batlle, el Jardín y todas las que estuvieran sobre el eje de Paso de la Arena. O sea era un disparate! Siempre con las mismas 10 hs. y el mismo sueldo.” (Entrevista a Trabajadora Social N° 1) Ver Anexo N° 5.*

⁸³ (Información extraída de: www.mecaep.edu.uy / www.anep.edu.uy / www.cep.edu.uy)

involucre más de 20 escuelas por área. Los técnicos son contratados por 30 hs. semanales, teniendo un trabajo en 4 escuelas de permanencia y luego otra cantidad de escuelas para una intervención más puntual y focalizada; buscando luego la rotación en otras escuelas⁸⁴.

Por un lado, los entrevistados manifiestan que fue un avance porque se descentralizó el trabajo y hay más cantidad de técnicos trabajando directamente en escuelas; a la vez que valoran como positivo la creación de un único programa que, de alguna manera, congregate a todos los anteriores. Sin embargo, mencionan:

“Me parece que la propuesta era mejor la del programa «Vínculos»⁸⁵ que la actual porque no parece muy clara. Si bien tiene el nombre de programa «Escuelas Disfrutables» no funciona como programa porque en realidad los técnicos dependen de las Inspecciones. Entonces, no es lo mismo tener la autonomía técnica y tener espacios con tus colegas y coordinadores territoriales para pensar las prácticas, que tener un Inspector que te esté mandando todo el tiempo y que de alguna manera tenes que responder. (...) El Programa «Vínculos» funcionaba como programa porque había como una estructura, líneas bien definidas de acción, la metodología de trabajo, instancias colectivas de discusión y te da cierta autonomía porque no se depende directamente de las Inspecciones. (...) En «Escuelas Disfrutables» se intentó como copiar el modelo pero con menos autonomía”. (Entrevista a Trabajadora Social Nº 3)

“Se institucionalizó el programa sin las personas del programa para que lo hicieran otros, (...) porque en realidad los objetivos y lineamientos que tiene, aunque se llame de otra manera, es lo mismo que hacemos nosotros en «Vínculos». (...) Estuvo mal hecho el llamado porque había gente que tenía mucha experiencia en liceo pero por cómo quedó en el concurso terminó trabajando en escuelas... y no es lo mismo...”. (Entrevista a Psicóloga)

Destacan como retroceso el contar con menos autonomía técnica que antes. A su vez, parecen desconformes con la manera cómo se valoró la experiencia de los técnicos del programa “Vínculos”. No solo quedaron sin empleo sino que no se tuvo en cuenta sus aportes ni el conocimiento generado en las diversas áreas. Tampoco queda claro si mejoró la cobertura de las escuelas, ya que si bien este año hay más técnicos ¿qué pasará el año próximo cuando los técnicos de MECAEP dejen de trabajar?

Otro aspecto relevante, es que aún no se cubrieron todos los cupos de asistentes sociales que solicitó el llamado. Esto evidencia que la profesión continúa teniendo escasa participación dentro de Primaria. Una posible explicación a esta situación, podrían ser las altas exigencias del llamado y los bajos salarios en relación a las tareas; en un contexto actual de oferta laboral para la profesión. Sin dejar de perder de vista que el llamado fue interno, dando la oportunidad de postularse solo a unos pocos.

⁸⁴ (Información extraída de: www.anep.edu.uy)

⁸⁵ De esta manera los entrevistados abrevian “Fortalecimiento del Vínculo escuela, familia, comunidad”.

A pesar de lo detallado, según Oscar Gómez, la actual administración de Primaria parte de una concepción diferente a la anterior sobre los equipos técnicos. El mismo expresa:

“Antes los equipos multidisciplinarios funcionaban centralizadamente. Los maestros de la década del 90’ y principios de este siglo, recordarán una dirección: San José 822, que es donde estaba el equipo multidisciplinario central del Consejo de Primaria los cuales llegaban niños de Bella Unión, Rivera o de Pocitos, absurdo! Porque entonces se consideraba que el equipo multidisciplinario actuaba de manera clínica o terapéutica y no preventiva y socializada. La idea nuestra es que los equipos multidisciplinarios tengan un anclaje territorial, que haya en cada Distrito del país, no en cada Inspección Departamental solamente, sino más en lo profundo”. (Entrevista a Consejero del CEP)

Con respecto a la incorporación del Trabajo Social dentro de la órbita de Primaria, Oscar Gómez manifiesta:

“Está en proceso... y va a ser lento, ¿eh? Porque hay resistencia de todas partes. Es muy difícil involucrar al Trabajador Social en toda una dinámica que no le es totalmente conocida. El concepto de aprendizaje es típico de la ANEP, de la educación y esto el Trabajo Social todavía no lo ha incorporado...”. (Entrevista a Consejero del CEP)

Frente a esta afirmación, surge la interrogante... ¿es acaso una resistencia propia de la profesión o también repercute la no habilitación por décadas por parte de la ANEP?

3.3. Demandas del Maestro Comunitario. Desafíos y aportes del Trabajo Social a la institución educativa desde la interdisciplinariedad.

La experiencia como MC para algunas maestras fue desbordante. Las condiciones de trabajo, la soledad pero sobre todo la amenaza de una realidad que no se comprende y en las cuales no se cuenta con apoyo, hicieron colapsar a algunas de ellas.

“Era un desgaste terrible, luchábamos y veíamos que todo se nos cerraba y no teníamos apoyo de la salud, de nuestras propias compañeras. (...) Estábamos cansadas de todo, no nos daba el cuerpo. No fue por una desilusión nada más, fue porque realmente física y psicológicamente quedamos destruidas”. (Entrevista a Maestra Comunitaria Nº 2)

“En el segundo año de trabajo yo lloraba todos los días... porque era demasiada la problemática, que yo veía que no podía hacer nada. Por más que vos te metas con las redes y vayas a la Policlínica, a una ONG, vayas para un lado para otro, un merendero pero después cuando vos estás en el hogar con la familia trabajando sos vos y la familia y nadie más”. (Entrevista a Maestra Comunitaria Nº 6)

“Nosotras cuando empezamos creíamos que éramos super-héroes, después cuando pasaba el tiempo y nos reuníamos nuestras caras se iban consumiendo y terminamos empastilladas, con terapia y medias locas”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“Vemos y sabemos cada vez más cosas de los niños que a veces te enferman. Acá hay maestros que están enfermos psiquiátricamente porque te sobrepasa la carga que vos tenes”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6)

“Esos equipos multidisciplinarios que uno viene pidiendo no es porque sí que los pide. Viene el padre, se desnuda contigo, porque te dice todo y ¿qué hacemos?, te amargas porque no puedes solucionarlo”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/a)

Es tan importante considerar la problemática del niño como las necesidades y obstáculos que enfrenta el maestro para poder llevar a cabo la tarea, ya que indudablemente cómo este se siente repercutirá posteriormente en el niño. Es interesante tener presente qué aspectos recalcan y solicitan las MC.

“Pedimos en todo momento, cuando veíamos cómo venía la mano, que nos pusieran un psicólogo aunque sea uno, porque nosotras generábamos espacios y nos reuníamos entre nosotras como una especie de terapia pero la carga era demasiado”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“Creo que cada maestro debería tener una atención psicológica y alguien que nos ayudara a problematizar cosas que van pasando”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6)

“Seas maestra comunitaria o común, necesitas el apoyo siempre de un asistente social. Primero, que puede tener tiempo y realmente estrategias para ir a la casa e investigar qué es realmente lo que está pasando. (...) Además el asistente social me imagino que debe entender la realidad y eso es un conocimiento que al maestro le sirve un montón! (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

“El niño no es solo un receptáculo donde pones conocimiento y si pones bien y sino mala suerte, no es así! Entonces, se necesita un equipo de psicólogos y asistentes sociales, YA! Ya lo necesitamos!”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/a)

“Creo que los asistentes sociales son como un elemento escaso, que nosotras les tenemos mucha fe, que capaz que el día que los asignen tampoco se soluciona pero pensamos que ahora podría ser un puntal importante”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

Claramente se observa la demanda de un equipo técnico sobre todo de psicólogos y asistentes sociales. Es crucial que el maestro asuma desde una actitud auto-crítica y reflexiva sus propias limitaciones que repercuten en los sujetos de intervención; así como que están ejerciendo solapadamente funciones de otras disciplinas.

“Yo soy maestra, mi título dice que estoy capacitada para enseñar. No estoy capacitada para solucionar problemas que tienen que ver con la vida familiar de la

gente, para eso hay un asistente social que debería estar". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/b)

"Está bueno tener presente hasta donde uno puede llegar y cual es tu límite y tu rol, vos sos maestra comunitaria. Sos maestra que tenes la formación de maestra en la comunidad, tu rol es tratar de alfabetizar o hacer lo que puedas pensando en la educación y hay cosas que no te corresponden". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 3)

Se piensa que el trabajo del MC debe ser complementado con técnicos teórica y metodológicamente preparados para intervenir en situaciones familiares complejas, ya que existen otras disciplinas que pueden desde un trabajo interdisciplinario hacerse cargo de la tarea y contribuir a un análisis de la realidad social. Los maestros se sienten frustrados e impotentes ante el desafío que les implica ver, conocer, saber y no poder hacer nada. Este sentimiento es lo que le sucedería a cualquier disciplina que excede los límites de su formación. Por eso se sugiere, romper con los mandatos institucionales históricamente heredados y con la omnipotencia disciplinar que concibe a la educación como mediadora entre la sociedad y el sujeto.

Se hace interesante indagar cómo las MC visualizan los actuales equipos técnicos y apoyos institucionales. Las MC expresan:

"Pedis una asistente social por un caso particular de abandono y ¿dónde están las respuestas?... si el niño sigue en la misma historia o de repente abandona porque claro el padre se sintió muy perseguido y deja de mandar a su hijo a la escuela y ¿qué pasa con eso?" (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1/a)

"Hubo un caso por ejemplo, de drogas, que lo último que hicimos fue dar parte a la policía y nos dijeron que no podían llegar a la casa. Y... ¿cómo nosotros podíamos ir y la policía no? No entendimos eso... Les hicimos un planito de cómo llegar y nada! Llega un momento que luego decis «¿y ahora qué hacemos?»". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4/b)

"Nos ha pasado de familias de una situación de violencia o de una situación que había que intervenir y te dicen «no, yo de acá no salgo», «desde la Policlínica no me corresponde», «desde el Comunal no podemos», y no podemos dejar librado a la buena voluntad de la gente si te quiere acompañar o si te quiere ayudar". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7)

"En las escuelas de «contexto» estamos cansados que nos tomen el pelo, de que no nos den una mano y que solamente nos manden. La única manera de resistir es poniéndote fuerte con el grupo". (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2)

Se obtiene un sentimiento generalizado de resistencia y descontento que interpela el papel de diversas instituciones y técnicos que no están dando respuestas fehacientes al ámbito educativo. Es así que se corre un riesgo mayor: en desembocar en el auto-reclutamiento de la escuela y los docentes y por ende en que la situación se agrave. A

pesar que actualmente se evidencia mayor intervención estatal en la problemática social; es importante mayor coordinación y asumir la legitimidad de otras disciplinas que intervengan directamente en la realidad social.

Se piensa que el TS puede trabajar en el espacio educativo desde varias esferas en complemento con el MC y sobre todo en la intervención con familias. Más aún teniendo en cuenta que si se observa el devenir histórico de ambas disciplinas se visualiza un cambio de concepción en el TS que puede contribuir sobre la educación. La propuesta inicial de "El Abrojo" respecto a la incorporación del Trabajo Social fue una iniciativa de las propias maestras:

"Fue un rol que se armó por la demanda de los propios maestros porque notaban que el no contar con una figura de ese tipo les hacía perder especificidad. Todo lo que tenía que ver con cuestiones más de tipo social era para otro ámbito". (Entrevista a Coordinadora del PMC de "El Abrojo")

El primer aspecto que cabe remitirse es de qué manera se aproxima a la realidad el TS. Según las entrevistas realizadas, existen varios marcos teóricos⁸⁶. Lejos de juzgar estas posturas, se comparte aquella matriz defendida a lo largo de este trabajo, que implicó un quiebre en la profesión en el aspecto teórico y metodológico por la manera cómo se entiende al sujeto de intervención y objeto de conocimiento. Lo que sí resulta clave, es que la profesión necesita una constante y profunda formación a lo largo de toda su trayectoria profesional.

¿Cómo se posiciona el TS en torno al objeto? El Trabajo Social debe partir de un objeto particular como síntesis de múltiples determinaciones y mediaciones que lo atraviesan que se conoce a partir de sucesivas aproximaciones. El propio objeto determina y demanda los procedimientos metodológicos porque cada objeto es diferente. De Martino sostiene:

"Es el propio objeto que determina y demanda los procedimientos metodológicos. Es decir, quien impone sus particulares mediaciones, determinaciones, quien señala la específica concretización de las categorías más simples. (...) Es el objeto, pues, que

⁸⁶ Las siguientes citas lo expresan: "no tanto esas teorías más funcionalistas o sistémicas que van desde una mirada desde lo normal – patológico. Es tratar de ver al niño en su contexto, su familia, tratar de comprender desde el lugar de culturas diferentes". (Entrevista a Trabajadora Social N° 3) "Me ha implicado formarme más en cuestiones que tienen que ver con ciencia de la educación, en corrientes argentinas. (...) De cómo fortalecer y promover el aprendizaje en los gurises y cómo aportar nosotros desde el Trabajo Social". (Entrevista a Trabajadora Social N° 3) "La corriente histórico – crítica se aplica. Es ir develando el por qué, en el caso de Cerro Norte el rechazo ese constante que después de empezar a rascar, a mover algunas piezas y a distorsionar un poco los discursos, empezabas a rascar y empezabas a ver los problemas internos que había". (Entrevista a Trabajadora Social N° 1) "Para mí uno no se puede embanderar en las teorías. Creo que eso es lo bueno del Trabajo Social pero... para mí la teoría sistémica es una de las teorías que incluso hasta ahora me gustaría hincarle más el diente... Te permite ver el engranaje porque vos estas trabajando como en una máquina que puede ser la familia, una institución, una escuela, etc. y en eso hay engranaje para que esa máquina funcione hay cosas que tienen que ir ajustándose, recreando... Juega mucho con esto de la vista del todo y qué pasa cuando se van moviendo las partes". (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

exige la adecuación de los procedimientos y quien se objetiva en las categorías lógicas, en tanto, «formas de ser». (De Martino, 1999: 29)

El objeto está inmerso en una realidad, como parte de un todo. Se considera que entender así al objeto permite valorarlo de forma más acabada porque se capta su movimiento, su procesualidad. (De Martino, 1999) Es crucial en TS entender así al objeto para no quedarse en generalizar las situaciones y establecer modelos quedándose en visiones simplistas y naturalizadas.

Se parte del supuesto que es el propio ser humano quien crea su realidad, su Praxis. Al crearla, la comprende, la explica y la puede transformar. (Kosik, 1967) Partir de la concepción de que todos los seres humanos son responsables, partícipes activos de la construcción de lo que quieren ser y lograr como sociedad, es crucial para el Trabajo Social. Se parte de una visión que reconoce al sujeto inserto en condiciones ya dadas que lo determinan pero que puede superarlas. Es considerar cómo un sujeto es producto y productor a la vez. (Sartre, 1963)

En la vida cotidiana de los sujetos, se refleja la realidad y se manifiestan las condiciones de vida más amplias. (Heller, 1972) Desde la práctica profesional del TS se busca que se pase de un sujeto que acepta su inmediatez como impuesta, como inalterable; a un sujeto que la supera y puede darle sentido a su existencia. Esto significa, que el sujeto "desnaturalice" cuestiones como dadas, que se piense a sí mismo y en lo que él quiere lograr. A través de un proceso de objetivación tanto los sujetos como el TS, logran suspenderse de la cotidianeidad para retomar luego a ella pero de manera modificada.

Estas concepciones se inmiscuyen en el discurso de las TS entrevistadas siendo un aporte en el quehacer educativo y pareciendo ser características claras de la profesión. El partir de nociones de un sujeto atravesado por diversas determinaciones inmerso en una totalidad a la que debemos cuestionar y develar, permiten al TS aprehender la realidad con otras herramientas que posibilitan comprender la diversidad. Esto, permite trascender la primer mirada, los primeros juicios, sentimientos, no paralizarse, fomentar el cambio sin perder la objetividad como profesión.

“Uno lo que intenta aportar es cómo desnaturalizar algunos conceptos. A veces se emiten juicios muy despectivos hacia las familias, se deposita todo lo malo en el otro. De alguna manera uno lo que intenta es de cuestionar y mostrar que son diferentes construcciones; diferentes construcciones culturales, de género”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

“El maestro tampoco está formado como para poder entender que el otro vive en otra realidad y que es su forma de vida y que uno trata de intervenir en determinados aspectos pero respetando la forma de vida”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

“Dejar un poco el problema al costado y ver otras cosas porque uno desde el Trabajo Social tiene que tener esa agudización de tratar de ir más allá de lo que te están diciendo que tenes que ir”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

“A todos nos llegan determinadas situaciones que nos conmueven, nos movilizan pero me parece que ellas no tienen herramientas o estrategias como para manejar todos esos sentimientos que te genera ver una realidad que de repente es muy distinta a la tuya. No te digo legitimarla o apoyarla pero tampoco sufrir... vos ves que ellos sufren... Como también nos afecta a nosotros pero nosotros podemos reconocer el trasfondo, el panorama más amplio. El aprender también que te tenes que comprometer pero no implica involucrarte y sufrir con cada persona con la que trabajas sino tratar de que a esa persona no se le sigan vulnerando los derechos”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

En la misma línea desde “El Abrojo”, en donde se reconoce el rol del TS en la propuesta, se afirma:

“El rol del Trabajador Social como parte del equipo de trabajo, desencadena procesos de reflexión y auto-evaluación de las situaciones de la vida cotidiana que se producen y reproducen en el seno familiar, tendiendo a que la familia encuentre los posibles canales de solución, y desarrolle al máximo sus habilidades para luego prescindir del Trabajador Social”. (Briozzo y Rodríguez, 2005: 96)

En una intervención tanto con el docente como con las familias, el TS puede contribuir a problematizar sobre la cotidianeidad. A su vez, desde el respeto a la heterogeneidad se delimita la realidad desde una postura por un lado, de entender que existen otras construcciones culturales que no son universales; y por otro, de visualizarlo al otro como resultado pero también como creador. Esta concepción permite al TS posicionarse desde la potencialidad; es decir, de creer que el otro puede lograr algo con eso que históricamente a lo largo de su vida han hecho con él.

“Tratar de darle las herramientas para que la persona también pueda modificar su realidad en la medida que quiera, que pueda... el entender que no somos omnipotentes. El maestro a veces se siente frente a esas situaciones con la responsabilidad, con la necesidad como ser humano de poder solucionarle la vida y nosotros sabemos que no le podemos solucionar la vida a todo el mundo y que tampoco le solucionamos la vida haciendo asistencialismo las 24 hs”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

“Se da como esa cosa de pasar de la omnipotencia a la impotencia, o quieren resolver todo ya de una familia o sino tratan de poner como una cortina y decir «ta, esto no me importa» y se centran más en lo pedagógico. Oscilan en eso”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

“Uno tiene desde su lugar profesional, ayudar a la familia a que desde lo que tiene y se puede pueda captar. Por ejemplo desde el maestro que vea que puede aprender; desde nuestro rol profesional que vea que es una familia que puede ir adquiriendo

herramientas para desenvolverse socialmente para ir recuperando ciertos derechos”.

(Entrevista a Trabajadora Social Nº 2)

“Desde el Trabajo Social uno puede aportar y asesorar pero también hacer como un nexo entre lo positivo y lo negativo. No quedarse solo que la familia no come, tiene problemas, etc. Vas evaluando con la familia si eso que está haciendo es lo que realmente quiere, lo que necesita”. (Entrevista a Trabajadora Social Nº 2)

Desde el TS se reconoce al sujeto como “sujeto de derecho” tratando de que participe y se comprometa en su existencia haciendo énfasis en que se apropie de su vida y se reconozca en ella, viendo sus logros como derechos y no como "regalos". Implica fomentar la conciencia de los derechos y responsabilidades como ciudadano. El Código de Ética del TS expresa:

“Como profesionales, tenemos la responsabilidad de defender una ética que reafirme la capacidad humana de ser libres, o sea de escoger conscientemente, con protagonismo, las alternativas para una vida social digna (...). Pero es necesario establecer las mediaciones de esa proyección social en la profesión, o sea traducir los valores de emancipación humana en la práctica cotidiana”. (Código de Ética, 2001: 2)

Todo lo anterior, forma parte de la dimensión educativa – promocional del TS que busca que el sujeto trascienda su auto-imagen habilitando el análisis de los factores sociales y culturales de su situación para que encuentren nuevas alternativas de acción y de decisión, de acuerdo a sus posibilidades. (Plan de Estudio del Trabajo Social, 1992) Se actúa de nexo entre las necesidades de los sujetos y la posibilidad de realización desde un rol de soporte, de estimulación que impulse la movilización y la acción colectiva de los sujetos. Para ello, se implementan espacios socio-educativos de formación, de acceso a determinada información y apropiación de algunas técnicas. Esto se entremezcla con una dimensión ética:

“Los valores del Trabajo Social se centran en el respeto a la dignidad y a los derechos de la persona humana y orientan la práctica profesional a promover la justicia social, participación, la organización y al desarrollo de la conciencia crítica”. (Aylwin de Barros, 1986: 9)

También, se parte de una dimensión asistencial que consiste en procurar que *“las instituciones respondan a las necesidades humanas y ayudar a las personas a informarse, organizarse y ser capaces de utilizar los servicios que las instituciones ofrecen y demandar de ellas una atención adecuada”.* (Aylwin de Barros, 1986: 7) En este sentido, no implica la mera dádiva pero tampoco dejar de lado el aspecto material, ya que se corre el riesgo de caer en una práctica vacía. El TS realiza tareas para que las instituciones vuelquen sus recursos y servicios a favor de la habilitación de los derechos de los beneficiarios. Es así que, se intermedia y gestiona entre la institución y el

beneficiario intentando “desburocratizar” los procedimientos. (Plan de Estudio del Trabajo Social, 1992)

Desde el TS se busca no quedarse en el plano del quehacer cotidiano, sino que problematizar en torno a las prácticas cotidianas como profesión y una reflexión constante entre los técnicos que se vinculan en la elaboración y ejecución de políticas sociales (y educativas). Se promueve una actitud investigativa que más allá del simple fin de conocer, busque generar conocimiento apto para luego intervenir sobre ese objeto de conocimiento; a partir de un registro y sistematización constante.

Para llevar a cabo estas dimensiones, el TS parte de estrategias metodológicas.

“Le damos mucho énfasis al encuadre y los acuerdos con la Dirección. Tratamos, a principio de año de elaborar un plan con determinadas líneas de trabajo. En función de esas líneas se trabaja por un lado en talleres con niños, situaciones individuales emergentes, y trabajamos también con los docentes en colectivo en diferentes temáticas. Por ejemplo, ahora todos piden que trabajemos educación sexual”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

“Los 2 primeros meses hacíamos la aproximación diagnóstica y ver como estaba la escuela, cuáles eran las demandas”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

“Hicimos talleres sobre límites... estuvo bueno porque usamos unos juegos y vimos que sobre todo en escuelas de ese contexto era bien necesario hacer talleres porque la familia se distiende”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

Este bagaje metodológico, parece ser un aporte a la escuela.

“A los Comunitarios sobre todo lo que hacemos es apoyarlos en el trabajo con familias, el armado de talleres y en hacer los talleres con las familias”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

“A nosotros nos forman para entrevistar, para poder sacar toda la información posible sin hacer sentir mal al otro, sin generar violencia simbólica, sin tratar de pasarle los temores o las ideas de nosotros, de sesgar al otro en la respuesta o a no juzgar. El maestro no tiene las herramientas para hacer una entrevista por más que al papá lo vea todos los días”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 1)

“Me parece que uno en el trabajo tiene que saber qué objetivo va a trabajar porque vos entras a una casa y es una mina de cosas: desde vivienda, a lo económico, la higiene, la estructura familiar, mil cosas”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

El contar con herramientas que posibiliten abordar la cuestión social de manera planificada y premeditada, permite definirse prioridades y líneas de acción que luego optimizan el trabajo, además que realmente se interviene sobre la necesidad. A la vez que, posibilita manejar las angustias y las ansiedades. Por otro lado, el TS puede aportar al MC en la realización de talleres y entrevistas domiciliarias desde una perspectiva que

creo que *“mantener el secreto profesional constituye tanto un derecho del profesional como del/la usuario/a”*. (Art. 43 – Código de Ética, 2001)

Desde un acto comunicativo y vincular se capta la intersubjetividad del otro, con el fin de fomentar el carácter emancipatorio. Existe detrás de la formación del TS una reivindicación en el cuidado del lazo comunicacional. Esto parece ser un aporte de la profesión en otras áreas.

“El Trabajo Social me aportó en cómo hacer una entrevista, en cómo posicionarte en un lugar, a vincularse con la gente, te ayuda a perder prejuicios porque te tenes que relacionar con todo el mundo: desde fulanita del asentamiento a tal autoridad”. (Entrevista a Maestra Comunitaria N° 3)

“Trabajando desde el lugar del buen trato, lo que esto significa pero no del trato de «ay, ¿cómo te va?» sino como persona que va más allá de ser respetuoso en el lenguaje. (...) El Trabajador Social en eso tiene muchísimo para dar. Transmitir en el tema de los vínculos. (...) Creo que el escuchar es lo que le da especificidad a nuestra profesión. El tema de la comunicación para mí es algo clave”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 2)

Desde la óptica del colectivo profesional de ADASU, el aporte del TS al PMC consistió en:

“Mantener un espacio interdisciplinario de reflexión y análisis de la práctica educativa; generar una modalidad de sistematización que permitiera integrar la dimensión cualitativa en la evaluación del Programa de Maestro Comunitario; incorporar material teórico al análisis de dicha práctica; reflexionar sobre diversas formas posibles de abordaje de la tarea educativa a nivel comunitario”. (ADASU, 2005: 2)

En síntesis, se aprecia que tanto desde el discurso del MC como del TS y de diversos actores, se reconoce la importancia del TS en cuanto a poder brindar un aporte con cierta especificidad. En el ámbito escolar el aspecto pedagógico y social se unen en una lógica de dependencia de uno sobre otro, haciendo necesario la complementariedad e interdisciplina entre ambos saberes.

“El desafío para los TS está en intentar superar los obstáculos que separan la escuela de la comunidad, que se originan en la existencia de matrices culturales diferentes presentes en todo proceso de enseñanza – aprendizaje. En su práctica profesional el TS deberá buscar caminos alternativos que logren vincular lo social con lo pedagógico, lo popular con lo académico y lo técnico-profesional con todos los saberes portados por los actores involucrados en el hecho educativo”. (Corrosa y otros, 2006: 154)

“Las Comunitarias eran impresionantes en el sostén y cómo apoyaban al resto de los compañeros y cómo trabajaban con los chiquilines, estaba bueno. (...) Hubo maestros que aportaban pila y que aportaban disposición”. (Entrevista a Trabajadora Social N°1)

“Nosotros trabajamos ahí, en las situaciones más complejas tratamos como de abordarlas juntas. Ellas desde el lado más pedagógico y nosotras desde un abordaje psico-social”. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3)

Se parte de una perspectiva que reconoce la interdisciplinariedad⁸⁷ como fundamental para reflexionar y comprender de forma más abarcativa los fenómenos de la cuestión social. Esto, para luego intentar buscar de manera integral las posibles soluciones para el bienestar humano. Sin embargo, a veces:

“Circular saberes, en ocasiones en exceso; todas las disciplinas necesitan mayor información, nunca es suficiente; todas tienen algo para decir y difícilmente alguna sabe retirarse a tiempo. El exceso, en parte, se genera por la especialización y el poder que confiere cada discurso auto-referencial legitimado: todas las voces se suman, a veces poco se escuchan entre ellas. (...) La interdisciplinariedad resulta clave, bregando por visiones más integradas, de modo de combatir la pavorosa fragmentación del conocimiento que vivimos y en que formamos nuestra visión del mundo”. (Silva, 2006: 204)

Actualmente, en el área educativa no se observa un diálogo constante entre las diversas disciplinas involucradas, denotándose cierta resistencia. Por este motivo, se busca asumir una actitud que traspase estas características, partiendo de la base que *“la construcción de interdisciplina implica un tiempo, generar un vínculo de confianza, poder abrirse y poder entender también”*. (Entrevista a Trabajadora Social N° 3) Se considera crucial tener una actitud abierta a la hora de trabajar en equipo, de correspondencia y retroalimentación entre los saberes para lograr los cambios dentro del sistema educativo actual. Este autor expresa: *“es una convocatoria al aprendizaje, a abandonar estigmas y estereotipos, a la reciprocidad”*. (Silva, 2006: 207)

La inserción del TS dentro de Primaria debe realizarse de manera seria y comprometida. Es decir, con un salario digno, estabilidad laboral y enmarcado en los parámetros escolares pero con autonomía profesional que reconozca el sustento teórico, las herramientas operativas y la dimensión ético política. También se hace importante la coordinación entre los diversos servicios y técnicos del área educativa y con otras políticas sociales. Existe una notoria y evidente demanda hacia el TS que lo ubican en un papel concreto como profesional con cierta especificidad. Para poder llevar a cabo esto, es necesario asumir que deben existir mayor cantidad de equipos técnicos que puedan efectivamente dar respuestas a las solicitudes escolares, contando con más expertos que complementen la tarea docente, como un aporte al ámbito educativo y un nexo con la comunidad; tanto desde un nivel micro, intermedio como macro. Esta “denuncia” no responde a intereses particulares sino a una clara sobresaturación que se hace imperioso

⁸⁷ Cabe mencionar, que en este trabajo no se profundizará en torno al concepto de interdisciplinariedad porque escapa al objeto de esta investigación.

atender. Más aún si se tiene en cuenta que actuales autoridades del CEP son concientes de la importancia que representa. Esta cita lo evidencia:

“Yo hice la Escuela Universitaria de Servicio Social. (...) A mí me ayudó mucho y me movió mucho la sensibilidad para abordar después el trabajo en la escuela con las familias. Me permitió ponerme los lentes antes que los tuviera que usar. O sea, mirar con más atención cosas que te pueden pasar inadvertidas. Yo les tengo un enorme respeto a los compañeros asistentes sociales”. (Entrevista a Consejero del CEP)

No basta con respetar en el plano discursivo una profesión sino que implica una ejecución para hacer firme este sentimiento que requiere: por un lado, habilitar el ejercicio profesional de quien está preparado; y por otro, apoyar al maestro en una tarea en donde hoy por hoy se le brindan escasas soluciones. Pero para ello, hay que asumir que el maestro tiene un tope, que no es el “Hombre orquesta” y que ciertas exigencias lo pueden desbordar y hacer sentir desolado; más allá de cierto perfil. Esto último, no significa desmerecer el rol docente sino que por el contrario potenciarlo. De otro modo, el perjudicado será el otro, aquel ser humano por la cual se vuelcan los saberes: el niño y la familia. Las autoridades comentan:

“Una de las fallas que pudo ocasionalmente, quizá muy residual desde el punto de vista porcentual, pero pudo haber estado presente, es que en algún lado se entregó la función más como una compensación salarial atendiendo alguna dificultad específica que estaba atravesando la maestra que el verdadero perfil”. (Entrevista a Consejero del CEP)

“No sé si estamos preparados para que se genere una relación de tanta dependencia de los docentes en esto de sentir la necesidad de que siempre se valide desde otras ópticas su tarea. Los maestros saben muy bien lo que tienen que hacer en la escuela porque están preparados. Los maestros a veces no se dan cuenta de lo potentes que son y de las riquísimas herramientas que poseen para resolver lo que tiene que ver con la educación”. (Entrevista a Coordinadora Técnica del Programa INFAMILIA en el CEP)

Es asumir que la educación no es tarea de una sola persona sino que en el presente implica inevitablemente la construcción conjunta de todos los involucrados. Por ello, se parte de una lógica de “Debate Educativo” que intenta envolver las voces de padres, docentes y alumnos para una nueva Ley de Educación. Es así que el Informe Final advierte:

“Se precisan técnicos especiales en distintas funciones, que trabajen asesorando a los maestros y que estén en contacto directo con los alumnos. En líneas generales se solicita Equipos Multidisciplinarios al cual cientos de Asambleas Territoriales hacen referencia como imprescindible en ese entorno. Maestros de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, también son reclamados en varias Asambleas Territoriales para complementar el trabajo del maestro y de la escuela. Se entiende

que deben existir Equipos Multidisciplinarios en todos los centros educativos". (CODE, 2007: 14)

Reflexiones Finales

Como parte del proceso de cierre de esta investigación, es oportuno realizar una serie de reflexiones finales que den cuenta de aspectos recónditos.

En primer lugar, cabe subrayar que el título "*Traspassando los confines de la escuela*" envuelve un significado que intenta representar el contenido del trabajo y advertir de la situación que enfrenta actualmente el sistema educativo uruguayo. Se crea un Programa que (con el eje "alfabetización en hogares") atraviesa los límites edilicios de la escuela. Pero, al hacerlo termina traspassando lo que el maestro es capaz de asumir por sí solo. Como resultado se obtiene un maestro que sin dejar de perder su tenacidad y perseverancia, se siente desolado, se desborda y satura. En paralelo, Primaria no asume en su agenda pública una real inserción de otros técnicos que posibiliten el trabajo en conjunto con el maestro. Se sigue ambicionando que la escuela como institución "privilegiada" revierta por sí sola las manifestaciones de la cuestión social y se recarga esta función en el maestro.

Este trabajo intenta ser un anuncio de la situación que en el presente se vive en la escuela de: no interdisciplinariedad, no trabajo en equipo, descoordinación. Como Trabajadores Sociales podemos aportar nuestro "granito de arena". Tenemos la formación y la perspectiva para el trabajo con familias y sabemos que nuestra tarea se construye desde la interdisciplinariedad. Una interdisciplinariedad que busca aproximarse a la realidad de manera integral, acabada, profunda, desde varios enfoques. Esta mirada posibilita que en la compleja realidad en donde vivimos se pueda intervenir con compromiso y arraigo para poder brindarle al sujeto de intervención aquello que realmente necesita y no respuestas "parche", paliativas y focales.

Desde un enfoque integral de reflexión constante y espíritu crítico la realidad se torna abordable. O sea, se comprende mejor permitiendo el respeto a la diversidad y el ver al otro como sujeto capaz de; como sujeto de derechos.

Es así que se piensa que cuidar la salud mental de los involucrados es crucial. Porque actualmente tanto el Maestro como el Trabajador Social no trabajan en Primaria en las mejores condiciones. Y si... esto sucede... ¿qué intervención se realiza con las familias? Entonces, se reivindica que se implementen Programas que dejen de lado la comodidad de lo ya dado, de lo establecido y busquen instituir nuevas estrategias que más que un gasto implican un tiempo, una planificación y sentarse en conjunto a pensar.

Y... si es un gasto lo que implican, que así sea! ya que por arte de magia los fenómenos no cambian. Tampoco por la magia o "poder divino" de un profesional, se necesitan varios.

El PMC, es una interesante iniciativa que energiza al maestro al desprenderlo de alguna forma del aparato rígido de Primaria. Esa flexibilidad no solo le permite cierta libertad de acción sino el conocer otras realidades y abrir su perspectiva al sensibilizarse con cuestiones que hacen a otras formas de vida. Sería interesante, transformar esta inquietud como elemento que potencie al maestro, la familia y la escuela.

En la actualidad, necesariamente en las escuelas públicas uruguayas se debe incorporar un trabajo interdisciplinario, como una de las estrategias posibles. Desde la complementariedad con el docente el Trabajo Social puede contribuir y por lo tanto se debe brindar a esta profesión la oportunidad de insertarse de manera que exista un profesional cada una o dos escuelas.

Con respecto al proceso de aprendizaje que ofreció esta monografía no solo curricularmente sino internamente, cabe decir que a grandes rasgos se vivió con satisfacción. A esto contribuyó la disposición y buen trato de todos los entrevistados; a la vez que la compañía constante de mi tutora. Pero el mayor estímulo que recibí fue el de las personas que en la cotidianeidad me contienen y me apoyan. Y de aquellos que ya no están físicamente pero si espiritualmente. A todos les dedico este esfuerzo.

También cabe agregar, que hubieron momentos que se tornaron difíciles por el hecho que implica conjugar en un texto los conocimientos adquiridos a lo largo de 5 años. Influyeron, además, acontecimientos personales que afectaron el devenir del proceso. Y... el tener una actitud inherente a mi persona crítica y cuestionadora necesaria para este proceso pero que a veces es necesario trascender. Pero más allá de los obstáculos, aspiro a que esta investigación aporte al avance del conocimiento en las Ciencias Humanas y dentro del Trabajo Social.

Para finalizar, urge decir que anhelo con ansias ser una grata profesional aunque siendo conciente que ejercer como Trabajadora Social no es tarea sencilla ya que es una disciplina desafiante, movilizante y que exige análisis constante y creatividad. Por este motivo, culmina una etapa pero comienza otra...

Bibliografía

- **Acosta, Luis** (1997): "Modernidad y Servicio Social: un estudio sobre la génesis del Servicio Social en Uruguay". Tesis de Disertación de Maestría en Servicio Social. Universidad Federal de Río de Janeiro. Mimeo.
- **Arocena, Felipe** (1993): "La racionalización del mundo moderno. El diagnóstico weberiano de la modernidad". En: "La modernidad y su desencanto". Editorial Vintén. Montevideo, Uruguay.
- **Aylwin de Barros, Nidia** (1986): "El Trabajo Social como profesión". En: Revista de Trabajo Social. Universidad de Chile. Nº 50 / setiembre – diciembre.
- **Badinter, Elisabeth** (1981): "¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX". Editorial Paidós / Pomaire. Barcelona, España.
- **Ball, Stephen, J** (1994): "Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber". VVAA. S. J. Ball compilador. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España.
- **Baraibar, Ximena** (2003): "Las paradojas de la focalización". En: Revista de Servicio Social y Sociedad. San Pablo, Brasil. Mimeo.
- **Barrán, José Pedro** (1993a): "Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El Disciplinamiento (1860-1920)". Ediciones de la Banda Oriental SRL. Montevideo, Uruguay.
- _____ (1993b): "Aspectos de la medicalización de la sociedad uruguaya". En: "La Medicalización de la Sociedad". VVAA. Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo, Uruguay.
- **Barrán, José Pedro y Nahum, Benjamín** (1984): "El problema nacional y el Estado: un marco histórico". En: "La crisis uruguaya y el problema nacional". VVAA. Ediciones de la Banda Oriental SRL. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE). Montevideo, Uruguay.
- **Bralich, Jorge** (1987): "Breve historia de la educación en el Uruguay". CIEP (Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos). Ediciones del Nuevo Mundo. Montevideo, Uruguay.
- **Briozzo, Adriana y Rodríguez, Dalton** (2005): "En las Fronteras de la Escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana". Equipo Técnico: Miriam Márquez, Belisa Martínez, Lucía Martínez, Patricia Montenegro, Alejandra Pompozzi, Matilde Vaio. Instituto de Educación Popular "El Abrojo". Frontera Editorial. Montevideo, Uruguay.

- **Corrosa, Norma; Lopez Edith; Monticelli, Juan Martin** (2006): "El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas". Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- **Coutinho, Carlos Nelson** (1972): "El estructuralismo y la Miseria de la Razón". Paz e Terra, Río de Janeiro, Brasil. Traducción del prefacio y capítulo I: Elisa Bach y prof. Blanca Gabin.
- **Couzens Hoy, David** (1988): "Foucault". VVAA. David Couzens Hoy compilador. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- **De Martino, Mónica** (1999): "La cosificación del método en Trabajo Social". En: Revista de Trabajo Social. Año VII, N° 14. Editorial Eppal, Montevideo, Uruguay.
- _____ (2001): "Políticas Sociales y familia. Estado de bienestar y neo-liberalismo familiarista". En: Revista Fronteras. N° 4. DTS.
- _____ (2002): "Perspectivas teórico - metodológicas para el análisis de la intervención técnica en procesos familiares". Documentos de Trabajo N° 20. FCS, DTS. Montevideo, Uruguay.
- **Durkheim, Emilio** (1973): "La Educación Moral". Schapire Editor. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (1974): "Las Reglas del método Sociológico". Editorial La Pléyade. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2003): "Educación y Sociología". Ediciones Península s.a. Barcelona, España.
- **Echeverría, Rafael** (1993): "El Búho de Minerva". Dolmen Estudio. Santiago, Chile.
- **Filgueira, Carlos y Martínez, Enrique** (2004): "La Reforma Educativa en Uruguay: desafíos y tendencias". En: "Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay". Akian Gráfica Editora S.A. Buenos Aires, Argentina.
- **Foucault, Michel** (1976): "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión". Siglo XXI Editores. S.A. Madrid, España.
- _____ (1985): "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas". Editorial Planeta – Agostini. Barcelona, España.
- _____ (1999): "La política de la salud en el siglo XVIII". En: Foucault. "Estrategias de poder. Obras esenciales, volumen II". Editorial Paidós. Barcelona, España.

- **Freire, Paulo** (1990): "Disertación de Paulo Freire sobre la Educación Popular en la Conferencia Mundial de Trabajadores Sociales. Buenos Aires, 1990". En: Revista de Trabajo Social. Año IV. Nº 10. Editorial Eppal. Montevideo, Uruguay.
- **Gerlero, Mario** (2004): "Michel Foucault (1926-1984). El pensamiento en acción". En: "Nombres del pensamiento social. Miradas contemporáneas sobre el mundo que viene". VVAA. Marta Fernández compiladora. Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.
- **Grassi, Estela** (1994): "La implicancia de la investigación social en la práctica profesional del Trabajo Social". En: Revista de Treball Social. Nº 135. Barcelona, España.
- **Heller, Agnes** (1972): "Historia y vida cotidiana". Grijalbo, Barcelona.
- **Iamamoto, Marilda** (1997): "Servicio Social y División del Trabajo". Cap. III. Editorial Cortez. Brasil.
- _____ (2000): "La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate". En: "Metodología y Servicio Social". VVAA. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil.
- **Kosik, Karel** (1967): "Dialéctica de lo Concreto". Colección Enlace Grijalbo. Mexico, Barcelona, Buenos Aires.
- **Koyré, Alexandre** (2000): "Estudios de historia del pensamiento científico". Siglo XXI Editores. México.
- **Lasch, Christopher** (1984): "Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿santuario o institución asediada?". Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- **Marrero, Adriana** (2004): "Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy". En: "Uruguay hoy. Paisaje después del 31 de octubre". VVAA. Brando, Oscar coordinador. Ediciones del Caballo Perdido. Montevideo, Uruguay.
- **Marshall, James, D** (1994): "Foucault y la investigación educativa". En: "Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber". VVAA. S. J. Ball compilador. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España.
- **Martinis, Pablo** (2004): "Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles". Instituto Crandon. II Congreso de Educación. "Una nueva agenda educativa". 2 y 3 de julio de 2004. Montevideo, Uruguay.
- _____ (2006): "Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto". En: "Pensar la escuela más allá del Contexto". VVAA. Martinis, Pablo compilador. Editorial Psicolibros, Waslala. Montevideo, Uruguay.

- **Marx, Carlos** (1986): "Introducción a la crítica de la economía política". Pequeña biblioteca marxista leninista. Editorial Anteo. Buenos Aires, Argentina.
- **Marx, Carlos y Engels, Federico** (1976): "La Ideología Alemana". Fundación de Cultura Universitaria.
- **Mazzotti, Mariela; Mirza, Christian; Meléndez, Lauro; Soria, Leonor** (2005): "La Emergencia Social, una prioridad nacional". Ministerio de Desarrollo Social. En: Revista Regional de Trabajo Social. N° 34. Año XIX. Editorial Eppal. Montevideo, Uruguay.
- **Mioto, Regina** (1997): "Família e Serviço Social: contribuições para o debate". En: Serviço Social e Sociedade. Ano XVIII, N° 55. Cortez Editora, Sao Paulo.
- **Montaño, Carlos** (1998): "La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción". Editorial Cortez. San Pablo, Brasil.
- **Moreira, Constanza** (2001): "La reforma de Estado en Uruguay: cuestionando el gradualismo y la heterodoxia". En: "Con el Estado en el corazón. El andamiaje de la gobernancia". VVAA. Pierre Calame y André Talmant. Editorial Trilce. Montevideo, Uruguay.
- **Netto, José Paulo** (1996): "Posmodernismo y Teoría Social". Desgrabación de una Conferencia realizada el 29 de agosto de 1996. ADASU. Montevideo, Uruguay.
- _____ (2000): "Reflexiones en torno a la "cuestión social". En: "Una mirada crítica desde el Trabajo Social". Desgrabación de la conferencia dictada el 25 de octubre de 2000 en la Carrera de Trabajo Social de la UBA.
- **Ortega, Elizabeth** (2003): "El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista". Disertación Maestría en Trabajo Social. Convenio UDELAR – UFRJ. Montevideo, Uruguay.
- _____ (2007): "La configuración del espacio de las intervenciones posibles del Servicio Social en el campo médico sanitario. Rupturas y continuidades en el Uruguay del siglo XX". Investigación para Doctorado de Ciencias Sociales – mención Trabajo Social. FCS – UDELAR. Montevideo, Uruguay.
- **Ortega, Félix** (1986): "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". En: "Marxismo y Sociología de la Educación". VVAA. Mariano F. Enguita compilador. Ediciones Akal. Madrid, España.

- **Parsons, Talcott** (1970): "La estructura social de la familia". En: "Fromm, Horkheimer, Parsons. La familia". Ediciones Península. Barcelona, España.
- **Pastorini, Alejandra** (1998): "La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad". En: "La naturaleza del Servicio Social". Editorial Cortez. San Pablo, Brasil.
- **Pereira, Potyara** (1998): "La política social en el contexto de seguridad social del Welfare State: la particularidad del Asistente Social" En: Revista Servicio social e sociedade. N° 56. Editorial Cortez. San Pablo, Brasil.
- **Redondo, Patricia** (2004): "Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- **Sartre, Jean Paul** (1963): "Crítica de la razón dialéctica". Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- **Silva, Alvaro** (2006): "Educación y pobreza: Cualquier monedita sirve, ¿cualquier interdisciplinariedad sirve?". En: "Pensar la escuela más allá del Contexto". VVAA. Martinis Pablo compilador. Editorial Psicolibros, Waslala. Montevideo, Uruguay.
- **Varela, Julia** (1994): "Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber". VVAA. S. J. Ball compilador. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España.
- **Vernazza, Lucía** (2004): "El error de subestimar la implementación: el juego de múltiples actores en la reforma educativa uruguaya". En: Revista PRISMA N° 19: "Políticas Educativas". Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- **VVAA** (1967): "Del pensamiento Vareliano". En: "VARELA, 19 de marzo de 1967". Colección Herencia Cultural Uruguaya. Edición Departamento Editorial de la Unión del Magisterio de Montevideo. Montevideo, Uruguay.

Fuentes Documentales

Fuentes Primarias

- Entrevista a Trabajadora Social N° 1. (13/08/2008)
- Entrevista a Trabajadora Social N° 2. (29/09/2008)
- Entrevista a Trabajadora Social N° 3. (18/09/2008)
- Entrevista a Psicóloga. (27/08/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 1. Villa del Cerro, escuela N° 169. (15/04/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 2. Piedras Blancas, escuela N° 263. (18/04/2008)

- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 3. Piedras Blancas, escuela N° 299. (28/04/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 4. La Teja, escuela N° 9. (09/09/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 5. Casavalle, escuela N° 350. (30/09/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 6. Tres Ombúes, escuela N° 276. (01/10/2008)
- Entrevista a Maestra Comunitaria N° 7. Malvín Norte, escuela N° 63. (08/10/2008)
- Entrevista a Mtra. Adriana Briozzo, Coordinadora del PMC de “El Abrojo”. (30/09/2008)
- Entrevista a Mtro. Oscar Gómez, Consejero del CEP. (02/10/2008)
- Entrevista a Mtra. Graciela Almirón, Coordinadora Técnica del Programa Infamilia en el CEP. (08/10/2008)
- Entrevista a Asistente Social Graciela Plá. (21/10/2008) *Vía e-mail.*
- Entrevista a Asistente Social Adela Claramunt. (21/11/2008)

Fuentes Secundarias

- **ADASU** (2005): “Maestros Comunitarios: una experiencia interdisciplinaria” y “Interdisciplinaria en la educación formal: situación actual, perspectivas y propuesta”. Mesa de Educación de ADASU: Lic. Leo Bentos, Lic. Mónica Failache, Lic. Claudia Kuzma, Lic. Vivián Martínez, Lic. Gilda Menza, Lic. Lilián Vezoli, A.S. Camila Vidal. En sitio web: www.adasu.org/meduccion. También se encuentra publicado en: Revista Regional de Trabajo Social. Año XIX, 2005, N° 33. Editorial Eppal, Montevideo, Uruguay.
- **ANEP** (2000): “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999”. ANEP, Montevideo, Uruguay.
- **ANEP – MECAEP** (2004): “Monitor Educativo Educación Primaria. Segunda Comunicación de Resultados”. ANEP, Montevideo, Uruguay. Junio, 2004.
- **ANEP - CODICEN** (2007): “Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común”. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, ANEP, Octubre de 2007. En sitio web: www.anep.edu.uyobservatoriodocumentosrrhh.
- **CODE** (2007): “Informe Final”. Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE). En el marco del Debate Nacional sobre la Educación. Montevideo, abril de 2007. Editado por IM.P.O.

- **Código de Ética** (2001): "Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay". ADASU, Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- **INE** (2006): "Pobreza y desigualdad en Uruguay - 2006". INE - Montevideo, Uruguay. En sitio web: www.ine.gub.uy
- **INFAMILIA, CEP** (2007): "Programa de Maestros Comunitarios. Primer Informe de difusión pública de resultados del 2006". Ministerio de Desarrollo Social, Programa Infancia, Adolescencia y Familia. Montevideo, Mayo de 2007. En sitio web: www.infamilia.gub.uy.
- **Plan de Estudio del Trabajo Social** (1992). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
- **Plan de Equidad** (2008). Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. MIDES. Editado por IM.P.O. 2ª Edición.
- **Programa de Maestros Comunitarios** (2005). ANEP – MIDES. Consejo de Educación Primaria – Programa Infancia y Familia.
- **Rótulo, Matías** (2008): "Fracaso escolar. En el último año, Primaria no ha podido mejorar los altos índices de fracaso escolar". En sitio web del Diario La República: www.larepublica.com.uy/comunidad. Fecha: miércoles, 06 de febrero, 2008 - AÑO 9 - Nro.2812.
- **Vázquez, Tabaré** (2005): "Palabras del Presidente de la República, Tabaré Vázquez". Discurso publicado en sitio web: www.presidencia.gub.uy. Fecha: 05/08/05.
- www.anep.edu.uy
- www.mecaep.edu.uy
- www.cep.edu.uy
- www.adasu.org

ANEXOS

Anexo N° 1

Incidencia de la pobreza por tipo de línea, grupo de edad y región. 2001 – 2005

	Tipo de línea	Menos de 6		6 a 12		13 a 17		18 a 64		De 65 o más		Total	
		2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005
Bajo la línea de pobreza	Mét.1996	50.52	63.8	40.06	60.6	37.96	51.8	23.25	35.3	8.02	15.6	27.01	38.4
	Mét.2002	38.54	54.5	35.62	51.7	27.82	43.1	15.25	26.2	3.95	9.4	18.82	29.8
Total del país	CEPAL	27.2	42.1	24.85	38.5	18.29	31.4	9.31	17.7	1.78	4.9	12.16	20.9
Bajo la línea de pobreza Montevideo	Mét.1996	51.39	64.0	47.42	63.3	41.92	56.0	24.62	37.4	9.45	19.1	27.67	40.1
	Mét.2002	38.56	53.1	36.23	53.5	29.43	47.3	15.51	27.1	4.08	10.6	18.44	30.2
	CEPAL	26.39	41.9	24.70	40.7	19.03	35.2	9.40	18.4	1.70	5.3	11.63	21.2

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INE: "Pobreza y desigualdad en Uruguay" – 2006

Anexo N° 2

Cantidad de escuelas, maestros y niños participantes en el PMC, por año, según área geográfica*

	2005			2006			2007		
	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total	Mdeo.	Interior	Total
Escuelas	97	158	255	95	157	252	101	233	334
Maestros	180	257	437	178	255	433	203	350	553
Niños	3879	5413	9.292	5989	8895	14.884	6608*	11392*	18.000**

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos de los Relevamientos de Seguimiento y Evaluación del PMC realizados por Infamilia-CEP en los años 2005 y 2006.

* Se asume como niños participantes a aquellos de los que se dispone información de ingreso y egreso, así como aquellos de los que se tiene ingreso, información identificatoria básica y datos de familia. Los datos presentados en este documento fueron procesados sobre la base de este total.

** Refiere a la meta prevista para el año 2007.

Anexo N° 3

Indicadores de resultados educativos según categoría de escuela – 2002.

Categoría de la Escuela	Porcentaje de:						
	Repetición en 1° año	Repetición en 1° año de escuelas de contexto muy desfavorable	Repetición en 1° año de escuelas de contexto favorable o muy favorable	Repetición de 1° a 6° año	Asistencia Insuficiente de 1° a 6° año	Abandono intermitente de 1° a 6° año	Abandono intermitente de 1° a 6° año en escuelas de contexto muy desfavorable
Tiempo Completo	14.4	15.0	.	7.3	6.5	1.0	1.0
CSCC	30.4	30.0	.	17.2	11.3	2.2	2.2
Urbana Común	19.4	24.0	12.9	10.0	5.7	1.0	1.4
Práctica	12.2	20.4	9.2	6.0	3.3	0.6	1.3
Total	20.2	25.1	11.6	10.4	6.3	1.2	1.6

Fuente: Elaboración en base a datos del Departamento de Estadística Educativa del Consejo de Educación Primaria (C.E.P.) y datos del Monitor Educativo 2002 – ANEP/CODICEN - Gerencia de Investigación y Evaluación – Programa de Evaluación de la Gestión Educativa. (Cuadro extraído del: "Monitor Educativo Educación Primaria. Segunda Comunicación de Resultados" – 2004)

Porcentaje de repetición: Es el porcentaje de alumnos repetidores en cada grado, calculado a partir de matrícula final.

Asistencia insuficiente (riesgo de repetición): Es el porcentaje de alumnos que asistieron más de 70 días, pero menos de 140 días en el año, calculado a partir de matrícula final.

Abandono intermitente (riesgo de abandono): Es el porcentaje de alumnos que asistieron menos de 70 días en el año, calculado a partir de matrícula final.

Anexo N° 4

Funciones y tareas del maestro comunitario

Co-diseño, implementación, sistematización y evaluación del plan de trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Participa activamente en las reuniones de maestros de la escuela.• Participa en las instancias formativas convocadas por el PMC.• Pone en práctica el proyecto educativo.• Busca, gestiona y selecciona los recursos necesarios para llevar adelante el proyecto.• Sistematiza información de su gestión educativa con las herramientas aportadas por el PMC.• Participa en las instancias de evaluación requeridas por el PMC.
Coordinación permanente con el equipo docente de la escuela asignada	<ul style="list-style-type: none">• Mantiene reuniones quincenales con el/la Director/a de la escuela.• Facilita encuentros periódicos con los maestros de aula que derivan niños al programa para coordinar la trayectoria educativa.• Coordina con los profesores especiales que trabajan en la escuela, especialmente con los docentes de Educación Física del Programa <i>Infancia y Familia</i>.
Alfabetización en los hogares con niños y madres	<ul style="list-style-type: none">• Coordina con el maestro de aula que deriva al niño al PMC.• Coordina las reuniones necesarias con la familia y el maestro de aula.• Realiza un diagnóstico del niño y su medio familiar.• Planifica las acciones educativas adaptadas a cada diagnóstico particular.• Trabaja en los hogares en forma periódica, involucrando en forma permanente a las familias –en particular a las madres–.• Elabora herramientas concretas que sirvan a las familias para concretar un mejor acompañamiento del trabajo escolar de sus hijos.
Coordinación de los talleres de padres y madres	<ul style="list-style-type: none">• Convoca a madres, padres o adultos significativos al grupo.• Diseña y aplica herramientas concretas que aporten a una participación adulta que favorezca el desempeño escolar de sus hijos.• Coordina los talleres de padres y madres.
Coordinación del espacio de aprendizaje para la integración	<ul style="list-style-type: none">• Explicita criterios de derivación al espacio.• Conformo el grupo en acuerdo con el equipo docente de la escuela.• Diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas.• Evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes.
Coordinación del grupo de aceleración escolar	<ul style="list-style-type: none">• Explicita criterios de derivación al grupo.• Diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas a los objetivos y requerimientos del grupo.• Evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes.
Coordinación permanente con la red de instituciones, organización y actores comunitarios de la zona	<ul style="list-style-type: none">• Maneja un mapeo de las instituciones de la zona que inciden en la concreción de los objetivos del proyecto.• Mantiene reuniones con las instituciones de la zona para presentar el proyecto, explorar posibilidades de cooperación o de derivación de niños e interiorizarse de su funcionamiento.• Gestiona el desarrollo de un trabajo en red entre instituciones en la zona, tendiendo a favorecer la integración de los niños derivados al PMC.

Fuente: Programa de Maestros Comunitarios – 2005

Anexo N° 5: Datos estadísticos sobre el Trabajo Social en escuelas.

Cuadro N° 1: Indicadores de bienestar y capacidad asistencial según categoría de escuela. (Año 2002)

Categoría de la Escuela	Porcentaje de escuelas:					Porcentaje de directores que declaran que el espacio del comedor es un problema
	Que no tienen comedor	Que no tienen comedor ni "copa de leche"	De contexto desfavorable o muy desfavorable que no tienen comedor	Que no cuentan con asistente social	De contexto desfavorable o muy desfavorable que no cuentan con asistente social	
Tiempo Completo	0.0	0.0	0.0	69.5	72.2	56.4
CSCC	0.0	0.0	0.0	81.6	81.7	68.9
Urbana Común	15.3	8.0	4.4	94.1	92.5	55.3
Práctica	23.2	9.1	6.3	98.1	92.9	53.1
Total	12.2	6.2	3.0	90.3	87.9	57.3

Fuente: Elaboración en base a datos del Departamento de Estadística Educativa del Consejo de Educación Primaria (C.E.P.) y datos del Monitor Educativo 2002 – ANEP/CODICEN - Gerencia de Investigación y Evaluación – Programa de Evaluación de la Gestión Educativa. (Cuadro extraído del: "Monitor Educativo Educación Primaria. Segunda Comunicación de Resultados" – 2004)

Cuadro N° 2: Frecuencia con que trabaja el asistente social en escuelas (en escuelas de más de 200 alumnos, Años 2002-2006)

	2002	2003	2004	2005	2006
No tiene asistente social	90.1	89.2	88.1	85.9	87.5
Diariamente	1.0	1.3	1.0	0.1	0.1
Alguna vez a la semana	5.5	4.5	4.5	7.3	6.3
Alguna vez al mes	3.4	4.9	6.4	6.6	6.1
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Departamento de Investigación y Estadística Educativa en base a datos del Monitor Educativo de Primaria. (Cuadro extraído de: "Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común" - ANEP-CODICEN, Octubre de 2007. En página web www.anep.edu.uy/observatoriadocumentosrrhh).

**Cuadro N° 3: Frecuencia con que trabaja el asistente social en escuelas por región
(en escuelas de más de 200 alumnos, Años 2005 y 2006)**

	2005		2006	
	Montevideo	Interior	Montevideo	Interior
No tiene asistente social	84.1	86.8	81.7	90.1
Diariamente	0.0	0.2	0.5	0.0
Alguna vez a la semana	10.6	5.7	10.3	4.4
Alguna vez al mes	5.3	7.2	7.5	5.5
Total	100	100	100	100

Fuente: Departamento de Investigación y Estadística Educativa en base a datos del Monitor Educativo de Primaria. (Cuadro extraído de: "Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común" - ANEP-CODICEN, Octubre de 2007. En página web www.anep.edu.uy/observatoriadocumentosrrhh).

Cuadro N° 4: Frecuencia con que trabaja el asistente social por categoría de escuelas. (en escuelas de más de 200 alumnos, Año 2006)

	Urbanas Comunes	CSCC	Tiempo Completo	De Práctica	TOTAL
No tiene asistente social	92.6	78.9	65.7	92.2	87.5
Diariamente	0.3	0.0	0.0	0.0	0.1
Alguna vez a la semana	1.6	10.2	29.9	3.2	6.3
Alguna vez al mes	5.4	10.9	4.5	4.0	6.1
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Departamento de Investigación y Estadística Educativa en base a datos del Monitor Educativo de Primaria. (Cuadro extraído de: "Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común" - ANEP-CODICEN, Octubre de 2007. En página web www.anep.edu.uy/observatoriadocumentosrrhh).

Anexo N° 6: Pautas de Entrevista

<p style="text-align: center;"><i>Pauta de Entrevista</i> Maestras Comunitarias</p>
--

Conocimiento sobre la persona y sobre su experiencia personal

1. ¿Cuántos años hace que ejerce como maestra común?
2. ¿Tiene alguna otra formación académica además de magisterio?
3. ¿En qué año y de qué escuela fue maestra comunitaria? ¿Cuánto tiempo?
4. ¿Qué le motivó a presentarse como maestra comunitaria?
5. ¿Qué aspectos rescata como positivos de la experiencia?
6. ¿Y cómo negativos?

Objetivo: tener un conocimiento previo sobre la persona dado que la experiencia personal permite comprender de qué manera visualiza el Programa. Conocer su primer mirada.

En cuanto al programa: objetivos, capacitación, intervención.

7. ¿Cuáles son los objetivos centrales que intenta perseguir el Programa?

El objetivo de la pregunta 7 es saber según la visión del propio maestro, qué fines busca el Programa, más allá de lo que está escrito. Conocer qué prioriza mediante su discurso o cómo lo transmite. Qué busca lograr con las familias.

8. ¿Tuvieron algún tipo de capacitación para trabajar en el Programa Maestros Comunitarios? ¿Cuál?
9. ¿Considera que fue suficiente?
10. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza para abordar el trabajo con las familias?

Objetivos de las preguntas 8, 9 y 10: conocer preparación, formación previa y herramientas metodológicas que utiliza el maestro a la hora de trabajar con familias.

En cuanto a la tendencia teórica del maestro y la formación en magisterio.

11. La población que atiende el Programa es los niños/as que, de alguna manera, no han podido “adaptarse” al sistema educativo formal, ¿Por qué cree que no han logrado “adaptarse”?

Objetivo de la pregunta 11: conocer el grado de conocimiento del docente sobre la realidad social del niño/a y cómo visualiza esta realidad.

12. ¿Qué intenta fomentar en las familias, el Programa?

Objetivo de la pregunta 12: conocer cómo el docente visualiza a la familia y su vínculo con la escuela. Esto permite comprender a qué “mandato” intenta responder la escuela.

13. ¿Considera que el Programa Maestros Comunitarios es una buena estrategia educativa para responder a los problemas que actualmente enfrenta el sistema educativo público formal, en primaria? ¿De qué manera?

Objetivo de la pregunta 13: saber si considera al Programa como estrategia paliativa o no. Saber si considera necesaria una intervención más profunda o alcanza con el factor pedagógico.

14. ¿Cuáles fueron los mayores obstáculos que enfrentó a la hora de llevar a cabo el Programa?
15. ¿Considera que la formación de magisterio brinda herramientas tanto teóricas como metodológicas al maestro para intervenir con familias?
16. ¿Considera que existe una formación en magisterio adecuada para comprender la problemática social y la cuestión social a lo largo de la historia del país? ¿cuál? ¿en qué materias?

Objetivo de las preguntas 14, 15 y 16: conocer la formación que recibe el docente en magisterio pero enfatizando el área social y su vinculación con cómo aproximarse a las familias. Saber cuál es el trasfondo teórico en la intervención del maestro.

En cuanto al trabajo interdisciplinario.

17. ¿Por qué cree que las instituciones como ANEP y el MIDES, consideraron que el Programa lo debían llevar a cabo solo maestras/os?
18. ¿Considera que debe existir un trabajo social complementario a la tarea pedagógica del maestro, que acompañe el proceso de alfabetización y aprendizaje de las familias?
19. ¿Considera que un asistente social o licenciado en trabajo social puede trabajar en el ámbito educativo? ¿De qué manera?
20. ¿Le parecería adecuado que la ANEP contratara más técnicos de otras disciplinas (como psicólogos, nutricionistas, asistentes sociales, etc.) para formar equipos interdisciplinarios que junto al/la maestra/o comunitaria/o abordaran, de forma más profunda, sistemática y completa, la realidad social compleja en la cual se inserta la escuela? ¿Por qué?
21. ¿Por qué cree que no lo hace?

Objetivos de las preguntas 17, 18, 19, 20 y 21: Conocer el grado de "conciencia" del docente sobre la problemática social, su visión sobre la tarea de un asistente social y su interés en el trabajo interdisciplinario. Saber si considera necesaria la incorporación de otras disciplinas que intervengan en mayor medida en la problemática social para atender las diversas situaciones de la escuela. Saber en qué medida considera que puede contribuir el Trabajo Social al quehacer educativo en Primaria.

<p style="text-align: center;">Pauta de Entrevista Trabajo Social</p>
--

Conocimientos sobre la persona y su experiencia profesional.

1. Edad
2. ¿A qué plan de estudios pertenece?
3. ¿Cuántos años hace que ejerce como asistente social / trabajadora social?
4. ¿Cuánto tiempo trabajó en escuelas?
5. ¿En cuál/es escuela/s? ¿De qué barrios?
6. ¿Qué le motivó a trabajar en ésta área?

Objetivo: Conocer a grandes rasgos la trayectoria profesional y más específicamente dentro del área educativa.

En cuanto a la formación y forma de intervención del Trabajo Social.

7. ¿En qué consiste su trabajo en una escuela? ¿En qué nivel de intervención?

8. ¿Existe una intervención con las familias de los alumnos escolares?

9. ¿De qué manera intervienen con las familias?

10. ¿Cuál es la matriz teórica que sustenta su trabajo?

11. ¿Qué herramientas metodológicas utiliza?

Objetivo de las preguntas 7, 8, 9, 10 y 11: Conocer cómo interviene el trabajador social en escuelas.

12. ¿En su quehacer profesional, qué relevancia tiene el aporte del maestro de aula?

13. ¿Y del maestro comunitario?

14. ¿Considera que a la hora de intervenir con las familias, existe una diferencia entre el abordaje que hace el maestro y el del Trabajo Social? ¿Por qué?

15. ¿En qué cree que el Trabajo Social aporta al quehacer del maestro comunitario? ¿y en el abordaje con docentes y familias?

Objetivo de las preguntas 12, 13, 14 y 15: Profundizar sobre las diferencias y aportes que existen entre la intervención del trabajo social en relación al maestro.

16. La población que atiende el Programa Maestros Comunitarios es los niños/as que, de alguna manera, no han podido "adaptarse" al sistema educativo formal, ¿Por qué cree que no han logrado "adaptarse"?

Objetivo de la pregunta 16: conocer el grado de conocimiento sobre la realidad social del niño/a y cómo se visualiza esta realidad.

17. ¿Considera que el Programa es una buena estrategia educativa para responder a los problemas que actualmente enfrenta el sistema educativo público formal, en primaria? ¿Por qué?

Objetivo de la pregunta 17: saber si considera al Programa como estrategia paliativa o no. Saber si considera necesaria una intervención más profunda o alcanza con el factor pedagógico.

En cuanto al trabajo interdisciplinario

18. ¿Por qué cree que las instituciones como ANEP y el MIDES, consideraron que el Programa Maestros Comunitarios lo debían llevar a cabo solo maestras/os?

19. ¿Le parecería adecuado que la ANEP contratara más técnicos de otras disciplinas (como psicólogos, nutricionistas, asistentes sociales, etc.) para formar equipos interdisciplinarios que junto al/la maestra/o comunitaria/o abordaran, de forma más profunda, sistemática y completa, la realidad social compleja en la cual se inserta la escuela? ¿Por qué?

20. ¿Por qué cree que no lo hace?

Objetivos de las preguntas 18, 19 y 20: Conocer perspectiva sobre el trabajo interdisciplinario.

Pauta de Entrevista
Consejero del CEP

1. En reiteradas ocasiones y a través de diversos medios, se manifiesta que en determinados contextos los niños no aprenden. ¿Cuáles son para usted las determinaciones que hacen que los niños no aprendan?

Objetivo: Conocer según el discurso de las autoridades cuáles son las determinaciones que hacen que los niños no aprendan lo socialmente esperado, intentando indagar si tiene que ver con factores sociales.

2. ¿Qué estrategias educativas se plantean desde Primaria para superar esta problemática?

Objetivo: Según la respuesta anterior, intentar conocer qué respuestas otorga Primaria. Esto con el fin de comparar si ante problemas sociales se brindan soluciones acordes.

3. ¿Qué busca el Programa de Maestros Comunitarios fomentar en las familias de los alumnos escolares?

Objetivo: Conocer cómo se visualiza a la familia y su vínculo con la escuela para comprender a qué "mandato" intenta responder la institución educativa.

4. ¿Considera que la formación que recibe el maestro en magisterio le brinda herramientas tanto teóricas como metodológicas para intervenir con familias?

Objetivo: Indagar en la visión que tienen las autoridades sobre la formación del maestro en el abordaje con familias.

5. ¿Cómo cree que el maestro (comunitario) enfrenta a la hora de trabajar con las familias otros problemas que escapan al ámbito pedagógico?

Objetivo: Profundizar en cómo visualizan la realidad actual de la intervención del maestro comunitario con las familias.

6. ¿Le parecería adecuado contar con técnicos de otras disciplinas (como psicólogos, nutricionistas, asistentes sociales, etc.) para formar equipos interdisciplinarios que junto al/la maestra/o comunitaria/o abordaran, de forma más profunda, sistemática y completa, la realidad social compleja en la cual se inserta la escuela? ¿Por qué?

7. ¿Por qué cree que no se hace?

8. ¿Cómo consideran que los asistentes social / trabajadores sociales pueden contribuir dentro de Primaria?

9. ¿De qué manera se insertan actualmente los asistentes sociales/ trabajadores sociales dentro de Primaria?

10. ¿Qué implicó en relación al maestro comunitario que el Programa de Maestros Comunitarios pasara a la órbita de la ANEP?

Objetivos de las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10: Conocer su visión sobre la tarea de un trabajador social y su interés en el trabajo interdisciplinario. Saber si considera necesaria la incorporación de otras disciplinas que intervengan en mayor medida en la problemática social para atender las diversas situaciones de la escuela. Saber en qué medida considera que puede contribuir el Trabajo Social al quehacer educativo en Primaria.

Pauta de Entrevista
Coordinadora CEP – INFAMILIA

1. ¿Qué busca el Programa de Maestros Comunitarios fomentar en las familias de los alumnos escolares?

Objetivo: Conocer cómo se visualiza a la familia y su vínculo con la escuela para comprender a qué "mandato" intenta responder la institución educativa.

2. ¿Considera que la formación que recibe el maestro en magisterio le brinda herramientas tanto teóricas como metodológicas para intervenir con familias?

Objetivo: Indagar en la visión que tienen las autoridades sobre la formación del maestro en el abordaje con familias.

3. ¿Cómo cree que el MC enfrenta a la hora de trabajar con las familias, otros problemas que escapan al ámbito pedagógico?

Objetivo: Profundizar en cómo visualizan la realidad actual de la intervención del maestro comunitario con las familias.

4. ¿Qué capacitación tiene hoy en día el MC desde ANEP?

Objetivo: Conocer que capacitación se le brinda actualmente al MC.

5. ¿Por qué cree que algunos MC han renunciado?

Objetivo: Profundizar en cómo visualiza la realidad actual del MC.

6. ¿Cómo considera que un TS puede contribuir dentro de Primaria?

7. ¿En qué consistió el llamado interno para AS?

Objetivo: Indagar en cómo cree que puede contribuir el TS en el quehacer educativo de Primaria.

8. ¿Cómo es actualmente el vínculo entre MIDES-INFAMILIA?

Objetivo: Entender de forma más profunda la coordinación inter-institucional del Programa.

<p style="text-align: center;"><i>Pauta de Entrevista</i> “EL ABROJO”</p>
--

1. ¿Cómo surge desde “El Abrojo” la idea de presentarse en la licitación para implementar un programa de alfabetización de hogares?

Objetivo: Conocer los orígenes de la propuesta.

2. ¿En qué contribuyó “El Abrojo” en el Programa de Maestros Comunitarios, luego de ganada la licitación?

Objetivo: Conocer cuál fue la participación de “El Abrojo” en el Programa.

3. Tengo entendido que fue más que nada en la capacitación... ¿fue así?

4. ¿Cómo se realizó dicha capacitación? ¿Se continúa hasta el día de hoy realizando?

Objetivo: Indagar cómo fue la capacitación que realizó la ONG y en qué cambió. Comparar con la actualidad.

5. ¿Considera que esa participación en la implementación del programa fue la adecuada?

Objetivo: Conocer su opinión sobre la participación en el Programa.

6. ¿Qué opinión le merece que el Programa lo estén llevando a cabo solo maestros?

7. ¿Considera necesario que exista un equipo con diversos técnicos que trabaje en conjunto con el maestro comunitario?

8. ¿Por qué?

9. ¿Por qué en la propuesta inicial de "El Abrojo" existía en el equipo una trabajadora social? ¿En qué piensa que puede contribuir esta profesión en la tarea?

Objetivos de las preguntas 6, 7, 8 y 9: Conocer su visión sobre el trabajo interdisciplinario y en qué cree que puede contribuir el Trabajo Social.

10. A su entender, ¿qué implicó que el Programa pasara a la órbita de la ANEP?

Objetivo: Conocer, según su visión, en qué cree que cambió el Programa una vez que se institucionalizó.
