

Índice

Introducción

- 1. Características sociales y económicas del país**
- 2. El sistema educativo uruguayo**
- 3. Cobertura escolar y evaluación de rendimientos educativos de la educación primaria**
- 4. La Escuela de Tiempo Completo (ETC): una respuesta educativa al problema del fracaso escolar**
 - 4.1 El problema inicial**
 - 4.2 La Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo**
 - 4.3 Principales lineamientos del modelo de ETC**
 - 4.4 Institucionalización de la propuesta**
 - 4.5 La formación en servicio de Maestros y Directores de las Escuelas de Tiempo Completo**
 - 4.6 Otros programas de apoyo en las Escuelas de Tiempo Completo**
 - 4.7 Logros dificultades en la implementación del modelo de ETC**
- 5. La evaluación de los resultados educativos en la ETC**
 - 5.1 Tipos de escuela y medidas de focalización**
 - 5.2 Algunos resultados educativos de las ETC en comparación con otras escuelas**
- 6. Experiencias desarrolladas en siete escuelas de tiempo completo**
 - 6.1 La visión de las directoras de las escuelas seleccionadas:
Sobre fracaso escolar
Sobre los logros alcanzados**
- 7. Narrativa de experiencias escolares: estrategias institucionales para abatir el fracaso escolar**
- 8. A manera de síntesis**

LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje

Introducción

Este trabajo tuvo como objetivo presentar una iniciativa exitosa en materia de abatimiento del fracaso escolar así como aportar elementos que permitan comprender las causas de dicho éxito para orientar el debate de política educativa. En tal sentido se analiza la experiencia de las escuelas de tiempo completo (ETC), para lo que se recurre a información proveniente de diversas fuentes. Para la recolección de la información, se recurrió al procesamiento de bases de datos de centros escolares, a consultas con informantes calificados para la selección de las escuelas a estudiar, y la construcción de relatos etnográficos a partir de entrevistas semi-estructuradas con directores de centros así como autorelatos de su propia experiencia.

El informe se estructura en ocho secciones. La primera introduce brevemente las características sociales y económicas más salientes del Uruguay, tras lo cual, en la segunda sección, se procede a una descripción detallada del marco institucional-organizacional en el que se inserta su sistema educativo. En la tercera sección comienza con el tratamiento de indicadores educativos a nivel global del sistema y señala algunos de los desafíos de política educativa de la última década, los cuales en gran medida propiciaron la búsqueda de iniciativas como las de las ETC. En la cuarta sección se narra la génesis de las ETC en tanto herramienta de política educativa. Esta sección recorre las distintas etapas de política pública: identifica y describe el problema, explica la alternativa escogida por parte de los decisores y deja entrever algunos rasgos del proceso de toma de decisión para finalmente incursionar en aspectos de implementación de la medida. La quinta sección da un paso adelante en ese mismo proceso y su ubica en la etapa de la evaluación de la política. Para esto, se nutre de una comparación sistemática de los resultados educativos en las distintas categorías de escuela que existen en el país. Aquí será posible concluir que las ETC tienen

un rendimiento diferencial superior a las restantes modalidades. Seguidamente, en la sexta sección el informe da un giro hacia la dimensión cualitativa del estudio e introduce las ETC que, en un contexto de resultados educativos “exitosos”, sobresalen respecto a los restantes centros en cuanto a fracaso escolar. Luego de describir algunos indicadores para estas escuelas, se recurre a las entrevistas con sus directores para conocer cuáles son sus percepciones sobre fracaso escolar y logros alcanzados. En la séptima sección se cierra el análisis de las escuelas a partir de las narrativas surgidas de los propios actores en las escuelas. Finalmente, la octava sección sintetiza los hallazgos fundamentales de la investigación y los coloca en una perspectiva orientada hacia la definición de políticas educativas.

9. Características sociales y económicas del país

Uruguay se ha destacado históricamente en la región por sus altos estándares de prosperidad y protección social. En efecto, la uruguay es una de las sociedades de mayor desarrollo socioeconómico del continente, lo que se vincula estrechamente a la presencia de uno de los estados de bienestar más extendidos. Al mismo tiempo, su estructura social se cuenta entre las más igualitarias, tanto en términos de distribución de ingresos como de integración social.

La educación pública constituye uno de los pilares en los que se sostienen estos indicadores favorables. La escuela pública ha sido históricamente uno de los agentes integradores de la sociedad uruguay, en la medida que, además de los aspectos más básicos de generación de ciudadanía, ha reunido en una misma aula a niños provenientes de hogares de muy distinto estrato social. También constituyó uno de los catalizadores de la movilidad social ascendente en el país por efecto de la alfabetización de los individuos y la mejora de su capital humano y social.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Al igual que en la mayor parte del continente latinoamericano, la crisis del modelo de sustitución de importaciones golpeó al país, dando comienzo a un proceso de deterioro de sus finanzas que comprometió la financiación genuina de la provisión estatal de bienes públicos. Más adelante, pasada la crisis de la deuda en la década de los 80, que incluyó al Uruguay, la década de los 90 fue una de crecimiento económico hasta sus últimos años, cuando fue interrumpido como consecuencia de las sucesivas crisis financieras internacionales dentro y fuera de la región. Si bien esta década mostró algunas mejoras en indicadores sociales, aunque esto no significó que se detuviera el proceso de deterioro de la calidad de algunas prestaciones estatales, lo que redundó además en un proceso de privatización por defecto, es decir, la búsqueda en el mercado de la provisión de bienestar por parte de un contingente de personas que pudieran pagar por los servicios.

Es en la década de los noventa donde el país comienza lentamente a registrar algunas fisuras en su entramado social, que ponen de manifiesto el hecho que estaba en riesgo su tradición de alta integración social. El surgimiento y expansión de asentamientos irregulares y el aumento de la segregación residencial (especialmente en la capital) son algunas muestras de este proceso. Por otra parte, una de las características alarmantes de la estructura social del Uruguay de los últimos tiempos es la infantilización de la pobreza. La proporción de niños y jóvenes que viven en situación de pobreza es claramente superior a la de otros grupos etarios. Mientras que el porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza alcanza al 32% en el 2004, entre los niños de 0 a 5 años y de 6 a 12 años éste asciende a 56.5% y 53.7% respectivamente.

Al comienzo del nuevo milenio, el Uruguay se encontró frente a un notable enlentecimiento de su economía y un agudo declive de sus indicadores socioeconómicos. Sobre 2002, se desencadena una de las peores crisis financieras de su historia, lo que agrava aún más la recesión económica y crisis social. Ésta puso a prueba las redes de protección social, marco en el cual, la escuela pública jugó un rol clave como moderador de los efectos de las crisis a través de los comedores escolares que atienden al 53% de la matrícula.

. Su llegada a prácticamente la totalidad de los niños de hogares carenciados permitió disminuir significativamente los riesgos alimentarios.

Probablemente la evidencia más notable del proceso de deterioro económico y social de las familias se encuentra en los guarismos que alcanzaron la pobreza e indigencia entre el año 2000 y el 2004. A comienzos del período (2000) existían en Uruguay unos 40 mil indigentes y 480 mil pobres, en el 2004, estas poblaciones alcanzaban 108 mil y 870 mil respectivamente. Las implicancias negativas de estos datos, se hacen aún más preocupantes si se tiene en cuenta el proceso ya mencionado de infantilización de la pobreza.

Revertir este proceso es quizás uno de los desafíos más acuciantes de cara el futuro. En este sentido, el papel del sistema educativo y sus mecanismos compensatorios orientados a aumentar la equidad, son cruciales.

10. El sistema educativo uruguayo

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público; en sus niveles de educación: inicial, primaria, media, técnica y formación docente terciaria en todo el territorio uruguayo.

Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados y - al igual que la Universidad de la República, que es la encargada de la educación universitaria estatal- tiene el carácter de un ente autónomo.

A diferencia de la experiencia de muchos otros países, nuestra Constitución le otorga a la organización del sistema educativo público el principio de autonomía -en el ámbito de su especialidad orgánica- a los Entes de la Enseñanza con respecto al Poder Ejecutivo, siendo este principio de autonomía técnica y administrativa aunque no financiera, uno de sus rasgos más distintivos.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

ANEP integra la Comisión Coordinadora de la Educación, organismo consultivo con sede en el Ministerio de Educación y Cultura, instituido por la Constitución de la República a efectos de “proyectar las directivas generales de la política educacional del país”, estableciéndose por esta vía institucional, un nexo coordinador entre los Entes Autónomos de la Enseñanza, el Poder Ejecutivo y el sistema educativo privado habilitado.

Desde el punto de vista de su organización y administración, ANEP está compuesta por diferentes órganos constitutivos:

Consejo Directivo Central (CODICEN)

Consejo de Educación Primaria (CEP)

Consejo de Educación Secundaria (CES)

Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

El Consejo Directivo Central (CODICEN) es el órgano rector de la ANEP.

Los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional y sus respectivas Direcciones Generales son los tres consejos desconcentrados que junto al Consejo Directivo Central conforman la estructura organizativa de la ANEP.

Los organismos encargados de la educación primaria, secundaria y técnico profesional estatal tienen una historia propia que antecede a la de la Administración Nacional de Educación Pública (que surge como tal en 1985 por la Ley de Educación 15739). En efecto, hasta la década del setenta los organismos encargados de la prestación de estos servicios funcionaban en forma separada y totalmente autónoma, según lo dispuesto en el Art. 202 de la Constitución de la República.

Los consejos desconcentrados de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional son creados por Ley y, del mismo modo que la Dirección Nacional de

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Formación y Perfeccionamiento Docente creada por CODICEN, tienen potestades para ejercer su administración con competencias propias aunque mantienen una relación de subordinación jerárquica con respecto al órgano rector de la ANEP que ejerce su contralor.

Cometidos

La Administración Nacional de Educación Pública reafirma, en los cometidos que le confiere la Constitución de la República, los principios fundamentales que tradicionalmente han cimentado al sistema educativo público uruguayo a lo largo de su historia. El sistema educativo público aseguró a los habitantes del país y a los inmigrantes que se incorporaron a la nación un capital cultural común que posibilitó la integración social de su población, la formación de una ciudadanía política pluralista y democrática, y la base para el desarrollo social y económico.

El sistema educativo, que se constituyó sobre los principios de la igualdad de oportunidades y la laicidad de la enseñanza, se convirtió en la vía privilegiada de movilidad social ascendente concitando una alta valoración en el imaginario social de nuestra nación.

La ANEP es heredera de estos grandes principios orientadores que la constituyen. Dentro de los principios asignados por la ley como cometidos a los que la ANEP se debe, se destacan el asegurar la educación a todos los habitantes del país en sus niveles atribuidos, afirmar los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, asegurar la efectiva igualdad de oportunidades educativas y la defensa de los valores morales y los principios de libertad, justicia, bienestar social así como los derechos de la persona humana y la forma democrática republicana de gobierno.

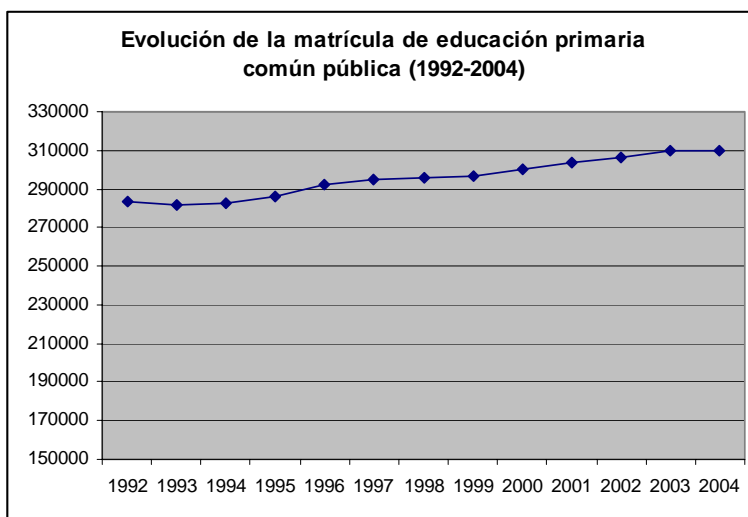
Reseñados los principales elementos constitutivos del sistema educativo uruguayo, en el apartado que sigue se tratarán los indicadores educativos a nivel global del sistema, señalando alguno de los desafíos de política educativa de la última década.

11. Cobertura escolar y evaluación de rendimientos educativos de la educación primaria

Uruguay presenta un sistema educativo maduro en lo que hace al acceso, cobertura y egreso de la educación primaria. La red de escuelas públicas se extiende desde larga data para la totalidad del territorio nacional. En la actualidad existen 2363 establecimientos de educación primaria (987 urbanas, 1085 rurales y el resto de escuelas especiales y de educación inicial), cantidad que no ha variado sustancialmente en las últimas décadas. Si uno observa el número de establecimientos en 1950, que ascendía a 1913, encuentra elementos para afirmar que el problema de la oferta del sistema educativo fue resuelto tempranamente por la educación pública.

Las evidencias acerca del **acceso** y **cobertura universal** de la educación primaria vienen a confirmar lo que sugiere la existencia de una tan extendida red de escuelas: existe acceso universal a la educación primaria pública. En efecto, entre los niños de 6 a 11 años (edad que comprende a la educación primaria en Uruguay) la asistencia ronda el 100%, siendo a su vez la tasa bruta y neta del 107% y 95% respectivamente. Estos indicadores no muestran diferencias al considerar el sexo del niño, la región donde reside y su condición social¹.

La segunda característica para destacar de la educación en Uruguay es la primacía absoluta del sector público. En el año 2004 los establecimientos de la Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P.)



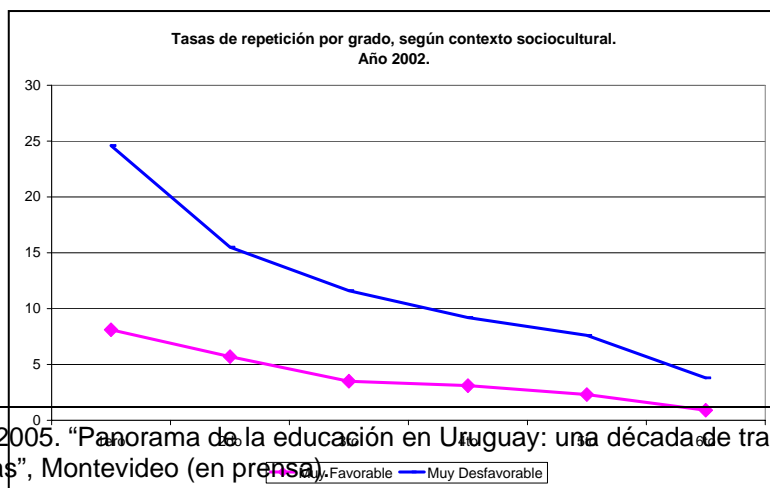
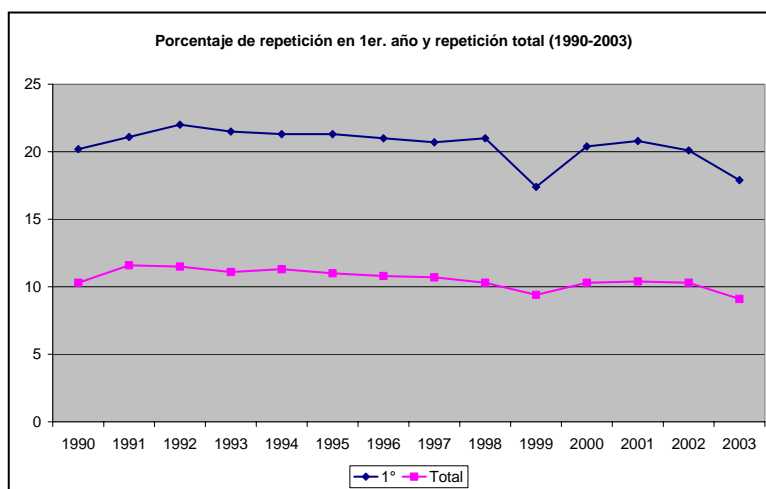
cuabrían al 88% de la matrícula total de educación primaria común. Esta primacía ha aumentado durante los últimos 15 años, cuando a principios de la década de los noventa era

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

del 84%. Como lo muestra el gráfico, la matrícula de educación primaria común asciende a 310.000 niños, cantidad que se ha incrementado notoriamente en los últimos años.

Un tercer elemento que resalta en el sistema uruguayo, es el **egreso** prácticamente universal, aunque con niveles de extraedad significativos. Es decir, en Uruguay los niños egresan en su totalidad, pero este egreso no es homogéneo en términos temporales: algunos niños logran obtener el pasaje a la enseñanza media en los 6 años requeridos, pero otros demoran más años que los establecidos, producto básicamente de la repetición (la inexistencia de ingreso tardío a primaria descarta este elemento como productor de extraedad).

Como recién se mencionó, la generación de extraedad responde a los altos niveles de repetición del sistema educativo uruguayo. En los últimos 15 años la repetición total (primero a sexto grado) se ha ubicado en torno al 10%, la del primer grado en torno al



¹ ANEP, 2005. “Panorama de la educación en Uruguay: una década de transformaciones educativas”, Montevideo (en prensa).

20%, al tiempo que se ha concentrado en las escuelas de contexto sociocultural más desfavorable. En síntesis, los tres rasgos que caracterizan a la repetición en primaria son los niveles relativamente altos con respecto a los países de la región, una estructura de flujo que se concentra en los primeros grados y una regresividad en los resultados educativos (mayores niveles de repetición en los contextos más desfavorables).

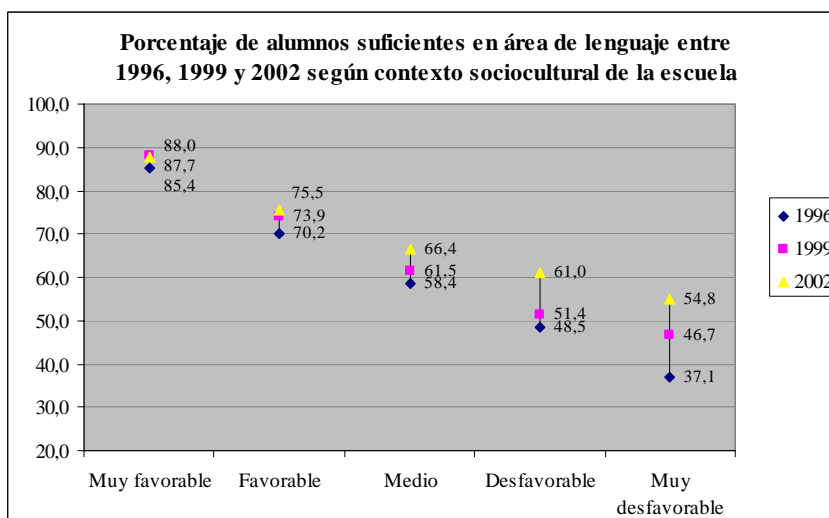
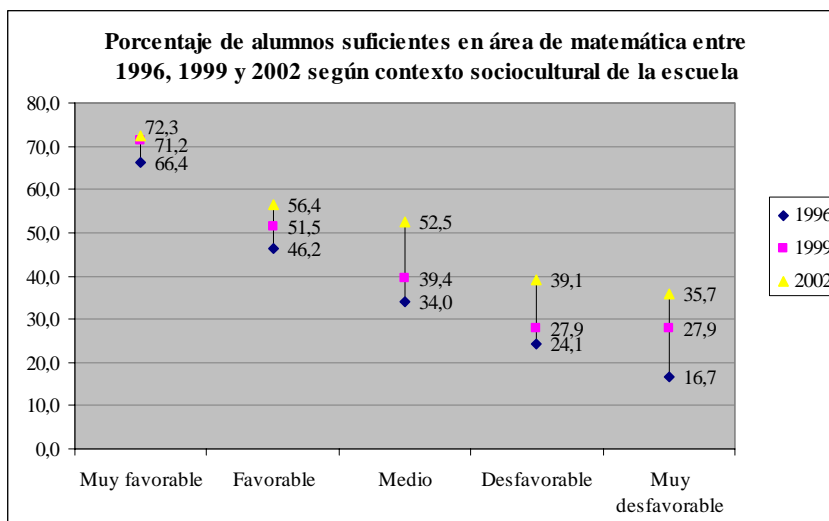
Esta última característica deja entrever un problema de equidad educativa referida al fracaso escolar, el que también se manifiesta en los resultados de las evaluaciones de aprendizajes que el país realiza en educación primaria desde hace una década (1996, 1999 y 2002)². A continuación, se presentan dos gráficos que ilustran esta afirmación. Se trata de una síntesis de los resultados de las tres evaluaciones de aprendizaje de sextos años. Concretamente, representan el porcentaje de alumnos suficientes en matemática y lenguaje para cada uno de los contextos socioculturales de las escuelas en los tres puntos temporales.

² En el año 1996, la A.N.E.P. llevó a cabo la primera evaluación estandarizada de aprendizajes en educación primaria, como forma de evaluar sistemáticamente cómo aprenden y cómo se distribuyen los aprendizajes. Parte de sus resultados permitieron definir algunos de los criterios orientadores y de focalización en materia de política educativa.

El rasgo fundamental de los aprendizajes en el Uruguay es la persistente asociación entre los distintos contextos

socioculturales y los niveles de suficiencia en las pruebas. Esta asociación se expresa en

una muy marcada brecha de aprendizajes donde los estudiantes que provienen de contextos más favorables presentan niveles de suficiencia mucho más altos que aquellos que provienen



de contextos menos favorables. Por ejemplo, en las pruebas de matemática del 2002, la suficiencia en las escuelas de contexto muy favorable duplicaba la de las de contexto muy desfavorable (72.3% y 35.7% respectivamente). También es cierto que se ha producido una mejora en los niveles de suficiencia que se concentra, en términos proporcionales, en los contextos desfavorables. A modo de ejemplo, en las pruebas de lenguaje de 1996 y 2002, mientras que el aumento del porcentaje de suficiencia del contexto muy desfavorable fue de aproximadamente 18 puntos porcentuales (de 37.1% a 54.8%), el del contexto muy favorable fue de 2.6 puntos porcentuales (de 85.4 a 88%).

La información presentada hasta aquí pone de manifiesto algunos de los desafíos más importantes que enfrentó –y enfrenta- el sistema educativo uruguayo en los últimos años.

Las ETC son, en buena medida, una respuesta a ellos en la búsqueda de dotar de mayor equidad a la educación pública del país. En la próxima sección se describe en profundidad el proceso de creación y las características fundamentales de esta propuesta educativa.

12. La Escuela de Tiempo Completo (ETC): una respuesta educativa al problema del fracaso escolar

La Escuela pública uruguaya, con una importante trayectoria como institución y con todos sus maestras y maestros titulados, ha tenido la inteligencia de crear respuestas educativas pertinentes a las situaciones sociales que, obviamente, le impactan³.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo se constituyó como una acción educativa focalizada, de discriminación positiva, que *“toma en cuenta las condiciones de pobreza que vive parte importante de la población escolar... Esta modalidad privilegia en primer lugar una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situación más desfavorable”⁴*; razón por la cual, además, se incluyen 3 turnos de alimentación: desayuno, almuerzo y merienda.

La pobreza entra a las escuelas de la mano de los niños, por lo que la escuela de tiempo completo se organiza como una **respuesta educativa** a la situación de pobreza pero no pretende constituirse en una solución para el problema.

Como expresa la intención curricular de la Propuesta Pedagógica, la escuela se constituye en un ambiente capaz de **mitigar** algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza aproximándose a *mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos e instrumentos para su inserción creativa en la sociedad.⁵*

³ Orozco, Marina y Francia, Ma. Teresita. “Las Escuelas de Tiempo Completo”. (Artículo) Semanario CRÓNICAS. octubre de 2004

⁴ ANEP-Codicen-C.E.P. Acta 90 – Resolución 21 – 24/12/ 1998

⁵ ANEP/Codicen/Proyecto MECAEP. 1997. Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Documento para la discusión. Orozco, Marina y Francia, Ma. Teresita (coordinadoras).

⁵ Fuente: Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo (Antecedentes)

4.1 El problema inicial⁶

De acuerdo con los datos del año 1996 de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas, en el Uruguay el 20% más pobre de los hogares albergaba el 42% de los niños uruguayos al tiempo que el 20% más rico tenía únicamente el 7% de los niños.

Esta situación –que se ha agravado aún más– impacta fuertemente sobre los aprendizajes escolares. Un primer indicador de ello lo constituye la tasa de repetición en 1er. año, que se ubicaba en ese momento en torno al 20% en todo el país, oscilando entre el 13% promedio en los estratos más favorecidos y el 30% en los más pobres, alcanzando hasta el 50% en algunas escuelas.

Asimismo, los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6to. año realizada en octubre de 1996⁷ mostraron que los aprendizajes de los escolares se estratifican muy fuertemente en función del contexto sociocultural en el que cada escuela desarrolla su labor.

La mencionada Evaluación Nacional permitió apreciar que en los contextos muy favorables se trabajaba con grupos en los que el 65% de los alumnos provenían de familias altamente educadas y de hogares altamente equipados, en los que prácticamente no había alumnos que vivieran en hogares con hacinamiento (sólo 2,8%) o que hubiesen repetido años en la escuela (8,2%) y en los que la gran mayoría tuvo tempranamente educación preescolar (92%). En el otro extremo, en los contextos muy desfavorables, el 64% de los alumnos provenían de familias con reducida experiencia de educación formal, el 61% vivía en hogares escasamente equipados, casi el 30% en condiciones de hacinamiento, más de la mitad de los niños pertenecían a familias con muchos hijos, casi la mitad había repetido algún año a lo largo de su escolaridad y el 72,5% no había tenido educación preescolar antes de los 5 años.

Como era de esperar, se comprobó que esta segmentación social se reproducía en los aprendizajes fundamentales. Así, mientras en las escuelas de contextos muy favorables

⁷ ANEP-Codicen, UMRE/ Proyecto MECAEP. Evaluación Nacional de Aprendizajes de alumnos de 6º año de Educación Primaria.

el 85% de los niños alcanzó niveles de suficiencia en Lengua Materna y el 66 % lo hizo en Matemática, dichos porcentajes se reducían al 37% y 17% – respectivamente – en las escuelas de contextos muy desfavorables.

Frente a estos datos –que no hicieron más que corroborar diagnósticos previos – la Administración Nacional de Educación Pública (1995 – 2000) se **propuso** responder a este gran desafío: lograr las mejores condiciones de enseñanza para los niños de los contextos más desfavorecidos a fin de lograr la mayor equidad en términos de resultados de aprendizaje.

En ese sentido, junto con la expansión de la Educación Inicial, la otra gran **línea de política educativa** dirigida a lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de competencias y aprendizajes por parte de los niños que provienen de los hogares más pobres fue la **reformulación y desarrollo del modelo de Escuela de Tiempo Completo** en sectores de pobreza urbana.

4.2 La Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo

A partir de 1990 se iniciaron en el Uruguay las primeras tentativas de ampliar el tiempo de atención en escuelas que atienden a los sectores más pobres. Ello supuso la creación o transformación al régimen de Tiempo Completo de 59 escuelas que en 1996 atendían a 9554 niños. Sin embargo, el proceso de transformación de escuelas al nuevo régimen no fue acompañado por un esfuerzo de concepción e implementación de un nuevo modelo de escuela. Cada una de ellas desarrolló su experiencia en forma aislada, sin que existiese una política de asistencia técnica sistemática y un esfuerzo de capacitación de los cuerpos docentes⁸.

En 1996 el Consejo Directivo Central encomendó al Proyecto MECAEP iniciar un proceso de consultas técnicas y la elaboración de un documento conteniendo una propuesta pedagógica e institucional para la Escuela de Tiempo Completo.

⁸ Pese a ello, los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes permitieron constatar resultados algo mejores en el área de Lenguaje en estas escuelas, lo que demuestra que el mero hecho de ampliar el tiempo de atención tiene cierto impacto sobre los aprendizajes. A partir de estos datos era esperable que, con una propuesta pedagógica consistente y elaborada, los resultados podrían ser sustancialmente mejores.

La coordinación del documento le fue encomendada a las Maestras Marina Orozco, entonces directora de la Escuela N° 142 de Tiempo Completo y María Teresita Francia, entonces directora de la Escuela N° 271, categorizada como de Requerimiento Prioritario, en función de su vinculación a las tareas de dirección escolar en modalidades diferentes y en contextos socioeconómicos - culturales representativos de la población objetivo de las escuelas de tiempo completo.

La tarea de idear y organizar la escuela de tiempo completo como una respuesta a la población escolar de zonas carenciadas se completaría en la discusión con los diferentes actores del sistema y fundamentalmente con los maestros y directores de las 59 escuelas de tiempo completo que funcionaban en el país.

El **equipo asesor** estuvo integrado por profesionales de reconocida capacidad y compromiso con la escuela pública uruguaya, quienes constituyeron el ámbito de debate necesario para realizar una primera aproximación a la propuesta curricular.

La “*Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo*”, fue elaborada en 1997 y discutida ampliamente con los maestros y directores de las escuelas existentes en ese momento.

En las reuniones de discusión mencionadas (noviembre – diciembre 1997) se llegó a un acuerdo general con el documento al mismo tiempo que se plantearon algunas condicionantes:

- la primera, consideraba prioritaria la transformación a escuelas de tiempo completo a aquellas ubicadas en contextos socioeducativos desfavorables o muy desfavorables, pero se recomendaba la coexistencia con escuelas ubicadas en contextos medios para que no quedaran estigmatizadas como “*escuelas para pobres*”;⁹
- la segunda, complementaria de la anterior, establecía que además de la construcción de nuevas escuelas se acondicionarán los locales de las existentes¹⁰.

4.3 Principales lineamientos del modelo de ETC

⁹ Existen actualmente 11 escuelas ubicadas en contextos socioculturales medio y 1 en contexto favorable.

El mencionado documento constituyó el antecedente inmediato de los lineamientos que trazó la Administración de ese período para el nuevo modelo de escuela.

Se transcriben los elementos principales¹¹:

1 Un horario extendido. *La Escuela de Tiempo Completo ofrecerá a los niños un tiempo de permanencia en la escuela de siete horas y media diarias, en contraposición al habitual de cuatro horas. Ello permitirá a la escuela realizar una labor de socialización de mayor profundidad e influencia sobre la formación del niño. Un tiempo más prolongado en la escuela sustituirá tiempos de permanencia en la calle o frente al televisor y permitirá compensar insuficiencias en los estímulos culturales que ofrece el hogar. En cierto sentido, en sectores populares la escuela debe asumir la tarea de completar un proceso de socialización que la familia realiza en forma insuficiente, lo que requiere de un mayor tiempo de permanencia en la institución.*

2 Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas. *La mera ampliación del tiempo de permanencia en la escuela, si bien es importante, de por sí no garantiza una mejora sustantiva de los aprendizajes. La ampliación del tiempo escolar permitirá ofrecer a los niños una experiencia educativa mucho más variada y atractiva que la convencional, a través de:*

- *la elaboración y realización de diversos tipos de proyectos científicos, productivos o culturales;*
- *la realización de talleres de expresión plástica, musical y corporal;*
- *un tiempo específico para el deporte, la educación física y la recreación;*
- *actividades lúdicas que impregnarán la propuesta educativa y que contarán con espacios y tiempos de juego organizado;*
- *la realización de salidas de tipo didáctico que amplíen el mundo conocido por los niños;*

¹⁰ El proyecto MECAEP, además de la construcción de las nuevas escuelas se ha encargado de la refacción y ampliación de locales de 29 escuelas que fueron transformadas a tiempo completo.

¹¹ ANEP/ Codicen 1998. Lineamientos para la implementación de un nuevo modelo pedagógico e institucional de escuela de tiempo completo (mimeo).

- *un centro de recursos para el aprendizaje con variados materiales, incluyendo equipos de computación poco sofisticados que permitan a los niños una primera familiarización con la informática a través de la producción de textos y la búsqueda de información;*
- *instancias sistemáticas de evaluación de aprendizajes y de apoyo individual a los niños que presenten dificultades para adquirir los aprendizajes fundamentales.*

3 Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada. *La Escuela de Tiempo Completo se regirá por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero será un lugar en el que se privilegiará la actualización de los conocimientos disciplinares y de las prácticas de enseñanza en el aula. A partir de un importante esfuerzo de **actualización docente**, se buscará desarrollar un enfoque renovador de la enseñanza en las principales áreas curriculares – Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales – que asuma los siguientes principios rectores:*

- a. considerar a la comprensión y producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza, que deben ser especialmente considerados en todas las áreas disciplinarias;*
- b. propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños, la capacidad para buscar y procesar información y para resolver situaciones problemáticas;*
- c. introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza;*
- d. propiciar tanto los espacios de producción colectiva de los niños en pequeños grupos, como los tiempos de trabajo individual autónomo;*
- e. establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera alcancen los niños y realizar evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes, de carácter formativo, que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes.*

4 Un ambiente formativo. *En la Escuela de Tiempo Completo se pondrá especial énfasis en la organización de la convivencia cotidiana, sobre el supuesto de que todas las instancias tienen valor formativo que es necesario aprovechar - la entrada y salida, los*

recreos, el almuerzo, etc.-. La escuela tendrá diversidad de actividades y momentos, cada una de los cuales tendrá un tiempo específico en el horario semanal. Se creará así un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le proporcione al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo. La escuela será un lugar en que todos los niños puedan ser escuchados, sentirse útiles, participar, diferenciarse; una institución que ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo. Existirán instancias específicas para que los conflictos puedan ser verbalizados y elaborados, momentos para reflexionar sobre las actividades del grupo y espacios organizados para la participación de los niños.

5 Una escuela preocupada por el trabajo con las familias. *La labor de la escuela en sectores socialmente desfavorecidos necesariamente debe incluir un componente de extensión y animación sociocultural de las familias de sus alumnos; de lo contrario, difícilmente la acción pedagógica de la escuela pueda lograr los aprendizajes esperados. En ese sentido, la Escuela de Tiempo Completo dedicará especial atención al trabajo hacia las familias a través de diversas modalidades: envío de materiales escritos a los hogares, información permanente a los padres sobre las actividades que están desarrollando sus hijos, invitación a los padres a participar de actividades escolares aportando sus saberes, visitas a los hogares por personal de la escuela, actividades formativas sobre temáticas de interés para los padres, oportunidades de participación y crecimiento personal para las madres - por ejemplo a través de la participación en salidas didácticas de los niños -, etcétera.*

6 Un nuevo modelo de trabajo docente y un Proyecto Educativo propio de la escuela. *El éxito de la Escuela de Tiempo Completo descansa sobre la calidad del trabajo de sus Maestros. La implementación efectiva de los lineamientos anteriormente expuestos sólo será posible si cada Escuela cuenta con un equipo docente actualizado en su formación, comprometido con el medio social y con el objetivo de lograr aprendizajes, y*

*que sea capaz de construir una propuesta de trabajo propia y adecuada a su contexto específico. En este sentido, la Escuela de Tiempo Completo constituirá un ámbito innovador en relación a las condiciones de desempeño de la profesión docente. Mientras en la escuela de media jornada todo el tiempo de trabajo del Maestro se desarrolla en el aula, la Escuela de Tiempo Completo permite **un tiempo semanal sistemático de reunión del equipo docente** de la escuela.*

7 Una atención integral al niño. *La Escuela de Tiempo Completo se caracterizará por ofrecer una atención integral a los niños provenientes de sectores desfavorecidos. En ese sentido, además de los elementos mencionados anteriormente en relación a los aspectos específicamente pedagógicos, la escuela se preocupará por la atención de los aspectos relativos a:*

a. alimentación: la Escuela de Tiempo Completo ofrecerá a los niños que lo necesiten o deseen la posibilidad de desayunar en la escuela al inicio de la jornada; se brindará a todos los niños el almuerzo - todos los niños deberán permanecer en la escuela durante la totalidad del horario – y merienda.

b. salud: todos los años se realizará, a través de convenios con instituciones de salud públicas o privadas, un despistaje médico de la totalidad de los niños que ingresan a la escuela, a los efectos de diagnosticar y derivar a unidades de atención los casos de niños con dificultades o enfermedades de diversa naturaleza; la escuela contará con un profesional en el área del Trabajo Social que realizará las coordinaciones necesarias con instituciones de salud zonales o centrales para garantizar la atención médica de los niños;

c. atención social: a través de dicho profesional la escuela brindará atención a las familias con diverso tipo de problemáticas, así como orientación la realización de trámites fundamentales (como la inscripción de los niños en el Registro Civil o la tramitación de documentos de identidad).

Como ya fue mencionado, al inicio de este proceso de consulta existían en el país 59 escuelas que habían sido transformadas desde el año 1990, llegando a esa condición desde distintos orígenes (40 eran escuelas al aire libre): 2 en el departamento de Artigas, 4 en el

departamento de Canelones, 3 en el departamento de Cerro Largo, 4 en el departamento de Colonia, 1 en el departamento de Durazno, 2 en el departamento de Flores, 2 en el departamento de Florida, 4 en el departamento de Lavalleja, 6 en el departamento de Maldonado, 13 en el departamento de Montevideo, 1 en el departamento de Paysandú, 3 en el departamento de Río Negro, 1 en el departamento de Rivera, 2 en el departamento de Rocha, 4 en el departamento de Salto, 1 en el departamento de San José, 3 en el departamento de Soriano, 2 en el departamento de Tacuarembó y 1 en el departamento de Treinta y Tres.

Desde 1997 se han ido creando o convirtiendo escuelas a la modalidad de tiempo completo hasta llegar a las 104 existentes actualmente (mayo de 2005).

año 1999 – 12 escuelas (10 transformadas y 2 creadas);

año 2000 – 6 escuelas (2 transformadas y 4 creadas) mientras que 3 de las existentes en 1998 pasan nuevamente a la categoría de escuela común por tener muy baja matrícula y estar ubicadas en lugares de bajo crecimiento poblacional;

año 2001 – 15 escuelas (12 transformadas y 3 creadas);

año 2002 – 3 escuelas (1 transformada y 2 creadas);

año 2003 – 4 escuelas (3 transformadas y 1 creada);

año 2004 – 7 escuelas (6 transformadas y 1 creada); asimismo, se fusionan 2 escuelas existentes con muy baja matrícula.

año 2005 – 2 escuelas (transformadas)

En estas 104 escuelas se desempeñan aproximadamente 1100 docentes que trabajan diariamente con 25.000 alumnos. Ellos – maestros y niños – han sido los principales protagonistas de este modelo institucional que pretende concretar una **forma de entender el aprendizaje y la enseñanza** para dar respuestas al gran desafío de **educar para incluir** a aquéllos niños con mayor vulnerabilidad social y familiar.

4.4 Institucionalización de la propuesta

Por un lado importa seleccionar dos instancias fundacionales de la experiencia educativa:

- 1) El 24/12/98 el Consejo Directivo Central de la ANEP en acuerdo con el Consejo de Educación Primaria aprueba la Resolución N° 21, **Acta 90**. Esta Resolución traduce los aspectos esenciales de la Propuesta Pedagógica estableciendo lineamientos generales para el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo.
- 2) En el año 1999 se crea, en el Consejo de Educación Primaria, **el área de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico** con una Inspección Nacional e Inspecciones Regionalizadas y se instrumentan, además, los concursos de Inspectores, Directores y Maestros de Escuelas de Tiempo Completo.
- 3) En febrero de 1998 el Proyecto MECAEP conforma el *Componente de Formación en Servicio para Maestros y Directores de Escuelas de Tiempo Completo*. Su objetivo ha sido acompañar el proceso de desarrollo de la propuesta pedagógica a través de la actualización de los equipos docentes, del intercambio de experiencias entre las diferentes escuelas del país y de la recuperación de la práctica como objeto de análisis para introducir cambios experimentales.

4.5 La formación en servicio de maestros y directores de las escuelas de tiempo completo¹²

Creemos importante exponer los fundamentos de la formación en servicio, ya que dicho programa constituye una dimensión central en el **fortalecimiento institucional de las escuelas de tiempo completo** a nivel del país en su conjunto.

Desde 1998 comenzó a implementarse el **Curso I** “*Apoyo a la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo*”.

El Curso se desarrolla en base a 3 ejes temáticos: I) *Características socioculturales de las familias que viven en condiciones sociales adversas y sus implicancias para la propuesta educativa de la escuela*; II) *La propuesta educativa de las escuelas de tiempo*

¹² Fuente: Componente de Formación en servicio para Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto MECAEP

completo; III) Actualización en los conocimientos y la didáctica de las áreas disciplinarias.

Como innovación trascendente de la gestión escolar se destaca la organización de la reunión **del colectivo docente**. Esta instancia de trabajo de dos horas y media semanales remuneradas se convierte en un espacio de referencia para acordar líneas de trabajo que se traducen en el *Proyecto Escolar* de cada escuela.

El Curso I tiene 150 horas presenciales – con evaluaciones que lo acreditan – y dos trabajos de campo que apoyan sistemáticamente **la convivencia escolar** y la **hora del juego**.

La convivencia en la escuela de tiempo completo fue objeto de especial atención en la Propuesta. Como se expresa en la intención curricular, *“la escuela puede darse una estructura y organización de forma de instaurar un marco claro, ordenado, benevolente y continente que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente ...”*. Un clima escolar de aceptación y respeto mutuo promueve mejores condiciones para el aprendizaje y, a su vez, cuando un niño siente que puede aprender tiene una relación diferente con la escuela.

Asimismo, **la hora de juegos** es un espacio intencionalmente organizado por el equipo docente de acuerdo a las características y necesidades de cada tramo de edad, entendiendo – como se fundamenta en la Propuesta Pedagógica – que el juego es un proceso rico y complejo que proporciona a los niños diversas oportunidades de crecimiento intelectual, de aprendizaje y de formación en valores fundamentales para la vida.

La jornada escolar en las Escuelas de Tiempo Completo comprende distintos tiempos pedagógicos institucionales, diseñando estrategias educativas diferenciadas que buscan el aprendizaje exitoso de todos los alumnos. La concurrencia a horarios extendidos debe suponer mayores oportunidades de aprendizaje de los alumnos y no el enlentecimiento de los tiempos o la sobredimensión de las rutinas.

A partir de 1999 comienza el **Curso II** *“Apoyo a la Implementación de Proyectos de Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales”* cuya principal finalidad es brindar

apoyo disciplinar y didáctico para la implementación de Proyectos en las tres áreas mencionadas.

El Acta 90 a la que se hace referencia establece que *“en el horario de la tarde se establecerá un módulo diario de aproximadamente 2 horas de duración que se destinará a la implementación de Proyectos en modalidad de taller. El objetivo principal de los mismos es que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos desde su concepción y formulación, hasta su evaluación. Uno de los elementos formativos principales será que cada Taller culminará con una producción que el niño podrá sentir como fruto de su trabajo y exponer al resto de la escuela y a las familias buscando de este modo desarrollar un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina de trabajo, la motivación de logro y emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad”*.

Los Proyectos por Área tienen una serie de características que modifican las formas de enseñanza tradicionales:

- el diseño y la conducción de los mismos es realizado por parejas de maestros, rompiendo así el trabajo del maestro aislado con su grupo;
- se trabaja en forma simultánea con dos grupos de alumnos de un mismo nivel y no necesariamente con los grupos que los maestros tienen a su cargo diariamente en la escuela, los niños no son “míos” sino de la escuela;
- los niños trabajan en equipos con alumnos de los 2 grupos y al final de cada jornada se realiza una puesta en común;
- cada Proyecto culmina con un producto final realizado por los niños - una obra de teatro, una publicación, una muestra que es exhibida al resto de la escuela y a las familias de los alumnos, brindando una oportunidad más para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias en torno al trabajo escolar.

Además de las 70 horas presenciales y el desarrollo de dos proyectos a lo largo del año, el equipo técnico de cada área visita la escuela dos veces en el año. Esta visita permite conversar con los maestros acerca de potencialidades y dificultades, trabajar con los niños y realizar una reunión de colectivo docente con la totalidad de maestros donde se

desarrollan temáticas disciplinares y/o didácticas de aplicación tanto en los Proyectos como en el aula.

Finalmente, a partir del año 2003, se completa el Programa de Formación en Servicio con el **Curso III “Apoyo a la Enseñanza de la Matemática”**. La finalidad de este Curso es impactar directamente en las prácticas de aula, a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza habituales y la construcción de alternativas a las mismas, para potenciar los aprendizajes de los alumnos. Desde el Curso, entonces, se promueve la construcción de nuevos conceptos matemáticos y la resignificación de otros por parte de los maestros a partir de aportes teóricos sobre la enseñanza de esta disciplina.

Dentro de este curso se implementa, en el año 2004, Matemática 2 para quienes habían aprobado el curso anterior (Matemática 1).

En el año 2004 aprobaron los diferentes cursos 771 maestros, lo que significa el 71 % del total de maestros que se desempeñaban en escuelas de tiempo completo.

4.6 Otros programas de apoyo en las Escuelas de Tiempo Completo

En relación a otros lineamientos pensados para el modelo de escuela de tiempo completo y a lo establecido en la Resolución 21/ Acta 90, se han incorporado otros **programas de apoyo** a las escuelas:

- con respecto a las **actividades de recreación y expresión** se ha contratado a diversas organizaciones especializadas para implementarlas. Estas actividades se centran fundamentalmente en juegos, danzas, teatro y títeres, plástica y música; se están desarrollando en 30 escuelas de todo el país abarcando una población escolar de aproximadamente 8.500 niños. Para el año 2005 se prevé la atención a 45 escuelas, con una matrícula de 11. 000 niños;
- con respecto al apoyo que requieren las escuelas en su relacionamiento con las familias y la comunidad, se viene implementando desde 1999 el **Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familias – Comunidad**, donde participan profesionales y pasantes de Trabajo Social y Psicología en 36 escuelas.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

La finalidad de este Programa fue – en el inicio – poner en práctica y evaluar la factibilidad de un modelo de prestación de servicios técnicos orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad que repercutiera en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos. A partir de la sistematización de la experiencia¹³ se ha buscado incorporar la definición de indicadores y generar las bases para desarrollar un sistema de información que permita la evaluación sistemática.

Por otro lado la Administración 2000-2005 introdujo dos nuevos Programas en algunas de las Escuelas de Tiempo Completo:

a) Programa de Educación Bilingüe

Este Programa introduce la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial, en escuelas a las asisten niños con mayores déficits socioculturales, enmarcándose dentro de la política de calidad con equidad.

Se basa en el reconocimiento de la relación existente entre el aprendizaje de una segunda lengua y los beneficios que ésta genera a nivel cognitivo, actitudinal y motivacional, así como del impacto en el desarrollo general. El aprendizaje por inmersión se fundamenta en la concepción de que una segunda lengua se aprende de manera similar a cómo se adquiere la lengua materna, en contextos naturales interactivos, siendo los niños motivados a comunicarse. Los maestros utilizan la lengua meta para la comunicación y la enseñanza de contenidos del currículo escolar, con una exposición a ella en el 50% de su jornada escolar.

El Programa se desarrolla en tres modalidades: Inmersión Parcial de Inglés; Inmersión Dual Español-Portugués en zonas con presencia de dialectos portugueses del Uruguay e Inmersión Parcial en Portugués en zonas fronterizas sin presencia de dialectos portugueses. Los docentes que se desempeñan en aulas del Programa, son maestros titulados con dominio intermedio-avanzado o superior de la lengua meta, seleccionados a través de un llamado a aspiraciones y que luego acceden a un curso de capacitación en la modalidad específica de inmersión.

¹³ Ver: “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad”. Sistematización de la experiencia. ANEP/ Codicen/ MECAEP.

El Programa de Inglés se desarrolla en 35 escuelas y los de portugués en 9, totalizando una población aproximada de 4200 y 650 niños, respectivamente.

b) **Propuesta de Integración Tecnológica al Entorno de Enseñanza y Aprendizaje (ITEEA).**

Constituye una estrategia global para la incorporación e integración de tecnologías educativas al aula y al centro escolar en el ámbito de las escuelas de tiempo completo, a partir del modelo de las mismas. El diseño de esta propuesta, no sólo abarca la incorporación de recursos tecnológicos al aula y al centro escolar, sino que incorpora la capacitación, la formación y el acompañamiento de los maestros para su uso en forma integrada al contexto cotidiano del aula en estas escuelas. Supone un uso educativo del PC y otros recursos, como apoyo a la tarea del maestro y al proceso de aprendizaje de los alumnos, buscando desde allí proyectarse a las familias y a la comunidad. En el entendido que la mera incorporación de tecnologías no asegura por sí misma una mayor calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se apoya en la formación de maestros en el aula como contexto de acción, reflexionando y resignificando los aspectos pedagógicos, didácticos y organizacionales vinculados al uso de los nuevos recursos. Actualmente ITEEA se encuentra en ejecución en 30 ETC y 40 escuelas rurales en régimen de tiempo completo.

4.7 Logros y dificultades en la implementación del modelo de ETC¹⁴

Cuando se pretende llevar adelante un cambio importante como ha sido la implementación de una nueva propuesta pedagógica y cuando se ha recorrido un proceso que ya lleva 8 años, es necesario poder discriminar cuáles han sido las dificultades más importantes y cómo se las ha ido salvando y, por otro lado, cuáles son los logros obtenidos que marcan aciertos y estimulan al trabajo y al compromiso con la tarea.

Es fundamental también, a la luz de la experiencia realizada, tener presente cuáles son algunos de los elementos que pudieron marcarla en forma favorable o desfavorable.

¹⁴ Este apartado es transcripción del que aparece en el **Documento de trabajo** “Escuelas de Tiempo Completo: 1997 – 2005”. Proyecto MECAEP. 2005. Dicho apartado fue elaborado por Francia, Ma. Teresita y Orozco Marina

Creemos que en la **fase inicial**, la elaboración de un documento que recogiera los aportes de especialistas en temas vitales en la vida de una escuela articulándolos con experiencias concretas y la discusión posterior con los actores de las escuelas de tiempo completo existentes en ese momento, fue **una acción positiva que marcó la experiencia desde sus comienzos**.

Ya en la **etapa de la implementación** – que no es ni más ni menos que pasar a la acción – podemos señalar varias dificultades:

✓ ***la organización de este modelo en escuelas con matrícula elevada***

Después de casi una década de trabajo acompañando el proceso de creación y visitando cada una de las Escuelas, podemos concluir que en contextos desfavorables o muy desfavorables **las escuelas de tiempo completo deben mantener su escala humana**, con 8 aulas y no más de 250 alumnos. Esa fue la propuesta fundamentada en el documento inicial, discutida y acordada con el conjunto de los maestros de escuelas de tiempo completo. El equipo docente tiene que conocer a los niños con los que trabaja diariamente para que la escuela no pierda su dimensión esencial de educar humanamente.

Naturalmente, esto implica crear o transformar un número mayor de escuelas – lo que no ha sido sencillo – e implica otra dificultad a señalar:

✓ ***el lento crecimiento de cobertura de matrícula en tiempo completo***

Existe un consenso generalizado en que el modelo de escuela de tiempo completo debería ser la escuela que asumiera la educación – por lo menos en principio – de los niños que se encuentran en situación de mayor pobreza, lo que se estima alcanza al 20% de la matrícula actual de la escuela pública.

Sin embargo, esa meta aún está lejos; se ha crecido lentamente debido no sólo a problemas de presupuesto (el Proyecto MECAEP se hace cargo de la construcción y equipamiento de los locales escolares pero no de los gastos de funcionamiento y sueldos docentes), sino también a problemas que podrían parecer menores como el lugar donde se crea o se transforma una escuela, la identificación de terrenos pertenecientes a la

ANEP, etcétera. Asimismo, es pertinente reiterar que el Proyecto MECAEP no sólo ha construido escuelas nuevas (36) sino que se ha hecho cargo de la ampliación y refacción de todas aquéllas escuelas donde era más necesario (29), dando respuesta de ese modo a uno de los planteamientos realizados en la discusión inicial y mencionados anteriormente. Esa decisión ha insumido recursos y tiempo. En este momento 5 escuelas están en obra (estarán en funcionamiento al comienzo del año lectivo) y 9 de las que funcionan actualmente no necesitan refacciones porque los locales eran nuevos al momento de ser transformadas. En síntesis, de las 104 escuelas hay sólo 24 donde no ha existido intervención en la infraestructura.

✓ Una tercera dificultad es la gran *movilidad de los maestros de las escuelas*, lo que impide en estos casos consolidar una propuesta consistente. En este momento se ha procesado el 2º concurso para maestros de escuelas de tiempo completo que ha provisto los cargos vacantes que se han generado desde el primer concurso efectuado en el año 1999.

En otro orden, es necesario señalar – por la importancia que reviste – la dificultad para articular las diversas concepciones de los docentes con un lenguaje común en torno a temas que son esenciales para poder implementar con éxito los cambios que se proponen.

El cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo, sostiene Fullan (Fullan, 2002)¹⁵

Hargreaves (1996)¹⁶, dice también que *los cambios pueden proclamarse en la política educativa o publicarse en Resoluciones, pero éstos, si no se adentran en las complejidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son sólo enunciados*. Tampoco parecen demasiado relevantes los cambios que se introducen a través de nuevos materiales al menos que se atienda especialmente los procesos de formación de los docentes que tienen que acompañar estos cambios. *La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito*, agrega Hargreaves. Esa participación no

¹⁵ Fullan, Michael. 2002. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. OCTAEDRO. 1ª edición.

¹⁶ Hargreaves, Andy. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Ediciones Morata. 1ª edición.

sólo implica adquirir nuevos conocimientos sino que debe contemplar sus *deseos* de cambiar.

Por tanto, uno de los primeros conceptos sobre los que hay que acordar es el significado de **cambio educativo** y delimitar su alcance.

Si, como afirman diversos estudios (Sancho y otros, 2002)¹⁷, los cambios que han tenido mayor incidencia han sido las que han dado una respuesta alternativa a las necesidades de la escuela o de la sociedad, se podría decir que esa es una de las razones para que las escuelas de tiempo completo han pasado a formar parte de la cultura escolar.

¿Cómo se logra articular la práctica cotidiana de la institución escolar con los cambios que se desea implementar? Las investigaciones actuales sostienen que no hay cambio posible sin un acompañamiento sostenido por lo que, **el diseño de un curso de apoyo a la implementación de la propuesta desde el inicio** – y la ampliación posterior de la formación en servicio con los Cursos II y III – **es evaluado positivamente.**

A ese respecto, los maestros que participan de los cursos destacan – en las diferentes evaluaciones realizadas – el enorme valor que los mismos tienen para la formación profesional y personal, no sólo en la práctica individual sino también en relación al **colectivo docente** de la escuela y, por tanto, a los cambios institucionales.

Los equipos docentes de las escuelas que recién se inician en la modalidad de tiempo completo realizan el Curso I y, mayoritariamente, consideran que el mismo proporciona elementos que propician la **reflexión** en torno a las prácticas cotidianas, el **intercambio** a nivel institucional y, por tanto, el **fortalecimiento** del colectivo docente.

Cuando realizan el Curso II los docentes asumen el compromiso de desarrollar dos proyectos a lo largo del año en el área elegida (es en la reunión del colectivo docente de cada escuela donde se acuerda la conformación de los equipos de maestros para cada una de las áreas disciplinares). Los maestros destacan especialmente la visita de los equipos técnicos a la escuela en dos oportunidades (una en cada proyecto) ya que el asesoramiento es más directo, personalizado y permite una interacción más intensa. En

su gran mayoría los maestros expresan que – además de los encuentros presenciales – las visitas de los equipos se transforman en instancias muy productivas para la implementación de los talleres.

Lo mismo sucede con aquéllos maestros que realizan el Curso III: a pesar que son los que ya han pasado por los cursos anteriores y se sienten más seguros en su práctica docente, consideran que los aportes del área de la matemática provocan un “vuelco” en el abordaje de los diversos contenidos, no sólo porque lo hacen con mayor precisión conceptual sino también porque acompañan la tarea con la reflexión didáctica.

13. La evaluación de los resultados educativos en la ETC

5.1 Tipos de escuela y medidas de focalización¹⁸

El proceso que se describe en la sección anterior comenzó a principios de la década de los noventa, donde se instrumentaron una serie de dispositivos que fueron novedosos para la oferta educativa del sector público. Ellos consistieron en un conjunto de medidas compensatorias y de focalización, cuyo signo particular era el de atender especialmente a la población carenciada. En este marco, surgen las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC). Una forma de apreciar los resultados educativos de las ETC es compararla con los demás tipos de escuela, en particular con el otro formato que atiende a una población similar a las ETC en el país: las recién mencionadas escuelas de CSCC.

Las ETC y de CSCC representan en la actualidad el 25.5% de las escuelas urbanas y el 22.9% de la matrícula urbana. En el año 2004 existían 102 escuelas de Tiempo Completo con una matrícula de 20.500 alumnos (7.0% de la matrícula de escuelas urbanas). El

¹⁷ Sancho, Juana y otros. 1998. Aprendiendo de las innovaciones en los centros. Barcelona. OCTAEDRO. 1ª edición.

¹⁸ Este apartado, como el que le sigue, fueron realizados, actualizando las series, a partir de la publicación “Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos” Junio de 2004. ANEP. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa - Gerencia de Investigación y Evaluación – Programa de Evaluación de la Gestión Educativa.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

crecimiento de esta modalidad de escuelas ha sido constante en los últimos años (en 1995 y en 2000 existían 46 y 77 escuelas respectivamente).

Una forma de apreciar el grado de focalización logrado a partir de la distribución de estas escuelas es el análisis del contexto sociocultural del alumnado que atienden. En este sentido, es posible encontrar un ajuste importante entre la asignación de un formato compensatorio. De acuerdo a los datos surgidos del Monitor Educativo, las ETC y las de CSCC son las que presentan el peor saldo educativo (es decir, una proporción mucho más alta de madres con primaria incompleta que de madres con secundaria completa y más): -66.0 en las de CSCC, y -52.0 en ETC. Las escuelas Urbanas Comunes se encuentran en un lugar intermedio (-34.1), mientras que las escuelas de Práctica son las que presentan un mejor valor en este indicador (-4.6).

INDICADORES DE CONTEXTO SOCIAL SEGÚN CATEGORÍA DE ESCUELA (2002)

Categoría de la Escuela	Saldo Educativo 2002	Porcentaje de escuelas:			
		Contexto medio, favorable y muy favorable	Contexto desfavorable	Contexto muy desfavorable	Total
Tiempo Completo	-52.0	14.2	30.4	55.4	100
CSCC	-66.0	3.6	19.3	77.1	100
Urbana Común	-34.1	38.7	26.7	34.6	100
Práctica	-4.6	80.8	9.6	9.6	100
Total	-36.5	35.7	23.9	40.4	100

Fuente: “Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados. Tipos de escuela, contexto sociocultural escolar y resultados educativos” Junio de 2004. ANEP. Gerencia de Investigación y Evaluación – Programa de Evaluación de la Gestión Educativa.

5.2 Algunos resultados educativos de las ETC en comparación con otras escuelas.

En cuanto a la repetición los datos indican que las escuelas de CSCC son las que presentan niveles más altos de repetición en primer año (27.4%), seguidas a gran distancia

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

por las Urbanas Comunes (17.1%). Mientras tanto, las ETC y las de Práctica presentan niveles de repetición en el primer grado comparativamente más bajos (12.4% y 11.8% respectivamente).

Esta comparación de los valores de repetición en primer año para el total de las escuelas de cada categoría puede resultar, sin embargo, engañosa, en la medida en que las escuelas de CSCC y las ETC atienden a niños de peores condiciones socioeconómicas, mientras que las Urbanas Comunes y las de Práctica tienden a albergar en mayor medida a niños de niveles medios o incluso medios altos. Por esto, es necesario utilizar el indicador de porcentaje de repetición en primer año para cada categoría de escuela pero controlándolo por el contexto sociocultural. Esto se realiza al observar la segunda columna de la tabla que sigue, que incluye únicamente las escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable. Tomando esta precaución, los resultados confirman lo ya indicado: las escuelas de Tiempo Completo presentan los niveles más bajos de repetición en el primer grado.

INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS (AÑO 2003)

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
Urbana Común	17,1	20,3	11,7	8,8	5,0	1,1	1,2
CSCC	27,4	27,3	.-	15,6	9,1	2,0	2,0
Tiempo Completo	12,4	12,9	6,1	6,3	4,9	0,8	0,7
Práctica	11,8	18,7	9,4	5,6	3,2	0,6	1,2

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

Total	18,0	22,2	10,8	9,2	5,4	1,1	1,4
--------------	------	------	------	-----	-----	-----	-----

Un indicador que muestra la tabla corresponde al nivel de asistencia de los niños a lo largo del año. En esta serie, se toma como indicador de asistencia al porcentaje de niños que asistieron menos de 140 días y más de 70, que aquí es denominado como asistencia insuficiente. Como surge del cuadro anterior, las escuelas de CSCC son las que presentan el valor más alto en esta dimensión (9.1%), seguidas de las ETC y las Urbanas Comunes.

Otro indicador, que ilustra situaciones de exclusión social, riesgo y abandono familiar, es el abandono de la educación primaria. En Uruguay los niños rara vez abandonan en forma definitiva en este ciclo antes de egresar¹⁹. Sin embargo, existe evidencia acerca de un abandono intermitente que se produce en el transcurso del año. El abandono intermitente indica el porcentaje de niños que asistieron menos de 70 días en el año lectivo. El mismo, muestra tendencias similares a la repetición. En efecto, una vez más, las escuelas de CSCC presentan la configuración más negativa, las Urbanas Comunes y las ETC se encuentran en un lugar intermedio, mientras que las de Práctica son las que parecen tener menos problemas de abandono. Sin embargo, el panorama es diferente al restringir el análisis a los establecimientos de contextos desfavorables. Es así que las escuelas de CSCC siguen siendo las que presentan los peores resultados, pasando las de Práctica y Urbanas Comunes a colocarse levemente por encima de las escuelas de Tiempo Completo en términos de abandono intermitente.

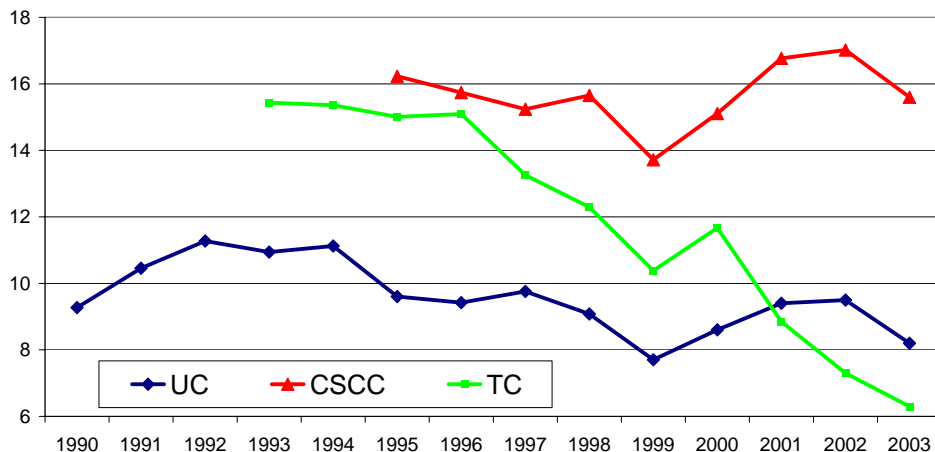
Más allá de las diferencias en los resultados educativos por tipo de escuela que se registran en el 2003, también es importante analizar su evolución temporal.

¹⁹ Serie Estadística Educativa. La deserción en educación primaria en cifras. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Programa de Evaluación de la Gestión Educativa de la A.N.E.P. Setiembre de 2004.

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

En lo que refiere a repetición, el conjunto de escuelas que en algún año de la serie fueron convertidas a TC presentan una clara tendencia a la baja, pasando de aproximadamente 15% en 1993 a algo

Evolución de las tasas de repetición totales, según categoría de escuelas urbanas (1990-2003).

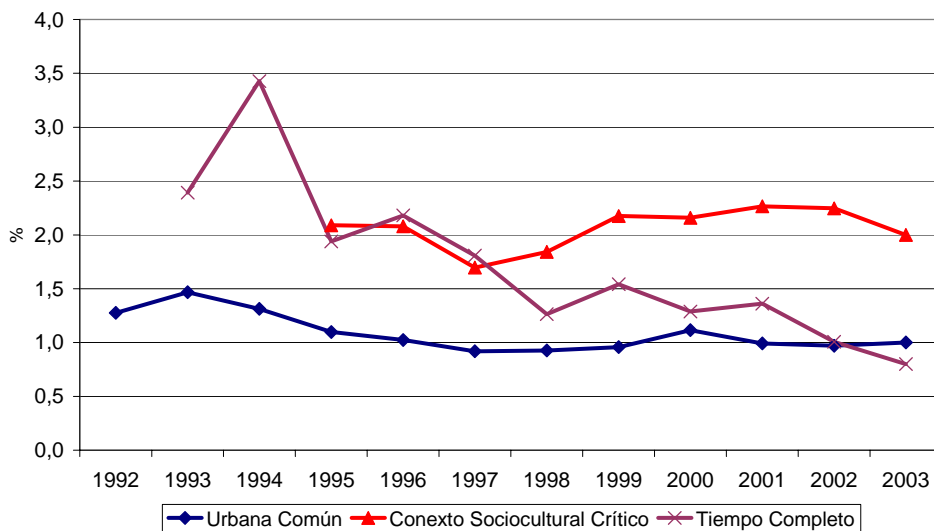


más del 6% en 2003. Por otra parte, en los demás tipos de escuela la repetición no presenta un patrón sistemático en el tiempo. Luego de un aumento sostenido de la repetición en los últimos años de la década y hasta 2002, en el 2003 se registra un descenso considerable.

Es posible identificar una tendencia similar a la de la repetición al analizar la evolución en el tiempo del abandono intermitente para las distintas categorías de escuela.

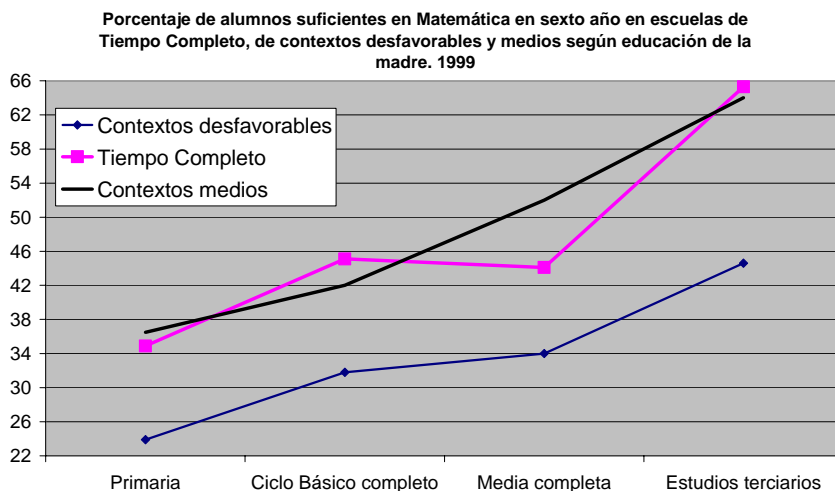
Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

Evolución del abandono intermitente de 1° a 6° año, según categoría.
Escuelas urbanas (1992-2003)



Fuente: Elaboración a partir de datos del D.E.E. del C.E.P.

Por último, se presentan los resultados de la evaluación de aprendizajes de 1999 comparando las ETC con las escuelas de diferentes contextos socioculturales. En la gráfica se describe el porcentaje de estudiantes que alcanza niveles de suficiencia en matemática en 1999 para escuelas de Tiempo Completo y para escuelas de contextos desfavorables y medios.



**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Fuente: Elaboración en base a ANEP-MECAEP (2000) Evaluaciones Nacionales de Aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999). Montevideo: UMRE - ANEP/BIRF - Proyecto MECAEP.

Como puede observarse las ETC, que pertenecen en su inmensa mayoría a contextos socioculturales adversos, se comportan en forma prácticamente igual a las escuelas de contextos medios en casi todos los niveles educativos maternos del niño. En el caso de niños hijos de madres con secundaria completa la distancia aumenta, pero se mantiene asimismo una distancia favorable de las ETC sobre las comunes de contexto desfavorable.

En síntesis, tanto el análisis de la situación actual como la de la evolución en el tiempo permiten arribar a conclusiones similares: las ETC tienen un comportamiento en términos de resultados educativos, que superan ampliamente los que se podrían esperar dado el nivel socioeconómico de los niños que atienden. Este análisis sincrónico y diacrónico arroja los mismos resultados para todos los indicadores seleccionados: aprendizajes, repetición, asistencia y abandono. En otras palabras, los datos agregados correspondientes a esta experiencia van en la dirección de permitir afirmar que los resultados educativos logrados con ella han sido exitosos.

Ahora bien, para aprehender las características que podrían ser asociadas a este “éxito”, es necesario conocer en profundidad algunas experiencias de implementación concreta del proyecto de ETC. A partir de la próxima sección, este informe se aboca a dicha tarea a través de un análisis cualitativo de un conjunto de siete escuelas seleccionadas.

6. Experiencias desarrolladas en siete escuelas de tiempo completo

Las siete escuelas seleccionadas se destacan por la prevención del fracaso escolar y el logro de los aprendizajes. Los criterios para seleccionar a estas siete escuelas, en el marco del buen desempeño que logran en general el resto de escuelas TC, fue el siguiente: abatimiento de la repetición, resultados educativos positivos en la Evaluación de Aprendizajes del año 2002, liderazgo pedagógico y permanencia de los Maestros Directores, Proyectos Institucionales con alto impacto educativo, Programas de Bilingüismo y/o ITEEA correctamente implementados.

Repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente, en primer grado y en el total, según escuelas de Tiempo Completo seleccionadas

Escuelas seleccionadas y año	Porcentaje Repetición		Porcentaje Asistencia Insuficiente		Porcentaje de Abandono Intermitente	
	Primer Grado	Total	Primer Grado	Total	Primer Grado	Total
Siete ETC Seleccionadas						
2003	7.2	4.9	4.7	3.2	0.4	0.4
2004	5.6	4.0	4.5	3.1	0.0	0.1
Resto de ETC						
2003	12.8	6.4	7.7	5.1	1.3	0.8
2004	12.4	6.3	10.2	6.8	1.4	0.9

Fuente: Elaborado por el Programa de Evaluación de la Gestión Educativa de la A.N.E.P. a partir de datos del D.E.E. del C.E.P.

La tabla presentada permite comparar algunos indicadores educativos para las siete ETC seleccionadas y el resto de las de este tipo. Del mismo, surge que estas siete escuelas efectivamente presentan resultados muy positivos en repetición, asistencia y abandono.

6.1 La visión de los directores de las escuelas seleccionadas

Sobre el fracaso escolar:

Con el propósito de construir una narrativa que diera cuenta de la visión de las directoras respecto al fracaso escolar, se les planteó la pregunta **¿qué entiende usted por fracaso escolar?**

Las respuestas, que en parte se transcriben, van conformando un “relato” que revela elementos coincidentes y otros que marcan un perfil diferenciado inspirado en los respectivos esfuerzos personales y colectivos para evitar el fracaso escolar en las instituciones a su cargo.

Todas las visiones coinciden en concebir al fracaso escolar como un problema que debe ser encarado colectivamente, siendo imprescindible implicar a los docentes, las niñas y los

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

niños, a sus familias y la escuela en su conjunto como actores y circunstancias que se constituyen al mismo tiempo en parte del problema y en su “solución”.

“Creo que el deber ser del maestro es enseñar y el del alumno es aprender, fracasar sería que el maestro no logre encontrar las mejores maneras de enseñar para que sus alumnos aprendan.”
(Escuela N° 117 Dpto. Canelones)

“El niño que vive experiencias de fracaso en la escuela es porque está sometido o sujeto a factores que de alguna manera promueven ese fracaso. Habría que analizarlo desde dos dimensiones. Una tiene que ver con el niño. La otra con la institución.”
(Escuela N° 132 Dpto. Cerro Largo)

“El fracaso escolar se traduce en la imposibilidad de la escuela de dar respuesta a las demandas de la sociedad. No poder insertar a los niños en un mundo cada vez más salvaje.”
(Escuela N° 131 Dpto. Salto)

El fracaso escolar es caracterizado a partir de los resultados de los aprendizajes de los alumnos

“Entiendo por fracaso escolar a aquellas situaciones que hacen que el niño no cumple con las metas mínimas del aprendizaje, que lleva por ejemplo a repetir o a desertar del sistema educativo.”
(Escuela N° 29 Dpto. Rocha)

- por aspectos vinculados con la enseñanza y el enfoque de los docentes respecto a su tarea

“Un maestro que parta de la premisa de que “este niño puede aprender”, elaborará situaciones que promuevan verdaderos aprendizajes”
(Escuela N° 132 Dpto. Cerro Largo)

- a partir de las perspectivas de los padres y sus modalidades particulares de relacionamiento con la escuela

“ hay expectativas de los padres que no son las de la institución. Hay padres con bajo nivel de expectativas que con que sus hijos estén en la escuela es suficiente, no les incentivan la autoestima, no los sustentan, no lo apoyan en los hábitos mínimos.”
(Escuela N° 151 Dpto. Montevideo)

- atravesado por elementos que se construyen en la interacción de unos y otros, requiriendo de ellos nuevos comportamientos y de afecto:

“Creo que el fracaso escolar va más allá de los aprendizajes no logrados. Pasa más por las actitudes y lo afectivo, por la reformulación del error ya que a partir del error se aprende”
(Escuela N° 360 Dpto. Montevideo)

En esta construcción, el fracaso escolar es presentado como un “fenómeno complejo”

“ implica que el niño no deserte, que no repita, que encuentre un lugar en la escuela”
(Escuela N° 126 Dpto. Colonia)

“que el niño no se sienta un fracasado para eso tiene que haber un ambiente de no hacerlo sentir fracasado”
(Escuela N° 360 Dpto. Montevideo)

que genera encuentros y desencuentros, que requiere de compromisos, de responsabilidades, de acciones que inviten a avanzar:

“¿De quién es el fracaso? Podemos decir ...”este niño no aprende porque es pobre”... pero el fracaso lo tenemos que hacer nuestro, de los maestros, no del otro.”
(Escuela N° 117 Dpto. Canelones)

“La escuela fracasaría sino se logra optimizar estrategias y que exista una visión institucional común, explícita de la visión educativa. En definitiva, un acuerdo de la comunidad, con objetivos y valores explícitos y acordados.”
(Escuela N° 126 Dpto. Colonia)

¿Cómo evitar el fracaso escolar?

Las coincidencias en los esfuerzos personales y colectivos se renuevan así como la singularidad de cada experiencia atravesada por la multiplicidad de metas y pertenencias:

“ Primero tengo que rescatar el espacio de coordinación docente, lograr que en esos espacios de reflexión y encuentros se pueda decir no sé , que los maestros tengan ganas de saber más, de reconocer que uno va aprendiendo todos los días”
(Escuela N° 117 Dpto. Canelones)

“Desde el punto de vista institucional...el saludo de cada mañana y el ensayo de los actos patrióticos y culturales que organice la escuela. Concebimos la escuela como espacio democrático.”
(Escuela N° 132 Dpto. Cerro Largo)

“Presentar a la escuela como una unidad desde 8:15 a 16:00, en todos los espacios educativos. Afinar el discurso para que la coherencia se dé en todas las instancias. Mostrar una imagen de escuela limpia, ordenada. Esto ha modificado la actitud de muchas familias en cuanto a sus propios hábitos de orden, limpieza y organización de los tiempos”.
(Escuela N° 151 Dpto. Montevideo)

“Promover la convivencia en aquellos niños que se sienten “irradiados” del grupo o no tienen intereses que puedan compartir con los demás. Se hace por ejemplo, a través del juego. Aprendizaje sobre el juego. En estos casos no se usa demasiado el

“hacer académico”, se busca el protagonismo del niño a través de diferentes modalidades de juego.
(Escuela N° 29 Dpto. Rocha)

“Lo fundamental es la convivencia y el trabajo en redes. Ése es el proyecto de centro, el trabajar con organizaciones de todo tipo (ONG, INAU, Rotary, etc). La escuela así marca presencia y recibe a la comunidad . Esta es la noción de escuela abierta a la comunidad, trabajando sistemáticamente con los padres en las actividades en la escuela, incluyendo a los padres en todas las actividades. Esto marca una comunidad educativa fuerte y por tanto minimiza el fracaso escolar.”
(Escuela N° 126 Dpto. Colonia)

“Se evita con un equipo docente fuerte, comprometido y un clima institucional donde el estímulo sea la constante. Al maestro, al niño, al padre. (...) La elaboración de un proyecto insitucional desde el que todos definimos: qué tipo de valores vamos a vivir en la escuela.

Buscando aterrizar la teoría que recibimos en la capacitación, en una forma particular de hacer escuela, aprovechando la autonomía para implementar estrategias para la retención del alumno en la escuela, para que el alumno pueda estudiar ocho horas y no esté pidiendo en la calle, que la escuela sea un lugar habitable.”
(Escuela N° 131 Dpto. Salto)

Sobre los logros

Importa también mostrar la visión de los Directores de las 7 escuelas mencionadas sobre los logros o los cambios generados en los niños que concurren a ellas.

Si uno les pregunta ¿qué logra la escuela de tiempo completo con los niños a lo largo de su escolaridad?, las respuestas podrían sintetizarse en varias dimensiones:

- un fuerte sentimiento de pertenencia institucional

“Los niños sienten que la escuela es “su espacio” para crecer y avanzar, donde se puede “estar”, “pensar” y “crecer” con autonomía en un clima de bajo riesgo” (Esc. N° 126 Dpto. Colonia)

- afianzamiento de valores esenciales como tolerancia, solidaridad, respeto por los otros, etcétera, lo que tiene como consecuencia un mejor relacionamiento.

“ Todos participan en jornadas solidarias; ha aumentado significativamente el número de alumnos en actitud colaborativa” (Esc. N° 151 Raquel Barthés)

- alta solvencia en el trabajo en equipo: en la escuela de tiempo completo el trabajo en equipo se constituye en una instancia donde se confrontan opiniones, se valoran los aciertos y se reconocen los errores para seguir aprendiendo.

“la idea de construir la escuela que queremos entre todos lleva consigo la propia concepción de docente que tenemos: vamos en busca de un nuevo profesionalismo y del crecimiento constante, nos planteamos desafíos, buscamos generar un clima especial propicio para plantear los problemas con sinceridad” (Esc. N° 132 Dpto Cerro Largo)

- que la **participación activa sea un hecho natural**. La escuela de tiempo completo propicia la participación de todos los involucrados de múltiples formas: los niños participan porque aprenden, se informan e informan a los demás; forman parte de la discusión de los problemas y la búsqueda de soluciones a través de las asambleas y otras formas alternativas que cada escuela se dé la capacidad para decidir, como una de las consecuencias de la práctica de la participación y fundamentalmente, la oportunidad de generar propuestas porque existen espacios para ello.

“Los espacios de reflexión sobre la convivencia grupal generan ámbitos en los que los alumnos logran darse cuenta que la violencia no es el camino para resolver los conflictos” (Escuela N° 126 Dpto Colonia)

- la ejecución de proyectos – de Lenguaje, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales – en los respectivos talleres, significa participar de un tiempo pedagógico particular de la escuela de tiempo completo.

“Han sido notorios los avances en escritura, producto de acuerdos institucionales específicos...en los códigos de comunicación... en el enfoque de las ciencias producto del Proyecto de Granja y la capacitación en el área” (Esc. N° 360 Dpto. Montevideo)

- la muestra de los productos finales de los talleres a las familias y a la comunidad se convierte en un espacio donde los niños deben mostrar lo que conocen pero

también, responder con solvencia sobre lo que se les pregunta. Allí – como sostiene una de las directoras – está uno de los mayores desafíos:

“ buscar, elaborar y formular la mejor respuesta a una pregunta no determinada previamente. Pero allí también se pueden visualizar muchos de los logros: el desarrollo de la oralidad, la elaboración del discurso, la construcción de explicaciones y de argumentos potentes, así como la capacidad de formular nuevas preguntas, se constituyen en indicadores de la calidad del aprendizaje. (Esc. N° 132 Dpto. Cerro Largo)

“Al principio los niños se mostraban tímidos e inseguros y fueron progresivamente asumiendo el rol de comunicadores con total naturalidad y responsabilidad frente a numeroso público” (Esc. N° 29 Dpto. Rocha)

- o la alegría de pertenecer a una escuela donde se siente escuchado, reconocido y valorado por lo que es como persona.

“El estímulo constante a todos y cada uno, reconociendo hasta los mínimos logros en cualquier dimensión de la tarea, hace que cada uno alcance la convicción de que es capaz de hacer algo, hacerlo bien y de saber que alguien se lo valorará” (Esc. N° 131 Dpto. Salto)

7. Narrativas de experiencias escolares: estrategias institucionales para abatir el fracaso escolar

Los contenidos de esta sección vienen a complementar el análisis iniciado en la anterior. Los mismos recogen de “puño y letra” de los directores de los centros estudiados su visión sobre las principales experiencias desarrolladas en sus escuelas. Estos documentos son producto de una jornada de trabajo con los directores en la que se eligió una experiencia concreta por escuela y se confeccionó colectivamente una guía para la narrativa. Luego de esa jornada los responsables de cada centro enviaron los textos que aquí se presentan.

Escuela N° 131 de Tiempo Completo. Barrio La Amarilla. SALTO

“De cómo logramos revertir una historia de fracasos...” Una experiencia de gestión innovadora.

“Las Escuelas deben propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten (re) construir pautas de socialización, que regeneren los lazos sociales y articulen nuevos sentidos para *un saber estar en el mundo*”

En Octubre de 1999, en un lugar del Uruguay llamado Salto, impregnado del perfume de los azahares, sucedió un hecho bastante común...¿ o no tanto?.

En un pintoresco lugar, en las afueras de la ciudad, se inauguraba una Escuela de Tiempo Completo...pero que no tenía un barrio circundante.

Y usted podrá preguntarse: -Y entonces¿ con qué niños irán a trabajar?. He ahí la cuestión que definiría, a breve plazo, una forma un poco diferente de “hacer Escuela”.

Era casi fin de año, y se pidió a las demás Escuelas de la ciudad, que ofrecieran a quienes lo desearan, la posibilidad de concurrir a Tiempo Completo. Y sucedió algo extraordinario, que pondría a prueba nuestra capacidad de adaptación e innovación, para dar respuestas a demandas de una comunidad muy especial.

(Suponemos que por pura casualidad) , la amplia mayoría de niños que llegaron, con caritas asustadas, arrastraban en sus humildes bolsitas, una historia de fracaso en su escolaridad, alcanzando a casi ¡ un 60% del total. Como Romina, que llegaba con once años de edad, cursando ¡por quinta vez primer año!. La que se desmayó de hambre en el acto de inauguración. Romina...la que se enamoró para siempre de su Maestro, que ese fin de año le decía ¡ que pasaba a segundo año!, y en su cabecita de niña creyó haber encontrado un dios. Y los otros y otras tantas Rominas! con historias parecidas de abandono, de deserción, de repitencia. Y desde ese día, nunca más fuimos los mismos.

Ese primer mes, en que debíamos abrir y cerrar nuestro centro educativo, donde también los docentes arrastraban historias de vida y de trabajo diferentes, queda en nuestra memoria como la anécdota del mes más difícil de nuestras carreras. Pero donde a fuerza de enfrentar juntos ¡tantas dificultades! se sentaron las bases del grupo humano *formidable* que hoy tenemos.

Por ese entonces decidimos que nuestra actitud no podría ser nunca una postura cómoda, de conformarnos con magros objetivos, dada nuestra realidad. Preferimos cambiarla por un desafío que se planteaba bastante difícil, pero no imposible: “Si éstos son nuestros niños, debemos ser capaces de cambiar sus historias de fracaso, por una posibilidad de éxito”; y ahí comienza otra historia, para ellos y para nosotros.

Las instancias de actualización compartidas, fueron ayudándonos a definir las estrategias de gestión necesarias, para facilitar buenos resultados. La discusión en las Salas Docentes, las lecturas, la co-gestión, participativa y comprometida de todos, permitió consensuar los aspectos que vertebrarían todo el hacer escolar y plasmarlos en un Proyecto de Centro que apuntaba a la coherencia institucional, absolutamente indispensable si queríamos lograr aprendizajes potentes. Nuestro Proyecto Curricular se elaboró como un “Diseño curricular de Base, por competencias” adaptando el Programa oficial a los nuevos enfoques e integrando nuevos contenidos, considerados hoy, socialmente válidos, basándonos en la postura de Jerome Bruner, que refiere a un currículo en espiral, donde todos los contenidos que hacen al desarrollo de las

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

diferentes competencias, pueden ser enseñados en cualquier clase, con diferentes grados de complejidad y una adecuada transposición didáctica. Esto ameritó que se generara una *cultura evaluativa* a nivel institucional, que permitiera revisar en forma permanente nuestra gestión, pero a la vez enfocar la evaluación como procedimiento para el mejoramiento de la calidad y la toma de decisiones, no entendida como control, sino como herramienta que aporta información sobre los puntos de partida, los procesos y los resultados. Hacíamos nuestro, de esta manera, el compromiso mundial de una “Educación para Todos”, en el entendido de que **todos** los niños pueden aprender y que **todos** tienen derecho a las mejores condiciones para hacerlo. Pero ese compromiso nos exigía **construir** una Escuela para todos, diseñada para promover el acceso, la permanencia y la promoción de todos, con calidad. Así, con ayuda de técnicos contratados a través de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (P.M.E.) fuimos estableciendo las coordinaciones verticales y horizontales y proyectando las competencias desde el nivel inicial, no sólo al primer ciclo, sino a todo el ciclo escolar.

Y en este punto surgió una idea novedosa, que implementamos por considerarla de gran valor como estrategia para atender a nuestra peculiaridad. ¿Por qué no organizar toda la Escuela en ciclos, con tres cortes evaluativos, en vez de seis? Esta estrategia, por un lado da más tiempo a cada niño para consolidar sus aprendizajes, por otro lado implica que los Docentes roten dentro del ciclo, pasando con su clase al año siguiente, lo que simplifica el tiempo de conocimiento de cada uno y el estadio en que se encuentra en cada competencia.

Esto se registra en un **Portafolio**, donde se van abriendo los diferentes indicadores de avance, con anotaciones en, por lo menos, tres instancias del año, con trabajos de cada niño como testimonio de sus avances.

Esta información acompaña al alumno en toda su escolaridad, con énfasis en las áreas de Lengua y Matemática.

¿Quiere decir esto que las promociones intra-ciclo son automáticas? Muy por el contrario: exige un mayor esfuerzo de los Maestros, que son responsables de que al finalizar cada ciclo, todos hayan alcanzado niveles lo más satisfactorios posible.

¿Y cómo lograr ese objetivo?. Para ello se implementan estrategias de atención a la diversidad, desde el primer día de clase, con intercambio de docentes, porque Tiempo Completo tiene tiempo cronológico suficiente, que debe ser potenciado como tiempo pedagógico, para mejorar la calidad de los aprendizajes. El intercambio entre docentes (el aprender a ser maestro de Escuela y no de aula) brinda la posibilidad de compartir todas sus experiencias, discutir las, mejorarlas, en pos del mayor objetivo que nos propusimos: que nuestros niños alcancen aprendizajes significativos y potentes, desarrollen su autoestima y se preparen realmente para integrarse a la sociedad en que les toca vivir.

Así, toda la Escuela trabaja en un módulo de **Atención a la diversidad** (para diferenciarlo de Apoyo, que podría ser entendido como tender a la homogeneidad, lo que no es nuestro propósito) espacio no solo reservado a los que presentan mayores dificultades, sino **a todos** , incluidos los más avanzados, que en pequeños grupos por vez, tienen su espacio para crecer.

En este Módulo, como en cada aula, el contar con una computadora conectada a internet (a través del Programa ITEEA) es otro elemento clave para atender a la diversidad, potenciando lo que cada niño puede hacer.

Se implementaron también Salas Integradas, de dos clases, que en Inicial y primer nivel, se potencian como espacios donde los niños más avanzados, son monitores de los más pequeños. A partir de las propuestas dadas por los docentes, los niños trabajan, con un seguimiento a través de una observación pautada, con posterior discusión en la Sala Docente..

Las Asambleas por clases y de Delegados, coadyuvan para desarrollar su autonomía y su seguridad y desarrollar su sentido de pertenencia, al sentirse partícipes en las tomas de decisiones sobre todos los temas escolares, preparándolos para su participación futura como ciudadanos de un país democrático.

Hoy estamos en el sexto año de la experiencia. Soy testigo y parte muy comprometida de esta historia reciente, que continúa con el mismo entusiasmo, aunque muchas cosas han cambiado.

Somos muchos más: los doscientos niños del principio, ya son cuatrocientos cincuenta.

Los nueve Maestros ya son diecinueve (hay tres del Programa de Inglés por Inmersión parcial).

Algunas dificultades persisten: no hay Secretaría ni Sub-Dirección. Los Auxiliares son sólo tres.

Pero a pesar de ello hemos alcanzado varias de las metas trazadas:

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Nuestro índice de repetición bajó de un 19% en aquel primer mes de 1999 (donde en la mayoría de los casos se respetó la nota que traían de sus anteriores Escuelas) a un 2%, en las clases de segundo y cuarto año,(en su mayoría ingresos recientes).

Este 2% sigue siendo nuestra mayor preocupación. No hay niños desertores. Los resultados de las últimas pruebas de UMRE-Gerencia de Investigación y Evaluación nos colocan con la mayoría de los alumnos en niveles altamente satisfactorios. El equipo docente trabaja con alegría, en un ambiente de bajo riesgo. Ellos y nuestra comunidad de padres están orgullosos de su Institución. Los niños son felices en la Escuela porque se saben valorados, sienten que pueden hacer cosas y hacerlas bien y día a día construyen su Proyecto de vida, de una vida mejor...

Romina egresó de sexto año en el 2004 y le festejamos” sus quince” en la Escuela...

“QUISIERA DIBUJAR EL ROSTRO DEL FUTURO SIN LÁGRIMAS EN SUS OJOS...”

Horacio Sosa.(Argentino)

Maestra Directora: Olga Ayzaguer

Escuela N° 132 de Tiempo Completo. Melo. CERRO LARGO

La reunión del colectivo docente como espacio educativo

“El mundo de hoy necesita una racionalidad diferente, trenzada por las iniciativas, la cooperación. El sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo” (Vilar, 1997).

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.” (Gutiérrez y Castillo, 2002)

Concibo la Escuela de Tiempo Completo como una innovación educativa que implementa el Sistema Educativo uruguayo, a partir de la normativa, en el año 1998. Se trata de una idea que se venía diseñando en papeles y tomando forma en acciones en varias escuelas del país desde la década del noventa y anteriores y que luego se concreta a partir del Acta 90. Es innovación por ese mismo proceso de gestación que convierte la idea en realidad visible, discutible, pero sobre todo, posible. Subyace a la experiencia el sentir y los sueños de varios docentes uruguayos que estuvieron experimentando en sus escuelas a partir de una realidad concreta, de demandas precisas del contexto y del impulso de maestros preocupados por una dolorosa realidad por revertir.

Me uno a la aventura de llevar adelante este modelo en el año 1999, durante el mes de mayo, luego del Concurso implementado para acceder a los cargos de Directores y Maestros de estas escuelas, en la Escuela N°132 de Tiempo Completo de la ciudad de Melo. A partir de ese momento, unirme a la experiencia significó aceptar un gran desafío: unir esfuerzos de docentes, de alumnos, de vecinos, de familias para hacer del modelo algo posible. Pero implicó a la vez renovar el compromiso con la sociedad que todo docente asume cuando comienza a trabajar en una escuela. Esta vez, el compromiso era mucho mayor: iniciar una aventura, convencer y convencernos, buscar nuestras propias maneras, uruguayas y originales de hacer escuela. Fue necesario ir a buscar a las fuentes de los grandes maestros de la Pedagogía uruguaya y latinoamericana, para encontrar esas raíces que promueven el empuje, el “*saber estar, saber ser y saber proyectarse*”, como expresa Cullen¹, en una época signada por el cambio y la incertidumbre, donde el conflicto es nota distintiva y donde la escuela es una institución que va perdiendo prestigio.

Me acompañan en la aventura un grupo selecto de maestros, igualmente desafiados por la idea de pensar el modelo de Tiempo Completo desde el Acta 90 pero, fundamentalmente, desde las necesidades de una comunidad que imprime a la institución un sello particular y desde la convicción de que el maestro es un actor social de gran relevancia ante los cambios que impone esta época. Desde la escuela miramos al Barrio Caltieri que la acoge, con respeto y le exigimos al barrio la misma actitud; nos dimos tiempo, el barrio y nosotros para poner a andar algunas ideas que significaron en la vida de la escuela verdaderas sacudidas. Nosotros mismos, los docentes, debimos analizarnos desde otras miradas y desde una apertura particular, generadora de un clima de convivencia especial, en el que pueden cultivarse utopías. Nuestras utopías, las que

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

discutimos juntos todos los maestros de la escuela, fueron más allá *de la denuncia*, tal como lo plantea Paulo Freire², hacia *la anunciación* de desafíos concretos que implicaban el análisis de nuestras propias prácticas y sus resignificaciones, mirando una realidad que exigía y nos exigía maneras diferentes de implementar cambios, nuevos espacios a ensayar, redefinición de tiempos, tomar las riendas de nuestra verdadera profesionalización docente.

Dentro del modelo, destaco la **Sala Docente** o **espacio de coordinación** de los días miércoles, como *espacio educativo*. Lo concibo como *espacio educativo* por varias razones entre las cuales señalo las siguientes:

- En una institución educativa todos los actores participan del proceso educativo, esto es, todos se educan, y esto incluye a los propios docentes quienes no debemos perder nunca nuestra capacidad de aprender, sino potenciarla.
- Es sabido que todo docente recibe una formación inicial en un Instituto de Formación Docente que le permite acceder a un título, pero la verdadera formación comienza una vez que el docente se enfrenta a un grupo-clase, en una institución. Se trata de la formación permanente o autoformación que está condicionada por las oportunidades que tiene el docente de discutir junto a sus pares sobre lo que sabe, piensa y hace dentro de la escuela.
- El espacio de coordinación genera las oportunidades de analizar y discutir cuestiones relativas a problemas de enseñanza que generalmente están ligados en forma estrecha a las experiencias de fracaso de los alumnos.
- Es el lugar y el tiempo desde el cual el director potencia la reflexión sobre lo pedagógico, los sustentos teóricos de las diferentes propuestas, acerca nuevas estrategias, pone a los maestros en situación de aprender para ir al análisis de fundamentos metodológicos luego, esto es, ejerce un liderazgo real.

En nuestra escuela, la Sala Docente ha sido un verdadero espacio de conquista para todos. Desde el inicio, fuimos conformando el espacio de la Sala como un espacio de verdadero crecimiento profesional, cuna de discusiones profundas sobre nuestros haceres cotidianos y cuna de las mejores decisiones que nos han permitido hacer de la nuestra, una escuela especial, pensada y revisada en forma constante. Es el espacio en el que se cultiva la crítica que construye; es el espacio de apropiación de conocimientos compartidos; es el terreno fértil que permite pasar de la idea al acto, donde se asumen compromisos, se comparten historias y se celebran logros. Es además el lugar donde se renuevan acuerdos, se revisan las prácticas, se contrastan metodologías, se dispone de un tiempo para la queja. Es espacio de autocrítica y de fortalecimiento y es terreno propicio para el *liderazgo consciente* (Chatterjee³), aquel que apela a la búsqueda de soluciones verdaderas para los problemas reales.

La Sala tiene cada miércoles un temario particular que trasciende los asuntos administrativos: he allí su riqueza. Se cierra con un acta, testimonio de una memoria institucional que revela una cultura particular, una manera de hacer escuela que solamente compartimos quienes vivimos la experiencia de reencontrarnos los miércoles en los análisis profundos de los asuntos que nos conmueven o que nos preocupan.

Cada miércoles un texto cuidadosamente seleccionado por la Dirección o acercado por un compañero, abre el espacio de reflexión instalando un tiempo de dos horas y media de producción y debate e instaurando un clima propicio para el planteo de las buenas preguntas. El texto promueve un pequeño debate y dispara la reflexión y la disposición a escuchar, contrastar y opinar; el texto pone a todos en situación de pensar, de crear y buscar, de bucear en las profundidades de cada tema que se aborda.

Si compartimos, todos los maestros de la escuela, que solamente un problema, entendido como desafío intelectual que moviliza herramientas conceptuales, puede generar conocimiento verdadero, muchas veces es un problema lo que se propone al grupo de docentes en la sala para resolver en grupos. Ese problema proviene de campos diversos: a veces de las Ciencias Naturales, muchas veces del campo Matemático, desde el Lenguaje, desde las Ciencias Sociales. Lo importante es que la etapa de producción en la Sala comienza con la resolución de un problema en el que los grupos de maestros ensayan soluciones originales y diversas que luego se exhiben a los demás, generalmente a través de papelógrafos, a efectos de generar el análisis a partir de los contrastes. Del mismo modo que lo hacemos en los grupos-clase, se buscan allí las razones por las cuales se tomaron determinadas decisiones, se utilizaron algunos procedimientos y se descartaron otros. Esto es lo que permite realmente pensar cómo actúan los alumnos frente a este tipo de situaciones; al percibir nuestras propias limitaciones podemos comprender las limitaciones de ellos, al explicitar cuáles han sido los

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

conocimientos involucrados en la tarea, podemos pensar en cuáles movilizarán nuestros alumnos. Pero podemos además realizar el ejercicio intelectual, exclusivamente profesional, de ensayar el análisis a priori de situaciones que diseñamos para implementar en el aula. A este ejercicio de reconocer y reconocernos en el análisis, sigue el aporte de dirección acercando los sustentos teóricos que están detrás de estas opciones metodológicas, analizando la pertinencia de algunos procedimientos, la conveniencia o no de otros, prestando atención dónde se sitúa el foco a la hora de realizar la puesta en común. Es la teoría la que avala allí el trabajo y la figura del director cobra sentido en la mediación entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico y la realidad de las prácticas escolares. Sobrevienen luego los acuerdos institucionales, los análisis por niveles y se fortalece la sensación vivida de ir a la fuente, a la lectura de los autores recordados o citados para fundamentar las decisiones.

En otras ocasiones, la Sala asume el papel de laboratorio, a partir del análisis de diferentes “entradas a territorio” que ha realizado la directora durante la semana. Esas visitas de clase, en diferentes niveles, son luego discutidas en la Sala y ofrecen la posibilidad de que la directora explicita las intenciones expresas que la motivaron a realizarlas, cómo se procesó la actividad y cuáles son las sugerencias que han surgido. Esto de colectivizar las visitas, rompe con el mito de la individualidad y el aislamiento del docente, genera más confianza y eleva la autoestima puesto que en cada una de las visitas, en forma cuidadosa, la directora destaca ante la Sala los aspectos positivos que encontró en los procedimientos de los niños y que son producto de un trabajo exhaustivo de maestro. Pero esto no es obstáculo para plantear nuevos posibles caminos o maneras absolutamente distintas de procesar un contenido en el aula. El maestro del grupo, que presencié la visita, se convierte en informante válido y aporta a la discusión aspectos que no fueron tenidos en cuenta por la directora. De todo ello surge luego la idea de cómo continuar en esa línea esbozada, cuáles pueden ser los caminos a seguir, con qué otros contenidos se puede vincular esa actividad.

La participación en los distintos cursos implementados para Tiempo Completo, los fines de semana, tiene en la Sala, el miércoles siguiente, un espacio garantizado para colectivizar experiencias, para informar, para destacar actividades vivenciadas con entusiasmo. Se asegura así la posibilidad de que todos sepamos qué está sucediendo en cada grupo de participación y capacitación, cuáles son los conceptos fundamentales que se manejan allí, cuáles pueden ser buenos ejemplos de prácticas apropiadas en cada área y cuáles las dificultades a enfrentar y la bibliografía que apoye las opciones. Resulta excitante compartir el entusiasmo de los colegas y produce contagio en los demás que luego no dudan en hacer entradas espontáneas al salón del compañero para presenciar in actu lo discutido en Sala y para animarse a probar.

En muchas ocasiones se promueve en la Sala el análisis de las planificaciones de los docentes. Esto es, se escoge un aspecto particular, se rastrea el mismo en quince días de planificación, se muestra a la Sala la manera cómo lo explicitan algunos compañeros y se genera la discusión que generalmente potencia acuerdos fuertes como por ejemplo, destacar, cada jornada, el contenido fuerte de la misma mediante algún sistema que permita la fácil visualización, por un color determinado o un símbolo. Mirar las propias planificaciones y hacerlo en un lapso de tiempo determinado permite a los maestros destacar con facilidad presencias y ausencias de determinadas áreas, presencia o ausencia de hilo conductor en ciertas secuencias, coherencia o no en determinados planteos que se hacen a los niños, el impacto de las evaluaciones en ese lapso analizado, la expresión de los propósitos de todo lo que se hace en el aula, etc. Concebimos en la escuela a la planificación como memoria, como registro y especialmente como texto. Le exigimos por lo tanto coherencia y la discutimos desde este tipo de análisis. Enfrentarla con otros modelos posibles nos permite a todos nutrirnos de otros textos que aportan a la expresión, enriquecen los propios y potencian la actitud crítica con lo propio y lo ajeno.

Existe un espacio en nuestra sala que está sistematizado y es el que destinamos a la devolución de las evaluaciones. No existe evaluación institucional que no sea luego analizada en Sala. Habitualmente ese análisis se realiza a partir de transparencias en el retroproyector, donde nos aseguramos que la transparencia sea la copia fiel de lo que se entrega a Inspección o lo que llega como devolución, cuando se analizan resultados de evaluaciones externas. Esto asegura que los docentes se reconozcan como actores involucrados en el proceso, además de potenciar una visión más colectiva de los logros o fracasos y así poder determinar la incidencia del docente y sus actividades de enseñanza, que son también actividades de evaluación. Esto permite buscar, entre todos, cuestiones a fortalecer desde las prácticas y desde lo profesional, se generan compromisos, se buscan posibles razones, se esbozan soluciones a corto y mediano plazo. Ver la evaluación traducida en números promueve, en una reacción en cascada, la argumentación de posibles dificultades del

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

lado de la enseñanza y visibles necesidades que debemos solucionar en forma rápida. Esos análisis suelen hacerse en contraste con los anteriores y en contraste con los informes que muestran la media nacional en las distintas áreas y que permiten un análisis situado de nuestra escuela en un contexto nacional.

Es el nuestro, un espacio conquistado por quienes tenemos la capacidad de disfrutarlo y utilizarlo de una manera racional y experimental, por eso la Sala se ha constituido, ella también, en una innovación por aquello que expresa Jaume Carbonell en *“La aventura de innovar”*: ...”*las innovaciones han de ser pensadas, gestionadas y realizadas autónomamente por el profesorado*”. ¿Cuál es el rol que le cabe al docente desde esta perspectiva, en una escuela que se piense y que lo piense como protagonista del cambio? Ese rol está vinculado a *“superar su papel de polea de transmisión, pasivo e instrumental;... Más bien acercarlo al intelectual transformador (Giroux 1990), crítico y emancipador: desafío para la formación y el acompañamiento de los docentes que permita la reflexión sobre sus propias prácticas y el cuestionamiento de las estructuras institucionales en las que trabajan”*. (Contreras, 1997). Atesoramos este espacio como espacio de construcción de una identidad que nos une, nos fortalece y nos permite experimentar nuestras formas singulares de hacer escuela a la manera de un Uruguay que ante todo, piensa en su gente actual para proyectarse a un futuro posible.

- 1- Cullen, Carlos (1997) – “Críticas de las razones de educar” Ed. Paidós
- 2- Freire, Paulo – 1997 En: “La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato”, Imbernón, F. (coord.) y otros. Graó, 1999.
- 3- Chatterjee, Debashis, 1998 – “El liderazgo consciente” – Ed. GRANICA
- 4- Contreras, 1999 – En: “La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato”, Imbernón, F. (coord.) y otros. Graó, 1999.
- 5- Perkins, David – “La escuela inteligente” – Ed. GEDISA, España.
- 6- Carbonell, Jaume (2000) – “La aventura de innovar” – Ed. Morata
- 7- Vilar (1997), Gutiérrez y Castillo (2002) – En: “Ciudadanía, poder y educación”; Juame Martínez Bonafé (coord.) y otros; 2003 – Ed. Graó.
- 8- Perrenoud, Philippe (2004) – “Diez nuevas competencias para enseñar” – Ed. Graó.

Mtra. Virginia Tort – Directora

Escuela N° 360 de Tiempo Completo. Barras de Manga. MONTEVIDEO

Granja Buena Suerte : una historia de acuerdos

La Escuela No. 360 “Janusz Korczak” (creada en el año 2000), está situada en una zona que hasta hace pocos años se consideraba semirural. Viñedos, granjas y terrenos sin edificación que fueron poblándose de asentamientos irregulares con familias desocupadas o semiocupadas, provenientes del interior del país o desalojados de otras zonas de la ciudad , constituyen los hogares de los niños que hoy son alumnos de nuestra Institución.

El proyecto de centro con que hoy se identifica esta Escuela es producto de un proceso que requirió esfuerzos no solo de trabajo sino de superación de crisis y conflictos, que fueron posibles gracias a la fuerte apuesta de los docentes a la gestión del Centro a partir de Acuerdos Institucionales.

La historia de la escuela y la historia de la granja están relacionadas desde sus comienzos.

El alumnado inicial de la escuela se conformó con numerosos niños con extraedad y problemas de disciplina. Los proyectos de centro abordados en principio apuntaron al mejoramiento de la convivencia y de la Lengua.

A instancias de la Maestra de 6°. Año Mary Silvera , durante los años 2000, 2001 y 2002 se crea la huerta que es trabajada por sus alumnos e incluye cría de animales (conejos, gallinas, patos, cerdos, cabra) lo que genera un interés general por parte del alumnado. Durante estos años el proyecto es patrimonio de esa clase , pero se evidencian desde allí características que van beneficiando el clima general de la escuela:

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

mejoramiento de la convivencia, apoyo de las familias y fundamentalmente una seña de identidad hacia la comunidad.

Estos elementos conjuntamente con las posibilidades de abordaje del currículo que brinda el proyecto hace que se plantee la posibilidad de ser abordado por toda la escuela. Se pone en marcha la reflexión conjunta en la que se van generando acuerdos y se planifican acciones, siempre teniendo en cuenta la participación de todos. Por supuesto esta discusión se hace posible porque existe un tiempo semanal de Sala Docente.

El análisis realizado por los docentes en ese momento define

- Fortalezas (espacio, buenos suelos, interés de niños y docentes, comunidad dispuesta a apoyar, formación en servicio de los docentes en el Curso I y en talleres de Ciencias Naturales) y Debilidades (falta de recursos para herramientas y alimentos, conocimientos técnicos);
- Objetivos: Desarrollo de estructuras conceptuales, comprensión de actitud del quehacer científico, búsqueda de una alternativa de mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo, promoción del trabajo comunitario, desarrollo de valores positivos.
- Acciones : registro escrito del proyecto, búsqueda de apoyos en la comunidad, de la Fundación LOGROS, diagramación de contenidos a abordar por clase.

Se pone en marcha el proyecto en 2003 con un buen aprovechamiento de los emergentes que provee la granja para el abordaje de los contenidos de aula. Se construye el “esqueleto” del invernáculo con apoyo de la Fundación LOGROS, se realiza el cercado con tejido con los apoyos de una empresa de la zona, LAISA La escuela cada vez más es identificada hacia el exterior como “la escuela de la granja”; se hace presente en TV Educativa. Los alumnos, los docentes y los padres sienten mucho orgullo de ella. El trabajo efectivo, plantación y cuidado de animales, sigue siendo realizado por Sexto Año. La participación del resto del alumnado es escaso.

En el año 2004, cambia la Dirección, quien apuesta junto al colectivo docente a continuar y profundizar el Proyecto de Centro la “Granja Buena Suerte”. Nuevamente, producto de acuerdos se redefinen objetivos, priorizando el trabajo de toda la escuela en la granja. Se culmina el invernáculo con apoyo de padres y trabajo de alumnos de 6º. Año, se construye horno de pan con alumnos, padres y suegro de una maestra. Se realiza a partir del Proyecto de estudio de “las levaduras” por 4º. Y 5º. Año. Se distribuyen tareas por clase: construcción de abonera por 3º.Año, elaboración de almácigos por 2º. Año, distribución de plantines a las familias por 1º.Año, plantas aromáticas como control de plagas por 4º.Año, plantación de flores con el mismo objetivo por Nivel Inicial, cultivo de contra-estación por 5º. Año, coordinación y orientación general de la plantación y cuidado de animales por 6º. Año.

En el mes de octubre se realiza una evaluación por parte del colectivo en la que se analizan los logros obtenidos, fundamentalmente en el área del trabajo de clase y de identidad escolar, y, las causas de que no se hayan obtenido los resultados esperados a nivel de trabajo de cada clase en la huerta. Nuevamente un acuerdo promueve reformular en el corto tiempo que queda de clases la labor: se forman cuadrillas de alumnos integradas por 4º. 5º. Y 6º. Año que realizan un trabajo integrado cuidando los animales, recuperando parte de la plantación.

La Asamblea de clase comienza a intervenir en forma incipiente en la planificación y control del trabajo de la granja.

La identidad de la escuela hacia lo externo con respecto a la Granja es cada vez más fuerte. Se presenta en televisión y radio, se realizan muestras a la comunidad, participa activamente en la Red “Camino Nordeste” que nuclea instituciones de la zona. El alumnado, en el discurso, también la refuerza, pero en los hechos es muy lento hasta el momento, la identificación con el proyecto.

En el año 2005, al inicio, se reformula nuevamente a fin de avanzar: se propone la necesidad de apoyos técnicos, el trabajo de un adulto como peón que dirija el cuidado y seguimiento de la plantación con

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

los alumnos ya que si bien los niños han adquirido gran autonomía de trabajo, necesitan un acompañamiento permanente que la Maestra no puede hacer pues debe atender el grueso de la clase (en la granja se trabaja en pequeños grupos de niños , todos los días) , el trabajo efectivo en la huerta y la intervención potente de las Asambleas de Clase y Delegados en la toma de decisiones del proyecto.

Se encarga a dos Maestras, de 5º.Mónica García y 1º.Año Mary Silvera, la replanificación del proyecto y la diagramación del trabajo: fortalecimiento de la huerta orgánica, organización del trabajo, diseño de canteros, criterios para elección de cultivos, distribución de canteros y semillas, control de plagas, crianza de pequeños animales, ficha de seguimiento por clase. Éste, es presentado al colectivo quien luego de hacer las observaciones y modificaciones aprueba el programa y comienza el trabajo. Padres y ex alumnos se integran a la tarea , la revista “Tomate verde” y la Fundación LOGROS realizan el asesoramiento. En las respectivas clases se presenta y entusiasma nuevamente al alumnado que inmediatamente pone manos a la obra.

Siguiendo el pensamiento de Carlos Romón en su “Guía del huerto escolar”, decimos que nuestro proyecto escolar no apunta simplemente a parcelas donde se cultivan lechugas y tomates, sino que lo entendemos como espacios dentro del Centro Escolar donde podemos diseñar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de las cuales vamos ayudando a que los alumnos desarrollen sus capacidades y construyan significativamente sus aprendizajes.

El trabajo al aire libre y ver cómo crecen las plantas a partir de nuestro esfuerzo son razones ya por sí mismas para trabajar la huerta. Pero además podemos en cualquier momento llevar estas posibilidades más allá del área de las ciencias. Bastará con trabajar el lenguaje a través de las adivinanzas, refranes, seguir la pista al origen de los cultivos y su uso en diferentes culturas, aplicar nuestros conocimientos en matemáticas para calcular superficie a abonar, las dosis de semillas, los kilos recogidos. Además, cada actividad sugiere otras de prolongación del trabajo de aula, de manera que la huerta y el invernáculo no se acaba en la tierra y en los días de sol. A partir del trabajo con la tierra se desarrolla la socialización y el trabajo en equipo organizado, secuenciado, respetando ritmos naturales, favoreciendo la valoración del propio esfuerzo y su relación con el producto conseguido, la importancia de las constancia , del orden, del esfuerzo.

Hoy , nuestro desafío es fortalecer los tres aspectos que se cree han sido los determinantes para que la escuela sea capaz de realizar buenas prácticas que apuestan al abatimiento del fracaso escolar:

- Fortalecimiento de la Identidad escolar y la autoestima personal,
- la gestión a través de acuerdos institucionales y
- la prevalencia de los criterios pedagógicos sobre los agrícolas a la hora de concebir la granja

Un proyecto como éste, más allá de los apoyos recibidos de la comunidad y del compromiso del alumnado y los docentes , es posible por realizarse dentro de la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo:

- ✓ Los tiempos que disponemos permiten abordar una formación integral en que se alterna lo académico, lo lúdico, el trabajo manual y la formación física y estética.
- ✓ La dedicación al trabajo en la convivencia a través de proyectos específicos, la autoevaluación, asambleas de alumnos y apoyo de un equipo interdisciplinario;
- ✓ El trabajo en **talleres** La capacitación en servicio de los maestros.
- ✓ El espacio semanal de Sala Docente que permite la permanente reflexión, discusión y fundamentalmente la realización de los acuerdos de institución que hacen posible que este proyecto se desarrolle con efectividad y continuidad.

Maestra Directora Adriana Cammarano

Escuela N° 126 de Tiempo Completo. Nueva Helvecia. COLONIA

“TENDIENDO PUENTES CON PADRES”

La Escuela N° 126 “Guillermo Tell” de Nueva Helvecia, departamento de Colonia, tiene casi medio siglo de historia, habiendo funcionado desde sus inicios como escuela común. Su identidad se basó en su calidad de escuela de barrio, debido a su ubicación alejada del centro, localizándose en su entorno algunos de los barrios más desfavorecidos de la ciudad. Pasó en el año 1999 a la modalidad de Tiempo Completo, lo que generó un cambio profundo en la identidad de la escuela, que pasa de la esfera barrial a ser considerada una escuela prestigiosa en Nueva Helvecia.

Posee un solo curso por grado de Educación Inicial 4 a 6°, totalizando una matrícula de 246 alumnos en el año 2005. La demanda para ingresar a la escuela ha aumentado significativamente a partir de la experiencia de Tiempo Completo.

Dentro de las principales notas de identidad institucionales consideramos como las más relevantes: los buenos vínculos entre todos los actores de la comunidad educativa, la coherencia institucional, multiplicidad de recursos generados en el trabajo en redes, que han afianzado a esta institución como una escuela muy abierta a la comunidad, y las altas expectativas en relación a los aprendizajes y a las enseñanzas.

Al inicio de la modalidad pedagógica de Tiempo Completo (1999), y en base a la evaluación diagnóstica, se presentaban como problemas: la discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de la comunidad familiar de origen y la comunidad escolar y la escasa participación de los padres en la escuela, a excepción de una excelente Comisión de Fomento.

Ante esto, en las salas de coordinación semanal, el colectivo docente comenzó a reflexionar en relación a: ¿nuestras prácticas podrían romper esa discrepancia?, ¿nuestras propuestas deberían alentar la participación de los padres?, ¿al revertir estos problemas también se podría prevenir el fracaso escolar? La respuesta fue sí. Desde esta óptica el establecimiento de un adecuado vínculo y una fluida relación con los padres sería el Transversal del Proyecto Educativo institucional: “El niño y sus vínculos” y en años posteriores “Tendiendo puentes”.

Avanzando en esta propuesta nos surgieron otras interrogantes: ¿hasta dónde es posible la participación de las familias en el proyecto escolar con el fin de prevenir el fracaso escolar?, ¿cuáles son los obstáculos y los factores facilitadores?

Continuamos reflexionando en Salas de Coordinación sobre ¿qué entendemos por participación?, ¿cuáles son sus finalidades? Estas interrogantes generaron la necesidad de buscar información en variado material bibliográfico, intercambiar opiniones entre los docentes, hasta lograr acuerdos.

Para nosotros la participación de los padres es un derecho y una necesidad, un proceso lento, gradual e incuestionable que atraviesa todo el proceso educativo, por lo que la principal finalidad de la participación de la familia en la escuela, es educativa y es en sí misma enriquecedora para ambas partes porque desarrolla la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de planificar, de aprender, de trabajar conjuntamente y en equipo. Por lo tanto priorizamos la comunicación fluida escuela familia, con el fin de potenciar una educación más integradora, generar un conocimiento mutuo entre padres y maestros, que posibilite la comprensión recíproca de posturas y la toma de decisiones comunes, conservando las autonomías y funciones específicas en base a un compromiso compartido. Estos acuerdos facilitaron el estímulo de conductas deseables en los alumnos, en la valoración de las tareas realizadas por ellos, en el tema de límites, en la mejor forma de resolver los conflictos. Consideramos así impostergable, el trabajo con padres en forma sistematizada y programada, para asegurar la continuidad del proceso educativo, la coherencia, pero fundamentalmente para que la escuela sea una escuela de la vida y no una escuela para situaciones concebidas fuera de la vida misma.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

La búsqueda de estrategias diversas para sistematizar la participación de los padres en el quehacer de la escuela, se inició cuando comenzamos a trabajar en la modalidad de tiempo completo y se mantiene hoy como prioritaria. Es sin dudas un aspecto distintivo de la labor desarrollada en la Escuela N° 126. Hemos logrado consolidar una cultura propia en el trabajo con padres, una cultura de aprendizaje mutuo con expectativas positivas en relación a la familia. Nuestra escuela está abierta a ellos y ellos lo saben.

Un desafío fue instrumentar esta participación y que a su vez la misma tenga impacto como una estrategia más, para prevenir el fracaso escolar. Nosotros tenemos la convicción que la extensión horaria y los espacios educativos propios de la propuesta pedagógica de Tiempo Completo, han sido factores muy favorables para que esta experiencia sea considerada año a año como una gran fortaleza institucional.

Queremos compartir nuestro recorrido en la implementación de las estrategias que, los docentes, los niños y los padres, consideramos como más eficaces, en esta experiencia pedagógica.

Desde el inicio, en cada año lectivo, se realizan consultas a los padres, cuyos resultados nos permiten saber qué esperan los padres de sus hijos, de la maestra y de la escuela, la situación de riesgo social y la disposición cultural.

En los primeros meses de curso también se realiza una Asamblea de padres y docentes, donde se reflexiona y se acuerda en forma conjunta sobre la visión y la misión de nuestra escuela, los objetivos y tiempos de la escuela de tiempo completo, las debilidades y fortalezas a nivel institucional, jerarquizando los aprendizajes de todos los alumnos. Se dan espacios para que los padres opinen, hagan sugerencias y puedan clarificar cómo pueden ayudar a sus hijos en concordancia con los docentes, ayudando así a prevenir el fracaso de los niños en la labor escolar. Todas las sugerencias son analizadas y contempladas. Se jerarquiza la reflexión sobre las debilidades, como por ejemplo los desajustes de conducta, el bajo rendimiento en producción de textos, etc., y se acuerdan líneas de acción para revertirlas. Se vuelve a realizar otra asamblea luego del corte evaluativo semestral, para continuar consolidando avances. La planificación de estas asambleas insume un tiempo de preparación previa, la que se realiza en Salas de coordinación semanal de actividades, donde acordamos el cuándo, dónde, quiénes, por qué, para qué y cómo las realizamos; cómo vamos a convocar a los padres (individualmente y por la prensa oral y escrita, por medio de una invitación en la cual vamos a cuidar los términos que utilizamos). Consideramos muy importante la distribución de los roles, ya que participa el 100% de los docentes. Acordamos qué maestra da la bienvenida, qué mensaje les dejamos a los padres y quién lo va a leer o si lo vamos a escuchar en un CD, qué música vamos a poner de fondo, qué otros recursos vamos a utilizar, cómo vamos a ambientar el salón, qué lenguaje vamos a usar, qué les vamos a servir, qué recuerdo les vamos a entregar, quiénes y cómo van a coordinar el desarrollo de la asamblea para que los padres se sientan a gusto y sepan que los valoramos y que son muy importantes para la escuela. Una vez realizada la evaluamos; vemos si la asistencia fue la esperada, cómo fue la participación, si se cumplió con los objetivos y con el desarrollo de la misma, cómo vamos a instrumentar los acuerdos, entre muchos otros aspectos. También analizamos las expresiones de algunos de los padres, como por ejemplo lo que dijo la mamá de Florencia de primer año: “esta asamblea para mí, y pienso que para todos los padres, fue importante porque entendí cómo funciona la escuela y me movilizó en cuanto al compromiso que tengo como mamá, para ayudar a resolver los problemas”, o la del papá de Sofía de cuarto año, que dijo: “yo les pido que la escuela siga siendo para los niños, como una familia donde ellos se sientan queridos y ayudados”.

Posteriormente cada maestra realiza reuniones de padres donde se integran los equipos para realizar trabajos junto a los niños durante todo el año, teniendo en cuenta en cuáles se puede desenvolver cada uno, de la mejor manera. Los principales equipos son: talleres, huerta orgánica (invernáculo), hora del juego, sala de lectura, salidas didácticas, manualidades. Cada padre, desde el comienzo está enterado de los objetivos que persigue cada equipo, las tareas a realizar, el cronograma y cómo actuar (respeto a los alumnos, vocabulario, no salirse de su rol, etc.). En estas reuniones se sistematiza, organiza y se aclaran los roles y las dudas que puedan surgir.

En los Talleres con Proyectos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje, los padres “talleristas” participan dos veces a la semana y su apoyo es excelente desde el inicio hasta la presentación del producto final; se involucran, buscan material informativo, se integran a los equipos de los alumnos. Es de destacar el compromiso y la alegría con que lo hacen; por ejemplo así lo expresa Anne, la mamá de Leticia de quinto año: “Destaco el esfuerzo y el tiempo dedicado por la Directora, Maestras, integrantes de la Comisión de Fomento, padres y alumnos por lo que vimos en el cierre del Taller; fue algo muy bueno para ellos y nosotros los papás saber que juntos se puede.

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

El invernáculo de cuarenta y ocho m², donde se desarrollan las actividades de huerta orgánica, lo construyeron en su totalidad los padres. En cada clase hay tres que concurren semanalmente a trabajar con los niños y la maestra. También son llamados cuando viene el Ingeniero Agrónomo que nos orienta en el desarrollo de este proyecto y asisten a las charlas que se realizan. Gran parte de lo que aprenden lo vuelcan a las huertas que tienen en sus casas; muchas de ellas son consecuencia del entusiasmo logrado en el trabajo del invernáculo de la escuela.

En la hora del juego es hermoso observar a los padres jugando con los niños y las maestras, orientando la interpretación de los instructivos, o elaborándolos con los niños, construyendo o reparando juegos para lenguaje, matemática, etc. Vienen puntualmente y con gran compromiso.

Otras estrategias que hemos desarrollado con éxito a lo largo de estos años, relacionadas a la participación de los padres, que han colaborado a prevenir el fracaso escolar son: la tarea domiciliaria compartida (ejemplo: lectura de un cuento, cocinar, un juego, manualidades, arreglar un cantero, reflexionar juntos mirando un programa de TV). Dichas tareas compartidas se registran en fichas para realizar el seguimiento; el cuaderno de opiniones, circulando uno por clase, según cronograma; las entrevistas individuales con padres de alumnos que presentan alguna dificultad donde se registra la fecha, el asunto, los acuerdos y las firmas (padre, maestra, maestra directora).

La familia también participa, en un alto porcentaje en Actos Culturales, Patrióticos y Charlas con técnicos. Sin duda la tarea no ha sido fácil porque “tender puentes” sólidos y sistematizados entre la escuela y la familia ha implicado una escuela muy abierta, nuevos aprendizajes en los docentes y en los padres, vencer obstáculos y acotar roles.

Algunos de los obstáculos que se nos han presentado, realizando una mirada a la labor de los padres, han sido por ejemplo que no todos acuden a las convocatorias, no todos cumplen rigurosamente con el cronograma establecido, por diferentes imprevistos y un mínimo porcentaje se presentan como más conflictivos y tienden a salirse de su rol, lo que genera una intervención docente inmediata para revertirlo. Un 15% del alumnado manifiesta desajustes de conducta, que también se ven reflejados en la labor con los padres y que a veces desanima a estos últimos.

A nivel institucional la sistematización del trabajo con padres, no se cumple en todas las clases con los mismos resultados, aunque el balance general es altamente positivo. Como expresa la maestra Claudia de quinto “esta experiencia pedagógica en una propuesta de tiempo completo, mejora la calidad de la misma y también ayuda a suplir la falta de profesores especiales”.

En toda la labor escolar, de una manera u otra, hay alrededor de un 80% de los padres que participan con compromiso y sistematicidad

Consideramos muy importante continuar en esta línea de trabajo, para incorporar a ese bajo porcentaje de padres que se acercan poco a la escuela y fomentar en todos la participación en talleres a cargo de médicos, psicólogos y otros técnicos, que los capaciten para ser buenos padres y en donde se reflexione sobre temas relevantes como: desajustes de conducta, límites, violencia familiar, problemas de aprendizaje, entre otros.

Como Directora tengo la convicción de que esta experiencia pedagógica sistematizada: “Tendiendo puentes con padres” es altamente positiva porque ha logrado disminuir la discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de la comunidad familiar y la comunidad escolar, como una estrategia más para prevenir el fracaso escolar; ha afianzado el sentimiento de pertenencia institucional y también que la alta receptividad, el compromiso de todo el colectivo docente y de la Maestra Inspectora del área para implementarla con éxito, ha sido trascendente.

PRODUCTO DEL TRABAJO DEL COLECTIVO DOCENTE
REDACCIÓN: Maestra Directora MARISA POZZI DE LECOR
Maestra Secretaria PERLA BOUDRANDI DE LAPORT

Escuela N° 151 de Tiempo Completo. Nuevo Mendoza. MONTEVIDEO

De demandante a colaborador, a través de una propuesta pedagógica

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Asumí como Maestra Directora de la Escuela N°151 Albert Einstein, ubicada en el barrio Piedras Blancas de la ciudad de Montevideo, categorizada como de contexto socio-cultural crítico ya que se encuentra ubicada en una zona carenciada económica, social y culturalmente.

La escuela, con un nuevo edificio y más de cien años de historia, se incorpora a la propuesta de Tiempo Completo en el año anterior al que yo asumo el cargo.

En la actualidad cuenta con 257 niños y niñas distribuidos en ocho grupos: dos de nivel inicial y seis de primero a sexto.

Fue casi unánime la expresión de mucha gente: los niños son carenciados y presentan problemas de conducta, pero se puede trabajar. En ese “pero” estaba todo dicho: difícil, problemática y con potencialidades para comenzar a cambiar.

Al comienzo del año escolar y a pesar del sol, llovieron los problemas.

Era impensable una escuela de tiempo completo con sólo una auxiliar de servicio para resolver todas las tareas.

En acuerdo con el colectivo docente priorizamos el área organizativa, detallamos minuciosamente cómo debían ser las rutinas y de qué forma podíamos contribuir para que el comienzo de clases fuese ordenado.

El primer día, planteo a los padres el problema de la falta de personal auxiliar procurando una solución urgente, la que se hizo efectiva a través de la organización de grupos de trabajo.

Al cabo de tres semanas llegaron auxiliares, implementos y proveedores. Ya no eran necesarios los grupos de padres. En una instancia colectiva se les agradeció y explicamos cómo nos organizaríamos a partir de ahora.

Nos sorprendimos al ver que muchos padres comenzaron a plantear insistentemente su interés en seguir trabajando en la escuela como auxiliares.

No todo funcionaba como yo creía.. No podía ver todo lo que realmente sucedía por la avalancha de problemas que tenía que resolver, lo que me generó mucha angustia que debía ocultar.

No fue colaboración lo del inicio, fue demanda realizada por un grupo importante de los padres (no todos, pero bastó para dar “color a la institución”). Empezaba a conocer a los padres de mi escuela y por dónde pasan sus preocupaciones.

Reflexionamos sobre el marco teórico que debía sustentar nuestra propuesta para que desde el punto de vista pedagógico, comunitario y organizativo tuviese coherencia y promoviera avances en todas las áreas. A partir del análisis en las reuniones del colectivo docente, resolvimos comenzar el estudio de la comunidad. Recogimos información sobre la historia del barrio que analizamos para comprenderla.

El barrio fue una próspera zona rural de Montevideo hasta el año 1996, año en que surge el primer asentamiento. Hoy existen seis. Se poblaron con familias que en algunos casos llegaron desde el interior buscando trabajo. Otras provenían de zonas de Montevideo, reconocidas como mejores, porque habían perdido sus propiedades. La mayoría no eligió ese lugar por considerarlo mejor, lo hizo como última opción.

Otro aspecto relevante para la comprensión, es el miedo y la inseguridad que sienten por robos y agresiones, de las que son víctimas. En algunas zonas, las ambulancias no entran de noche, ni siquiera la policía. Todo esto más la discriminación que sienten al ser identificados como sinónimo de delincuencia y pobreza por los medios de comunicación, por otras instituciones y por el resto de la sociedad, genera un sentimiento de culpa, por vivir aquí. Nosotros lo visualizamos como el principal obstáculo para creer en sí mismos y en los demás. Están limitados, para construir proyectos a mediano y largo plazo. La supervivencia es el principal valor. El miedo de los adultos determina que los niños después de la Escuela permanezcan, en su mayoría, encerrados, cuidando casas, hermanos, sufriendo por los límites impuestos, muchas veces incomprensibles. Algunos pretenden ponerlos a salvo refugiándolos en su familia. Es común que nos digan, “el no juega con nadie en el barrio, sólo sale para venir a la escuela. Otros están solos en la calle, valiéndose por sí mismos”.

En base a esto **acordamos líneas de acción claras y coherentes**. Definimos claramente los roles de cada uno de los actores de nuestra comunidad educativa: docentes, alumnos, familias, auxiliares y autoridades.

Coordinamos en el colectivo desde la forma de convocar hasta los indicadores de logro para su evaluación, mostrando la escuela en cada una de las instancias, en forma organizada y natural.

Creamos mecanismos de comunicación con las familias precisos y periódicos: rendiciones de cuenta, acciones de la comunidad, material informativo sobre problemas de salud que se presentan .

Se promovieron instancias de reflexión con los padres sobre temas diversos: sexualidad, límites y discriminación, entre otros.

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

Los actos culturales, las reuniones de padres y la participación de los mismos en actividades de clase fue otro tipo de convocatoria que realizamos.

A partir de aquí las madres y los padres de los niños comenzaron a involucrarse con las actividades de la escuela: una mamá enseñó a coser, en talleres se construyeron bancos y mesas para el patio exterior, narraron cuentos, acompañaron en salidas didácticas, se establecieron espacios diarios donde plantear sus dudas, preocupaciones y discrepancias.

Avanzar en lo curricular, era otro desafío.

¿Para qué?. Para prevenir el fracaso escolar; porque todo lo expuesto sumado a los bajos niveles de desempeño de los niños lo anticipaba.

¿Por qué? Porque entendíamos que un mejor desempeño escolar de los alumnos legitimaría la presencia de la escuela en el barrio, prestigiándola.

¿A través de que? Entre otras acciones resolvimos:

- continuar con la propuesta de talleres
- abordar un área de conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias sociales o ciencias naturales) por año para toda la Institución y alternar niños y maestros. “Todos los niños son mis alumnos y todos los maestros me pueden enseñar.”
- crear espacios alternativos de aprendizaje. El juego nos permitió avanzar en la integración. En una de las instancias logramos transformar a la Escuela en un gran Circo: malabaristas, equilibristas, magos, educadores de animales y payasos fueron disfrutados por todos, en especial por los padres.
- acordar criterios sobre: propuestas áulicas, estrategias docentes, secuencias de aprendizaje a nivel áulico e institucionales, tratamiento del error, elaboración de indicadores de logro, interpretación de la información y replanificación. Reestructuramos por esa vía el enfoque de las áreas: lengua, matemática y ciencias naturales.

El Proyecto de Inglés, instalado en la escuela desde el año 2002 fue un recurso valioso. No analizaré las bondades de la enseñanza de esta lengua, que son muchas.

Un grupo por año se incorpora al Proyecto. Cada clase cuenta con dos maestros: uno en inglés y otro en español. Los contenidos curriculares son comunes en matemática y ciencias. El idioma inglés es aprendido a través de la enseñanza de los mismos.

Cuando el maestro que trabaja en inglés lo hace con la mayor parte del grupo, el que trabaja en español lo hace con grupos de hasta cuatro niños, fuera del salón.

Esto nos permitió una atención con mayor grado de profundidad a las dificultades de los niños porque se analizaron los procesos realizados en forma más individualizada.

¿Cómo debe ser esta instancia para promover avances en cada niño y no caer en su estigmatización? Acordamos:

- integrar grupos por niveles de logro próximos: descendidos o destacados
- alternar esta forma con grupos de niños de niveles diferentes

Nos perfeccionamos en el tratamiento del error. Los niños lograron por fin ver a los obstáculos como superables y no como fracasos y a los aciertos como logros personales. A medida que avanzábamos en la propuesta, notábamos que se fortalecían el vínculo maestro- alumno. Durante la implementación de esta forma de trabajo, en el salón, en el comedor y en los recreos, mejoraba el clima áulico

En el colectivo docente se analizó la información recogida para replantear las prácticas. Mensualmente se hizo un replanteo de la integración, de los grupos y de los contenidos de lenguaje y matemática a abordar.

Se enfatizó el lenguaje por su función social, porque es un indicador de diferencias sociales y en este contexto se presenta muy descendido.

A medida que se incorporaron grupos al proyecto de inglés los espacios para esta forma de trabajo se tornaron insuficientes y se recurrió a otros espacios no previstos (biblioteca, sala de secretaría).

La utilización de otros espacios, implicó la apropiación del local escolar por parte del niño favoreciendo el sentido de pertenencia tan buscado.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Por otra parte, la desestructuración ordenada de clases, de tiempos y espacios contribuyó a la construcción de la imagen de la escuela como modelo de convivencia dinámico y flexible.

Es interesante ver que ha pasado con los niños y esta modalidad de trabajo desde el año 2002 a la fecha. La han incorporado como natura.

Por propia iniciativa comparten logros con docentes y compañeros.

Son notorios los avances en lenguaje y matemática. También en ciencias sociales y naturales. Reconocen aciertos y obstáculos, que no vivencian como fracaso, con mayor precisión. Lo que posibilita la autoevaluación.

Mejoraron y se fortalecieron los vínculos con todos los actores de la Institución

También lograron desempeñarse con mayor grado de autonomía en cada una de las Instancias de Tiempo Completo.

La comunidad ¿cómo lo valoró?

Comprendió el significado del apoyo o sintió que su hijo no podía aprender y por eso necesitaba ayuda.

Al principio primó la desconfianza, lentamente y por los avances de sus hijos, lo valoraron como importante. El hecho de que todos los niños pasasen por este espacio de profundización se transformó en un elemento clave para evitar la discriminación.

Por otra parte y como consecuencia de todas las acciones emprendidas, aumentaron las expectativas sobre sus hijos y sobre la institución.

Esto se evidenció, entre otros, por los siguientes indicadores:

- mejoró considerablemente la puntualidad y la asiduidad
- aumentó la concurrencia a los eventos sociales
- fueron receptivos a las sugerencias sobre límites, problemas de salud, y comunicación con niños y maestros
- disminuyó el número de padres demandantes y aumentó el número de colaboradores. Por propia iniciativa arreglan jardines, se organizan para limpiar la Escuela, la cuidan en vacaciones, participan de actividades curriculares y plantean sus discrepancias con respeto
- la Escuela no ha sido agredida, como sucede a veces en zonas conflictivas como ésta.

Por mínimos que parezcan los logros para nosotros son muy importantes porque sabemos mejor que nadie lo difícil que fue y es el camino que transitamos.

Los maestros incondicionales, comprometidos, y excelentes profesionales fueron y son el motor de esta escuela. La confianza en el esfuerzo conjunto y en cada uno de los niños les ha permitido sobreponerse cuando el cansancio los invade y parece que los logros no se alcanzan. A pesar de las arbitrariedades, del bajo salario y de las dificultades del contexto apostaron a que cada niño se transforme en un ser humano digno, por encima de la discriminación que sufren por vivir en esta zona.

Continuaremos trabajando para darles a nuestros niños un ambiente cálido, agradable y lleno de afecto, teniendo claro que como Escuela Pública el principal e inherente cometido es darle la mejor educación.

La utopía de todos los que aquí trabajamos es que cada niño se sienta incluido socialmente y que los aprendizajes construidos se transformen en una herramienta para lograrlo.

Es nuestro deseo que la Escuela permanezca en la memoria de todos sus alumnas y alumnos como un modelo de trabajo a seguir y alimente en ellos su creatividad e iniciativa.

**Elaborado con aportes de todo el colectivo docente .
Redactado por Maestra Directora Raquel Barthés**

CONSTRUYENDO SABERES PARA DOS ESCUELAS QUE APRENDEN...

...“La igualdad de oportunidades no es un objetivo de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, es el reto educativo de la escuela contemporánea...” A. Pérez Gómez (1993).

La escuela tiene como misión educar, siendo promotora del desarrollo integral de la persona, en el marco de una sociedad pluralista, actuando en los procesos de aprendizaje, en torno a los principios que muy bien ha resignificado Delors: “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y agregando, “aprender a vivir juntos”.

El gran desafío hoy es proveer a los alumnos de herramientas para resolver problemas. El espacio de coordinación existente en la propuesta de la Escuela de Tiempo Completo, llena de luces las oscuras incertidumbres de la labor diaria.

Y en ese esclarecimiento reflexivo, grupal, sistemático; coordinando, planificando, se redimensionan las experiencias de la práctica docente para la mejora de los aprendizajes. Es interesante aclarar que cuando hablamos de mejora de los aprendizajes estamos hablando de “cambios generados”, pues me gustaría manifestar que las Instituciones se construyen entre todos, pues desde la posesión del cargo en el año 1999 hasta hoy no soy la misma, pues creo que los cambios que la Escuela provoque tienen que ver, primero, o la vez, con los que se provoquen entre todos los integrantes de una Institución. Si eso pasa si los cambios, o la intencionalidad de obtener “mejores logros”, se instaura como filosofía educativa es muy probable que luego se obtengan en los niños.

En esta coyuntura sería importante señalar que CRECER HACIA ADENTRO PARA LUEGO COORDINAR CON EL AFUERA, puede ser una manera interesante de producir mejoras educativas, estando acordado que ...”el fracaso escolar es el estímulo de la discriminación social que hace la escuela, ya que ella distribuye y legaliza los saberes”. Edhit Moraes.

Basándonos en lo expuesto anteriormente, es que intentamos en la Comunidad de San Ramón elaborar experiencias de intercambio con centros educativos de Educación Media.

Así es que en el año 2002 realizamos una integración de actividades con el liceo local. Después de varias instancias de reuniones, iniciamos nuestra coordinación de contenidos y actividades con cinco docentes: Idioma Español, Matemática, Inglés, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, orientados por los psicólogos de ambas instituciones.

Concurrimos dos meses al liceo, con los alumnos de 6to año, los días martes y jueves, donde los escolares se integraban a las actividades curriculares de los liceales, llegando inclusive a realizar los escritos mensuales. Buscábamos algunas respuestas a las interrogantes: ¿cómo estamos enseñando?, ¿En la Escuela de Tiempo Completo proporcionamos saberes válidos para que nuestros niños se inserten intelectualmente y socialmente en otros centros educativos?.

En el año 2003 encontramos algunas respuestas y revisamos hacia la interna de la Institución Escuela, lo que estaba pasando con nuestras estrategias de enseñanza y que estaba pasando con los aprendizajes de nuestros escolares.

En sala docente se realizan los intercambios reflexivos pertinentes, se dialoga sobre el diagnóstico y se pretende intercambiar (investigación –acción) con otra institución de la localidad, en este caso la Escuela Agraria “Carmen Piñeyro de Tapie”.

Estos dos centros educativos tienen sus propias identidades e historias, pero comparten una similar misión como escuela, la de creer en la función específica como gestora de aprendizajes y la de considerar al docente como profesional del aprendizaje.

Se inicia un cambio de paradigma como escuelas que aprenden juntas.

El mismo está orientado a la realización de talleres en los cuales, los alumnos de primaria resuelven problemas prácticos en el ámbito productivo (establecimiento- tambo)

Pensando en que podrían existir ricas experiencias reflexivas para ambas escuelas, veríamos como utilizar el conocimiento generado para también mejorar los resultados en matemática con los estudiantes de formación profesional Superior de Lechería. Esto nos permitiría ampliar la gama de actividades didácticas que

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

realizamos con esos estudiantes y a la vez experimentar si los escolares de 6to año se motivan y aprenden en experiencias reales en situaciones problemáticas reales.

Las imágenes mentales reforzadas en la realidad de un contexto productivo real, incluyen un espíritu de aventura y vivencia permitiéndole al alumno crear imágenes y avanzar en los niveles de comprensión. Sería como el planteo de una investigación que ellos realizan con una buena hipótesis iluminadora y razonablemente válida para los mismos.

Esto último indudablemente se refiere a “ ir más allá de la posesión del conocimiento”, como dijera Bruner, ir a un estado de capacitación continua con varias actividades de comprensión, desde la explicación, la aplicación, la justificación, la comparación, la contextualización y la generalización.

El diseño de este trabajo de investigación acción se desarrolló entre agosto y diciembre de 2003, con tres ejes principales: a)- un sondeo de entrevistas entre la maestra de 6to año y el profesor de la Agraria que específicamente desarrollaría las actividades con los escolares; b)- un operativo con actividades concretas planificadas entre ambos docentes, sobre los contenidos programáticos más adecuados para articular: área y volumen y; c)- una planificación evacuatoria que incluiría, el análisis por la psicóloga de las respuestas de los alumnos a las actividades, incluyendo una devolución hacia los padres de los escolares, los docentes de ambas instituciones y a la comunidad de San Ramón.

Los objetivos generales planteados para este trabajo fueron: 1)- ampliar la integración con otras instituciones; 2)- aprender a enseñar en situaciones problema; 3)- mejorar la calidad de los aprendizajes.

Los objetivos específicos: 1)- acercar a los alumnos innovadoras experiencias de integración; 2)- proveer de situaciones concretas donde los alumnos de 6to año puedan aplicar lo aprendido en el aula; 3)- construir conjuntamente criterios para la acción didáctica; 4)- identificar aspectos actitudinales de los alumnos en la resolución de problemas.

Luego de haber desarrollado cada actividad, donde asistíamos con los escolares al campo, “pizarrón verde” de la Escuela agraria, el docente concurría a la Escuela para evaluar en el salón la propuesta desarrollada, analizando lo ocurrido.

Toda la propuesta fue evaluada con una pregunta, que se le hizo a los escolares: ¿CÓMO SE DAN CUENTA QUE APRENDEN? . Para analizar las respuestas, necesitamos de la apoyatura técnica de la Psicóloga Mercedes Aris, la cual entre otras cosas da respuestas a algunas de nuestras interrogantes...”La educación tiene que enseñar a volver a mirar al ser humano, como un ser en el cual la razón y la emoción son dimensiones de la vida. Los niños viven y se perciben a sí mismos, se gustan o no, se saben valiosos o no, se saben capaces o no, saben que necesitan definirse y esa definición que comenzó a gestarse cuando nació, continúa su proceso, para lograr una definición de IDENTIDAD característica fundamental y original de un ser humano que le permite diferenciarse de los otros y establecer las relaciones interpersonales. Un punto neurálgico es la AUTOESTIMA, que atraviesa en forma horizontal a la educación. La forma en que los niños se etiquetan a sí mismos depende de cómo los adultos que están a su lado los perciben y les expresan esa percepción.

En la educación podemos encontrar herramientas para nutrir un auto concepto positivo que cada niño tiene de sí mismo y si no lo tiene comenzar a generarlo. En la experiencia de integración se llevaron adelante estrategias que se utilizaron y que en forma indirecta o directamente favorecen la autoestima de los niños participantes: 1)- se generó un clima que posibilitó la creatividad. Cuando los niños tienen un espacio para ser creativos, un espacio nuevo para experimentar con su cuerpo, lo que hasta ahora no salía del pizarrón o del cuaderno se ven motivados a crear, a mostrarse; 2)- al permitirles salir de la escuela e ir a otro centro educativo para jóvenes mayores que ellos, esto forma la significación de mostrar confianza por parte de los adultos en las capacidades de los niños y en sus habilidades para enfrentar y resolver problemas y ;3)- se los ayudó a buscar una forma innovadora de aplicar el conocimiento que les permitió una mejor adaptación a la realidad. Se incorpora la información que en el medio ambiente cercano, donde podrá encontrar recursos que le permita crecer emocional y cognitivamente, si sabe aprovechar las oportunidades que se les presentan.”

Los niños de 6to año de la Escuela 117 de Tiempo Completo de San Ramón, son niños únicos, sujetos que descubren el mundo, entonces se descubren a sí mismos: se encuentran, se impactan, se tensionan, exploran, descubren, se asombran, reclaman y desarrollan empatía.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

En este trabajo interesa en especial categorizar las respuestas de los niños en base a ese criterio, ya que se considera desde la fundamentación de esta investigación que la matemática es un campo propicio para generar argumentaciones que impliquen aceptar o rechazar respuestas de otros o de uno mismo. Mucha más importante es esto, debido a las características de los niños, pues creemos que ayudarlos también desde la matemáticas a ser transformadores de una situación, los va ayudar a cuestionar su realidad y pretenderán cambiarla.

Me gustaría mencionar aquí algunas concepciones de aprendizaje manejadas, antes de exponer algunas de las respuestas de los alumnos. “En el aprendizaje es imposible separar lo individual de lo social y colectivo del conocimiento: nadie puede aprender absolutamente solo, y en el modo de aprender se revela siempre una concepción de la sociabilidad, de las relaciones con el saber y con el poder”. “En el aprendizaje es imposible separar lo cognitivo de lo afectivo: aprender supone un trabajo sobre la imagen de sí mismo y toda adquisición de conocimiento compromete necesariamente una recomposición afectiva”. “El aprendizaje se efectúa, para cada cual, a su propia iniciativa y requiere del ánimo de todos los comienzos, trocando el sujeto una tensión”. “Cada cual aprende con una estrategia que le es propia, pero que no es por ello rígida, puede modificarla y enriquecerla en función de su experiencia”...(Meireiu, 1998)

Algunas de las repuestas: Un nivel de categoría: Independencia del aprendizaje con respecto al adulto:

“Cuando se alegran las personas es porque aprendieron” Maico

“Cuando nos enseñan a nosotros y lo podemos explicar a hacerlo” Ana Laura.

“Cuando estudiamos, cuando escuchamos con atención, cuando corregimos a los demás y que resolvimos una situación” Yéssica.

“Cuando no tenemos dudas” Jonathan

“Cuando puedo hacer más cosas” Yanina.

Otro nivel de Categoría : .Dependencia del adulto para validar lo que sabe:

“Cuando la maestra te dice que está bien” Carlos.

“Cuando me enseñan y me pongo en práctica para aprender” Mariana.

“Cuando me dicen que el trabajo está bien y lo resuelvo solo” Gabriel.

REFLEXIONES FINALES

¿Qué aprendimos los docentes? - que trabajar con otros es una tarea difícil, requiere tiempo, mucho coraje y exposición profesional, pero vale la pena, - que las oportunidades de integración deben ser creadas, pensadas y elaboradas para mejorar los aprendizajes de los alumnos como eje central., --que lo diverso se encuentra en la variedad de formas para enseñar con una meta común, donde se valoran las competencias profesionales

¿qué aprendieron los alumnos? - cuando es un camino para aprender a “ser” y no sólo “hacer”, ser independiente en los razonamientos, felices en sus logros, capaces de repensar y compartir conocimiento, de cuestionar y dudar, cuando se estimula el “darse cuenta”, el tomar conciencia, es reconocerse como persona que aprendo es pararme en un lugar protagónico de la acción

¿qué aprendieron las instituciones? -a trabajar en proyectos de investigación- acción desde los centros educativos, en el marco de los respectivos proyectos de centro. – a compartir el trabajo docente con la comunidad educativa, para desentrañar y reflexionar , siempre desde el respeto de las consideraciones de cada una de las voces diferentes, así lograr la necesaria mejora continua de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La comunicación humana es extraordinaria, según escribió Eduardo Galeano “...*Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos o por los ojos o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.....*”

**Equipo de trabajo : Ciro Frisch (Prof. en Tecnologías Agrarias); Mirna Avogadro (Maestra 6to año)
Lilián Strada (Maestra directora Escuela N° 117); Gustavo Diez Flores (Ing. Agr. Director Escuela Agraria); Mercedes Aris Psicóloga Gestáltica.**

Escuela N° 29 de Tiempo Completo. La Coronilla. ROCHA

UN VIAJE AL ENCUENTRO DE LAS PALABRAS PERDIDAS

TALLER DE LECTURA

Esta experiencia fue iniciada en años anteriores como consecuencia de los datos que se desprendieron de la evaluación diagnóstica y que fueron base para la elaboración e instrumentación de Proyectos Educativos de Centro (P.E.C) y Proyectos de Mejoramiento Educativo (P.M.E.) a nivel institucional: dificultades en el área de Lengua, especialmente en Lectura, entendida ésta como la asignación de significados a los textos.

Para revertir la situación detectada, principal causa de repetición en el primer nivel, este equipo de cuatro docentes elaboró y ejecutó el Proyecto nominado: Comprensión de textos narrativos a través de la lectura de un cuento por capítulos.

Nos enfrentábamos a un reto: lograr el aprendizaje de la lectura en alumnos provenientes de diferentes condiciones sociales y culturales y con dispares desarrollos cognitivos. Esto nos obligó a buscar diferentes estrategias para llegar a ellos y ayudarlos a alcanzar la competencia lingüística deseada.

Decidimos que el proyecto se aplicaría especialmente en el primer nivel y tendría continuidad en años siguientes para evaluar avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Optamos por trabajar en duplas y salir de nuestras aulas habituales. El trabajo con un compañero nos permitió no sólo alternar los roles de ejecutores y observadores, sino que también nos favoreció para reflexionar sobre la acción, actividad realizada a posteriori con nuestra pareja pedagógica y donde dialogábamos sobre los cambios a realizar en la planificación, las estrategias empleadas y las que emplearíamos, la elaboración y selección de recursos, la toma de decisiones.

Implementamos esta experiencia en la modalidad de Talleres, con la participación integrada de los alumnos de primer y segundo año.

Podemos contarles que trabajar en talleres fue una experiencia especialmente favorable para los niños porque permitió la colaboración recíproca, el andamiaje de expertos. Acá cada uno tiene su espacio, e instancias de participación, ambas características favorecen el aumento de la autoestima. En esta situación el alumno no sólo va a aprender procesos, actitudes y contenidos, sino que fundamentalmente va a aprender que “puede aprender”. Todos sabemos que una imagen positiva de uno mismo constituye una experiencia importante para continuar enfrentando los retos que impone la Escuela y fundamentalmente la vida.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Con los Talleres debatimos el “temor al ridículo” que sienten los niños con baja autoestima, los que no se animan a mostrarse haciendo uso de sus competencias, actitudes que se destacan en los niños de contextos desfavorables que son con los que nosotros particularmente trabajamos. No se atreven y se niegan (en algunos casos) a hacer uso de sus estrategias de apropiación de la lectura. Como antítesis hemos comprobado que los alumnos con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados escolares.

Como lo expresamos brevemente al comienzo de esta narración, el proyecto que elegimos giró en torno a la lectura de un cuento por capítulos, donde los niños demostraban la comprensión del tema de cada capítulo a través del dibujo, pues sentían la necesidad de leer por estar comprometidos con la tarea de ilustrador.

Debimos debatir sobre la forma de organizar los talleres que darían curso al Proyecto. Estudiamos los pro y los contra del trabajo en pequeños grupos. Decidimos que esa era la mejor opción. Ahora nos quedaba dilucidar cómo integraríamos los equipos. Por unanimidad optamos por integrarlos teniendo en cuenta los diferentes niveles conceptuales de los niños y el grado al que pertenecían.

Procuramos la mayor diversidad en su formación porque todos tenían que aportar para resolver problemas y para llevar a cabo determinadas tareas. Trabajar en equipos implicó desarrollar actitudes y comportamientos participativos, y formarse para saber participar; había responsabilidades individuales porque cada uno tenía asignado claramente lo que debía hacer. Sabemos que se aprende a ser responsable teniendo que asumir responsabilidades y trabajar en equipo es la mejor forma de aprender.

Resolvimos contarles a los alumnos las etapas del viaje que habíamos emprendido juntos. Por ejemplo: que constaría de tres grandes etapas, la primera de *sensibilización*, de aproximación al proyecto que realizaríamos, no es más que una búsqueda de compromiso del niño con la actividad. Hacerle ver que él es el protagonista, el constructor de su aprendizaje. Un segundo momento de *ejecución* donde se llevaron a cabo las actividades esenciales que permitieron el cumplimiento de los objetivos propuestos, por lo tanto es la más extensa de las tres. Y la última etapa, la de *edición* y *divulgación* del producto obtenido al finalizar el proyecto.

Este grupo de docentes siempre consideró esencial que los alumnos conocieran el por qué y el para qué del trabajo emprendido.

La etapa de sensibilización, además de cumplir con los cometidos ya expuestos, implica el manejo de textos modélicos previo al trabajo con el cuento eje vertebrador del proyecto. Consideramos esta etapa fundamental por dos razones: primero porque en esta comunidad es la escuela el único medio que aporta material gráfico a los educandos y es el único que le brinda instancias donde la lectura se transforma en una actividad creativa e interesante; y segundo porque los textos modélicos, es decir aquellos que deben ser seleccionados por los docentes ya que sirven como modelo o ejemplo, los introducen y preparan para la lectura del cuento principal del proyecto. Presentándoselos a los niños buscábamos una sensibilización hacia la lectura, promoviendo un acercamiento significativo a los libros de cuentos.

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

Continuando en esta primera etapa y como otra forma de potenciar hábitos lectores, dimos fundamental importancia a la relación entre el texto escrito y el icónico.

Queremos contarles algunas de las estrategias que empleamos, por ejemplo: seleccionamos un cuento atractivo, atrapante, con grandes ilustraciones que mostrábamos a los niños para su lectura en forma oralizada. Luego verificaban y corregían sus hipótesis escuchando la lectura del texto escrito realizada por un maestro. Por lo general todos querían intervenir expresando sus interpretaciones. Se podían ver avances, claro que respetando la diversidad.

Dialogando los cuatro, viene a la memoria otra atractiva estrategia de enseñanza, como lo fue leer el maestro un cuento conocido por los niños y simultáneamente mostrarles imágenes de otro cuento para ser leídas por ellos. Buscaban la correspondencia ícono-texto forzosamente. Se detenían en detalles que accidentalmente coincidían en un texto y otro. Sabíamos que era necesario encontrar una manera de superar esta dificultad, cosa que hicimos en la etapa de ejecución del proyecto, cuando los niños leían una parte del cuento y debían dibujar individualmente lo que comprendían. Posteriormente uno de los maestros leía ese mismo fragmento y seleccionaba aquellas ilustraciones de los niños que demostraban diferentes niveles de comprensión para facilitarles la autoevaluación, coevaluación y por lo tanto la reescritura de sus dibujos.

A medida que avanzábamos en la ejecución del proyecto se vieron favorecidas otras estrategias lectoras: anticipación, predicción, análisis, inferencia, corrección y verificación. Para profundizar en su enseñanza seguimos diversos caminos. Previa a la presentación del título de un libro les mostrábamos las imágenes de la tapa, a efectos de explorar las percepciones e intuiciones de los niños sobre el contenido del mismo.

A partir del título comenzábamos con las predicciones o hipótesis que elaboraban los niños sobre el tema que el cuento trataría en sus páginas. Luego de expresadas oralmente los enfrentábamos al texto para validar o desechar las hipótesis. Esta actividad la realizábamos primero en forma individual, luego en equipo, lo que favorecía el intercambio entre pares, desde una lectura andamiada. En la tercera instancia era fundamental nuestra intervención, pues entre los docentes dirigíamos el debate y realizábamos la institucionalización del contenido del capítulo trabajado.

Debemos destacar que el descrito es un proceso recursivo, lo hacíamos en cada encuentro y cada vez que lo considerábamos necesario.

Con sus conocimientos previos y la información obtenida, el niño quedó preparado para realizar inferencias, es decir hacer suposiciones relativas a contenidos o datos ausentes o implícitos, reordenar, completar espacios que el texto ha dejado vacíos. Nuestra intervención como guías fue fundamental en ese proceso de interrogar al texto para reconstruir su contenido. Conocer las inferencias que los niños iban haciendo nos ayudó a detectar si lo estaban comprendiendo y cómo hacían ese proceso.

Cumplidas las etapas anteriores llegamos al momento de la edición y divulgación del producto del proyecto, es decir la muestra a un público válido. En este proyecto obtuvimos la edición de un cuento

**Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay**

ilustrado por los niños e impreso para cada uno de los que participaron en el trabajo. Fue hermoso ver sus caritas de satisfacción al ojearlo, descubrir su trabajo y poder leerlo a su familia.

De más está agregar que esta instancia fue importante para cada niño que vio concretada su labor y valorada por un público más que válido: su familia; y para éstos fue un orgullo ver los logros obtenidos por sus hijos.

Así cada niño sintió el vínculo que existía entre el hogar y la escuela, necesario y fundamental para su exitoso pasaje por la educación formal, por lo tanto lo consideramos un factor esencial para evitar el fracaso escolar.

Debemos reconocer el apoyo técnico, económico y afectivo que nos brindó el personal de MECAEP para la ejecución del proyecto. También fueron los que permitieron que el producto final llegara a cada hogar. Sin ellos hubiera sido imposible obtener los logros que se alcanzaron.

Queremos contarles que el colectivo docente de nuestra escuela aunó criterios adoptando la tipología textual de Adam, existiendo acuerdos también en la enseñanza de las estrategias de lectura ya explicitadas, y en la adopción del trabajo por proyectos, *metodología de talleres*, en todas las áreas, pues vimos óptimos resultados en los niños.

La experiencia que narramos tiene continuidad en este centro docente.

Como reflexión final queremos comunicarles a las personas que lean este trabajo que consideramos fundamental la selección y empleo de las estrategias de lectura que realizan los docentes en su búsqueda de movilizar las estrategias cognitivas de los niños las que les permiten asignar significados a los textos, o sea leer en su más amplio sentido.

Elaborado por :Maestra Claudia De León, Maestro Marcos Méndez, Maestra María Yohel Núñez y Maestra Shisley Sayanes.

Supervisado por Nelly Delgado, Maestra Directora y Rubén Fernández, Inspector

8. A manera de síntesis

Este trabajo tuvo como objetivo presentar una iniciativa exitosa en materia de abatimiento del fracaso escolar así como aportar elementos que permitan comprender las causas de dicho éxito para orientar el debate de política educativa.

En este documento se aportaron diversos elementos que avalan el carácter exitoso de la experiencia analizada. Las Escuelas de Tiempo Completo trabajando en contextos socioculturales desfavorables obtienen resultados educativos por encima de lo que cabría esperar en función del medio en el que están insertas. Así, los indicadores de

repetición, asiduidad de asistencia, abandono y aprendizajes se destacan positivamente en las ETC sobre el resto de escuelas de igual contexto y diferente formato pedagógico.

Los testimonios de los directores, tanto como relatores de su experiencia como en su condición de informantes calificados, constituyen alternativas concretas de acción que lograron traducir una propuesta pedagógica en resultados educativos positivos y por ende, cumplir con uno de los objetivos básicos de la educación: evitar el fracaso escolar y promover los aprendizajes.

Creemos que la participación de los docentes en los cursos de actualización con compromiso, entusiasmo y dedicación; la supervisión y orientación de la Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y de los Inspectores Regionalizados (actualmente 18), con líneas de trabajo acordadas colectivamente y el apoyo permanente y sistemático del equipo a cargo del proceso de formación en servicio han sido factores determinantes en la implementación de la propuesta pedagógica y en el logro de aprendizajes de calidad.

La formación en servicio ha permitido no sólo la actualización profesional sino también, el conocimiento y el intercambio de las prácticas desarrolladas en las diferentes escuelas del país.

Acordamos con lo expresado por Francia (2005), cuando señala que *“una de las tareas más difíciles cuando se pretende realizar cambios profundos y duraderos en la educación es transformar las escuelas en **organizaciones de aprendizaje con un lenguaje común** y una **práctica renovada**. La Escuela de Tiempo Completo, como lo sostiene la intención curricular de la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo apoya su gestión **“en una visión compartida acerca de dónde se está, dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y principios educativos que se quieren promover”**”.*

Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”
Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
República Oriental del Uruguay

*Para ello se trata de romper con el aislamiento profesional, que desmotiva y frustra, e ir conformando **colectivos docentes** que se vuelven potentes al nutrirse de las experiencias, los saberes y la creatividad de cada uno de los integrantes”.*²⁰

Redactores Responsables de este Documento:

CLAVIJO, María Cristina

FRANCIA, María Teresita

RETAMOSO, Alejandro

²⁰ Proyecto MECAEP. 2005. **Documento de trabajo** “Escuelas de Tiempo Completo: 1997 a 2005”. La síntesis de dicho documento fue elaborada por Francia, María Teresita.