

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Las escuelas de tiempo completo. Su programa  
¿contempla cubrir el déficit de socialización y lograr  
mayor equidad?**

**Macarena Pérez Zamora**  
**Tutor: Tabaré Fernández Aguerre**

**2000**

<b>INDICE</b>	<b>PAG.</b>
<b>CAPITULO 1: PRESENTACIÓN.</b>	<b>1</b>
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.	1
1.2. LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.	1
1.3. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	1
 <b>CAPITULO 2: MARCO CONCEPTUAL Y ELABORACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.</b>	 <b>3</b>
2.1. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.	3
2.2. MARCO CONCEPTUAL.	3
2.2.1. Los procesos de socialización primaria y secundaria.	3
2.2.2. Los grandes cambios sociales.	4
2.2.3. Los cambios sociales y los fines de la educación.	4
2.2.4. Los cambios en los fines de la educación y los grandes temas que ellos deben incluir.	6
2.2.4.1. El uso critico de los medios de comunicación.	6
2.2.4.2. La violencia.	7
2.2.4.3. La sexualidad.	8
2.2.4.4. La enfermedad y la muerte.	8
2.2.5. Los cambios en los fines de la educación y las reformas educativas.	9
2.2.6. Las E.T.C. en nuestro pais.	10
2.3. LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.	11
 <b>CAPITULO 3. METODOLOGÍA.</b>	 <b>12</b>

3.1. INTRODUCCION.	12
3.2. LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.	12
3.3. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS.	13
3.4. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN.	14
3.5. LAS TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DATOS.	14
3.6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.	14
3.6.1. De las técnicas	14
3.6.2. Del proyecto	15
3.7. DIMENSIONES DE ANÁLISIS	15
<b>CAPITULO 4. DATOS PREVIOS AL ANALISIS.</b>	<b>16</b>
4.1. INTRODUCCION.	16
4.2. TABLAS DE DATOS.	16
4.3. LECTURA DE LAS TABLAS.	18
4.4. LAS ESCUELAS Y SUS IDENTIDADES.	19
4.5. LA RELACION ESCUELA – FAMILIA.	20
4.6. CONCLUSIONES.	21
<b>CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LOS CASOS.</b>	<b>22</b>
5.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.	22
5.1.1. Introducción.	22
5.1.2 Las escuelas analizadas y sus políticas frente a los medios de comunicación.	23
5.1.3. El diagnóstico social.	24
5.1.4. Conclusiones.	25

<b>5.2. LA VIOLENCIA.</b>	<b>26</b>
5.2.1. Introducción.	26
5.2.3. La violencia: Sus referentes.	27
5.2.4. Escuela analizadas y sus políticas ante el tema violencia.	27
5.2.5. Diagnóstico social.	28
5.2.6. Conclusiones.	29
<b>5.3. SEXUALIDAD.</b>	<b>30</b>
5.3.1. Introducción.	30
5.3.2. La sexualidad, algo de la vida cotidiana.	31
5.3.3. Las escuelas analizadas y sus políticas sobre el tema sexualidad.	31
5.3.4. El diagnóstico social.	32
5.3.5. Conclusiones.	33
<b>5.4. ENFERMEDAD Y MUERTE.</b>	<b>34</b>
5.4.1. Introducción.	34
5.4.2. La enfermedad, la muerte y las políticas de las escuelas analizadas.	35
5.4.3. Diagnóstico Social.	35
5.4.4. Conclusiones.	36
<b>5.5. ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO, UNA POLÍTICA DE EQUIDAD.</b>	<b>36</b>
5.5.1. Conclusiones.	38
<b>CAPITULO 6. CONCLUSIONES.</b>	<b>39</b>
6.1. Introducción.	39
6.2. El tratamiento de los distintos temas seleccionados en las escuelas analizadas.	39
6.3. La falta de políticas respecto a los temas seleccionados en escuelas analizadas.	40

<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO 1: CUADROS DE CUALIFICACIONES.</b>	<b>46</b>
1.1 Cuadro 1 de cualificaciones: Medios de Comunicación.	46
1.2 Cuadro 2 de cualificaciones: Violencia.	47
1.3 Cuadro 3 de cualificaciones: Sexualidad.	48
1.4 Cuadro 4 de cualificaciones: Enfermedad y muerte.	49
<b>ANEXO 2: CUADROS DE CARACTERIZACIÓN DE CUALIFICACIONES.</b>	<b>50</b>
1.1 Cuadro 1 de caracterización de cualificaciones : Medios de comunicación.	50
1.2 Cuadro 2 de caracterización de cualificaciones: Violencia.	51
1.3 Cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Sexualidad.	52
1.4 Cuadro 4 de caracterización de cualificaciones: Enfermedad y muerte.	52
<b>ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE RELEVAMIENTO DE DATOS.</b>	<b>53</b>
<b>3.1. PAUTAS DE ENTREVISTA</b>	<b>53</b>
3.1.1 Pauta de entrevista a los directores y secretarios	53
3.1.2 Pauta de entrevista a los maestros de E.T.C.	54
3.1.3 Entrevista a los integrantes de equipo del FAS para el diseño de la Currícula de las ETC.	55
<b>3.2 PAUTAS DE OBSERVACION</b>	<b>55</b>
3.2.1 Pautas de observación de almuerzos	55

# CAPITULO 1: PRESENTACIÓN.

## 1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Este trabajo tiene por objeto indagar en qué medida las Escuelas de Tiempo Completo, son una política viable al momento de afrontar las desigualdades educativas, generadas por los déficit de socialización, existentes en los niños pobres del Uruguay.

La familia cumplió siempre el papel fundamental en la socialización de las nuevas generaciones. Hoy día ella no asume de igual manera ese rol. Por ello, la escuela y otros agentes, emergen tomando esa función.

El objetivo de la presente investigación es establecer en qué medida y de qué manera, la escuela asume esa tarea.

Dentro de las metas de la actual política educativa, se pretende lograr una educación equitativa.

La finalidad de este trabajo, es investigar si se logra o no esa equidad buscada, brindando las mismas oportunidades a los niños de contexto desfavorable.

La Escuela debe proporcionar las herramientas para interpretar la realidad, con espíritu crítico y reflexivo. La sexualidad, la muerte, la enfermedad, la violencia, el uso crítico de los medios de comunicación, son temas básicos en la formación de la personalidad del ser humano, y es por ello, que el investigador se propone describir de qué manera la escuela los trata.

## 1.2. LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿de qué forma las Escuelas de Tiempo Completo, cubren el déficit de socialización? y ¿en qué medida se logra cumplir el objetivo de equidad mediante la acción de estas escuelas?

## 1.3. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El impacto de las transformaciones de la sociedad genera el cuestionamiento de las utopías y la crisis de los valores, con diferentes manifestaciones sociales.

El rechazo de las reglas establecidas, sin la creación de otras que las sustituyan, se relacionan con el progresivo deterioro de la familia y la crisis de socialización primaria, de carácter fundamentalmente afectivo que la familia suponía para el individuo.

América Latina y nuestro país, atraviesan por múltiples cambios a nivel educativo. Muchos de ellos, incluyendo el nuestro, han implementado reformas en la educación. Estas reformas tienen, entre sus objetivos, el logro de la equidad, a través de las Escuelas de Tiempo Completo y la extensión de la Educación Inicial. Lograr la igualdad de oportunidades para todos los niños, se hace fundamental, ya que, el 40% de los menores de 15 años, pertenece al quintil de más bajos ingresos.

La ampliación del horario, no sólo se propone brindar herramientas cognitivas, sino, considerando que las E.T.C., están en contextos desfavorables, también deberían proporcionar herramientas de aprehensión de la realidad.

Los temas actuales de discusión contemporánea, son incorporadas por los niños de contextos desfavorables de forma no crítica, y la escuela debe brindar los mecanismos para que ellos hagan una lectura crítica, cuestionadora de la realidad.

En torno a esta nueva labor que debe asumir la escuela, existen posturas diversas: hay quienes fundamentan que no es tarea de ella asumir ese rol, y, por otro lado, hay quienes sostienen que si debe encargarse de suplir el déficit de socialización. Enmarcada en esta última postura, se realizará la presente investigación.

## **CAPITULO 2: MARCO CONCEPTUAL Y ELABORACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.**

### **2. 1. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Bonal (1998), establece que actualmente en la sociología de la educación, pueden encontrarse tres grandes ámbitos de investigación: la educación y el empleo, la diferenciación social y la adecuación curricular y, finalmente, el ámbito de las políticas educativas, que es el que tratará el presente trabajo.

Estos tres grandes ámbitos, han variado, ya que, hasta mediados los ochenta, la sociología de la educación no incluía, entre sus temáticas, la de la educación como aparato del Estado y las luchas de los distintos grupos de interés, en el diseño y la aplicación de las políticas educativas.

Considera que esta omisión es, hasta cierto punto, lógica en la sociología de la educación funcionalista, ya que la misma sostiene una visión pluralista del Estado, intrínsecamente bueno. En cambio, propone que esta omisión es más grave en la sociología de la educación crítica, especialmente, teniendo en cuenta la crisis del estado de bienestar y las repercusiones en las contradicciones, que afronta el Estado capitalista.

Al evidenciarse la naturaleza política de las reformas educativas de los últimos años, en los países capitalistas, se ha abierto una línea de desarrollo teórico y de investigación, aplicada en el ámbito de las políticas educativas.

Es entonces, a partir de los años noventa, que la sociología de las políticas educativas, se establece como un campo específico del análisis de la sociología de la educación. La importancia de esta nueva área, radica en que, al mismo tiempo que añade una nueva dimensión de análisis, cuestiona los planteamientos monocausales de la relación educación- sociedad.

El presente trabajo se encuentra en la intersección de dos temas: las políticas sociales en educación y la socialización en condiciones de pobreza, y es a partir de este último, que surge la necesidad de una escuela que cubra el “déficit de socialización”. (Tedesco, 1995, p. 35). Este se produce por las profundas transformaciones en la familia: la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, los cambios en los roles paterno y materno y la reducción del tamaño de las familias. Lo anterior, determina la pérdida de afectividad en la socialización primaria, al interior de la familia, y esto obliga a la escuela, a asumir una tarea importante en ella.

### **2.2. MARCO CONCEPTUAL.**

#### **2.2.1. Los procesos de socialización primaria y secundaria.**

La socialización “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él.” (Berger & Luchman, 1968, p.p.166,167,171) El proceso de formación de la identidad, que se produce en la interacción de los adultos con el niño en su primera infancia, es denominado “socialización primaria”.

Es en la niñez que el individuo comienza ese proceso de socialización por medio del cual se convierte en miembro de su grupo social. Ese proceso incluye aprendizajes cognitivos que se efectúan en circunstancias de gran carga emocional.



El yo se va conformando como una entidad refleja, en la identificación con los otros significantes y es en esa identificación, que el niño es capaz de reconocerse a si mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente.

En ese proceso, el niño no es un pasivo espectador, pero los adultos son quienes establecen las reglas de juego e internaliza el mundo que lo rodea como el único existente.

Es por esta razón, que lo internalizado en la socialización primaria, se instala en la conciencia de forma mas arraigada que lo incorporado durante la socialización secundaria.

La socialización secundaria, son los procesos posteriores que acercan al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de una sociedad.

En la socialización primaria, las características de los otros significantes, determinan las características del proceso de formación de la identidad del niño, por ello existen múltiples entornos, en los cuales se puede producir la socialización.

### 2.2.2. Los grandes cambios sociales.

Tedesco (1995) plantea que la sociedad atraviesa un proceso de grandes cambios: “No nos hallamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política” (p. 16)

Estos cambios se operan en tres áreas: el modo de producción, las tecnologías de la comunicación y la democracia política.

Los cambios en el modo de producción, obedecen a las transformaciones en la forma y en la organización del trabajo. Lo nuevo de estos cambios, es el papel que se le atribuye a la información y al conocimiento. Del consumo de masas se pasa al consumo diversificado y la sociedad debe adaptarse a ese cambio.

En la actualidad, se acumula gran cantidad de información que, a su vez, se transmite con gran velocidad, no existen límites espaciales, utilizándose, simultáneamente, la imagen, el sonido y el texto. Estos cambios tienen sin duda un gran efecto modificador de nuestra conducta. Sobre esto Tedesco (1995) señala las investigaciones de Potman realizadas en torno a la desaparición de la niñez como categoría especial. El adulto y el niño se diferenciaban, entre otras cosas, porque el adulto conocía cosas que al niño le eran inaccesibles. Existían secretos sobre la vida sexual, el dinero, la violencia, la muerte, las enfermedades. Potman sugiere, que esta situación se ha modificado, debido a la aparición de la televisión, que suprime la barrera de la lectura para acceder a la información.

Los cambios antes mencionados, influyen directamente sobre la vida política. La discusión, actualmente, se centra en la forma de participación ciudadana del futuro. Las fronteras nacionales se diluyen, los espacios donde se ejerce la ciudadanía, se amplían, hacia una ciudadanía sin fronteras, o se reducen al ámbito local.

### 2.2.3. Los cambios sociales y los fines de la educación.

Los importantes cambios sociales antedichos, obligan a reformular la pregunta básica sobre los fines de la educación, sobre quiénes deben formar a las nuevas generaciones y que concepciones del hombre y la sociedad debemos transmitirles.

La articulación entre la socialización primaria y la secundaria se ha modificado y, hoy día, la

educación se ve enfrentada a este problema.

En la actualidad se produce un “déficit de socialización”. Ya no se da una transmisión de forma rígida y sin opciones, como en el pasado, del estilo de vida, sin que exista un margen más amplio de libertad. La posibilidad de elegir, se da cada vez a edades más tempranas.

El primero de los déficit se relaciona con las modificaciones en las familias: su reducción, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y los cambios en los roles paterno y materno. Todo ello ha modificado la carga afectiva del proceso de socialización, que ocurría en la familia. Hoy día tienden a desdibujarse las dos etapas de socialización, produciéndose una “secundarización de la socialización primaria” y una “primarización de la socialización secundaria”. (Tedesco, 1995, p. 99)

Los niños pasan mucho menos tiempo con sus familias, y la socialización primaria se hace en un núcleo menos cargado de afectividad que en el pasado. Ingresan más temprano en instituciones educativas y el hecho de que ambos padres trabajen, hace que los niños estén en contacto con los medios de comunicación solos y sin la presencia de un adulto, que ayude en el proceso de comprensión de los mensajes que la televisión transmite.

La debilidad de la carga emocional con la que se transmiten los valores de la socialización primaria, genera más margen de libertad que en el pasado y, por otro lado, desestructura el núcleo básico sobre el cual se desarrollarán las etapas posteriores de socialización

La sociología funcionalista, encuentra en la escuela la institución más adecuada para la preservación de los valores de la sociedad compleja y en proceso de deterioro.

Estos cambios profundos en la sociedad obligan a redefinir los fines de la educación.

Si la escuela asume este nuevo fin, de completar el proceso de socialización, puede hacerlo de dos maneras: transmitiendo la cultura dominante o respetando las pautas culturales que ya poseen los niños.

Si se asume la postura de transmisión de la cultura dominante, producirá en los niños de las clases sociales bajas, un choque entre su cultura y la que se le impone, y, en cambio, los niños de clases sociales altas reforzarán las pautas culturales que poseen: “Cuando el niño es sensible al sistema de comunicación de la escuela y, de este modo, a sus órdenes de aprendizaje y relación, la experiencia de la escuela para este niño es una experiencia de progreso social; cuando el niño no es sensible al sistema de comunicación de la escuela, la experiencia del niño es una experiencia de cambio simbólico y social. En el primer caso tenemos una elaboración de identidad social: en el segundo, un cambio de identidad social.” (Berstein, 1971, p. 150)

La idea de “educación compensatoria” (Berstein, 1971, p. 194) se introdujo como medio de cambio de estatus para los niños de clases sociales bajas. Ello implica una concepción que admite que los niños y sus familias carecen de algo, como consecuencia son incapaces de aportes a la escuela, por eso ella debe “compensar” algo que falta en la familia y convierte a los niños, desde ese punto de vista, en seres deficitarios. Todo lo que el niño trae de fuera de la escuela, todo lo que para él tiene significado, es considerado como inútil para su actuación escolar.

Paralelamente, la escuela explica a los padres su propia estructura de significados, la forma y el contenido de su mundo, imponiéndose, más que integrándose, al mundo de las familias.

Según esta concepción, la transmisión de destrezas y valores del hogar, es inadecuada.

En cambio, Berstein (1971), sostiene que los padres deben ser incorporados a la experiencia educativa de la escuela, haciendo aquello que pueden hacer y hacerlo con confianza. Simultáneamente, los contenidos del aprendizaje, deberían extraerse de las experiencias del niño en su comunidad.

Este autor, critica el uso de la “educación compensatoria”, “... porque impide centrar la

atención en las deficiencias de la propia escuela y se centra en las deficiencias de la comunidad, la familia y el niño.” (Berstein, 1971, p. 196)

Bourdieu (1998) plantea que la institución escolar transmite la cultura dominante, ya que es esta la que inscribe en sus programas y controla en sus exámenes.

La “cultura libre” se divide en aquella altamente valorada, la de quien posee un título académico, y aquella ilegítima, del autodidacta. Esta última, adquirida por la experiencia, en la práctica, fuera del control de las instituciones, no tienen más valor que su eficacia técnica, no posee valor social añadido.

Se aprecia la valoración de la cultura en sí misma, por ejemplo, en el conocimiento de determinados compositores musicales o pintores. Por el contrario, se desvalorizan el arte culinario, la jardinería, las habilidades artesanal. Lo que tiene valor, no es lo práctico sino exclusivamente el saber intelectual.

#### 2.2.4. Los cambios en los fines de la educación y los grandes temas que ellos deben incluir.

Para cumplir con los fines que la sociedad le demanda, la Escuela debe tratar temas que antes eran asumidos por la familia. De estos temas he seleccionado algunos que tienen gran importancia en la formación de la personalidad pues los mismos son incorporados al universo de los niños, formando parte de su vida cotidiana. Ellos son: el uso crítico de los medios de comunicación, la violencia, la sexualidad y la enfermedad y la muerte.

##### 2.2.4.1. El uso crítico de los medios de comunicación.

Actualmente en la sociedad predomina la imagen; según Sartori (1998) el “homo sapiens”, producto de la cultura escrita, se ha transformado en “homo videns”, para quien la palabra ha sido desterrada por la imagen. El niño es “una esponja”, que absorbe, indiscriminadamente, todo aquello que ve. Esto produce un empobrecimiento de la capacidad de abstracción y, con ello, de la capacidad de entender.

La imagen debe ser explicada y la explicación que de ella se da en la televisión es insuficiente.

El niño actualmente está inmerso en esta sociedad de la imagen, siendo su medio ambiente, su entorno, los medios masivos de comunicación.

Esto lleva a que se maneje con una total naturalidad ante ellos, y que todo lo que estos transmiten sea considerado por él, como algo natural. Nada de lo que divulgan es cuestionado, así la violencia, la muerte y la sexualidad, pasan a ser hechos cotidianos.

Tal es la influencia de los medios, que hay autores, como Bourdieu (1997), que plantean que corren riesgo de estancamiento las diferentes esferas de la producción, arte, literatura, ciencia, filosofía, derecho, e, incluso, la política y la democracia.

Agrega que el telespectador no posee ninguna incidencia en el tema y las condiciones de la comunicación, siendo la televisión quien selecciona la información, buscando siempre lo espectacular y lo sensacionalista, con palabras extraordinarias que captan la atención del telespectador. La televisión que pretende “mostrar” la realidad, acaba “creándola”.

El proceso de socialización masiva a través de la imagen, requiere aprender y enseñar a defenderse de la manipulación de la imagen. “Ver ya no es suficiente. Ahora es necesario enseñar a

usar los medios para evitar que la imagen nos manipule, lo cual abre la puerta para toda una línea de acción educativa futura basada en formar para el uso crítico de los medios de comunicación” (Tedesco, 1995, p. 84)

A continuación, a fin de ilustrar lo antedicho, se presenta un cuadro sobre las horas de exposición a la TV o video, por contexto sociocultural, el día previo a la realización de la Prueba de Evaluación Nacional de Aprendizaje en lengua materna y matemática, en sexto año, en 1996.

#### Horas de exposición a la T.V. o video un domingo por contexto sociocultural

	Muy Favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	Total País
Hasta 2 hs.	44,3	35,3	31,1	28,4	28,7	32,8
3-4 hs.	35,1	33,8	31,6	29,2	28,3	31,2
5-7 hs.	14,4	19,6	21,4	21,8	20,7	19,8
8 y más hs.	6,5	11,4	15,9	20,6	22,2	16,2
Total País	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Evaluación Nacional de Aprendizajes en lengua y matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria- 1996

Se puede apreciar, en el cuadro anterior, que es muy elevada la cantidad de horas que los niños permanecen frente al televisor. La mayor exposición a la televisión, se produce entre los niños de las escuelas de los contextos socioculturales desfavorables.

La cantidad de horas de permanencia del niño frente al televisor, se constituye entonces, en una de las razones por las que debe establecerse una planificación sobre el uso crítico de los medios de comunicación.

#### 2.2.4.2 La violencia.

Desde una concepción psicológica, la agresividad es propia de la condición humana, y la violencia es una forma de manifestar la agresividad.

Por medio de la observación, la experimentación, la imitación, el niño va adquiriendo las maneras, a través de las cuales, expresa su agresividad. En el contacto con la familia, con el entorno y con los medios de comunicación, comienza la formación individual. Se produce, entonces, una construcción, influida por el medio, que le irá dando pautas para dominar la agresividad y manifestarla, cada vez, de forma más indirecta y socializada.

Dentro de la influencia del medio, Bourdieu (1997) afirma que la televisión ejerce una violencia simbólica, particularmente perniciosa.

La violencia social influye, directamente, en la vida escolar.

La escuela es, por un lado, un lugar de construcción de identidades y de pertenencia, pero, por otro, es un sitio de alienación, exclusión y sufrimiento. Esta es una características de todas las instituciones, más aun las ubicadas en contextos desfavorables, que funcionan en condiciones adversas, donde se incrementa el malestar y los conflictos. La institución escolar, ejerce, sobre las nuevas generaciones una relación de dominación.

Para Foucault (1992, p. 17), la relación de dominación es “un universo de reglas que no está en absoluto destinado a dulcificar, sino al contrario a satisfacer la violencia.”

#### 2.2.4.3. La sexualidad.

Portillo (1992) se plantea la interrogante de “¿Cómo aprenden y aprehenden la sexualidad los individuos de nuestra cultura?” Responde que “sin duda el papel más importante y relevante, en la transmisión de (...) actividades y conocimientos, sigue siendo el de la familia, como lo demuestran numerosas investigaciones.” (p. 38) Pero, al mismo tiempo, establece que los medios de comunicación adquieren cada vez más importancia, los mensajes que estos transmiten son generalmente contradictorios y se convierten en una fuente de conflicto para niños y adolescentes. Detrás de cada uno de los productos que se venden hoy en día, puede encontrarse una sexualidad frívola, machista, egoísta. “La sexualidad es una mercancía y “vende mercancías” (Portillo, 1992, p. 39). Esta tiene valor de uso y al mismo tiempo valor de cambio, la misma puede ser utilizada para el logro de fines. La mujer aparece continuamente con un doble rol siempre dissociado: “mujer - ama de casa” y “mujer - sexy”. La sexualidad es utilizada para la venta de cualquier producto, prácticamente la publicidad de todos los productos se relaciona, con un determinado modelo de ella. En la televisión, a través de las telenovelas, las películas, la publicidad, estos mensajes son transmitidos constantemente a todo el público que los observa, sin ninguna diferenciación.

Portillo (1992) establece que los comportamientos sexuales están regulados por medio de la ética, que varía según la clase social, pero que, al mismo tiempo, mantiene elementos comunes, para ciertas sociedades, en determinado momento histórico. Por ética se entiende “el conjunto de principios y normas que regulan las relaciones interpersonales y de los individuos con las instituciones”. (Portillo, 1992, p. 40)

Vemos, entonces, que la sexualidad ha adquirido gran importancia en los medios de comunicación, a los cuales los niños están expuestos continuamente, la familia ha dejado de operar como un regulador, ya que la socialización primaria que en ella se desarrollaba, se encuentra en déficit. Es por ello que la Escuela debe tratar el tema sexualidad.

#### 2.2.4.4. La enfermedad y la muerte.

Barran (1994) establece que a partir de 1877 la escuela y el maestro pasan a desempeñar el papel que un siglo o dos antes había desarrollado la Iglesia Católica en toda América Latina, “civilizar”, internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes en la población subalterna.

La salud forma parte de esos valores de los citados sectores dominantes y ella se logra a través de la “limpieza” y la “higiene”. La salud se asemejó al poder sobre el cuerpo, cuerpo al servicio de una vida laboriosa. La fuerza, el vigor, eran bienes que se debían obtener o conservar, la debilidad era el mal a exorcizar.

Simultáneamente con el concepto de salud, aparece el de la muerte. La televisión ha modificado sustancialmente la concepción que de ella se tenía.

Los niños ven morir permanentemente y para ellos estas muertes carecen de significado emotivo, dejan de ser algo dramático.

La escuela debe retomar los temas enfermedad y muerte, en su dimensión física y emocional.

### 2.2.5. Los cambios en los fines de la educación y las reformas educativas

En algunos países de América Latina se han producido reformas en los sistemas de educación. Una de las características de esas reformas es la preocupación por la equidad.

La indudable relación entre el contexto sociocultural y los resultados educativos, ha conducido a un esfuerzo por intentar paliar las diferencias de origen; en este esfuerzo se inscriben tanto las escuelas de tiempo completo como la ampliación de la educación inicial.

El tema de la equidad social, se encuentra presente, por ejemplo, en la política educativa chilena: (...) “la voluntad estatal de intervenir en la educación, en el entendido que la educación formal y la capacitación son instrumentos o mecanismos privilegiados para lograr la equidad social. (...) llevando al límite de proponer transformaciones cualitativas de la educación, sin abandonar y por el contrario, hacer más énfasis en la noción de equidad.” (Núñez, 1996, Política social en educación: Equidad, calidad y cualidad. Revista de trabajo social. No. 68)

Dentro de esta política de educación, el gobierno chileno, en 1996, propone la Jornada Escolar Diaria Completa para todos, procurando pasar del régimen de doble turno a otro de jornada extensa.

Esta política tiene un fuerte componente de equidad, ya que procura equiparar la disponibilidad de tiempo escolar de la educación privada paga y la educación subvencionada.

En el Brasil, durante el gobierno de Leonel Brizola en el Estado de Rio de Janeiro, en 1985, se implementaron los CIEP (Centros Integrales de Educación Pública) con cometidos más amplios que la escuela tradicional; funcionaban como centros comunitarios de educación, de cultura y diversión. Estos “... privilegian y abren un espacio para los alumnos de las clases populares y sus comunidades, pueden tener efecto multiplicador sobre toda la red escolar, llevándola a un verdadero salto de calidad y de compromiso para con nuestra gente” (Fatia, 1999, El tiempo completo. Revista Quehacer educativo. No. 35)

En Uruguay, la “consolidación de la equidad social” aparece como el primero de los objetivos de la actual política educativa, “... los índices de fracaso escolar están fuertemente vinculados con los contextos socioculturales desfavorables o muy desfavorables de donde provienen la mayoría de los niños repitentes; el segundo es “la dignificación de la formación y la función docente”, el tercero propone “el mejoramiento de la calidad educativa” y, por último, se establece como objetivo “el fortalecimiento de la gestión institucional”. (Administración Nacional de Educación Pública, [A.N.E.P.], 1998, Consejo Directivo Central, [CO.DI.CEN], La reforma de la Educación: Situación y perspectivas.)

En diversos documentos emanados de los órganos de conducción de la enseñanza, se hace referencia al tema de la equidad.

“El sistema educativo uruguayo transita en la actualidad por un proceso de profundas innovaciones tendientes a fortalecer la equidad de la matriz constitutiva de nuestra educación (...)” (A.N.E.P., 1998, CO.DI.CEN, La inversión en educación realizada por la A.N.E.P.: 1984- 1997)

La escuela de tiempo completo es, entonces, una estrategia para una educación más equitativa. “La escuela - ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza - se aproxima a mejorar las condiciones de equidad (...)” “La escuela de tiempo completo, a su interior, puede contribuir a compensar la diferencia, mediante acciones de acuerdo al principio de discriminación positiva.” (Orozco & Francia 1997, Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo. Versión preliminar para la discusión.)

“Esta línea de política educativa<sup>1</sup> intenta lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de competencias fundamentales por parte de los niños de los hogares más pobres.”<sup>2</sup> (A.N.E.P. 1999, Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación primaria II, [MECAEP], Objetivos y Actividades)

La preocupación por la equidad por medio de la educación inicial y las escuelas de tiempo completo, se evidencia, también, en el gasto realizado para la implementación de ambos.

El proyecto MECAEP II, que se ejecutará desde el año 1999 al año 2003, demanda un gasto de 40 millones de dólares, 28 millones se financiaron con un préstamo del Banco Mundial y 12 millones provienen de recursos nacionales. Del monto total del proyecto, un 40% está destinado a la educación preescolar y un 60% a tiempo completo.

#### 2.2.6. Las E.T.C. en nuestro país.

Las escuelas de tiempo completo presentan, como antecedente, la extensión del horario escolar, planteada como una inquietud desde los últimos años de la década del cincuenta. Las experiencias más recientes y con mayor desarrollo, se inscriben a partir de la década del ochenta.

Esta experiencia surge motivada por la creciente participación de la mujer en el mercado laboral, la incorporación de nuevas áreas de aprendizaje dentro del currículum y por los desafíos impuestos por la revolución tecnológica.

El Diagnóstico Sectorial de Educación, realizado por PRIS, OPP, BID, en el año 1994, afirma que “Con la extensión horaria se aspira a ejercer una acción preventiva en los alumnos de los grupos seleccionados y favorecer la adquisición, por los mismos, de las capacidades y conocimientos requeridos para su adecuado aprovechamiento del curso”.

El mencionado diagnóstico, afirma que esta experiencia permite flexibilizar los programas, atendiendo las características del contexto en el cual se encuentra situada la escuela y al mismo tiempo, posibilita afirmar el aprendizaje, consolidar capacidades y atender y resolver problemas de retraso escolar.

Las escuelas que en 1989 pasaron a ser de Tiempo Completo, fueron aquellas de un solo turno con locales en condiciones aceptables, y con recursos humanos y materiales que permitieron su implementación. Otro criterio de selección fue el priorizar las zonas carenciadas.

Las E.T.C. fueron inscriptas en dos modalidades, las llamadas de Nivel “A”, en las cuales el factor tiempo permitiría mejorar la calidad de la educación. En estas instituciones se trabajaba con los programas vigentes. La segunda modalidad, llamada de Nivel “B”, estudió la posibilidad de abrir la escuela, adaptándola a las necesidades de un mundo que pone énfasis en la incorporación de tecnologías y en la intercomunicación socio-cultural.

Diez de las doce escuelas de tiempo completo, adoptaron la modalidad B, pero seis de estas no lograron implementarla, por carecer de los recursos humanos y materiales necesarios, debiendo adoptar la modalidad A.

Según el mencionado diagnóstico, los objetivos que estas escuelas se proponían eran: permitir un enfoque más integral de la personalidad del niño, atendiendo adecuadamente los aspectos formativos del proceso educativo; brindar oportunidades para realizar un trabajo sereno, que haga posible las necesarias pausas para la reflexión, así como respetar los diferentes ritmos de aprendizaje;

<sup>1</sup> Con esto se hace referencia a las escuelas de Tiempo Completo y a la educación inicial

<sup>2</sup> ANEP. Proyecto MECAEP II. Objetivos y Actividades.

mejorar la calidad de la educación primaria pública, elevando los rendimientos escolares por la atención integral en salud, alimentación y dar respuesta a las necesidades del contexto en el cual actuaban.

En 1996, existían 58 escuelas de tiempo completo, que atendían a 9.554 niños. A partir de 1999, funcionan 69, atendiendo a 13.361 niños.

### 2.3. LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

Teniendo en cuenta las preguntas que guían la investigación: ¿de qué forma las Escuelas de Tiempo Completo, cubren el déficit de socialización? y ¿en qué medida se logra cumplir el objetivo de equidad mediante la acción de estas escuelas?, me planteo las siguientes hipótesis:

**1- Las Escuelas de Tiempo Completo, tienen dificultades en incorporar de forma planificada, los temas considerados relevantes en la formación de la personalidad.**

Debido al déficit de socialización y a la “desaparición de la niñez” (Tedesco, 1995), la escuela debe incluir, de forma planificada temas vitales para la formación de la personalidad, como por ejemplo la influencia de los medios de comunicación, la violencia, la sexualidad y la enfermedad y la muerte, que forman parte de su vida cotidiana, no solo por su contacto a través de los medios de comunicación sino, también, por las condiciones materiales de su existencia.

**2- Las Escuelas de Tiempo Completo no desarrollan herramientas de aprehensión de la realidad, lo que cuestiona el objetivo de equidad por ellas propuesto.**

De la discusión de los temas importantes en la formación de la personalidad y de la selección de herramientas que permitan aprehender la realidad, debiera surgir una planificación adecuada. Ellas disponen de un tiempo específico para esa discusión o planificación, pues tienen dos horas de reunión de colectivo docente, semanales, además de mayor cantidad de tiempo de contacto con los niños. Es a través de esta planificación que lograrían proporcionar mayor equidad.



## CAPITULO 3. METODOLOGÍA.

### 3.1. INTRODUCCION.

A continuación expondré el tipo de metodología utilizado en la investigación. Se podrá apreciar qué estrategia de investigación se siguió, cómo se realizó la selección de los casos, cuáles fueron las fuentes de información, las técnicas utilizadas para relevar la información, la validez y la confiabilidad de esas técnicas y del proyecto y cuales fueron las dimensiones de análisis de los conceptos.

La formulación del diseño de la investigación se realizó entre abril de 1997 y marzo de 1998, comenzando el trabajo de campo en abril y extendiéndose hasta agosto de 1998.

### 3.2. LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

Según Cea D'Ancona, (1996), toda estrategia de investigación debe elegirse teniendo en cuenta tres elementos de la propia investigación: el objeto de estudio, el control que el investigador ejerce en el desarrollo de la misma y si se trata de indagar hechos pasados o actuales.

Teniendo en cuenta estos criterios de selección y las características propias del estudio de casos (Yin, 1989), se consideró que esta estrategia sería la más adecuada. La misma se adapta a preguntas que se centran en el ¿cómo o de qué forma las Escuelas de Tiempo Completo, cubren el déficit de socialización y logran mayor equidad? y en el ¿por qué se les plantean estas tareas?<sup>3</sup>

Otro motivo por el cual consideré apropiada su selección, fue el hecho de tratarse de un fenómeno contemporáneo y analizado en su contexto real, de manera que no se puede delimitar clara y evidentemente las fronteras entre el contexto y el fenómeno de estudio.

Otra de las razones de selección de esta estrategia es que permite el manejo de varias fuentes de información y de evidencia como la entrevista y la observación.

Desde el comienzo de la investigación, seleccioné un diseño descriptivo pues me interesaba evidenciar si las E.T.C. asumen las tareas de cubrir el déficit de socialización y logran la equidad.

Adopté un tipo de diseño seccional o transversal, ya que el relevamiento, en un único momento, permitía recoger la información sobre si se trataban o no los temas seleccionados. No interesaba ver la evolución del tratamiento o comparar la forma de tratarlos.

La selección de un diseño cualitativo, permitió tomar decisiones a lo largo de todo el proceso. Estas modificaciones no cambiaron el diseño original y si permitieron recoger datos que, en el transcurso de la investigación, se vislumbraron como importantes.

---

<sup>3</sup> Si bien ésta no forma parte de las preguntas de la investigación ni de las hipótesis, aparece de forma implícita a lo largo de toda la investigación.

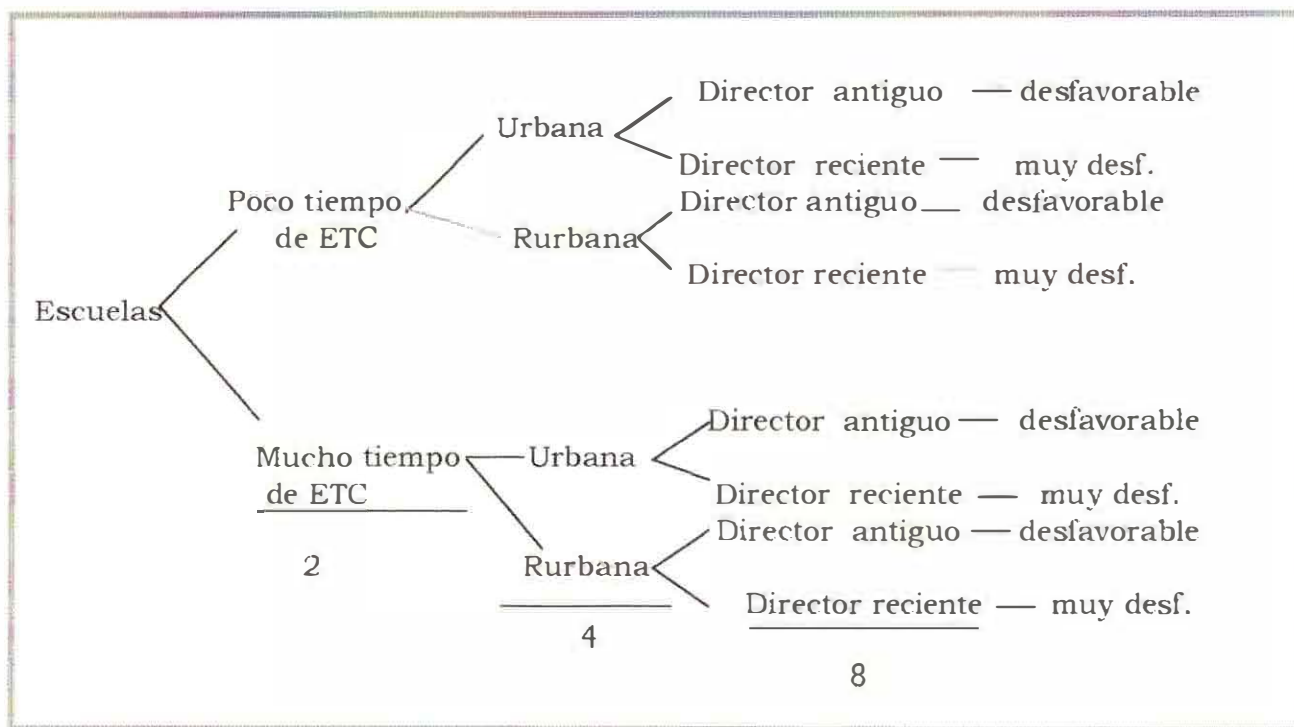
### 3.3. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS.

El universo de análisis, comprendía las escuelas públicas de Montevideo, inscriptas en la modalidad de Tiempo Completo de Educación Primaria, de la República Oriental del Uruguay.

Las unidades elegidas fueron cuatro Escuelas de Tiempo Completo, de Montevideo, seleccionadas teniendo en cuenta su contexto socioeconómico.

Este criterio de selección, modificó el criterio inicial que incluía: la antigüedad de funcionamiento como E.T.C. (poco y mucho tiempo), la ubicación geográfica (escuela urbana y escuela rurbana), la antigüedad del director (antiguo o reciente) y el contexto (desfavorable y muy desfavorable), de acuerdo al siguiente cuadro:

Arbol de unidad de análisis



Un informante calificado por su vinculación con las E.T.C., a quien recurri para la selección de las unidades, teniendo en cuenta los criterios antes citados, planteó la imposibilidad de hacerlo de acuerdo a ellos.

Propone que éstas deberían ser seleccionadas según el contexto donde se encuentren las escuelas, ya sea este, muy favorable, medio, y desfavorable. Menciona que sería importante incluir una escuela que, anteriormente, se inscribiera en la modalidad de “aire libre”.

Finalmente se utilizó este, criterio basado en el *contexto socioeconómico*<sup>1</sup>.

Esta selección, permitirá establecer si el mismo es influyente, a la hora de analizar el tratamiento de los temas considerados relevantes en el presente trabajo.

Parece importante destacar que, si bien el criterio de selección de las escuelas de acuerdo a la antigüedad del director, fue abandonado, esto no implica que el mismo no se haya tenido en cuenta para la realización del análisis, así como el de la efectividad del cuerpo docente.

<sup>1</sup> Como es definido por la UMRE en sus estudios

### 3.4. FUENTES DE INFORMACIÓN.

Las fuentes de información fueron:

- Fuentes primarias, constituidas por todas la informaciones que obtuve, de los discursos de los entrevistados. Recurri a los directores, a los secretarios, a maestros de las escuelas seleccionadas y a dos integrantes del equipo de redacción del documento: “Propuestas pedagógicas para las E.T.C.”
- Fuentes secundarias, constituidas por los documentos publicados por la A.N.E.P. y los Planes Anuales de Dirección.

Esta información secundaria, tiene la ventaja de su disponibilidad y bajo costo, pues se trata de documentos ya elaborados.

### 3.5. LAS TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DATOS.

La entrevista fue la técnica principal de la investigación, pues lo que interesaba conocer era el punto de vista subjetivo de los actores y sus diagnósticos sociales<sup>5</sup>.

Realicé una entrevista a cada uno de los directores y secretarias, en un intento de comparar la información que ellos brindaban y por eso la pauta fue prácticamente idéntica.<sup>6</sup>

Entrevisté, por lo menos, a un maestro en cada una de las escuelas a fin de comparar el contenido de su discurso con el de la dirección y, además, para conocer sus diagnósticos.

Las entrevistas fueron estandarizadas, pero, durante el desarrollo de las mismas, en algunas oportunidades, se alteró el orden de las preguntas y surgieron nuevas interrogantes, por la dinámica de la propia conversación.

Otra técnica utilizada fue la observación, que, en este caso no fue de tipo participante, pues sólo me interesaba establecer contactos protocolares.

Realicé observaciones de salas de maestros y de almuerzos, así como de otras actividades de la escuela, entradas y salidas de los niños, recreos y talleres de padres.

Las observaciones de salas de maestros y almuerzos fueron realizadas para conocer que características tenían las mismas.

Otra fuente de datos fueron los documentos referidos a las E.T.C. de la A.N.E.P, los Proyectos Educativos de Centro y los Planes Anuales de Dirección.

### 3.6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

#### 3.6.1. De las técnicas.

Procuré controlar los factores que influyen en una entrevista, teniendo en cuenta, la capacitación de los entrevistados en los temas sobre los que se les interrogaba y el contexto en que fueron realizadas (lugar físico, tiempo con que contaban y la presencia de terceros). La dinámica habitual de la escuela, las constantes interrupciones, la presencia inesperada de terceros, modificó el contexto.

En la observación, intenté relativizar los factores que la distorsionan, como la presencia del

<sup>5</sup> Los diagnósticos sociales son las concepciones que los distintos actores tienen sobre los temas.

<sup>6</sup> Se agregó una pregunta a las secretarias, referente al relacionamiento entre los miembros de la institución.

investigador, su participación, las condiciones que rodean a la observación y la subjetividad. El hecho de haber realizado solamente una, no permitió la triangulación de información, sin embargo esta observación no era considerada central, sino auxiliar y complementaria.

En la selección de los documentos a los que recurrí, tuve en cuenta que fueran aquellos que pudieran proporcionar datos controlados por organismos oficiales.

### 3.6.2. Del proyecto.

El diseño se adecua a los objetivos principales de la investigación, lo que me permite analizar su validez y confiabilidad.

Con respecto a la validez interna, la triangulación de fuentes en las entrevistas<sup>7</sup> y la utilización de observaciones y el análisis de documentos, pretendió contrarrestar la influencia de variables externas.

La validez externa, o la posibilidad de generalizar, queda circunscripta al marco analítico que se maneja en el proyecto y al universo real de las E.T.C.

La validez de constructo la logré a través de una definición de los conceptos teóricos propuestos, una operacionalización múltiple de ellos y la utilización de diversas técnicas de relevamiento de la información.

Para optimizar la confiabilidad de la investigación procuré ceñirme a los pasos planeados en el protocolo, el que permitió comprobar la validez de la recolección de los datos y construir una base de datos, discriminada por casos y técnicas utilizadas.

### 3.7. DIMENSIONES DE ANÁLISIS.

En la información obtenida interesaba analizar, *los diagnósticos sociales*, entendidos como las concepciones que los distintos actores tenían sobre los temas planteados.

Dentro de estos diagnósticos sociales, se establecieron los distintos sujetos que aparecían, para poder distinguir que cualificaciones se hacía de los mismos. De igual forma, al interior de los discursos, se diferenciaron cualificaciones de tipo sociológicas, psicológicas, económicas y culturales.

Por otro lado, creí importante analizar, a través de los discursos, de que forma emergían los temas a considerar. Esa *emergencia* se diferenció en natural, si era retomada en el momento que surgía espontáneamente en el grupo, o deliberada, cuando el maestro o la institución escolar provoca su tratamiento.

Otro punto que tuve en cuenta, fue la existencia de *políticas* que implicaban una planificación y estructuración, por parte de la escuela, en torno a los temas y las *razones* que se daban para la existencia o no de estas políticas.

Por último, se estableció como importante las *acciones* que desarrollaban en relación a la temática, aunque no estuvieran incluidas en la planificación de la escuela.

---

<sup>7</sup> Lo sintético de algunas respuestas dificultó el análisis.

## CAPITULO 4. DATOS PREVIOS AL ANALISIS.

### 4.1. INTRODUCCION.

Antes de comenzar el análisis creí conveniente proporcionar una serie de datos sobre las cuatro escuelas de la investigación, con el fin de que el lector realice una primera aproximación a las mismas.

Los primeros datos que se proporcionan permiten realizar una comparación entre las cuatro y el promedio de las escuelas de Montevideo. Con este fin se presentan diversas tablas, una con la ubicación de las escuelas en los distintos contextos socioculturales, otra con el nivel educativo de las madres, una tercera tabla presenta los niveles del equipamiento del hogar, en la cuarta tabla podrán observarse los porcentajes de niños que viven hacinados y los que no y la última, muestra las principales razones por las que los padres envían a sus hijos a Escuelas de Tiempo Completo.

De igual forma se creyó importante presentar otro tipo de información complementaria, proveniente de los discursos de los actores sobre la identidad de sus escuelas y la relación escuela – familia.

### 4.2. TABLAS DE DATOS.

Educación de las madres que envían a sus hijos a las escuelas seleccionadas.

Escuelas	Primaria	Terciaria
Montevideo	43,7%	8,3%
A	46,5%	7,7%
B	14,6%	29,3%
C	45,8%	7,3%
D	64,5%	3,6%

Fuente: Gerencia de Planeamiento de ANEP. Análisis Nutricional y Contexto Sociocultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo (1999).

Equipamiento del hogar de los niños de las escuelas seleccionadas.<sup>8</sup>

Escuelas	Bajo	Medio	Alto
Montevideo	23,3%	48,1%	28,6%
A	14%	40,6%	45,5%
B	5,4%	38,1%	56,5%
C	19,4%	51%	29,6%
D	31,7%	55,4%	12,9%

Fuente: Gerencia de Planeamiento de ANEP. Análisis Nutricional y Contexto Socio-cultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo (1999).

<sup>8</sup> Según la fuente, el equipamiento es una variable ordinal que resulta de agrupar el índice de equipamiento del hogar, definido como la suma simple de dichos elementos (de heladera a teléfono).

Hacinamiento de los hogares de los niños de las escuelas seleccionadas.<sup>9</sup>

Escuelas	No	Si
Montevideo	63,6%	36,4%
A	87,1%	12,9%
B	86%	14%
C	73,7%	26,3%
D	40,9%	59,1%

Fuente: Gerencia de Planeamiento de ANEP. Análisis Nutricional y Contexto Socio-cultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo (1999).

Principales razones por las que los padres envían a sus hijos a las escuelas seleccionadas.

Escuela	Le queda cerca de su casa	Por razones de trabajo	Porque tiene comedor	Porque la educación es mejor que en las comunes	Porque tiene más horas de aprendizaje	Por otras razones	Total %
Montevideo	25,2%	40,2%	2,2%	9,7%	19,8%	2,9%	100%
A	39,2%	20,3%	0%	15,4%	23,8%	1,4%	100%
B	7,6%	49,6%	0,4%	18,9%	20,6%	2,9%	100%
C	1%	77,6%	3,1%	12,2%	5,1%	1%	100%
D	30,4%	32,6%	0,7%	6,5%	29%	0,7%	100%

Fuente: Gerencia de Planeamiento de ANEP. Análisis Nutricional y Contexto Sociocultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo (1999).

Tabla de ubicación de las escuelas por contexto sociocultural

ESCUELA	MUY FAVORABLE	FAVORABLE	MEDIO	DESFAVOR.
A				
B				
C				
D				

Tabla construida a partir de los datos obtenidos en el Segundo informe de difusión pública de resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes, en lengua materna y matemática en 6º año de Enseñanza Primaria en 1996 (1997), y la publicación de la Gerencia de Planeamiento de la ANEP: Análisis Nutricional y Contexto Sociocultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo de 1999.

<sup>9</sup> En la fuente se definen hogares con hacinamiento aquellos con más de dos personas por habitación utilizada con fines residenciales sin contar baño ni cocina.

### 4.3. LECTURA DE LAS TABLAS.

El contexto sociocultural, en el Segundo informe de difusión pública de resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes, en lengua materna y matemática en 6° año de Enseñanza Primaria en 1996, (1997), se determina a partir del índice de contexto socioeducativo y el índice de contexto económico.

De la lectura de los cuadros anteriores se desprende que existe una relación entre el contexto sociocultural, en el que se ubican las escuelas, y los demás datos relevados.

La escuela B ubicada, en un contexto sociocultural muy favorable, es aquella que presenta un nivel educativo de las madres superior, 29,3% tienen estudios terciarios (el promedio de las E.T.C. de Montevideo es de tan solo un 8,3% de educación terciaria). De igual forma, es la escuela con menor promedio de madres que solamente hayan cursado educación primaria, 14,6%, porcentaje éste mucho menor al promedio de las otras escuelas de Montevideo, que se ubica en un 43,7%. En el otro extremo, encontramos a la escuela D en un contexto desfavorable. Esta escuela presenta tan solo un 3,6% de madres con educación terciaria, (nivel bastante menor al promedio de Montevideo 8,3%) y un 64,5% de madres con educación primaria, (nivel superior al promedio de Montevideo 43,5%).

Las escuelas A y C, se ubican en un contexto medio y presentan porcentajes similares entre ellas y no muy alejados a los promedios de las restantes escuelas de Montevideo.

Nuevamente la escuela de mayor puntaje, esta vez, en relación al equipamiento del hogar, es la escuela B y, de igual forma, la de menor es la escuela D. Aparecen en este punto diferencias entre la escuela C y la escuela A. La escuela C presenta un 29,6% de hogares con equipamiento alto, mientras que la escuela A posee un 45,5%.

A diferencia de lo que podría esperarse, la escuela B no es la que tiene un menor porcentaje de hacinamiento, registra un porcentaje de 14%, igualmente este nivel es bajo si se lo compara con el promedio de las restantes escuelas de Montevideo. El menor porcentaje de hacinamiento se encuentra en la escuela A, 12,9% y el mayor, es el de la escuela D, 59,1%, superior al porcentaje promedio de hacinamiento, 36,4%. Cabe destacar que la Escuela A se ubica en una zona alejada del centro de Montevideo.

En lo referente a las razones por las que los padres envían a sus hijos a estas E.T.C., en la escuela A, la razón con más peso es la de la cercanía del hogar 39,2%. Es una razón lógica, si tenemos en cuenta que no se ubica en el centro de Montevideo. A diferencia de la escuela anterior, el principal motivo en la escuela B son las razones de trabajo (49,6%), y solo un 7,6% aduce razones de cercanía del hogar. Esto concuerda con los datos obtenidos durante la investigación, donde se dijo que los niños venían a esa escuela de muchos lugares de Montevideo. En la escuela C solo un 1% plantea que envía a sus hijos por razones de cercanía, lo cual también concuerda con lo anotado en el plan anual de dirección que menciona: "a la escuela asisten alumnos de 38 barrios de Montevideo". En la escuela D el mayor porcentaje se encuentra en razones de trabajo 32,6%, aunque son similares a los porcentajes de los que aducen cercanía del hogar (30,4%) y más horas de aprendizaje (29%).

#### 4.4. LAS ESCUELAS Y SUS IDENTIDADES

	IDENTIDAD DE LA INSTITUCIÓN
<p>ESCUELA A  <b>“UNA ESCUELA DE COMPROMISOS”</b></p>	<p>“Nosotros hace muchos años que estamos trabajando en tiempo completo y más que eso hace muchos años que estamos trabajando en la escuela en un acuerdo entre todos, un compromiso de todos, de mejorar, en lo posible, los aprendizajes de los chiquilines. Entre todos tomamos líneas de trabajo y acción, todos apuntamos para el mismo lado” Directora A</p>
<p>ESCUELA B  <b>“UNA ESCUELA ORGULLOSA DE SI MISMA”</b></p>	<p>“Bueno si como identidad, creo que somos de los que más identidad tenemos propia, esta escuela es la primer Escuela de Tiempo completo que existió, un poco la experimental en el año 89 con determinadas características que no las tienen las actuales escuelas de T.C. Somos distinta a todas las demás”          “Nos interesa mucho la formación del niños como persona como ser reflexivo que sepa pensar, que sepa razonar digo no descuidamos lo curricular, matemática y lengua materna pero si nos interesa la otra parte la formación del individuo como persona y nos gusta que tengan cierto apego a la escuela” Director B.</p>
<p>ESCUELA C  <b>“UNA ESCUELA QUE NO PERTENECE AL BARRIO”</b></p>	<p>“Bueno somos una escuela de niños carenciados de zonas marginales de Montevideo, enclavada en un barrio de los más aristocráticos del departamento. Eso nos ha creado muchos problemas porque el barrio no nos quería, no quería que estuviéramos, con mucho trabajo hemos logrado que de a poco se nos vayan acercando y bueno lo que queremos es que estos niños puedan tener las mismas posibilidades de todos los otros niños de Montevideo, nos es muy difícil. Pero queremos que tengan, y que puedan acceder, a todo lo que es tecnología, nueva información, porque normalmente los niños nuestros son muy pocos los que continúan la secundaria.” Directora C</p>
<p>ESCUELA D  <b>“UNA ESCUELA SIN IDENTIDAD”</b></p>	<p>“Es una escuela de niños sin identidad, por las características y porque tiene muy poco tiempo de funcionar aisladamente, esta escuela fue pensada en principio como una de tiempo completo solamente”.          Si entiendo que no tiene identidad la institución por las características como se formó, que esta escuela fue pensada exclusivamente, el local escolar, para una sola escuela de tiempo completo, como la matrícula, es decir como la cantidad de niños fue superior a lo esperado, lo que se decidió es dividir por una reja y se hizo al fondo otra escuela, que es de dos horarios entonces aloja más niños y la nuestra quedó acotada en el espacio, con diez clases incluso utilizando salones que no son ni adecuados ni eran pensados para salones entonces nuestra escuela quedó mas pequeña y de tiempo completo, esto hizo que recién el año pasado nuestra escuela se independizó por decirlo de alguna forma de la otra escuela porque llegó a tener un solo director para las dos escuelas, un solo director, lo cual evidentemente no daba nada, ninguna, nada de proyecto de centro. Ahora empezamos a caminar hacia la identidad. Pero la escuela a mi entender no la tiene esa identidad que si ya tienen muchas instituciones, porque es una escuela muy nueva para eso, además un personal que casi el cincuenta por ciento es nuevo este año, la gente que permaneció del año pasado a este podría haber empezado a caminar en este sentido, pero este año se renovó fundamentalmente el equipo director, nosotros somos nuevos, eso también te da la pauta de la falta de identidad” Director D.</p>



#### 4.5. LA RELACIÓN ESCUELA – FAMILIA.

##### Escuela A

“La familia de acá es muy apegada a las tradiciones, como que fuimos viendo a medida que fuimos conociendo a las familias que es una familia muy encerrada en si misma, muy apegada, con mucho celo de sus hijos, muy preocupada por los chiquilines.”

“Los padres no se sienten como que son ajenos ni nos sienten a nosotros como ajenos”

“Los padres participan en muchas actividades de la escuela.” (Directora de la escuela A).

“La relación con los padres, con la comunidad es muy buena, hay mucho apoyo.” (Secretaria de la escuela A).

“Enfatizar trabajos de extensión hacia la familia.” (Plan anual de dirección de la escuela A).

##### Escuela B

“La escuela es una cosa abierta hay un relacionamiento con el vecindario y con los padres distinto, nuestra propuesta es que el padre venga a trabajar con el maestro, que el que sabe algo venga y enseñe que cuando se va a hacer algún arreglo el padre participe que lo sepa que lo vea, es una escuela de puertas abiertas, es algo que entra todo el mundo y todo el mundo participa.” (Director de la escuela B).

“La relación con los padres es excelente los padres siempre están presentes, siempre vienen.” (Secretaria de la escuela B)

“Cada día se insiste más en el círculo pedagógico en la expresión “comunidad educativa”. Pues bien, la “comunidad educativa” señala el punto de encuentro, el equilibrio, la armonía entre las distintas “fuerzas educadoras” de que dispone una sociedad. Es un conjunto mayor que la institución Escuela, supone la revalorización de entidades educadoras como la familia y la comunidad.” (Plan anual de dirección de la escuela B).

##### Escuela C

“Los padres nunca vienen a la escuela, por distintas razones, pero nunca vienen.” (Directora de la escuela C).

“La relación con los padres es muy pobre porque el padre no se acerca, es muy bajo el porcentaje de los que se arriman para presentar una problemática, para conversar con el director por algo que le esté aquejando, es muy pobre, cuando se cita comisión de fomento es muy pobre, muy pocos son los que responden a las asambleas, muchos trabajan, puede ser esa la problemática, no todo el mundo puede faltar al trabajo.” (Secretaria de la escuela C).

“El barrio en que se encuentra emplazada la escuela no presenta similitud con la mayoría de los que provienen los alumnos. Por este motivo la relación padre, maestro y comunidad se hace muy ardua.” (Plan anual de dirección de la escuela C)

##### Escuela D

“Los padres vienen muy poco a la escuela, es muy difícil hacerlos venir.” (Directora de la escuela D)

“Los papás no son de venir mucho, generalmente en este medio, el niño es chiquito mientras está en primer año y merece atención mientras está en primer año, una vez que el niño aprendió a leer y a escribir y pasó a segundo, ya como que las prioridades de los papás son otras.” (Secretaria de la escuela D).

“Padres: Acostumbrados al asistencialismo, no comprenden cuando no se les puede asistir, no respetan las reglas ni los horarios del centro. Se manifiestan bastante agresivos ante cualquier problema.” (Plan anual de dirección de la escuela D).

#### 4.6. CONCLUSIONES.

Partiendo de las tablas y cuadros anteriores se extraen algunas conclusiones, importantes a tener en cuenta en los capítulos posteriores.

La escuela B, ubicada en un contexto sociocultural muy favorable, presenta los más altos indicadores en el nivel de educación de las madres, en el equipamiento del hogar y bajos niveles de hacinamiento, y se tiene muy en cuenta la calidad de enseñanza como razón importante para la selección de la escuela de sus hijos. Además de estos indicadores favorables, la escuela ha logrado una identidad propia, basada en su trayectoria como E.T.C. (desde 1989), y la estabilidad del cuerpo docente<sup>10</sup>, todo lo cual lleva a que la propia institución se sienta orgullosa de sí misma. Del discurso de los actores se desprende, también que existe un buen relacionamiento escuela - familia, lo que se refleja en un sentimiento de pertenencia.

Las escuelas A y C, se encuentran, ambas, en un contexto sociocultural medio, poseen similitud en los niveles educativos de las madres y en el tiempo en que comienzan a funcionar como E.T.C. (años 1992 y 1991, respectivamente). Pero difieren, sustancialmente, en la forma como cada una de ellas se visualiza; la primera posee criterios unánimes de trabajo, proyectos en común, y parecería que la C ha debido centrar su acción en ser aceptada por el barrio, en lograr arraigo, aunque los datos indican que, al momento de ser obtenidos (1998), cursaba su octavo año de trabajo. Todo esto coincide con los discursos de los actores sobre la relación escuela - familia que es buena en la A y distante en la C. La escuela D, ubicada en un contexto sociocultural desfavorable es la más nueva en la modalidad de tiempo completo y su población es del mismo barrio donde se encuentra enclavada, lo que no es condición suficiente para el logro de la identidad. En este caso parecería tener influencia el poco tiempo de trabajo en ella del personal docente y de dirección. Coincide, también, la valoración negativa que los actores hacen de la relación escuela - familia.

De todo lo antedicho, se concluye que no existe un único factor determinante en la formación de la identidad de las escuelas, sino que ella depende de la combinación de estos.

---

<sup>10</sup> Los datos sobre estabilidad en todas las escuelas fueron extraídos de los Planes Anuales de Dirección.

## CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LOS CASOS.

A continuación se hará un análisis de los diagnósticos sociales que los distintos actores de las escuelas elaboran sobre los medios de comunicación, la violencia, la sexualidad, la enfermedad y la muerte.

En esos diagnósticos aparecen, también, los distintos sujetos involucrados (niños, escuela y familia) y las cualificaciones, entendidas como las cualidades, que a esos sujetos se les atribuyen.

De igual manera se mencionarán las distintas formas como las escuelas tratan los temas, si desarrollan políticas en torno a ellos y cuales son las razones para desarrollarlas o no.

### 5.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

#### 5.1.1. Introducción.

Seguidamente se analizará como se aborda la temática de los medios de comunicación en las escuelas y si desarrollan alguna política respecto de su tratamiento y que diagnósticos elaboran los distintos actores sobre ellos.

#### Recuadro Nº1 Las escuelas y los medios de comunicación

##### Escuelas A y B.

“(…) se deja librado a lo que en el hogar miran. aunque muchas veces cuando ellos te hablan de que programa vieron. vos conversas con ellos con respecto a si les parece que eso es lo mejor. pero no se hace nada a nivel general ni con los padres tampoco. solo conversaciones informales. (...) Ellos además son de mirar mucha televisión y miran hasta altas horas de la noche. sobre todo los grandes. los chicos no porque los obligan a acostarse temprano pero los grandes miran y cualquier tipo de programa. TV cable creo que no hay todavía acá. pero si la televisión y cualquier programa. Pero no se ha hecho. no. nunca nada especial no.” (Directora de la escuela A).

“El tema de los medios de comunicación queda librado al maestro. es el maestro quien decide que hacer.” (Secretaria de la escuela A).

“De nuestra parte no hay nada planificado. ni en el programa ni nada.” (Maestra de la escuela A).

“El tema de los medios de comunicación es un tema que lo tocamos en todas las clases porque la misma violencia viene de ahí. Estamos convencidos que el 80% de los problemas de violencia vienen de la televisión. entonces se tratan. se analizan programas. a veces se les manda mirar determinado programa y después lo conversas lo tratas ves la parte buena o la mala. que es lo que hay que ver. que no hay que ver. No pesamos mucho en ese sentido. creemos. hasta ahora. que no hemos tenido mucha influencia en el niño y en su familia para revertir la influencia de la radio y. la televisión. imposible. la de la televisión hasta ahora nos ha dado mucho trabajo.” (Director de la escuela B).

“Sobre la programación específicamente. realmente en este momento no se si hay algún maestro que lo esté haciendo pero se hizo. se ha hecho en la escuela. en este año. te digo la verdad. no se si se está haciendo pero se hace.” (Secretaria de la escuela B)

“Depende un poco del criterio de cada maestro. más bien es un tema circunstancial. si se presenta. tratamos de enfrentarlo de la mejor manera.” (Maestra de la escuela B).

## Escuelas C y D.

"Los medios de comunicación se integran en la medida en que cada maestro se sienta capacitado para integrarlos (...) cuesta mucho porque son niños teledependientes totalmente. ellos después de las ocho horas de la escuela ven la televisión en la casa hasta las doce, la una, increíblemente la mayoría de ellos tienen cable, entonces, son niños, muy televisivos, pero televisivos sin ningún criterio, son televisivos sin criterio porque por más que nosotros queramos, vamos en contra de la familia, entonces hay que hacerlo de una forma muy lenta y pausada porque por más que le digamos a un niño, por ejemplo, que vea un informativo, la maestra dice hoy vean el informativo y se fijan determinada cosa, el niño va y el padre dice, el informativo no, yo quiero ver tal cosa y se terminó, entonces bueno, esto cuesta, a un diario no acceden, a revistas sí, revistas, las del corazón fundamentalmente (...)" (Directora de la escuela C).

"Son las maestras las que pueden tener proyectos que tengan que ver con los medios, la escuela en sí no tiene nada programado." (Secretaria de la escuela C).

"(...) depende de cada maestro, en mi caso, yo los uso tanto para recibir información de ellos como para mirarlos por recreación, como para hacer un comentario porque de repente te dicen, la comedia estaba bárbara o super y entonces lo ponemos, y la vemos todos y bueno se comenta, yo los integro lo mejor posible. La escuela formalmente no los integra, solamente el periódico." (Maestra de la escuela C).

"La escuela no tiene ninguna planificación sobre los medios de comunicación." (Directora de la escuela D).

"Se utilizan los medios de comunicación y se trabaja a nivel de cuarto específicamente con televisión con diarios, se hizo un noticiero, notiniños." (Secretaria de la escuela D).

"Siempre tratamos de decirles que miren el informativo para que miren el estado del tiempo, por ejemplo, a veces cuando ellos no quieren comer, bueno quiero que miren el informativo porque están dando sobre Sudán y vean esos niños que no tienen que comer. Porque ellos son muy particulares con el asunto de la comida. Yo he logrado, en mi clase, que ellos coman. Los miércoles está ese programa sobre la naturaleza en el canal 4, que miren ese tipo de programas, pero ellos están librados a mirar lo que quieren." (Maestra de la escuela D).

### 5.1.2 Las escuelas analizadas y sus políticas frente a los medios de comunicación.

El análisis del discurso de los distintos actores, permite establecer que, en ninguna de las cuatro escuelas, existe una política sobre los medios de comunicación, la cual implicaría una planificación, una discusión y una implementación por parte de todos los miembros de la institución. Lo que sí puede encontrarse, son distintos trabajos aislados, desarrollados por los maestros siguiendo su iniciativa o en respuesta a algún cuestionamiento de los niños. Estos trabajos no se diferencian de los que se implementan en las escuelas de cuatro horas. Por tanto se aprecia que el disponer de más tiempo e incluso de un tiempo específico para la reunión de los docentes, ya que las escuelas de Tiempo Completo disponen de dos horas semanales para ello, no ha determinado la implementación de una política en torno a los medios de comunicación.

Las razones que aducen las distintas escuelas para justificar esta carencia, no son las mismas.

La escuela B y la escuela C invocan las relacionadas con la dificultad del tratamiento del tema y la poca influencia que se tiene sobre los niños y sus familias.

Al analizar el discurso de estas dos escuelas, vemos que las razones que plantean son externas

a la institución, la política respecto a los medios de comunicación no pudo desarrollarse, no por problemas internos o falta de capacidad de los miembros de la institución, sino por causa de los niños y sus familias, sobre quienes es muy difícil influir.

Este discurso se inscribe en la idea de “educación compensatoria”, que define Bernstein (1971), ya que evita dirigir la atención al interior de la institución de enseñanza, centrándola en las familias y los niños.

La emergencia del tema se da de forma natural. No es el maestro o la escuela quien lo propone sino que surge espontáneamente.

Se puede establecer que en las cuatro escuelas la relación entre los niños, los padres y los maestros podría ser representada por un triángulo en el cual ubicaríamos en el extremo superior al niño y en los otros dos extremos a los padres y los maestros. Estos extremos son opuestos, lo mismo sucede con la relación entre la familia y la escuela, hay una constante oposición tanto de criterios como de acciones.

### 5.1.3 El diagnóstico social.

Al interrogar a los distintos actores de la institución escolar, sobre los medios de comunicación, ellos elaboran un diagnóstico social sobre estos y en el interior de cada uno de los diagnósticos, aparecen diversos sujetos que se repiten en los cuatro. Los sujetos son: los niños, las familias y la escuela. Estos sujetos aparecen con diversas cualificaciones.

En el diagnóstico de la escuela A, los niños, desafían el orden establecido (“no quieren acostarse”); los padres imponen sus opiniones (“obligan a sus hijos chicos a acostarse”) y, por otro lado, aparece una directora que no utiliza la coacción (“vos conversas con ellos”).

En lo referente a la postura adoptada por los padres, recuperamos la caracterización que realiza Bernstein, (1971) sobre las distintas formas de control, esta familia ejercería un control posicional ya que “la adopción de decisiones está en función del estatus del miembro de la familia” (p. 159)

En el discurso de la directora, aparece, también, la idea de que los padres no controlan lo que sus hijos ven en la televisión y, en oposición a ello, la escuela habla con ellos y les dice lo que le “parece que no es bueno”.

Las cualificaciones, en el interior del diagnóstico que realiza la directora de la Escuela A, son culturales y sociológicas.<sup>11</sup>

El diagnóstico social de la escuela B, posee una lógica contradictoria en el interior de su discurso y entre el discurso y las acciones de los distintos actores de la institución. El mismo es pesimista: plantea la incapacidad de la escuela de influir sobre los niños y sus familias, en el tema de los medios de comunicación. Ese intento de influir, y la constatación de su imposibilidad, es otro aspecto de la “educación compensatoria”.

Los sujetos que se encuentran en el diagnóstico son los padres, sobre quienes no se puede influir y los maestros “que no pesan”, “sin influencia en el niño y en su familia” o que les ha costado “mucho trabajo” modificar esas conductas.

Las cualificaciones del discurso de esta escuela son culturales y sociológicas.<sup>12</sup>

En el diagnóstico propuesto por la escuela C, se plantea una diferencia entre los saberes de los

<sup>11</sup> Ver Anexo 2 cuadro 1 de caracterización de cualificaciones: Medios de comunicación.

<sup>12</sup> Ver Anexo 2 cuadro 1 de caracterización de cualificaciones: Medios de comunicación.

niños y los de los maestros, en relación a los medios de comunicación. Se propone que quienes saben sobre televisión son los niños, son “televisivos sin ningún criterio”, la familia no tiene ningún criterio a la hora de seleccionar los programas que ven sus hijos, en cambio la escuela, contrariamente a la familia, si tiene criterio.

Los sujetos que pueden encontrarse en el diagnóstico de esta escuela son los niños que “saben más que los maestros...” sobre la televisión, “televisivos totalmente” y “televisivos sin ningún criterio”. Por otro lado, aparecen los padres “sin criterio” y autoritarios “el informativo no, yo quiero ver tal cosa”. También aquí se ve una forma de control posicional.

Las cualificaciones son de tipo cultural y sociológico.<sup>13</sup>

En la escuela D, aparecen los niños cuestionando la autoridad y los maestros, utilizando la televisión para restablecer el orden: los niños no quieren comer y los maestros les dicen que miren el informativo para que vean lo que sucede en Sudán donde los niños no tienen que comer.

También las cualificaciones de este discurso son tanto culturales como sociológicas.<sup>14</sup>

#### 5.1.4. Conclusiones.

Ninguna de las cuatro escuelas desarrolla una planificación sobre como tratar el tema de los medios de comunicación, siendo este de vital importancia si tenemos en cuenta el número de horas que los niños permanecen frente al televisor y sus contenidos, por lo que se haría imprescindible una planificación sobre el uso crítico de los medios de comunicación.

Si bien las escuelas reconocen que los niños son “televisivos sin ningún criterio”, no se encuentra una planificación para contrarrestar esto.

La televisión también aparece en los discursos como el agente transmisor de antivalores pero, desde estas escuelas, no se instrumentan acciones para formar televidentes críticos y contrarrestar los problemas que se producen por el alto poder legitimante de ella y su impacto en lo afectivo emocional.

Si la escuela no toma medidas para desarrollar una nueva forma de enseñar que incluya el uso crítico de los medios de comunicación estaría descuidando uno de los temas importantes en relación con la formación del niño. Este aspecto es más trascendente, hoy día, si tenemos en cuenta el déficit de socialización de los niños en sus hogares.

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 2 cuadro 1 de caracterización de cualificaciones: Medios de comunicación.

<sup>14</sup> Ver Anexo 2 cuadro 1 de caracterización de cualificaciones: Medios de comunicación.

## 5.2. LA VIOLENCIA.

### 5.2.1. Introducción.

A continuación se analizará cómo ven las instituciones estudiadas el tema de la violencia, de qué forma emerge dicho tema, si se realiza alguna planificación al respecto y en caso de que no se haga, sus fundamentos y las acciones que implementan. De igual forma, serán analizados los diagnósticos sociales que los distintos actores pronuncian en torno al tema.

#### Recuadro N°2 Las escuelas y la violencia.

##### Escuelas A y B.

“Problemas de violencia, hay sí, no extremos pero hay (...) ahora padres que pegan, golpean si hay, que les dan duchas frías porque el chiquilin no quiere acostarse o lo dejan sin comer o incluso el otro día una madre me decía que lo hacía arrodillarse en el piso, “sobre piedritas no maestra, en el piso solamente” yo les digo, esa no me parece que sea la mejor manera y me dicen “no pero mire que no lo dejo un ratito lo dejo horas”. bueno entonces ahí conversamos y algunos entienden (...)”

“Las características del niño marginal, digo no se aplican a nuestra escuela, no se ajustan y el niño de acá de la zona.”

“La familia vive de forma muy apegada a las tradiciones.”

“ (...) muchas veces uno no se entera tanto acá porque ellos se encierran mucho, uno se entera más en la zona más marginal porque está todo mucho más abierto, todo el mundo explicita, así tranquilamente que fue golpeado (...) los golpes, las violaciones, son cosas que se mantienen dentro del hogar uo salen de ahí, ocurren pero no salen de ahí (...)” (Directora de la escuela A).

“Cuando surge el tema se habla de la agresividad del recreo, de la violencia.” (Secretaria de la escuela A).

“El tema de la violencia si surge se habla, si no, no.” (Maestra de la escuela A).

“Son niños que viven la agresividad de la sociedad en forma continua (...) el problema de la violencia infantil y la agresión de la sociedad hacia los niños lo palpamos y lo vivimos en todo momento, entonces se traduce, en niños con problemas de conducta, en niños con desajustes, en niños que viven con padres separados, que perjudican el normal funcionamiento de la tarea educativa, (...) estamos convencidos que el 80% de los problemas de violencia vienen de la televisión. No pesamos mucho en ese sentido, creemos que hasta ahora no hemos tenido mucha influencia en el niño y en su familia para revertir la influencia del la radio y la televisión, imposible la de la televisión hasta ahora nos ha dado mucho trabajo.” (Director de la escuela B).

“La televisión transmite mucha violencia a los niños.” (Secretaria de la escuela B).

“Hay veces que los maestros se preocupan por traer gente especializada que les de charlas respecto a la violencia y la drogadicción.” (Maestra de la escuela B).

### Escuelas C y D

“El bajo poder adquisitivo hace que halla más violencia. Tenemos violencia familiar, violencia de ellos entre ellos, es una cosa que nos cuesta mucho.” (Directora de la escuela C).

“Hay una violencia pero yo creo que es generalizada en todas las escuelas de Montevideo y del Uruguay, creo yo, por ser niños que tienen, vamos a decir, tienen conductas y tienen actitudes, son violentos pero una violencia dentro de los parámetros normales y al ser niños carenciados como que les faltan muchas cosas y como que descargan todo de forma violenta.” (Secretaria de la escuela C).

“Se intenta que se hable de la tolerancia, de valores humanos, de los derechos del niño, todo eso, pero no es nada establecido, ni ninguna cosa que digas esto lo tenemos que hacer.” (Maestra de la escuela C).

“Padres acostumbrados al asistencialismo, no comprenden cuando no se les puede asistir, no respetan las reglas ni el horario del centro. Se manifiestan bastante agresivos ante cualquier problema”

La violencia ellos la viven, la están viviendo todos los días en la propia casa, la viven en el barrio, principalmente en el barrio.” (Plana anual de dirección de la escuela D).

“Los niños viven la violencia en su medio y la traen a la escuela.” (Secretaria de la escuela D).

“(…) en la escuela cada vez que vienen acá siempre se pegan o se agreden físicamente, con palabras, de todas maneras y siempre la están viviendo constantemente. Nosotros queremos cambiarlos, inculcarles valores y decirles las cosas que no se deben hacer pero ellos vienen de la casa, traen de la casa todo, porque en la calle corre la droga, corre el alcohol, todo lo que pasa, lo peor, casi siempre está en este barrio.” (Maestra de la escuela D).

### 5.2.3. La violencia: Sus referentes.

En el análisis de los discursos de los actores, se evidencian diversos referentes, generadores de violencia.

En la escuela A la violencia está referida al hogar. Es el hogar el que aparece como violento por la acción de los padres, quienes castigan físicamente a sus hijos, mientras que en la escuela B la violencia está referida a la sociedad, ya no es la familia la violenta, sino la sociedad que es agresiva con el niño.

Por otro lado, al analizar la escuela C, se aprecia que ésta es consecuencia de los problemas económicos, del bajo poder adquisitivo.

De las entrevistas de la escuela D, surge que los actores atribuyen al barrio la violencia y todo lo negativo que los niños traen al centro educativo.

En ninguno de los casos, los entrevistados creen que se genere violencia en las acciones desarrolladas por la institución escolar, en todo caso, la escuela es pasiva de acciones violentas.

### 5.2.4. Las escuelas analizadas y sus políticas ante el tema violencia.

A continuación se hará referencia a la existencia o no, de políticas relacionadas con el tema de la violencia y a las causas de la existencia o inexistencia de las mismas.

Ninguna de las cuatro escuelas ha establecido una política sobre cómo tratar el tema de la violencia.

Las razones de la ausencia de políticas se relacionan con las características de los hogares, los



que son calificados como “muy cerrados”, en los cuales es “muy difícil influir”, por tanto, implica “mucho trabajo” el abordaje del mismo.

Ninguna de las escuelas se refiere a la violencia como producto de la institución escolar, pese a que, “la violencia ha quedado como sustrato y motor de las instituciones a partir de la conformación de las grandes unidades Estatales sobre fines de la Edad Media” (Conde 1999 p. 15)

La escuela es una institución violenta, al igual que todas las instituciones, pero ninguna de los actores entrevistados, reconoce esa violencia.

Cuando ha sucedido algún hecho violento cada maestro, si lo cree conveniente, o la situación lo amerita, toca el tema en su clase, pero no lo aborda de forma planificada o estructurada.

#### 5.2.5. Diagnóstico social.

Del discurso de los diferentes actores sobre la violencia, se pueden proponer distintos diagnósticos sociales sobre la misma.

En la escuela A, como ya se mencionó, los problemas de violencia se refieren al hogar. Uno de los sujetos que hallamos son los padres, quienes reciben distintas calificaciones, son padres que “golpean”, que “les dan duchas frías” “que los dejan sin comer”, madres que los hacen “arrodillarse en el piso”. Todos estos atributos nos permiten ver la forma de control posicional de los padres sobre sus hijos. En oposición a ello, aparece una directora que habla, que no utiliza los mismos medios que los padres. Vemos entonces dos formas de control social opuestas.

Dentro del relato encontramos una *víctima*, los niños, un *oponente*, los padres y un *héroe*, la escuela. En la batalla, el oponente lucha con el héroe, y en algunas oportunidades triunfa ya que “en algunos casos, entienden”.

En el diagnóstico encontramos calificaciones tanto culturales como sociológicas.<sup>15</sup>

Los problemas de violencia, según el discurso de los actores de la escuela B, se relacionan con la violencia de la sociedad. En el diagnóstico de la escuela los niños son los que “viven la agresividad de la sociedad en forma continua, “con problemas de conducta”, “que perjudican el normal funcionamiento de la tarea educativa”.

A diferencia de lo sucedido en el relato anterior, en este, aunque existe una *víctima* que son los niños, un *héroe* que son los maestros y un oponente que es la sociedad, los héroes no tienen forma como luchar contra sus oponentes, por tanto la *lucha* no puede desarrollarse.

Las calificaciones del diagnóstico de la escuela B son sociológicas.<sup>16</sup>

Al bajo poder adquisitivo esta referida la violencia en la escuela C.

Los niños tienen “conductas y actitudes violentas”, son “carenciados” a quienes “les faltan muchas cosas” y “descargan todo de forma violenta”. Los padres tienen “bajo poder adquisitivo”, “de zonas marginales”, “Hay una violencia pero yo creo que es generalizada en todas las escuelas de Montevideo y del Uruguay...”.

Una vez más, y en el discurso de los actores de la Escuela C, aparece la noción de educación compensatoria.

Las calificaciones del diagnóstico de la escuela C son tanto económicas como culturales<sup>17</sup>

En la escuela D, la violencia esta referida al barrio, allí es donde sucede “todo lo peor” y en el

<sup>15</sup> Ver Anexo 2 cuadro 2 de caracterización de calificaciones: Violencia.

<sup>16</sup> Ver Anexo 2 cuadro 2 de caracterización de calificaciones: Violencia.

<sup>17</sup> Ver Anexo 2 cuadro 2 de caracterización de calificaciones: Violencia.

se transmite a los niños “las peores cosas”. Los niños “se pegan, se agreden físicamente, con palabras, de todas maneras”, “viven la violencia constantemente”. Según lo establecido por la Directora en el plan anual: los padres están “acostumbrados al asistencialismo”, “no comprenden cuando no se les puede asistir”, “no respetan las reglas ni el horario del centro” son “agresivos ante cualquier problema” Podemos ver aquí una descripción de niños “bárbaros” al decir de Sarmiento y en contraposición a ello, la idea de cambio cultural o escuela civilizatoria en el sentido de Sarmiento y Varela (Barran 1994), “nosotros queremos cambiarlos”, “inculcarles valores”, “decirles las cosas que no se deben hacer”

Las calificaciones halladas en este diagnóstico son sociológicas, psicológicas y culturales.<sup>18</sup>

#### 5.2.6. Conclusiones.

El tema de la violencia es de vital importancia. A través de los discursos de los distintos actores, se aprecia que ésta forma parte de la vida cotidiana de los niños. Si bien se plantea alguna alusión a los medios de comunicación, como transmisores de violencia, la misma es relacionada, mayoritariamente, con las condiciones de vida de los niños. Ellos no solamente tienen un acceso virtual a la violencia, como plantea Tedesco (1995), sino una vivencia real de la misma. Se identifican distintos referentes de la violencia: la sociedad, el barrio, la familia, las condiciones económicas, relacionados con la realidad de los niños.

A partir de las experiencias que devienen de su entorno más cercano, de la familia y de los medios, los niños aprenden a expresar la agresividad y es por ello que la escuela debe planificar la manera de tratar este tema, más aún si tenemos en cuenta el déficit de socialización.

Del análisis de los diagnósticos sociales, se desprende que las premisas que inciden en ellos son tanto económicas, como culturales, psicológicas y sociológicas.

A través del discurso se evidencia la concepción de educación compensatoria, pues la escuela se plantea en todo momento que su población es deficitaria y debe ser compensada de esas carencias, sin revalorizar aquello que los niños han adquirido en su medio.

---

<sup>18</sup> Ver Anexo 2 cuadro 2 de caracterización de calificaciones: Violencia.

### 5.3. SEXUALIDAD.

#### 5.3.1. Introducción.

Seguidamente se analizará el tema sexualidad, se verá como emerge en las diferentes escuelas, como es tratado en ellas, si las mismas desarrollan alguna política para su tratamiento y las razones por las cuales desarrollan o no estas políticas.

Se hará, también, un análisis de los distintos diagnósticos sociales, que elaboran los actores de las escuelas, a la hora de hablar sobre sexualidad.

#### Recuadro N°3 Las escuelas y la sexualidad.

##### Escuelas A y B.

“Los niños viven hacinados en los hogares, nosotros no sabemos ese índice tan importante, que después de la prueba de UMRE si salió. Entonces, lógicamente, en un mismo dormitorio es donde duermen todos o de pronto solo hay una separación, un tabique de un dormitorio a otro, los padres no tienen intimidad, los niños tampoco la tienen, ahí se junta todo ellos escucharán. Incluso ellos te dicen, le dicen a otro, compañero vamos a coger, cuando uno le pregunta que quiere decir, te dicen hacer así maestra y te hacen el movimiento, contra la pared maestra, haciendo así te dicen, o sea que ellos no están totalmente ajenos al tema, ellos una idea tienen de cómo es, como se hace, lo han visto, porque si el niño te dice así es porque ha visto, bueno también la televisión, que sobre ese tema trae cantidad de cosas, les abre los ojos y a veces mal, porque si no hay una cuestión educativa en la casa y ellos además tienen mil interrogantes y no pueden evacuarlas porque a los padres no les preguntan y de pronto en la escuela si se habla de alguna cosa, pero nunca se ha hecho algo específico sobre educación sexual (...)”

“No hemos podido, no hemos podido. Se nos ha ido el tiempo, se nos ha ido el año y ese sería un tema fundamental a trabajar.” (Directora de la escuela A).

“No se trabaja. (...) la educación sexual no se toca, digamos oficialmente.” (Secretaria de la escuela A).

“No tenemos formación para tocar el tema. Con el tema de la formación últimamente, se han hecho alguna cosas, pero como que no se apuesta a la formación del maestro o y también hay un gran doble discurso, por un lado la formación teórica que te dice, hace esto, esto, pero te encontrás que en la práctica eso no lo puedes realizar.” (Maestro de la escuela A).

“Con el tema sexualidad hay una doble punta digo no esta autorizado pero lo hacemos, vamos a ser bien sincero lo tratamos, lo tratamos y lo tratamos desde chicos yo creo que las cosas hay que hablarlas muy claras de frente (...) Son niños grandes desarrollados entonces si no tratas el tema más en este momento como esta, creo que en algún lugar hay que hablarlo y todavía existe mucho tabú en las casas en la familia entonces bueno la escuela tiene que entrar a hacer frente a esas cosas y a tocarlas. (...) se hace, se hace por voluntad de los maestros sin pedir autorización porque si la pedís no te la van a dar entonces este lo hacemos igual.” ( Director de la escuela B).

“El tema se toca cuando algún niños lo plantea, cada maestro decide que hacer.” (Secretaria de la escuela B).

“Depende un poco del criterio de cada maestro, más bien es un tema circunstancial.” (Maestra de la escuela B).

#### Escuelas C y D.

“Acceden al tema del sexo desde la vida cotidiana no desde un sistema educativo formal.” (Directora de la escuela C).

“La escuela no ha planificado nada sobre eso. no existe ninguna planificación.” (Secretaria del la escuela C).

“Esos temas surgen. de la manera más cruel y de la más natural. de venir y decirte anoche no pudimos dormir porque andaban a los balazos en frente a casa o había un muerto ahí o pasaban las ambulancias. iban y venían los patrulleros.(...) temas del sexo también surgen siempre porque cada vez viven en lugares más chicos ven y escuchan otras cosas que antes no escuchaban. Se están acercando mucho a lo que es más cruel de la vida de repente.” (Maestra de la escuela C).

“Deberíamos. pienso que si pero muchas veces salimos por la tangente.” (Maestra de la escuela C).

“Los niños están expuestos a todas estas cosas permanentemente. Nosotros no trabajamos el tema sexualidad porque como la escuela es nueva todavía no se ha podido organizar bien y además como tenemos niños chicos. solo hasta cuarto año. no es que con ellos no se pueda trabajar. pero no lo hemos hecho.” (Directora de la escuela D).

“En este medio conocen todas las cosas más temprano porque ellos lo viven.” (Secretaria de la escuela D).

“Los niños están en permanente contacto con la sexualidad. en su casa la viven todos los días.” (Maestra de la escuela D).

#### 5.3.2. La sexualidad, algo de la vida cotidiana.

Es importante establecer que en todas las escuelas la sexualidad está referida a la vida cotidiana de los niños. En las cuatro escuelas los niños acceden a los conocimientos sobre la sexualidad por el contacto con la realidad en la que viven, no es sólo un conocimiento virtual, a través de los medios de comunicación, sino un acercamiento real. Las escuelas analizadas son omisas, también, en el tratamiento del tema del desarrollo sexual.

Las condiciones de vida de los niños, el hacinamiento, hace que tomen contacto con el tema.

#### 5.3.3. Las escuelas analizadas y sus políticas sobre el tema sexualidad.

Si bien todas las escuelas reconocen la importancia del tema, a la hora de tratarlo, poseen profundas diferencias, aunque todas coinciden en no haber formulado una política estructurada sobre él y es la escuela B la que desarrolla un mayor trabajo al respecto.

Como se mencionó en el apartado anterior, en todas las instituciones se constata un conocimiento real del tema sexualidad, por parte de los niños y plantean las razones por las cuales debe tratarse este tema.

Por ejemplo, en la escuela A, argumentan que los padres “son muy cerrados”, que no existe un diálogo entre ellos y sus hijos, y es entonces el centro educativo quien debe establecer ese diálogo. Pero plantean que “no han podido hacerlo”, “se les ha ido el tiempo”

La escuela B establece que es importante tratar el tema ya que “son niños grandes y desarrollados”, proponiendo, al mismo tiempo, que ella es el ámbito donde debe hablarse de la sexualidad, por la existencia de muchos “tabúes en los hogares de los niños”. Con esta finalidad se realizaron talleres con padres y niños, aunque, reconocen que reglamentariamente les está vedado. Estos talleres son llevados adelante por miembros ajenos a la institución. Vemos una escuela

“desafiando” las normas y orgullosa de hacerlo.

En la escuela C se reconoce la importancia del tema; “deberíamos pero muchas veces salimos por la tangente” y, por primera vez, se responsabiliza a los docentes de su omisión y no a los padres como sucediera con otros temas.

Contrariamente a lo anterior, la escuela D establece que no toca el tema porque es una “escuela nueva” que aún no ha podido organizarse y porque solo tiene niños chicos (hasta cuarto año), aunque manifiestan que los niños “están expuestos a todas estas cosas permanentemente”, “en sus casas la viven todos los días”.

#### 5.3.4. El diagnóstico social.

A continuación, se realiza el análisis de los distintos diagnósticos que construyen los actores de las escuelas, al hablar del tema sexualidad.

En el diagnóstico de la escuela A encontramos “niñas con miedo a la menstruación” que “no saben lo que les esta pasando” que “viven hacinados” “que han visto”. Por otro lado se define a los padres y las familias como “cerradas”, “con vergüenza”, que “no saben como decirles las cosas”. Vemos, entonces, que los niños conocen el tema, lo vivencian, y padres incapaces de hablarles a sus hijos sobre él. Ante este diagnóstico, se esperaría una política por parte de la escuela y sin embargo encontramos que no tiene tiempo, que “no puede tocar el tema”.

En este diagnóstico hallamos cualificaciones culturales, sociológicas, psicológicas y económicas.<sup>19</sup>

Se diferencia del anterior el posicionamiento de la escuela B, la que aparece con una clara “misión”, la de “hacer frente a estas cosas” ya que, “en las casas existen muchos tabúes sobre el tema.”

Las cualificaciones del diagnóstico de la escuela B son culturales y psicológicas<sup>20</sup>

La escuela C elabora un diagnóstico donde se menciona que los niños “ven y escuchan cosas que antes no escuchaban” que se “acercan mucho a lo más cruel de la vida”. Como sucede con la escuela B, lo visualizan como una “misión” aunque, a diferencia de aquella, no lo tratan: “deberíamos, pienso que si, pero muchas veces salimos por la tangente.” Vemos que hay una idea de responsabilizar a la escuela por el tratamiento del tema pero al mismo tiempo, los actores la presenta como eludiéndola.

Encontramos cualificaciones sociológicas.<sup>21</sup>

En el diagnóstico de la escuela D, se reconoce que los niños están “expuestos a todas esas cosas permanentemente” pero, no se toca el tema por ser una “escuela nueva” y con “niños chicos”.

En este diagnóstico encontramos cualificaciones sociológicas y psicológicas.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Ver Anexo 2 cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Violencia.

<sup>20</sup> Ver Anexo 2 cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Violencia.

<sup>21</sup> Ver Anexo 2 cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Violencia.

<sup>22</sup> Ver Anexo 2 cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Violencia.

### 5.3.5. Conclusiones.

El tema sexualidad es reconocido en las escuelas como muy importante

De los diagnóstico se desprende que la información que los niños poseen, la han adquirido en el contacto con el medio, a través de sus vivencias.

Pese al reconocimiento antedicho, ninguna de la instituciones elabora una planificación para tratarlo, aunque, cuando éstas son demandadas, cada una ha demostrado diferencias en la capacidad de autogenerar respuestas

Si se analiza las justificaciones que elaboran las instituciones para no desarrollar políticas sobre el tema, coinciden en señalar agentes externos a la institución, como causantes de este hecho.

Solamente en una de las escuelas, se realizan intentos, más o menos estructurados, de tratamiento de la sexualidad, reconociendo que, también desde el punto de vista reglamentario, existen obstáculos para ello

## 5.4. ENFERMEDAD Y MUERTE.

### 5.4.1. Introducción.

En este capítulo se hará un análisis de la forma en la cual las cuatro escuelas tratan el tema de la enfermedad y la muerte. Se verá si han establecido alguna planificación para tratarlo y las razones para hacerlo o no. De igual forma, se analizarán los distintos diagnósticos que los actores de las escuelas plantean al hablar de la enfermedad y la muerte

#### Recuadro N° 4 Las escuelas y la enfermedad y la muerte.

##### Escuelas A y B.

“Muchas veces se le dice a la mamá que no traiga merienda o se habla con la madre para que no le mande y se le explica. mire señora si el niño esta comiendo. este tipo de comidas. se alimenta de esta manera. el almuerzo no lo va a hacer. de tarde llega a su casa y capaz que usted le vuelve a comprar una alfajor porque ya llevo el nene que suerte ya viniste. otro alfajor en lugar de comer comida. de pronto ya no cena o porque no tiene o porque esta muy cansado. se cansan mucho de estar todo el día acá y se acuestan temprano. entonces. como lo estamos alimentando.

“Todo el mundo tiene que comer toda la comida. no se permite que un niño no coma porque no tiene ganas. otro. no. no. incluso se habla con los padres. los padres han venido, este. a presenciar el comedor y a comer en el comedor invitados por grupos y por días.” (Directora de la escuela A).

“Los niños vienen limpios. hay de esos casos por ejemplo de hogares muy pobres y carenciados que de repente vienen un poco más sucios. pero en general la mayoría de la escuela viene limpia y los padres se preocupan por la higiene. Si. si al contrario vienen y la túnica se le embarró. mire como lo va a mandar así al otro día. y le cambian la túnica. se preocupan de la higiene. y hay que ver que están ocho horas acá y comiendo y todo llegan a veces en estado calamitoso”. (Secretaria de la escuela A).

“Lo tratamos poco solo cuando surge algún problema.” (Maestra de la escuela A).

“Yo creo que hay un problema y es que la escuela esta supliendo el papel de otras instituciones. la escuela asistencialista. Acá lo que es prevención tendría que hacerlo salud pública o lo que sea. lo hace la escuela. lo que es alimentación tendría que hacerlo el INDA o quien sea. lo hace la escuela. lo que es el darle la ropa y todo al carenciado tratarlo, lo tendría que hacer algún organismo de beneficencia. lo hace la escuela. entonces claro llega un momento que tú haces todo y ese tipo de temas, si. si claro que se tratan.” (Director de la escuela B).

“La pediculosis ya. nace con el niño y sigue después como que ya forma parte. después los otros tipos de enfermedades no. no hay faltas acá si miramos la estadística por día no faltan los niños viste. es muy buena la asistencia y tenemos las enfermedades esporádicas así y ahora hubo la gripe como todo el mundo.”

“No todos los niños meriendan. porque no todos la necesitan”

“Tienen que almorzar porque están ocho horas obvio. Pero no es una cosa que sea. porque el nivel de la escuela no es bajo. no son niños carenciados. tú lo habrás observado. porque yo digo. una característica de los niños carenciados si tú observas en el patio y los miras ya te das cuenta. cuanto tienen los dedos afuera y no se en esta escuela me atrevería a decir que si encontras tres con los dedos afuera en los 450, es mucho. no los tenés te das cuenta en la piel. los ojos.” (Secretaria de la escuela B).

“Cada maestro intenta ver como tratar el tema, como lo da. dentro de lo que es la formación digamos del niño.” (Maestra de la escuela B).

#### Escuelas C y D.

“Se hace lo que se puede con la buena voluntad de lo que conseguimos.” (Directora de la escuela C).

“Se trata de que antes de comer se laven las manos, luego de comer se cepillen los dientes, es decir ir creando pequeños hábitos.” (Secretaria de la escuela C).

“Lo que hacemos es intentar crearles hábitos.” (Maestra de la escuela C).

“El barrio aunque este ubicado en un contexto desfavorable, no tiene porque estar sucio y ellos tampoco, todos tienen derecho a estar limpios y obligación de venir limpios, bueno, hábitos de higiene en cuanto al comedor, la levantada de las mesas, el comer en orden, todo ese tipo de cosas también las abarca el proyecto y bueno y también con posibilidades de extenderse a los espacios abiertos en jardinería, huerta y demás.” (Directora de la escuela D).

“El tema es que vuelven a la casa, de pronto son ocho, nueve hermanos uno está curado y a los dos días están llenos de piojos otra vez, es bastante duro, una temática bastante fea” (Secretaria de la escuela D).

“El tema se toca cuando pasa algo como por ejemplo hace poquito pasó, mataron al tío de un niño, o cuando agarran a alguien del barrio con drogas.” (Maestra de la escuela D).

#### 5.4.2. La enfermedad, la muerte y las políticas de las escuelas analizadas.

Ninguna de las cuatro escuelas se plantean el tema de la muerte, y el de la enfermedad es tratado en relación al control de las mismas (pediculosis, vacunas, controles visuales, etc.).

#### 5.4.3. Diagnóstico Social.

Al interrogar a los distintos actores de las escuelas sobre la enfermedad y la muerte, lo primero a lo que se alude es a la higiene, lo que es predecible, ya que, como expresa Barran (1994) la higiene y la limpieza son la forma de la conservación de la “salud” del cuerpo, código moral predicado por los médicos, los maestros y los curas, como la condición previa a la salud.

Aparece también una importante preocupación por la creación de hábitos de “aseo personal”, característicos de la “civilización” “se trata de que antes de comer se laven las manos, se cepillen los dientes es decir, ir creando pequeños hábitos”

La sociedad “civilizada” se da una identificación de la moral y la salud, de ahí la importancia de ser o estar sano. Esta sociedad endiosa la higiene y la salud.

La salud es la muestra del poder sobre el cuerpo, un cuerpo que está al servicio de la cultura laboriosa.

Son prácticamente inexistentes las alusiones a la muerte, el tema no es tratado en la escuela ni tampoco es mencionado por los maestros.

Esta también es una característica de la sociedad “civilizada”. Al alejarse la muerte de la vida cotidiana comienza a consolidarse el rechazo hacia ella.

Del análisis de los discursos de los distintos actores de la institución escolar, se puede establecer una diferencia de concepciones entre la escuela y la sociedad. Para la primera, la muerte significa el fin biológico de la vida, mientras que la sociedad atribuye otros significados a la muerte.

Si bien surge en una sola entrevista, es importante señalar que aparece un discurso con tintes



racistas: "... te das cuenta en la piel, los ojos"

Las cualificaciones al interior de los diagnósticos de las escuelas son culturales, económicas y sociológicas.<sup>23</sup>

#### 5.4.4. Conclusiones.

Llama la atención la poca importancia que se le atribuye al tema, limitándose exclusivamente a la higiene y al tratamiento de algunas enfermedades más comunes en los niños.

La idea de la muerte, se ha modificado, por el tipo de familia característica de nuestros tiempos, la familia nuclear, y por la concepción de la misma que proporciona la televisión: la muerte deja de ser algo dramático, sentido, para convertirse en un hecho habitual, carente de significado emotivo.

Es ilustrativo de esto la siguiente narración que nos hace Galeano (1999) "A Nicolás Escobar se le murió la tía más querida. Ella murió mientras dormía, muy tranquilamente, en su casa de Asunción del Paraguay. Cuando supo que había perdido a su tía, Nicolás tenía 6 años de edad y miles de horas de televisión. Y preguntó: *¿Quién la mató?*"

#### 5.5. ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO, UNA POLÍTICA DE EQUIDAD.

Como se estableció anteriormente, una de las preocupaciones centrales de la actual política educativa, tanto de nuestro país como de la región, es la de lograr la equidad.

La idea de que, a través de las escuelas de tiempo completo, se logra una educación más equitativa, es percibida por distintos actores, que se relacionan de diferentes maneras con estas escuelas.

A continuación mencionaremos algunos ejemplos de ello.

OPINIÓN DE DISTINTOS ACTORES SOBRE LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO COMO UNA FORMA DE LOGRAR MAYOR EQUIDAD.
(...) "se piensan implantar las nuevas escuelas de tiempo completo en contextos muy desfavorables de manera de compensar (...) Que la escuela le brinde a esos niños que no tienen oportunidades de base por sus problemas familiares por su situación socioeconómica, que les permita crear herramientas y que de alguna manera les proponga una educación a la que no tendrían acceso complementando el currículum actual oficial con actividades complementarias". "Las escuelas de tiempo completo son escuelas dirigidas a los sectores con más bajos ingresos entonces hay otra serie de actividades que tratan que esa propuesta escolar sea más equitativa en relación a otros contextos que son más favorables" <sup>24</sup>
(...) "los niños de sectores de pobreza no aprenden en los mismos tiempos, ni en las mismas condiciones que los niños de sectores medios. la Escuela de Tiempo Completo tiene la posibilidad de acompañar esos tiempos." <sup>25</sup>
(...) "a veces son niños que por los problemas que tienen en sus casas requieren más de cuatro horas para poder aprender lo mismo(...)" <sup>26</sup>

<sup>23</sup> Ver Anexo 2 cuadro 4 de caracterización de cualificaciones; Enfermedad y muerte.

<sup>24</sup> Integrante A del equipo del FAS para el diseño de la Curricula de las Escuelas de Tiempo Completo.

<sup>25</sup> Integrante B del equipo del FAS para el diseño de la Curricula de las Escuelas de Tiempo Completo.

<sup>26</sup> Maestra de la escuela C.

Como puede apreciarse, la escuela de tiempo completo es vista como un forma para mejorar las posibilidades de los niños de contextos más desfavorables, ya sea porque los niños tienen más tiempo para aprender o porque les proporcionan herramientas que la escuela de cuatro horas no puede darles.

Si bien es polémica la implementación que de dichas escuelas se ha realizado, pues en un principio las mismas comenzaron a trabajar sin un lineamiento preciso sobre el tiempo completo, con múltiples problemas, tanto locativos como de falta de profesores talleristas, los resultados que las mismas han logrado, evidencian el logro de mayor equidad, según las opiniones de los entrevistados.

En la investigación<sup>27</sup> realizada por un equipo de profesionales de la UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos del Proyecto MECAEP), se establece:

“(...) la estrategia de “escuelas de tiempo completo”, aún en su primera versión inadecuadamente implementada, (...) tuvo un efecto de mejora de los aprendizajes, al menos en un subconjunto de dichas escuelas. Por otra parte dicho impacto se produjo precisamente en el área de lenguaje, que a la vez resultó ser el área más dependiente del contexto sociocultural y sobre la que parece más difícil incidir a través de los factores escolares.”<sup>28</sup>

En la investigación antes citada, se seleccionó una técnica de regresión lineal múltiple, para identificar un conjunto de variables que inciden en el aprendizaje, cuando se ha controlado el efecto del contexto sociocultural de origen de los niños.

El resultado de la aplicación de esta técnica, aparece, sintéticamente, en la tabla siguiente. En ella, se presenta con símbolos las variables que ingresaron al modelo para cada contexto y prueba. Los símbolos positivos ‘(+)’ indican que la variable incide mejorando los resultados. Los símbolos negativos ‘(-)’ indican que la variable incide empeorando los resultados.

---

<sup>27</sup> ANEP UMRE Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.

<sup>28</sup> ANEP UMRE Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.

Variables que ingresaron a los modelos de correlación múltiple para la explicación de resultados ajustados en contextos desfavorables

Variables	Contexto desfavorable		Contextos muy desfavorables	
	Lengua	Mats.	Lengua	Mats.
Índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo	(+)	(+)	(+)	(+)
<b>Escuela de Tiempo Completo</b>	<b>(+)</b>	<b>(+)</b>	<b>(+)</b>	
La escuela esta ubicada en el interior del país	(+)		(+)	(+)
Años de estabilidad en la escuela de la maestra del grupo			(+)	(+)
Años de experiencia docente de la maestra del grupo		(+)		
La maestra del grupo se siente motivada por sus superiores	(+)	(+)		
La maestra del grupo se siente motivada porque tiene autoestima				(-)
La maestra del grupo tiene otro trabajo fuera de la docencia			(-)	(-)
Clima de satisfacción de los niños con la maestra				(+)
Factor de escala e inasistencia en la escuela		(-)		
Problemas en el estado del aula del grupo	(-)			
Factor de innovación pedagógica del director	(+)			
<b>COEFICIENTE DE CORRELACIÓN MÚLTIPLE R</b>	.39	.42	.32	.41
<b>COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN R<sup>2</sup></b>	.15	.19	.10	.17

Fuente: ANEP UMRE Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.

“La pertenencia del grupo a una escuela de tiempo completo aparece como significativa en tres de los cuatro modelos. Salvo en Matemática en el contexto muy desfavorable, los grupos pertenecientes a escuelas de tiempo completo lograron los aprendizajes definidos como fundamentales en mayor proporción que el resto de los grupos de contextos desfavorables.”<sup>29</sup>

### 5.5.1. Conclusiones.

Las E.T.C. se proponen, para lograr la equidad, el mejoramiento del rendimiento curricular y la mejora en otros aspectos, como por ejemplo en el de la alimentación, objetivos que logra.

Cabe cuestionarse si asume su rol en cuanto a suplir el déficit de socialización. Del análisis de los temas seleccionados como relevantes, se extrae que no existe planificación al respecto, por lo que este objetivo no se cumple.

<sup>29</sup> ANEP UMRE Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.

## CAPITULO 6. CONCLUSIONES.

### 6.1. INTRODUCCIÓN.

A continuación se exponen los hallazgos más importantes del análisis realizado., observándose la regularidad o irregularidad de criterios en el tratamiento de los distintos temas.

### 6.2. EL TRATAMIENTO DE LOS DISTINTOS TEMAS SELECCIONADOS EN LAS ESCUELAS ANALIZADAS.

La escuela A, a lo largo de todos los diagnósticos, se evidencia como una institución que “educa padres”, además de educar a los niños. Se posiciona ante los padres hablándoles, diciéndoles como deben hacer las cosas, en contraposición a ellos que “golpean a sus hijos” que “los hacen arrodillarse en el piso”, “... que no hablan con las niñas” que “no saben como decirles las cosas”, “con vergüenza”.

La escuela tiende siempre a guiarlos, a enseñarles “el camino correcto”, pues considera que ellos se equivocan siempre en la selección de los mecanismos de educación de sus hijos.

Encontramos también una oposición entre la forma de actuar de la escuela y la de los padres, la escuela “habla” mientras que los padres utilizan castigos corporales.

Esto forma parte, como ya se ha dicho, de la concepción de “educación compensatoria”.

La escuela B, pese a elaborar un diagnóstico pesimista o, en ocasiones contradictorio, es la escuela que más acciones desarrolla en torno a los temas estudiados. Es una escuela que se plantea qué tipo de hombre quiere formar, aunque en el diagnóstico elaborado por ella, se encuentran pocas referencias a los padres y las familias. Estos, a diferencia de la escuela anterior, no se encuentran en oposición, sino que muchas veces se los integra en distintas actividades.

Al elaborar el índice sociocultural de la escuela, la misma aparece ubicada en un contexto muy favorable.

Del discurso de los actores podemos concluir que las escuelas A y B, realizan una valoración positiva de la relación con los padres y la participación de estos en las instituciones.

Se puede establecer que la escuela C, presenta una relación de oposición con los padres aunque no llega al grado que veremos en la siguiente. El índice sociocultural de la escuela la ubica en un contexto medio.

La escuela D, muestra una total oposición con los padres, quienes aparecen como “violentos” sin respetar las reglas ni los horarios. Esta es la escuela “civilizada” que debe educar a los “bárbaros”. El contexto sociocultural de la escuela es desfavorable.

La relación escuela – familia, está directamente influida por el contexto sociocultural, la estabilidad del cuerpo docente y la pertenencia de los niños al barrio donde se encuentra la institución.

Las tres primeras escuelas tienen una mayor estabilidad del cuerpo docente que la última, cuyo equipo de dirección es nuevo.

La escuela A tiene un alto grado de permanencia de los docentes y funciona como E.T.C. desde 1992. Pudo constatarse, también, una gran unidad de criterios entre los maestros y entre los maestros y el equipo director, lo que se apreció en la entrevista colectiva, realizada con la

participación de los maestros, la directora y la secretaria.

Un ejemplo de esta unidad es la selección de un criterio único en la determinación de la promoción de los niños, promoviéndose, solamente a aquellos que han logrado la suficiencia en el grado que cursan y no por extraedad. Incluso, cuando los niños ingresan de otras escuelas y se cree que no cumplen con los requisitos para estar en el año al cual fueron promovidos, se habla con los padres y se los hace cursar el año nuevamente.

Se constató, además, que los criterios, como el antes expuesto, son decididos en conjunto, en las reuniones de colectivo docente, en las cuales pudimos observar, además, un gran compañerismo y familiaridad entre todos los participantes. Estas reuniones son utilizadas también, para planificar y organizar las distintas actividades que se desarrollarán.

La escuela B pertenece a la modalidad de Tiempo Completo desde 1989, o sea que posee experiencia en esta modalidad de trabajo. Su personal tiene años de permanencia en la escuela, lo que facilita el conocimiento entre los miembros de la institución y de ellos con los padres. Una característica importante, es el buen relacionamiento que la escuela ha logrado con la familia y la comunidad, las cuales responden, ante su convocatoria para las diferentes actividades. La Comisión Fomento, tiene un muy buen funcionamiento y logra recaudar dinero suficiente como para pagar profesores especiales, alimentos para el comedor y realizar algunas reparaciones en la escuela.

El relacionamiento entre el cuerpo docente, es muy bueno, el clima apreciado en todo momento entre los maestros y entre estos y el director es de igualdad y familiaridad.

En relación a la escuela C, una característica importante que debe ser resaltada, aunque ya fue mencionada en diversas ocasiones, es la no pertenencia de los niños al barrio en el cual se encuentra la institución, lo que dificulta la tarea, según manifiesta el cuerpo docente, en aspectos ya nombrados, como la inserción en la comunidad o el conocimiento y aporte de los padres.

Se puede establecer, por lo observado durante el trabajo de campo, que el relacionamiento entre los docentes no es bueno, pues se manifiesta la existencia de algunos problemas con la dirección. Los criterios de la escuela y la planificación de la misma son determinados enteramente por la dirección, sin participación de los maestros.

Una característica importante de la escuela D es el poco tiempo de funcionamiento que lleva la misma; esto hace, que aún se encuentre en el periodo de organización. Por lo antedicho, el cuerpo docente no es muy antiguo y la dirección se integró en el último año a la escuela.

Las dos escuelas con mejor relación con las familias, fueron, al mismo tiempo, aquellas en las que se pudo apreciar internamente, una mayor coherencia, mayor unidad, más compromiso por parte del cuerpo docente y un mayor sentido de pertenencia hacia la institución. Por el contrario, aquellas con mala relación con las familias, también presentaban dificultades en las relaciones al interior de la institución, mucha diversidad de criterios, escasa unidad, poco o nulo compromiso del cuerpo docente e inexistencia de sentido de pertenencia.<sup>30</sup>

### 6.3. LA FALTA DE POLÍTICAS RESPECTO A LOS TEMAS SELECCIONADOS EN LAS ESCUELAS ANALIZADAS.

Una constante en todas las escuelas, fue la inexistencia de políticas en torno a los temas sobre

---

<sup>30</sup> Se presenció una reunión de colectivo docente de la escuela D. donde los participantes mantuvieron duras discusiones. incluso uno de los miembros. ante ellas se retiró. a diferencia lo ocurrido en otra escuela. donde las relaciones interpersonales no se limitaban exclusivamente al ámbito de la institución.

los cuales interrogamos. En todas ellas, se reconoció la importancia de los mismos, pero en ninguna se planteó un forma organizada, planificada por todos los miembros de la institución, para su tratamiento. La manera en que las distintas escuelas tratan los temas, no difiere de cómo lo hacen las escuelas de cuatro horas.

Se ve entonces que, pese a disponer de más tiempo, tanto con los niños, como para la discusión entre los docentes, el tratamiento de estos temas no es planificado. En la mayoría de los casos, éstos emergen de forma natural, ante las preguntas de los niños.

Según la opinión de los actores, la responsabilidad de esta omisión, recae fuera del ámbito de la institución, ya en los padres, ya el medio en general.

Sólo una maestra de la escuela C, dice que no se toca el tema sexualidad por causas propias: “muchas veces salimos por la tangente”.

Pese a no existir planificación, algunas de las escuelas, desarrollan trabajos en torno a los temas, por lo general, estos trabajos son llevados a cabo por agentes externos a la institución.

Podríamos establecer una diferenciación entre las escuelas por su capacidad de autogenerar respuestas a los mismos.

Es importante plantear que aquellas escuelas con mayor capacidad de autogenerar formas de trabajo sobre los temas de la investigación, poseen determinadas características que deben ser mencionadas de forma expresa: la antigüedad y estabilidad en el cuerpo docente, la mejor relación entre los miembros de la institución, y de éstos con los padres, la comunidad y el barrio y su ubicación en contextos socioculturales más favorables.

De igual manera, se pudo constatar que la relación barrio - familia - escuela no es la misma en todas las instituciones, por tanto, tampoco es igual el discurso sobre la familia o el barrio que los actores manifiestan. En aquellas donde el relacionamiento es más difíciles como ser la escuela C y la escuela D, existe una concepción de oposición entre el centro educativo, por un lado, y barrio y familia, por otro. Los actores de estas escuelas, consideran que los padres no se preocupan por sus hijos, que “una vez que pasan a segundo año pierden el interés” por ellos.

En estas escuelas es donde se visualiza mejor la concepción compensatoria de la educación.

Según Bernstein (1971), la “educación compensatoria”, implica la idea de que los niños y sus familias carecen de algo, de lo cual se los debe proveer, entonces, ellos son incapaces de hacer aportes positivos a la escuela. Todo lo que viene del medio es inútil para su formación.

A través de los discursos, podemos inscribir a las escuelas analizadas, dentro de esta modalidad de educación.

Por otro lado, en las escuelas A y B, donde la relación es mayor, y el entorno y la familia se hallan más integrados, se evidencia, por parte de los actores, la existencia de una preocupación de los padres por sus hijos.

Se planteó al comienzo de la investigación que la escuela es la institución más apropiada para cubrir los déficit de socialización. Para ello se propuso que ésta debería tratar, de forma planificada, temas básicos en la formación de la personalidad del niño. Luego del análisis de los discursos de los actores, se constata que esto no sucede.

De esta manera, no se estarían mejorando las condiciones de educabilidad de los niños y, por tanto, cabría cuestionarse sobre el logro de la equidad.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- A.N.E.P CODICEN (1995). Programa de educación primaria par las escuelas urbanas. Impreso en los talleres gráficos de “El Pais S.A”. Montevideo.
- A.N.E.P. CODICEN (1996). Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto. Conferencias dictadas por el profesor Juan Carlos Tedesco.
- A.N.E.P. CODICEN (1998). La educación uruguaya.
- A.N.E.P. CODICEN (1998). La inversión en educación realizada por la A.N.E.P: 1984-1997.
- A.N.E.P. CODICEN (1999). Análisis nutricional y contexto sociocultral del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de las escuelas de Montevideo.
- A.N.E.P. MECAEP II. ( 1999) Proyecto MECAEP II Objetivos y resultados.
- A.N.E.P. U.M.R.E.(1997). Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemáticas de sexto año de educación primaria 1996. Segundo informe de difusión pública.
- A.N.E.P. U.M.R.E (1997). Programa de mejoramiento de los aprendizajes en escuelas públicas urbanas de contextos desfavorables. Materiales de lectura I y Materiales de lectura II.
- A.N.E.P. U.M.R.E. (1998). Proyecto de mejoramiento educativo: Evaluación del impacto.
- A.N.E.P. U.M.R.E.(1999). Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.
- Andacht, F. (1992). Signos reales del Uruguay imaginario. Ediciones Trilce. Montevideo.
- Ander-egg, Ezequiel. La planificación educativa. (Cap. II).
- Barran, J. P. (1994) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento.1860-1920. Tomo II Ediciones des la Bando Oriental. Montevideo.
- Bernstein B. (1971). Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una socialización del lenguaje. Vol. I Editorial AKAL Universitaria. Madrid.
- Bernstein B. (1975). Clases, códigos y control. La sociología de la educación un breve resumen. Vol. II. Editorial AKAL Universitaria. Madrid.
- Bernstein B. (1993). Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico. Vol. VI Editorial AKAL Universitaria. Madrid.

- BID/OPP/PRIS. (1994). Diagnóstico sectorial de educación. Montevideo.
- Bonal, X. (1998) Sociología de la educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Ediciones Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1998). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. Madrid.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1982). Diseño experimental y cuasiexperimental en la investigación social. Amorrortu Editores. Buenos Aires. (Cap. I, II, III, IV).
- Cea D'Ancona, M.A. (1996). Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de la investigación social. Editorial Síntesis. Madrid. (Cap. III, IV, VII).
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas uruguayas.
- Comisión Nacional para la modernización de la educación. (1995). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.
- Delgado, J. & Gutierrez, J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid.
- Di Gropello, E. (1997). Descentralización de la educación en América Latina: Un análisis comparativo. Naciones Unidas. Comisión económica para América Latina y el Caribe.
- Fernández, T & Ravela, P. (1997). Metodología de investigación social para educadores. Documento de apoyo para el Curso de Formación de Formadores de los CERP.
- Fernández, T. (1998) Introducción al análisis cuantitativo en Sociología. Material didáctico de apoyo para la Licenciatura en Sociología de la UDELAR.
- Festinger L. y Katz D. (1979). Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Fondo Editorial QUEDUCA. (1999). Agresividad, violencia y límites. Compilación. (Conde, G. , Fernández, A. , Barrera, J.)
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1972). La educación como práctica de la libertad. Ediciones Tierra Nueva. Montevideo.
- Galeano, E. (1999). Patatas arriba. La escuela del mundo al revés. Ediciones del Chanchito. Montevideo.



- Garcia Ferrando, M., Ibáñez Jesús, F., Alvira, (1986). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial. Madrid.
- Gimeno Sacristan, J. (1994) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid.
- Hyman, J L. 1969 Investigación y educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Kerlinger, F. N. (1985). Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento. Editorial Interamericana. México.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). Zona educativa. Nros. 1 y 4. República Argentina.
- Portillo, J.(1992). La sexualidad de los adolescentes. Ediciones de la Banda Oriental.
- Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de los aprendizajes. Editorial Aique. Buenos Aires.
- PRIS, OPP, BID. (1994). Diagnóstico Sectorial de Educación. Montevideo.
- Ramirez, R.(1997). El Proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela.
- Ravela, P. (1990). El Liceo como organización. Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires.
- Revista de la Educación del Pueblo N° 59.
- Revista de Trabajo Social N°68 . Chile.
- Revistas Quehacer Educativo. Nros. 3, 8, 19, 20, 21,22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30 y 35.
- Saettone, J.C. El tema de la violencia y la minoridad en peligro. FCU.
- Sartori, G. (1997). Homo videns. La sociedad teledirigida. Editorial Taurus. Madrid.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Taylor S.J & Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. (Cap. I).
- Tedesco, J.C. (1995) El nuevo pacto educativo. Alauda-Anaya Ediciones. Madrid.
- Tedesco, J.C. (1999) Paradigmas, reformas y maestros. Temas de la agenda educativa de una década. Fondo Editorial QUEDUCA.

- Vallés, M. (1997) Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis. Madrid.
- Verón, E. (1987). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Editorial Gedisa. Buenos Aires.

## ANEXO 1: CUADROS DE CUALIFICACIONES.

### I.1 Cuadro 1 de cualificaciones: Medios de comunicación.

Escuela	Niños	Padres/Madres/Familias	Maestros/Directora/ Escuela
A	<p>“son de mirar mucha televisión”</p> <p>“miran hasta altas horas de la noche”</p> <p>“a los chicos los obligan a acostarse”</p> <p>“miran cualquier programa”</p>	<p>“obligan a sus hijos chicos a acostarse”</p> <p>“dejan que sus hijos vean cualquier programa”</p>	<p>“maestros que conversan con los niños”</p> <p>“que dicen lo que no es bueno”</p>
B		<p>“no se puede influir sobre ellos”</p>	<p>“maestros que no pesan”</p> <p>“maestros sin influencia en el niño y en la familia”</p> <p>“mucho trabajo”</p>
C	<p>“que sabe mas que los maestros sobre los medios de comunicación”</p> <p>“televidentes totalmente”</p> <p>“televisivos sin ningún criterio”</p>	<p>“sin criterio”</p> <p>“que dicen: “el informativo no, yo quiero ver tal cosa”</p>	<p>“saben menos que los niños sobre los medios de comunicación”</p> <p>“en contra de las familias”</p> <p>“cuesta mucho”</p>
D	<p>“no quieren comer”</p>		<p>“escuela sin planificación”</p>

1.2. Cuadro 2 de cualificaciones: Violencia.

Escuela	Niños	Padres/Madres/ Familias	Maestros/Directora/ Escuela
A	<p>“no quiere acostarse”</p> <p>“no se aplican las características de niños marginales”</p>	<p>“que golpean”</p> <p>“que les dan duchas frías”</p> <p>“que los dejan sin comer”</p> <p>“madre que lo hacía arrodillarse en el piso”</p> <p>“familias cerradas”</p> <p>“familias muy apegadas a la tradición”</p>	<p>“directora que dice cosas, que habla”</p>
B	<p>“viven la agresividad en forma continua”</p> <p>“con problemas de conducta”</p> <p>“viven con padres separados”</p> <p>“que perjudican el normal funcionamiento de la tarea educativa”</p>	<p>“cuesta influir en ellos”</p>	<p>“maestro que no pesa mucho”</p> <p>“maestro que no ha tenido mucha influencia”</p> <p>“les ha dado mucho trabajo”</p>
C	<p>“con conductas y actitudes violentas”</p> <p>“carenciados”</p> <p>“les faltan muchas cosas”</p> <p>“descargan todo de forma violenta”</p>	<p>“de bajo poder adquisitivo”</p> <p>“de zonas marginales”</p>	<p>“violencia generalizada en todas las escuelas”</p> <p>“nos cuesta mucho”</p>
D	<p>“que se pegan, se agreden físicamente, con palabras, de todas maneras”</p> <p>“viven la violencia constantemente”</p>	<p>“acostumbrados al asistencialismo”</p> <p>“que no comprenden cuando no se les puede asistir”</p> <p>“no respetan las reglas ni el horario del centro”</p> <p>“agresivos ante cualquier problema”</p>	<p>“nosotros queremos cambiarlos”</p> <p>“inculcarles valores”</p> <p>“decirles las cosas que no se deben hacer”</p>

1.3. Cuadro 3 de cualificaciones: Sexualidad.

Escuela	Niños	Padres/Madres/Familias	Maestros/Directora/ Escuela
A	<p>“niñas con miedo de la menstruación”</p> <p>“no saben lo que les esta pasando”</p> <p>“viven hacinados”</p> <p>“no tienen intimidad”</p> <p>“no ajenos al tema”</p> <p>“que han visto”</p> <p>“con ojos abiertos por la televisión que se los abre mal”</p>	<p>“familias cerradas”</p> <p>“madres que no hablan con las niñas”</p> <p>“no saben como decir las cosas”</p> <p>“con vergüenza”</p> <p>“no tienen intimidad”</p> <p>“no hay una cuestión educativa”</p>	<p>“escuela que no puede tocar el tema”</p> <p>“escuela sin tiempo”</p>
B	<p>“niños grandes, desarrollados”</p>	<p>“casas y familias con muchos tabúes”</p>	<p>“hacer frente a estas cosas”</p> <p>“tocar estos temas”</p> <p>“hay que hablar las cosas desde chicos, muy claras y de frente”</p> <p>“no estamos autorizados pero lo hacemos”</p> <p>“maestros con voluntad para trabajar”</p>
C	<p>“ven y escuchan cosas que antes no escuchaban”</p> <p>“acceden desde el mundo cotidiano”</p> <p>“cerca de lo más cruel de la vida”</p>	<p>“viven en lugares chicos”</p>	<p>“no acceden desde un sistema educativo formal”</p> <p>“deberia tocarse el tema pero muchas veces nos salimos por la tangente”</p>
D	<p>“expuestos a todas esas cosas permanentemente”</p> <p>“en este medio viven las cosas”</p>	<p>“fuente de vivencia de sexualidad para los niños de la casa”</p>	<p>“escuela de niños chicos”</p> <p>“escuela nueva”</p>

I.4. Cuadro 4 de cualificaciones: Enfermedad y muerte.

Escuela	Niños	Padres/Madres/Familias	Maestros/Directora/ Escuela
A	“vienen limpios” “hay de hogares muy pobres y carenciados que, de repente, vienen más sucios”	“se preocupan por la higiene”	“se les dice, se habla”
B	“la pediculosis nace con los niños” “con buena asistencia, no faltan” “no son niños carenciados, te das cuenta en la piel, en los ojos”		“escuela supliendo el papel de otras instituciones, asistencialista”
C	“muy pocos tienen hábitos”		“trata pero es muy difícil” “crear hábitos” “se hace lo que se puede con la buena voluntad”
D	“con derecho a estar limpios” “obligación de venir limpios”	“casa con nueve hermanos”	“barrio de contexto desfavorable” “crear hábitos” “hace un control de lo que da”

## ANEXO 2: CUADROS DE CARACTERIZACIÓN DE CUALIFICACIONES.

### 2.1. Cuadro 1 de caracterización de cualificaciones: Medios de comunicación.

Escuela	Cualificaciones culturales	Cualificaciones psicológicas	Cualificaciones sociológicas	Cualificaciones económicas
A	“Miran mucha televisión y hasta altas horas de la noche, cualquier tipo de programa”		“les preguntamos si les parece que eso es lo mejor”	
B	“El 80% de los problemas de violencia vienen de la televisión” “No pesamos mucho en ese sentido”		“revertir la influencia de la radio y la televisión, imposible”	
C	“el niño maneja más los medios de comunicación que lo que creemos nosotros y saben más de lo que nosotros creemos que saben” “son niños televidentes totalmente, pero televisivos sin ningún criterio”		“vamos en contra de la familia”	
D	“pero ellos están librados a mirar lo que quieren”	“niños que no tienen lo que comer”		

2.2. Cuadro 2 de caracterización de cualificaciones: Violencia.

Escuela	Cualificaciones culturales	Cualificaciones psicológicas	Cualificaciones sociológicas	Cualificaciones económicas
A	<p>“padres que pegan, golpean, que les dan duchas frías porque el chiquilín no quiere acostarse o lo dejan sin comer”</p> <p>“muchas veces uno no se entera tanto, acá, porque ellos se encierran mucho”</p>			
B			<p>“niños con desajustes, niños que viven con padres separados”</p>	
C	<p>“son violentos pero una violencia dentro de los parámetros normales”</p>		<p>“Hay una violencia pero yo creo que es generalizada en todas las escuelas de Montevideo y del Uruguay”</p>	<p>“El bajo poder adquisitivo hace que haya más violencia”</p> <p>“al ser niños carenciados”</p> <p>“Son niños de zonas marginales”</p>
D	<p>“ellos vienen de la casa, traen de la casa todo”</p> <p>“acostumbrados al asistencialismo, no comprenden cuando no se les puede asistir, no respetan las reglas ni el horario del centro”</p>	<p>“se pegan o se agreden físicamente, con palabras, de todas maneras”</p> <p>“Se manifiestan bastante agresivos ante cualquier problema”</p>	<p>“lo peor, casi siempre está en este barrio”</p>	



### 2.3. Cuadro 3 de caracterización de cualificaciones: Sexualidad

Escuela	Cualificaciones culturales	Cualificaciones psicológicas	Cualificaciones sociológicas	Cualificaciones económicas
A	"son tan cerrados"	"Las niñas tienen miedo a tal cosa. tienen miedo a tal otra" "No saben que les está pasando"	"las madres no hablan con las niñas"	"viven hacinados en los hogares en un mismo dormitorio es donde duermen todos"
B	"todavía existe mucho tabú"	"Niños grandes. desarrollados"		
C				"cada vez viven en lugares más chicos"
D			"En este medio conocen las cosas mucho más temprano porque ellos lo viven" "Los niños están en permanente contacto con la sexualidad"	

### 2.4. Cuadro 4 de caracterización de cualificaciones: Enfermedad y muerte.

Escuela	Cualificaciones culturales	Cualificaciones psicológicas	Cualificaciones sociológicas	Cualificaciones económicas
A	"muy pobres y carenciados que de repente vienen un poco más sucios"	"porque ya llegó el nene que suerte ya viniste"		"hogares muy pobres y carenciados"
B	"supliendo el papel de otras instituciones. la escuela asistencialista" "la pediculosis ya nace con el niño"			
C	"creando pequeños hábitos. porque muy pocos tienen estos hábitos"			
D	"no tiene porque estar sucio y ellos tampoco todos tienen derecho a estar limpios y obligación de venir limpios"		"El barrio está ubicado en un contexto desfavorable"	

## ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE RELEVAMIENTO DE DATOS.

### 3.1 PAUTAS DE ENTREVISTAS.

#### 3.1.1 Pauta de entrevista a los Directores y Secretarios.

- ¿La escuela ha elaborado un PEC?
- ¿De qué forma lo ha hecho?
- ¿Quiénes participaron en la elaboración?
- ¿Cómo definiría la identidad de la institución? ¿Cómo respondería a la pregunta: quiénes somos y quiénes pretendemos llegar a ser?
- ¿Cómo se organiza y cómo funciona la institución?
- ¿La escuela trabaja con algún diagnóstico de la niñez?
- ¿O desarrollan ustedes su propio diagnóstico?
- ¿Se trata el tema violencia con los niños?
- ¿La escuela desarrolla alguna acción ante los niños que experimentan situaciones de violencia en sus hogares?
- ¿Cuáles?
- ¿La escuela desarrolla algún concepto sobre sexualidad?
- ¿Planifican alguna actividad sobre sexualidad?
- ¿Cuál?
- ¿Desarrollan ustedes algún concepto sobre enfermedad y muerte?
- ¿Realizan en la escuela alguna acción para la prevención de enfermedades?
- ¿Cuáles?
- ¿Realizan algún control de la higiene?
- ¿Qué medidas implementan para controlarla?
- ¿La escuela realiza políticas alimenticias?
- ¿Qué les brinda el centro a los niños?
- ¿Se desarrolla algún concepto sobre niños con problemas?
- ¿Se establecen tareas y tiempos diferenciados para estos niños?
- ¿La dirección establece los criterios de diferenciación o es cada maestro quien lo hace?
- ¿Su escuela desarrolla alguna concepción sobre medios de comunicación?
- ¿En la escuela los utiliza como ayuda tecnológica o se establecen actividades para incentivar su uso crítico?
- ¿Se promueve la inclusión de los temas vistos por los niños en la televisión?
- ¿Desarrollan en su escuela algún concepto sobre formación de la personalidad?
- ¿En el desarrollo curricular se establecen actividades que incentiven la solidaridad, la capacidad de trabajo en equipo, de resolución de problemas, etc.
- ¿Como es la relación de la escuela con las familias?
- ¿La escuela realiza alguna actividad con las familias de forma de integrarlas?
- ¿Cómo responden los padres a los llamados que les realiza la escuela?
- ¿La escuela realiza su programación teniendo en cuenta la falta de afecto de las niños que a ella asisten?
- ¿y la falta de estímulo?
- ¿Cómo es la relación entre los miembros de la institución (Secretarios)

### 3.1.2. Pauta de entrevista a los Maestros de escuela de tiempo completo

- ¿Le parece a usted que los niños acceden a edades más temprana a conocer secretos sobre temas como por ejemplo la violencia, la sexualidad, el dinero, la enfermedad, la muerte?
- ¿Para usted cómo enfrenta la escuela estos cambios?
- ¿Cree que existen diferencias entre la forma de enfrentarlos de las escuelas de cuatro horas o las ETC.?
- ¿Cuáles son esas diferencias y a qué responden?
- ¿En su clase suelen hablar de los temas antes mencionados violencia, sexualidad, enfermedad, muerte, etc.?
- ¿De qué forma se hace referencia a ellos?(actividades con medios audiovisuales, charlas con especialistas, material informativo etc.)
- ¿Cree que estos temas podrían tratarse de forma diferente de contar con otro tipo de material?
- ¿Qué medidas se toman en caso de detectar problemas de violencia familiar en alguno de los niños?
- ¿Los niños con problemas psicológicos motrices o cognitivos que plantean problemas de aprendizaje son tratados de forma diferencial
- ¿La escuela de Tc. permite una mejor atención de estos niños?
- ¿Qué actividades se realizan con ellos?
- ¿Se realizan actividades que integren a niños y padres?
- ¿Cuáles?
- ¿De qué forma se integran los medios de comunicación a la tarea en el aula?
- ¿A su modo de ver la escuela forma para el uso crítico de los medios de comunicación?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿La solidaridad o el trabajo de equipo son integrados como temas con los niños?
- ¿Se controla la higiene y las enfermedades en la clase?
- ¿Cómo?
- ¿Cuáles son las principales diferencias a su modo de ver entre las ETC. y las escuelas de cuatro horas?
- ¿Le parece que su escuela enfrenta problemas que dificultan su funcionamiento?
- ¿A su modo de ver esas dificultades son...?
- ¿Cuál es su opinión sobre el documento propuestas pedagógicas para las ETC. ?
- ¿Le parece una propuesta realizable? ¿Se ajusta a las necesidades y posibilidades de las ETC? o cree que para que esta pudiese implementarse serían necesarias algunas modificaciones? locativas, de presupuesto, etc.
- ¿Cómo es la relación entre el personal docente en la escuela?
- ¿Se dificulta la convivencia en tantas horas de trabajo?
- Esto ¿permite un mejor relacionamiento entre los maestros?

### 3.13. Entrevista a los integrantes del equipo del FAS para el diseño de la Currícula de las Escuelas de Tiempo Completo

- ¿Cuál es tu función dentro del equipo?
- ¿Cuál es tu función dentro del equipo?
- ¿Quiénes son los otros integrantes del equipo?
- ¿Han tenido el apoyo de algunos otros técnicos?
- ¿En base a qué criterios los seleccionaron?
- ¿Tomaron alguna bibliografía en especial para el proyecto?
- ¿Se analizaron datos del funcionamiento de las escuelas de tiempo completo?
- ¿Y alguna entrevista con maestros o directores de las escuelas de tiempo completo realizaron?
- ¿Los temas que se incluyeron en el documento los seleccionaron en base a qué criterio?
- ¿Los temas por ejemplo sexualidad, violencia, enfermedad, muerte, aparecen de alguna manera en el trabajo?
- ¿Se hace referencia de cómo la escuela debería emplear los medios de comunicación?
- ¿Cuál te parece que es la diferencia principal de las escuelas de tiempo completo a las otras?

## 3.2 PAUTAS DE OBSERVACIÓN

### 3.2.1 Pauta de observación del almuerzo.

- Los niños entran de forma ordenada, en fila o desordenada
- El comedor es grande, chico o se ajusta a las necesidades
- El personal de cocina es ajustado o falta personal
- La comida está servida en la mesa cuando entran los niños
- La comida se les sirve a los niños mientras se sientan
- Qué se come
- Se puede repetir
- Los niños comen todos juntos
- Las distintas clases comen en etapas
- Hay clases que comen en sus salones
- Las maestras comen con los niños o se sientan separadas
- Las maestras no comen
- Las maestras ayudan a servir o sirven los auxiliares de cocina
- Los niños ayudan a servir
- Luego del almuerzo los niños recogen las mesas o los auxiliares lo hacen
- Todos los niños hacen lo mismo o cada maestro tiene un criterio distinto
- Cuando terminan, los niños deben esperar a sus compañeros o pueden retirarse
- El clima durante el almuerzo es bueno o muy tenso
- Entre los propios niños cómo es la relación
- Luego del almuerzo los niños salen al patio a jugar, a descansar