

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

**Entre lo social y lo curricular: escuelas de
contexto sociocultural crítico**

Graciela Gulla
Tutor: Pablo De La Rosa

ÍNDICE:

- Introducción. Pág.2
- Antecedentes. Pág.4
- Fundamentos. Pág.5
- Pregunta de investigación/ Hipótesis. Pág.8
- Objetivos. Pág.9
- Estructura del informe. Pág.10
- Diseño y estrategia metodológica. Pág.12
- Análisis:
 - De las principales tendencias en el Uruguay y en Montevideo durante el período comprendido entre 1996 y 2004. Pág.13
 - De las principales características de la pobreza en Montevideo dividido en 18 zonas durante el período comprendido entre 2001 y 2004. Pág.15
 - De las características del barrio piedras blancas. Pág.27
 - De los datos obtenidos en MECAEP. Pág.29
 - De la información obtenida en la escuela 119. Pág.33
 - De las entrevistas. Pág.39
- Conclusiones. Pág.45
- Bibliografía. Pág.51

INTRODUCCIÓN:

Uruguay se ha distinguido, durante muchos años en el escenario latinoamericano por un desarrollo social más elevado que los demás países, gracias a la confluencia de su nivel de desarrollo socioeconómico, políticas de bienestar social y continuidad democrática.

Una sociedad tradicionalmente igualitaria y con una residencialidad heterogénea en lo que hace a la composición social del típico barrio montevideano, en los últimos 20 años ha asistido a un creciente proceso de segregación residencial.

En la Periferia de Montevideo se verifica un crecimiento demográfico muy significativo, caracterizado por el predominio de sectores de clase baja originado en migraciones desde la ciudad consolidada.

Surgen de esta forma nuevas formas de fragmentación, que implican la formación de fronteras sociales y la disminución de la interacción entre personas de diferente origen socioeconómico.

Los centros educativos se convierten en lugares hacia donde se dirige la población en busca de soluciones, pues reúnen dos características importantes: son las reparticiones del Estado más próximas y en muchos casos el único contacto con personas de diferente origen socioeconómico.

Atendiendo a las nuevas demandas, las escuelas, fueron llevando a cabo tareas que escapaban a sus competencias tradicionales y para las cuales incluso no contaba con los recursos asignados.

La situación de la escuela es particular, pues sumado a lo anterior hay que tener presente que existe una tendencia a considerar a la escuela como un “segundo hogar” y a la maestra como una “segunda madre” lo que establece nexos muy profundos entre ambas instituciones (familia y escuela).

Entonces: ¿Es en la difícil tarea de tratar de llevar a cabo una multiplicidad de roles, que la escuela descuida su cometido educativo, es decir de contenido curricular?

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las consecuencias sobre la aplicación del programa curricular que, al asumir nuevos roles sociales, han atravesado las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico?

Hipótesis: Al asumir nuevos roles sociales sin contar con los recursos e infraestructuras necesarios, las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, descuidan la aplicación del programa curricular.

Se intenta lograr una aproximación a la situación actual de las escuelas públicas de contexto sociocultural crítico, deteniéndonos en el estudio de caso de una escuela. La Escuela N° 119.

Analizando la situación general del Uruguay durante el período estudiado, de la zona y principalmente del barrio que aloja a los niños que asisten a la escuela estudiada. A partir del estudio de los datos obtenidos en MECAEP y de la visión de los actores se lleva adelante esta investigación mediante una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

Podemos adelantar una aproximación a las conclusiones que se desarrollan al final del trabajo.

La Zona 10 (en la cual está ubicada la escuela estudiada) es una de las más afectadas por la pobreza reciente.

En el barrio Piedras Blancas más de la mitad de las personas que residen allí son pobres. Mientras que el 77.4% de los niños entre 5 y 12 años son pobres.

En base a estudios llevados a cabo por MECAEP/UMRE se puede apreciar una mejora en los niveles de aprendizaje en todos los contextos socioculturales. Sin embargo, los resultados en las escuelas de contexto sociocultural “Desfavorable” y “Muy desfavorable” están muy por debajo de los que obtienen en los demás contextos.

La escuela N°119 es una escuela catalogada como de contexto sociocultural crítico con un alto índice de riesgo para el aprendizaje. Es una escuela en la que la mayoría de los niños pertenece a familias con dificultades de carácter sociocultural a la hora de brindar apoyo para el aprendizaje escolar y que pertenecen a hogares con menores ingresos y equipamiento.

Según la visión de los actores, los principales problemas que se identifican a la hora de pensar en este contexto son: la conducta de la población que concurre a la misma, la carencia en cuanto a la alimentación, vestimenta, útiles escolares, carencias afectivas, etc. que hacen que estos niños vean disminuida su capacidad de aprender.

La necesidad de brindar a los niños una alimentación adecuada de la cual carecen, y en las condiciones que la escuela permite, provoca una importante disminución en las horas que se dedican a desarrollar profundizando en algunos temas y no en otros.

ANTECEDENTES:

“El Uruguay como proyecto y como proceso”. Tesis 2 Documentos de tesis, forma parte de los antecedentes de este proyecto de investigación. Es un estudio sobre los cambios sociales y económicos que se han producido en la sociedad uruguaya en los últimos 15 años. Dentro de los cambios en la economía la denominada “década del ajuste estructural” con sus respectivas consecuencias; así como dentro de los cambios sociales: Nuevos aspectos de la pobreza, ya que ésta se ha complejizado y ya no es un problema de ingresos económicos. Nos presenta 2 dimensiones que hay que tener en cuenta: la estructura generacional y la desigualdad y segregación social. Y dentro de esta última hay 2 ejes que son de mi interés particular: la infantilización de la pobreza y la estratificación de los resultados escolares. En este trabajo se afirma que el contexto social de la escuela implica desigualdad en la adquisición de destrezas y saberes. Sostienen que cuanto más desfavorable es el contexto, más altos son los niveles de inasistencias y repetición.

Aquí me surge la interrogante, saber cuáles son las causas de que esto ocurra así, cuáles son las otras variables (asunción de roles sociales por parte de las escuelas de contexto sociocultural crítico) que influyen en esta relación entre: el contexto social de la escuela y los resultados educativos obtenidos.

Otro trabajo de investigación que me resultó muy interesante es el realizado por Cecilia Pereda, ¿Qué es ser una escuela para una escuela? Que constituye un intento por (siguiendo la línea de los estudios referidos a la relación entre centro educativo y entorno) focalizar en esta relación desde las mismas definiciones que de sí mismas realizan las escuelas ya que, según el supuesto general que fundamenta el proyecto, proveen una clave en la comprensión de las determinaciones de los aprendizajes y resultados educativos.

FUNDAMENTOS:

El nuevo mundo a principios de milenio implica "...transformaciones estructurales en las relaciones de producción, cuyas manifestaciones más claras en la sociedad son: el aumento de la desigualdad y exclusión social y la fragmentación del empleo." (Castells, p.85 1998).

Gracias a la confluencia de su nivel de desarrollo socioeconómico, políticas de bienestar social y continuidad democrática, Uruguay se ha distinguido, durante muchos años en el escenario latinoamericano por un desarrollo social más elevado que los demás países.

Sin embargo, poco a poco esta situación se va modificando, ya a fines de los años ochenta, siguiendo a Veiga y Lombardi, se producen fenómenos como la desindustrialización, desalarización y fragmentación socioeconómica que conjuntamente con la crisis del Estado Benefactor, nos han conducido a desigualdades que las políticas públicas no han podido contrarrestar.

Durante los años 90 se verifican cambios importantes en cuanto al mercado de empleo como el aumento del desempleo, el subempleo, la informalidad y precariedad, factores que inciden sin dudas en el surgimiento de las nuevas formas de pobreza y empobrecimiento de la clase media.

A partir del mismo período se llevan adelante una serie de reformas educativas en América Latina de similares características.

A grandes rasgos, en la Reforma Educativa, llevada a cabo en Uruguay a partir del año 1996, da cuenta de la existencia de un conjunto de escuelas que atienden a una población escolar proveniente de familias con déficit sociales y culturales, lo que se manifiesta en la escasa educación materna, en deterioros en el entorno familiar y en problemas de apoyo material e intelectual a los niños. A partir de una serie de variables, que han sido modificadas a lo largo de los años, se generan indicadores para establecer las denominadas "escuelas de contexto sociocultural crítico". El objetivo central es mejorar la calidad de la educación donde estén presentes el desarrollo de los valores básicos para la vida y la convivencia social, desde un encuadre de educación integral, sobre todo en los contextos más deprivados.

Siguiendo a Pablo Martinis, la reforma llevada a cabo en el Uruguay parte de tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza: i) nombrar al sujeto de la educación como niño carente, ii) postular la necesidad de un nuevo modelo escolar para atender a estos niños, y iii) concebir a las/os maestras/os como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con esos niños.

Esta triple construcción discursiva instaló, según su juicio, una situación de emergencia educativa, que

es la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. La emergencia educativa tiene que ver con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Pero sin educando no existe educador. El correlato de un niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor- asistente social.

En Montevideo, siguiendo a Lombardi, el deterioro del ingreso real se vio acompañado de fuertes procesos de relocalización de la población montevideana, lo que dio origen a complejos movimientos migratorios intraurbanos y crecimientos diferenciales.

Estos procesos de relocalización agravan las crecientes formas de segregación residencial: *"...grado de proximidad espacial o aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, sea que éste se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas..."* (Sabatini, p.27, 2001).

Una sociedad tradicionalmente igualitaria y con una residencialidad heterogénea en lo que hace a la composición social del típico barrio montevideano, en los últimos 20 años ha asistido a un creciente proceso de segregación residencial. Katzman entiende que uno de los mecanismos de distanciamiento social tiene que ver con los lugares de residencia. Sostiene que hay varios estudios que muestran el aumento de la homogeneidad en la composición social de los barrios de Montevideo. Esto quiere decir que hay una tendencia a que los ricos vivan entre ricos, las clases medias con sus iguales y que lo mismo suceda con las clases bajas.

En la Periferia de Montevideo (Norte, Oeste y Este), según el estudio "Fragmentación socioeconómica y pobreza: desafíos para la gobernabilidad urbana el caso de Montevideo" de Veiga y Rivoir se verifica un crecimiento demográfico muy significativo, caracterizado por el predominio de sectores de clase baja. Dicho crecimiento se origina en migraciones desde la ciudad consolidada (Área Central) y combina tres modalidades: vivienda autoconstruida en lotes regulares, conjuntos habitacionales públicos y los asentamientos irregulares.

Así surgen nuevas formas de fragmentación, que implican la formación de fronteras sociales al mismo tiempo que la disminución de la interacción entre personas de diferente origen socioeconómico. Siendo una de las principales consecuencias la exclusión social, a través de diversas formas de segregación territorial y educativa.

Según Filgueira y Boglaccini, segregación educativa es la situación en la cual la experiencia educativa del individuo tiende a desarrollarse y compartirse esencialmente entre individuos de su misma extracción social. La segmentación educativa hace que se debilite la formación de redes de reciprocidad y solidaridad, la posibilidad de que los que tienen más conozcan los méritos y construyan

lealtades con los que tienen menos.

Esto a su vez redundará en *“...una mayor estratificación del capital social en la medida que tienden a constituirse redes delimitadas por la distancia social, que se establecen en formas residenciales diferenciadas, que limitan fuertemente la interacción entre las clases y estratos sociales.”* (Katzman, p.73 1999)

Tanto *“...el Municipio como los centros educativos, en especial la escuela, resultan la caja de resonancia de toda la problemática local.”* (Veiga y Rivoir, p. 59) Se convierten en los lugares hacia donde se dirige la población en busca de soluciones, ya que dichos establecimientos son las “reparticiones” del Estado más próximas a la población, y en la gran mayoría de los casos el único contacto con personas de diferente origen socioeconómico.

Sin embargo atendiendo a las nuevas demandas, tanto las intendencias como las escuelas fueron llevando a cabo tareas que escapaban a sus competencias tradicionales y para las cuales incluso no contaba con los recursos asignados.

Es particular la situación de la escuela, pues sumada a la situación expuesta anteriormente, *“...la tendencia a considerar a la escuela como un “segundo hogar” y a la maestra como una “segunda madre” establece nexos profundos entre ambas instituciones (familia y escuela)”*. (J. Ferrando, p.4 1999).

Es en este contexto donde se llevan a cabo las relaciones entre las familias residentes en barrios carenciados y las escuelas allí ubicadas.

Oscar Lewis nos habla de una “cultura de la pobreza” ya que ésta tiene sus propias modalidades y determinadas consecuencias sociales y psicológicas para sus miembros. La cultura de la pobreza traspasa los límites de lo regional, de lo rural- urbano y aún de lo nacional.

Ferrando sostiene que la vida de los pobres está pautada por su lucha por la sobrevivencia la cual no se limita a lo material, sino que va directamente ligada a la lucha por la sobrevivencia afectiva. Ésta se expresa en la necesidad de recibir apoyo, afecto comprensión, tener un lugar donde ser escuchado, sentirse útil, aprender, participar, diferenciarse. Lo cual no se limita sólo a los niños y niñas sino también a sus padres (fundamentalmente a las madres).

A su vez este vínculo demandante coloca a la escuela, y a través de ésta a la maestra, en múltiples roles. Es la maestra que aconseja, que actúa como asistente social, que cuida de la salud, la alimentación, la vivienda, la vestimenta, los útiles escolares, el trabajo.

¿Es en la difícil tarea de tratar de llevar a cabo esta multiplicidad de roles, que la escuela descuida su cometido educativo, es decir de contenido curricular.? La escuela tiene una misión específica: desarrollar las capacidades de aprendizaje de todos los niños. Sin embargo, Tedesco entiende que la escuela está sometida permanentemente a presiones para asumir las características de una institución

“total” donde la función de aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas que son precondiciones del aprendizaje.

Siguiendo a Patricia Redondo podemos sostener que en la gran mayoría de los casos se da por “obvio” que la maestra ha sido formada para transmitir un bagaje cultural, y que sabrá cómo hacerlo de modo que el alumno aprenda. Sin embargo, este presupuesto implícito se ve contrarrestado cuando el docente debe trabajar en una situación de extrema pobreza y teniendo que llevar adelante prácticas asistenciales. Cuando el docente que fue formado para enseñar, al llegar a la escuela encuentra que lo prioritario es asistir.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las consecuencias sobre la aplicación del programa curricular que, al asumir nuevos roles sociales, han atravesado las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico?

Hipótesis

Al asumir nuevos roles sociales sin contar con los recursos e infraestructuras necesarios, las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, descuidan la aplicación del programa curricular.

OBJETIVOS:

Lograr una aproximación a la situación actual de las escuelas públicas de contexto sociocultural crítico. Pues la escuela pública es una institución fundamental de la sociedad. *“El sistema educativo es el ámbito institucional que puede actuar creando contextos en los que niños y adolescentes tengan la posibilidad de desarrollar una relación cotidiana, códigos comunes y vínculos solidarios con sus pares de otros estratos.”* (Katzman p.86 1996) Históricamente ha tenido el cometido de educar a las nuevas generaciones, formar ciudadanos y transmitir valores. El estudio de las consecuencias que acarrea la asunción de roles sociales aportará conocimiento acerca de la sociedad de hoy y del mañana.

Pues si bien hay aspectos sociales que, dada la situación actual, no pueden descuidarse ni desatenderse, asimismo el aspecto “educativo” no debería quedar relegado. Éstas y muchas más inquietudes e interrogantes surgen a partir de este gran tema. Si bien tengo plena conciencia de no poder abarcar todas, al mismo tiempo entiendo que lo más relevante está planteado en torno a la situación del barrio que aloja a los niños que asisten a la escuela estudiada, la situación de los niños y sus familias en general, la labor de las maestras que van en muchos sentidos y los resultados académicos, y es en lo que me concentro a lo largo del presente trabajo.

ESTRUCTURA DEL INFORME:

El informe se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- A partir de los datos recabados en el INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, donde se obtuvo información acerca de las Encuestas Continuas de Hogares realizadas en el período comprendido entre el año 1996 y 2004; se realiza un análisis que da cuenta de las principales tendencias (en el plano socioeconómico) para el Uruguay. Dichas tendencias (como la creciente pobreza, desempleo, baja del salario real, entre otras) sirven de base para fundamentar las tendencias desfavorables que se han producido al mismo tiempo en el plano educativo.
- A partir de los datos obtenidos en la INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO, donde se obtuvo información acerca de la composición de Montevideo, se realiza un análisis de los principales datos de la población, su distribución entre las distintas zonas y barrios; datos socioeconómicos de la misma, tratando de visualizar las principales tendencias para las 18 zonas en las que está subdividida Montevideo que comprenden a distintos barrios con similares características, llevando adelante un análisis comparativo entre sus 18 zonas. Con los datos sobre “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos” de la Unidad de Estadística de la IMM para el año 2004 se realiza un análisis de la pobreza discriminada en las 18 zonas, deteniéndome en la Zona 10 que fue la elegida y donde se encuentra ubicada la escuela a estudiar. A partir de los datos obtenidos en el Observatorio Montevideo de Inclusión Social, se lleva adelante un análisis de las principales variables del barrio Piedras Blancas que es el barrio donde se encuentra la escuela estudiada..
- A partir de los datos obtenidos en MECAEP, se realiza un análisis de los principales resultados obtenidos en los estudios/investigaciones evaluativas realizadas desde el año 1996 hasta el 2004 en escuelas urbanas comunes públicas. Esta es una información general de todas las escuelas de contexto crítico, por lo tanto me es útil para marcar grandes líneas.
- A partir de la información obtenida en la escuela visitada: en primer lugar se realiza una primera aproximación a la situación de la misma a partir de las observaciones realizadas. Luego a partir del Resumen Estadístico Anual desde el año 1996 al 2004, se lleva adelante un análisis pormenorizado de las principales tendencias ocurridas durante todo este período.
- A partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas a las siete maestras, se realiza un análisis complementario a la información cuantitativa obtenida en base a la obtenida en las entrevistas. Esta información confirma sin duda toda la anteriormente detallada. Se busca con estas entrevistas poder contar con la opinión y visión de los actores, que sin duda resultará muy valiosa

pues brinda información que los datos por sí solos no nos pueden brindar. Aporta información que complementa y enriquece la información obtenida a partir de los datos secundarios.

A partir del análisis de las distintas zonas de Montevideo se eligen 4 como posibles zonas donde sería posible realizar el estudio. Estas 4 zonas son: la 9, 10, 16, 17 y 18 que son aquellas donde encontramos los valores más críticos y donde la pobreza aumenta de forma más importante para el período estudiado. Tomando en cuenta otros indicadores (que se detallan a lo largo del análisis) las zonas 10, 16 y 18 son las más afectadas. Sin embargo la 10 no es la que presenta, dentro de esta clasificación, los valores más críticos, situación que me pareció interesante, ya que a la hora de leer los resultados estaremos analizando lo que sucede con la educación en una de las zonas más afectada por la pobreza en Montevideo pero no la situación más crítica, detalle muy importante.

La elección de la Escuela N° 119 como escuela estudiada se encuentra motivada por los valores en una serie de variables que se destacan incluso entre las escuelas de contexto crítico: la cantidad de alumnos inscriptos, la cantidad de niños por maestra, el número de niños que queda repetidor por año, la cantidad de inasistencias de los niños a la escuela. Todos datos que llaman la atención. Asimismo las características de las maestras, la antigüedad en la docencia es muy superior al promedio en este tipo de escuelas.

DISEÑO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

Se realizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. En primer lugar se recolectaron datos secundarios en el INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, donde se solicitó información acerca de las Encuestas Continuas de Hogares realizadas en el período comprendido entre el año 1996 y 2004 que es el período de tiempo que se pretende estudiar.. En segundo lugar se obtuvo en la INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO información sobre la Capital, dividida en 18 Zonas y pormenorizado por barrio. Datos sobre la subdivisión de Montevideo en sus respectivas zonas que comprenden a distintos barrios con similares características. Información detallada sobre cada una de estas 18 zonas. Resultados por barrio de los indicadores de inclusión y exclusión social. Datos sobre “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos” de la Unidad de Estadística Municipal”. Octubre de 2004. En tercer lugar se obtuvo información en MECAEP acerca de los estudios e investigaciones evaluativas realizadas desde el año 1996 hasta el 2004 en escuelas urbanas comunes públicas. Allí se obtuvo: “Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática”. 6to. Año de Enseñanza Primaria –1996- Primer informe de difusión pública de resultados (noviembre de 1996). –Segundo informe de difusión pública de resultados (marzo de 1997); “Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática”. 6to. Año de Enseñanza Primaria –1999- Primer informe de difusión pública de resultados –Segundo informe de difusión pública de resultados.; “Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y lenguaje.” 6to. Año de Enseñanza Primaria –Primer Informe, noviembre de 2002.; Tercer Censo de Talla Nacional de 1º Año de Escuela Primaria. En cuarto lugar se obtuvo información en ANEP sobre las escuelas urbanas comunes públicas en general y de las de contexto sociocultural crítico en particular. Se obtuvo la Nomenclatura de las escuelas del Departamento de Montevideo con su respectiva categorización; Circular donde se establecen las variables por las cuales una escuela debe ser considerada como de Contexto Sociocultural Crítico. Y en quinto lugar se visitó la escuela elegida para ser estudiada donde se realizaron observaciones; se obtuvo el Resumen Estadístico Anual desde el año 1996 al 2004 y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a siete maestras de la misma.

ANÁLISIS:

Análisis de las principales tendencias en el Uruguay y en Montevideo durante el período comprendido entre 1996 y 2004.

Observando los datos de las Encuestas Continuas de Hogares llevadas a cabo por el INE en cuanto a la población existente en Uruguay y su distribución en el país se registra un descenso de la población ya que al comenzar el período estudiado había 2.893.600 de personas residentes en el Uruguay, mientras que al finalizar nos encontramos con que las cifras han descendido 183.100, y para el año 2004 había 2.710.500 millones de personas.

También se observa una disminución en la proporción de personas residentes en la Capital. Pues si bien en el año 1996 el 48% de la población del país vivía en Montevideo, esta cifra comienza a aumentar hasta llegar al 53% en el año 1998 y luego a descender casi ininterrumpidamente y en el año 2004 la población residente en la Capital constituía el 49% de la población total.

En cuanto a la distribución de la población según condición de actividad se registran las siguientes tendencias: el porcentaje de la población económicamente activa comienza y finaliza el período siendo el 46% de la población. Se mantiene más o menos estable y alcanza su valor más alto en el año 2001 llegando a ser el 47% de la población.

Al mismo tiempo si observamos a la población ocupada podemos apreciar cambios algo más significativos. En el año 1996 la población ocupada constituía el 41%, manteniendo valores similares durante el período hasta llegar al año 2000 y 2001 con un 40%, donde comienza a disminuir llegando a ser para el año 2002 apenas el 38% y para el 2003 el 37% de la población económicamente activa. Para luego alcanzar las cifras anteriores y culmina el período en el 2004 con un 40%. Se registra un punto de inflexión entre los años 2002 y 2003 que sin duda puede ser explicado (entre otros elementos) por la crisis económica que atravesó el país durante ese período.

Al mismo tiempo que se mantenía más o menos estable el porcentaje de la población económicamente activa durante el período estudiado, y disminuía la cantidad de población ocupada, ocurría algo similar en la tasa de desocupación. Al comenzar el período su valor era del 11.9%.

EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DESOCUPACIÓN Y DESOCUPADOS									
AÑO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
TOTAL DEL PAIS									
Tasa de desempleo	11,9	11,4	10,1	11,3	13,6	15,3	16,9	16,9	13,1
MONTEVIDEO									
Tasa de desempleo	12,3	11,6	10,2	11,8	13,9	15,5	17	16,7	12,9

La misma desciende hasta el año 1998 donde constituía el 10.1%. A partir del año 1999 comienza a aumentar siendo para ese año el 11.3%, para el año 2000 ya era del 13.6%, para el 2001 el 15.3%, y los guarismos más altos se observan también durante los años 2002 y 2003 donde llega a constituir el 16.9% de la población económicamente activa. Para luego descender a partir del año 2004 donde ya se ubica en el 13.1%. Situación similar se registra en Montevideo donde la tasa de desempleo se comporta casi de la misma forma alcanzando su valor más alto en el año 2002 donde llegó al 17% y para el 2003 el 16.7%.

Se observa una diferencia que se mantiene más o menos igual entre la cantidad de mujeres y hombres desocupados, ya que esta situación siempre afecta de manera más acentuada a las primera que a los segundos.

Con respecto al ingreso promedio mensual de los hogares se observa un aumento sostenido durante el primer tramo, para luego a partir del año 2000 comenzar a descender. Recién a partir del año 2003 se observa una pequeña suba y ya en el 2004 aumenta, en comparación, significativamente

Análisis de las principales características de la pobreza en Montevideo durante el período comprendido entre 2001 y 2004.

Se realizará, a continuación, un análisis detallado diferenciando al Departamento de Montevideo en 18 zonas. De esta forma se podrán clasificar los diferentes barrios según sus características, a fin de poder comparar las diferentes situaciones y caracterizar específicamente el barrio en el cual se encuentra la escuela elegida para el estudio.

Las categorías de análisis desarrolladas por Ruben Katzman en La heterogeneidad de la pobreza. El caso de Montevideo, en Revista de la CEPAL N°37: pobreza reciente, pobreza inercial o pobreza crónica, han sido utilizadas por la Unidad de Estadística de la Intendencia Municipal de Montevideo para calcular un Índice de Carencias Críticas, tomando en cuenta las variables de la Encuesta Continua de Hogares.

Así tenemos que:

Hogares en condiciones de integración social: *“son los hogares cuyos ingresos por persona superan los requeridos para cubrir los costos de una canasta básica de consumo (están por encima y de la línea de pobreza) y que no presentan carencias críticas en las dimensiones de necesidades consideradas.”*¹

Hogares con carencias inerciales (pobreza inercial): *“comprende a los hogares que muestran una o más carencias críticas en las dimensiones consideradas, pese a declarar un ingreso que los ubica por encima de la línea de pobreza.”*²

Hogares en situación de pobreza crónica: *“se incluyen los hogares que se ubican por debajo de la línea de pobreza y que presentan una o más carencias críticas.”*³

Hogares en situación de pobreza reciente: *“comprende a los hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza, pero que no revelan carencias en las dimensiones de necesidades básicas consideradas (índice de carencias críticas).”*⁴

¹ “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos” Unidad de Estadística de la IMM. 2004.

² “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos” Unidad de Estadística de la IMM. 2004.

³ “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos”

Durante el período comprendido entre los años 2001 y 2004 se pueden observar cambios significativos para Montevideo en general.

- La población sufrió una leve disminución, ya que al año 2001 se contaba con 1.311.679 personas y al 2004 1.308.396.
- Las personas que viven en hogares integrados vieron disminuida su cantidad ya que al comenzar el período (2001) comprendían el 65.9% y al finalizar eran apenas el 55.4%.



- Situación inversa se puede apreciar si observamos la cantidad de personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente pues al inicio del período comprendían apenas el 14.3% mientras que al terminar el mismo conformaban el 26.8% de los hogares.



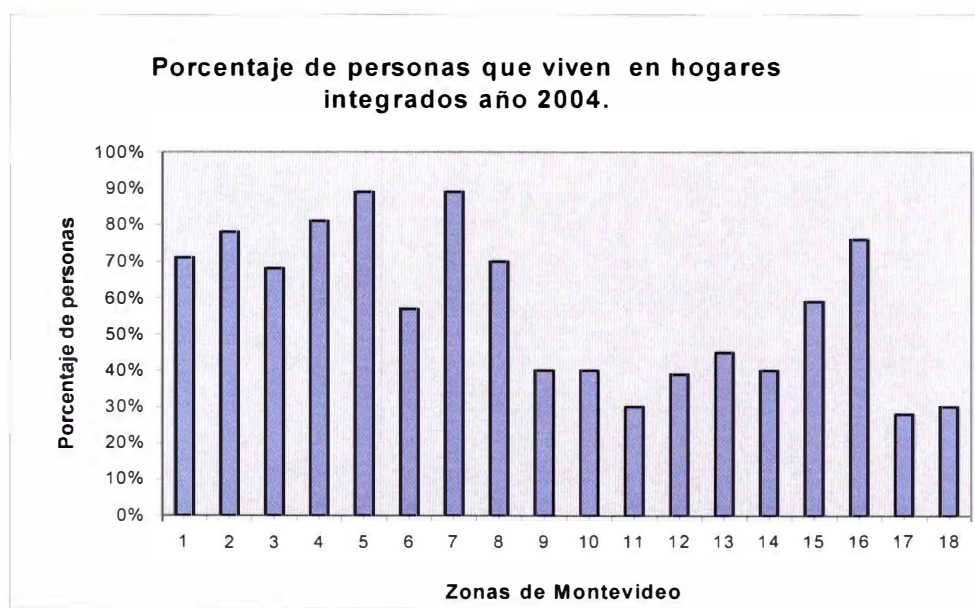
Unidad de Estadística de la IMM. 2004

⁴ “La pobreza medida por el Índice de Carencias Críticas y por los Ingresos”
Unidad de Estadística de la IMM. 2004

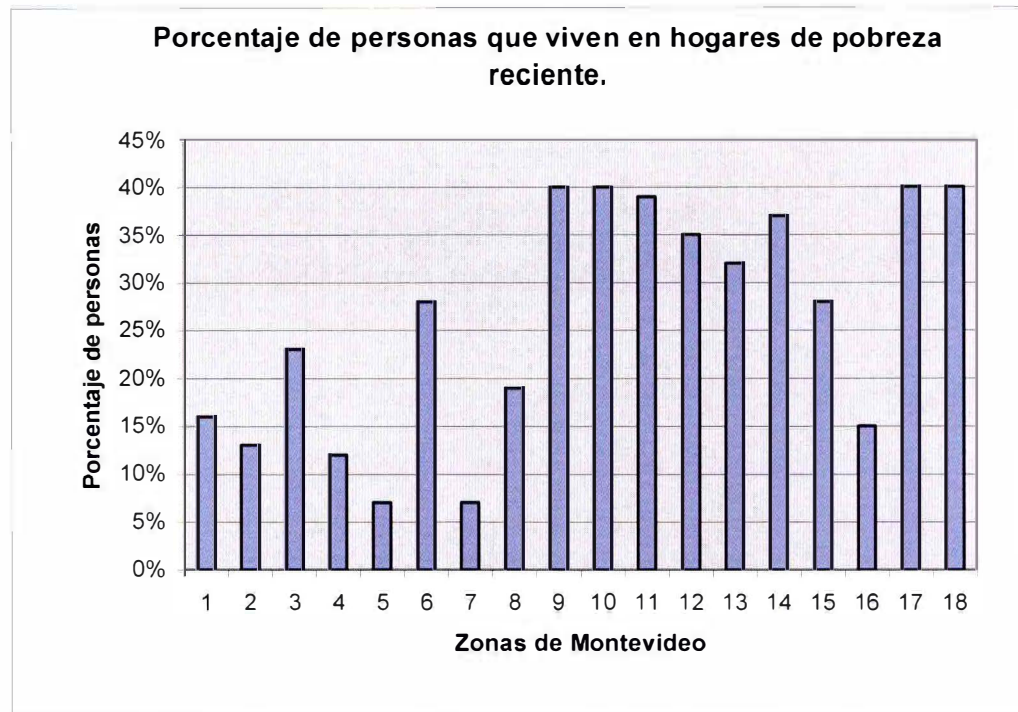
- La cantidad de personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica vivenciaron un pequeño aumento durante el período (en especial entre los años 2002 y 2003); así como los hogares en situación de pobreza inercial atravesaron una pequeña disminución.

Al finalizar el período podemos observar la siguiente situación para Montevideo dividido en 18 zonas:

- En cuanto al porcentaje de personas que viven en hogares en condiciones de integración social: se observan diferencias muy importantes si comparamos las distintas zonas. Aquellas en las que hay un menor porcentaje de personas que viven en hogares en condiciones de integración social son: la Zona 9, 10, 11, 12, 14, 17 y 18 que presentan un porcentaje muy por debajo del promedio para la capital.



- en cuanto al porcentaje de personas que viven en hogares con pobreza reciente la situación es muy clara: para el año 2004 las zonas que se encuentran más afectadas por la pobreza reciente son : la Zona 9, 10, 17 y 18. Éstas alcanzan los valores más altos llegando al 40% superando ampliamente el promedio de Montevideo.



Un análisis detallado para las diferentes Zonas:

La Zona 1 está comprendida por los barrios Ciudad Vieja, Centro, Barrio Sur, y Aguada.

A grandes rasgos podemos afirmar que se observan las mismas tendencias expuestas anteriormente. Hay un aumento realmente significativo en cuanto a las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente que casi se duplica (pasa de ser el 8.88% al comienzo del período al 15.67% al finalizar el mismo) y una disminución aunque no tan importante en las personas que viven en hogares integrados. También se observa un aumento relativamente importante en las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica y una disminución en las personas en hogares en situación de pobreza inercial.

La Zona 2 está comprendida por los barrios Cordón Este, Cordón Norte, Cordón Sur, Palermo, La Comercial, Aguada Este y Parque Rodó.

Se produce un aumento significativo en las personas que viven en los hogares en situación de pobreza reciente y uno no tanto en aquellas que viven en hogares en situación de pobreza crónica. Al mismo tiempo se observa una disminución en las personas que viven en hogares integrados y una significativa en las personas que viven en hogares en situación de pobreza inercial.

La Zona 3 está compuesta por los barrios Goes, Villa Muñoz, Jacinto Vera, La Figurita, Reducto, Krüger, Simón Bolívar, Brazo Oriental, La Comercial y Aguada.

Se observa una disminución de las personas que viven en hogares integrados, las que viven en hogares en situación de pobreza inercial y de pobreza crónica. Al mismo tiempo y casi inversamente aumentan las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente ya que al principio del período comprendían el 7.22% de las personas y al finalizar el mismo aumentan al 23.23% de las mismas.

La Zona 4 comprende los barrios La Blanqueada Sur, Congreso de Tres Cruces, Parque Batlle Este, Libertad y Larrañaga.

Se produce una disminución de la población que vive en hogares integrados, de la que viven en hogares en situación de pobreza inercial y de pobreza crónica. Al mismo tiempo se verifica un aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente.

La Zona 5 está compuesta por los barrios Punta Carretas, Villa Biarritz, Trouville, Pocitos, Pocitos Nuevo, Buceo, Puerto Buceo, Parque Batlle Sur y Villa Dolores.

Observamos una disminución en la población que vive en hogares integrados así como también en la que vive en hogares en situación de pobreza inercial. Y se observa un aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica, donde al comenzar el período estudiado conformaban el 0.47% y al finalizar el mismo llegó al 1.18. También se observa un aumento en la población que vive en hogares en situación de pobreza reciente, triplicándose la cantidad, ya que al comenzar el período constituían el 2.14% y al terminar el 7.12%.

La Zona 6 está constituida por los barrios Malvín Norte, Unión, Villa Española, Mercado Modelo y Blanqueada Este.

Se observa una disminución de las personas de los hogares integrados y de los hogares en situación de pobreza inercial. Al mismo tiempo se observa un aumento significativo en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente y un leve aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 7 está conformada por los barrios Buceo, Malvín Nuevo, Malvín y Punta Carretas.

Puede observarse también en esta Zona una disminución de las personas que viven en hogares

integrados y de las que viven en hogares en situación de pobreza inercial. Así como también se visualiza un aumento importante en aquellas que viven en hogares en situación de pobreza reciente y uno mucho menos importante en las que viven en hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 8 se comprende de los barrios Carrasco Norte y Sur, La Cruz, Cooperativas de Viviendas, Canteras, Barrio Fortuna y Malvín Norte.

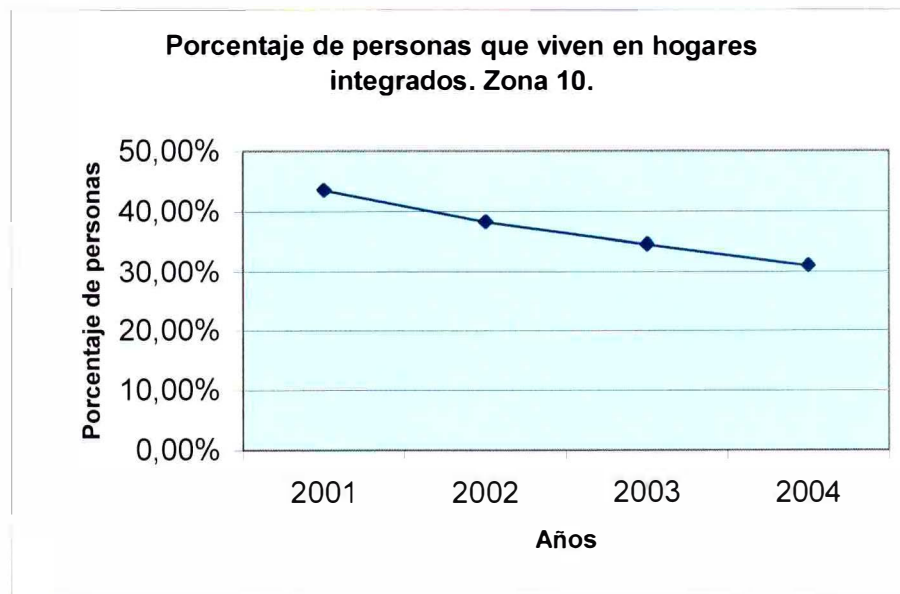
Nuevamente puede observarse que se produce una disminución en la población de los hogares integrados y en la de los hogares en situación de pobreza inercial. También un aumento importante en la población de los hogares en situación de pobreza reciente y uno no tanto en cuanto a las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 9 comprende los barrios Curva de Maroñas, Flor de Maroñas, Jardines del Hipódromo, Ideal, Bella Italia, Málaga, Itzaingó, Punta de Rieles, Kilómetro 16 de Camino Maldonado y Villa García.

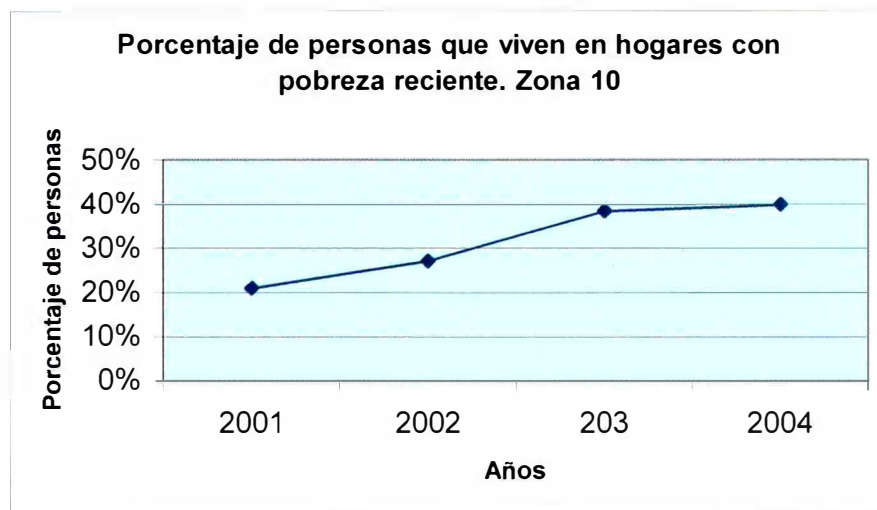
Aquí también se verifican las tendencias anteriormente expuestas. Se produce una disminución importante en las personas que viven en hogares integrados y una disminución en la población de los hogares en situación de pobreza inercial. Al mismo tiempo se produce un aumento muy significativo en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente, y un aumento si bien no tan importante en la población de los hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 10 está constituida por los barrios Manga, **Piedras Blancas**, Bola de Nieve, Bolso Lanza, Toledo Chico, Barrio Franco, Transatlántico, Barrio Cirillo, Plus Ultra, Buenos Aires y La Selva.

Siguiendo las tendencias antes mencionadas vemos que se produce una disminución importante en las personas que viven en hogares integrados. Al comenzar el período éstas conformaban el 43.54 % de la población, mientras que al finalizar el mismo eran apenas el 30.99%.



Se observa una disminución importante en la población que vive en hogares en situación de pobreza inercial, ya que al comenzar el período constituían el 12,92% y al finalizarlo el 4,21%. Se observa un aumento muy significativo en las cifras de la población que vive en hogares en situación de pobreza reciente pues al comenzar el período constituían el 21%, mientras que al final del mismo eran el 39,85, es decir que casi se duplicó la cifra. También se registra un aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica.



Se registra un aumento en la población de algo menos de 4000 personas, cifra muy significativa, aunque evidentemente no basta para explicar el aumento en la población de los hogares en situación de pobreza reciente ni en los hogares en situación de pobreza crónica. Es decir que se verifica una redistribución de la población dentro de la Zona.

La Zona 11 está compuesta por los barrios Pérez Castellanos, Cerrito, Porvenir, Plácido Ellauri, Marconi, Casavalle, Borro, Bonomi, Municipal, Instrucciones, Jardines de Instrucciones, Fraternidad, Cópola y las Acacias.

Se registra una disminución importante en las personas que viven en hogares integrados y de las que viven en hogares en situación de pobreza inercial. Así como una leve disminución en las que viven en hogares en situación de pobreza crónica. Sin embargo se produce un aumento muy significativo en cuanto a la población de los hogares en situación de pobreza reciente.

La Zona 12 comprende los barrios Colón, Lezica, Melilla, Abayubá, Cuchilla Pereyra y San Bartolo.

Se observa una disminución de la población de los hogares integrados y de la que vive en hogares en situación de pobreza inercial. Se produce un aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente y un leve aumento en las personas que viven en hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 13 está constituida por los barrios Sayago, Conciliación, Peñarol, Millán y Lecoq, Barrio Lavalleja, Prado Chico y Prado Norte.

Se registra una disminución en la población de los hogares integrados así como también de la que vive en hogares en situación de pobreza inercial. Se produce un aumento no muy significativo en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente, sin embargo se observa un aumento importante en las que viven en hogares de pobreza crónica.

La Zona 14 comprende los barrios Prado Norte, Sayago Oeste, Paso Molino, Belvedere, La Teja, Pueblo Victoria, Tres Ombúes, Nuevo París y Villa Teresa.

Se observa una disminución de la población de los hogares integrados y la de los hogares en situación de pobreza inercial. Sin embargo se produce un aumento significativo en cuanto a las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente y un aumento un poco más leve pero significativo en cuanto a la población de los hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 15 está compuesta por los barrios Joanico, San Lorenzo, Cerrito, Aires Puros, Paso de las Duranas, Prado, Atahualpa, Solís, Nueva Savona, Cristobal Colón y CH Parque Posadas.

Se produce una disminución de la población de los hogares integrados, de la de los hogares en situación de pobreza inercial y de pobreza crónica. Al mismo tiempo se produce un aumento muy importante en cuanto a la población de los hogares en situación de pobreza reciente.

La Zona 16 está compuesta por los barrios Arroyo Seco, Bella Vista, 19 de Abril, Prado Sur y Capurro.

Se observa, igualmente que en la Zona anterior una disminución en las personas que viven en hogares integrados, de las que viven en hogares en situación de pobreza inercial y de pobreza reciente. Sin embargo se produce al mismo tiempo un aumento moderado en la población de los hogares en situación de pobreza reciente.

La Zona 17 está constituida por los barrios Casco del Cerro, Casabó, Pajas Blancas, Santa Catalina, Cerro Norte, La Boyada, Cerro Oeste y Zona Rural.

Se observa una disminución en la población de los hogares integrados y de la que vive en hogares en situación de pobreza inercial. Al mismo tiempo aumentan de forma importante las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente y de las que viven en hogares en situación de pobreza crónica.

La Zona 18 está compuesta por los barrios Paso de la Arena, Santiago Vázquez, Los Bulevares, Barrio Sarandí, Barrio 3 de abril, Punta Espinillo y La Colorada.

Se registra un pequeño aumento en las personas que viven en hogares integrados y también de las que viven en hogares en situación de pobreza crónica. También un aumento leve en las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente. Y una disminución significativa en las personas que viven en hogares en situación de pobreza inercial.

En general cabría agregar que en la mayoría de las Zonas de Montevideo se verifican las tendencias generales para Montevideo.

En 10 de las 18 Zonas, disminuye la población, si bien en una queda más o menos igual, en el resto de las 7 Zonas ésta aumenta. Es decir que podemos afirmar que se produce una redistribución de la población en los distintos barrios y Zonas. La población aumenta principalmente en las Zonas 9, 10, 11, 12, 17 y 18.

Las personas que viven en hogares integrados disminuyen en todas las zonas con excepción de la zona 18 donde se produce un leve aumento. Sin embargo podemos observar que en las zonas 9, 10, 11, 16 y 17 es donde las cifras alcanzan el menor porcentaje de personas que viven en hogares integrados.

Las personas que viven en hogares en situación de pobreza inercial disminuyen en todas las zonas.

Las personas que viven en hogares en situación de pobreza reciente aumentan en todas las zonas si bien con diferente intensidad. En las zonas donde se registran los aumentos más importantes son la zona 9, 10 16 y 17.

La población que vive en hogares en situación de pobreza crónica aumenta en 15 de las 18 Zonas.

Algunos datos significativos a fin de poder comparar la situación de las diferentes zonas en cuanto a diferentes variables:

- La existencia de hogares en cada una de las zonas según puntos de confort : los puntos de confort se obtienen con la sumatoria de varios criterios, van desde 1 a 12 puntos, siendo la franja más crítica aquellos que no alcanzan los 4 puntos. Si comparamos los datos vemos que la situación llama la atención en las zonas 10, 16 y 17 como aquellas en las que encontramos mayor porcentaje de hogares que cuentan con menos de 4 puntos de confort. Los datos más impactantes los encontramos en las zonas 10 y 18 donde el 41% de los hogares no alcanza los 4 puntos de confort.

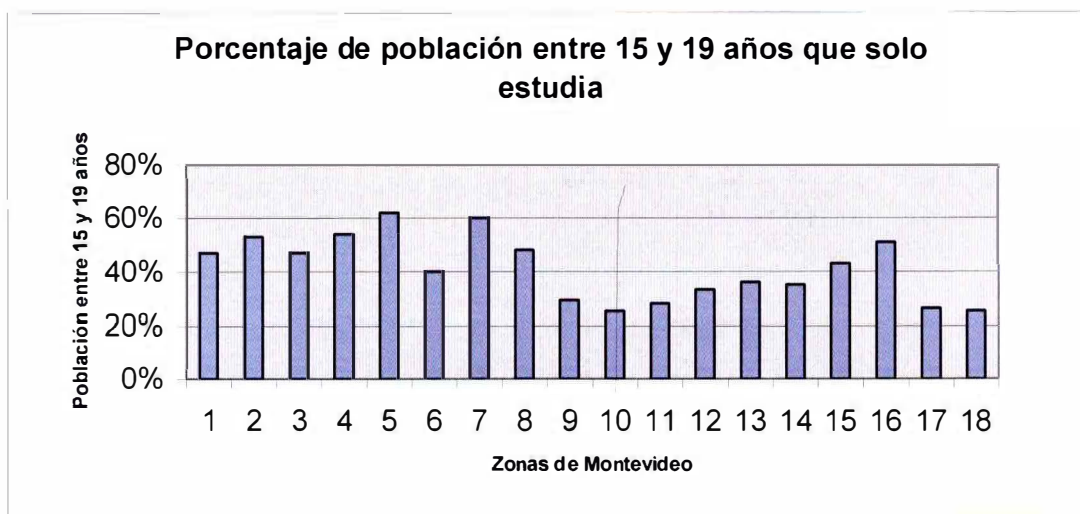


En cuanto a la población de dichas zonas podemos tomar una serie de datos y compararlos:

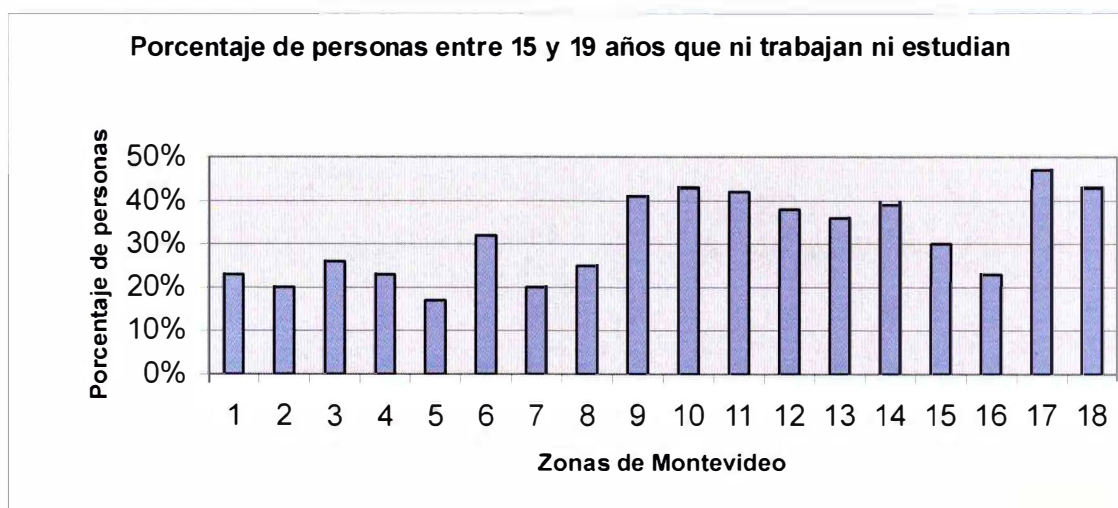
- Con respecto a la condición de actividad de la población entre 15 y 19 años:

Que solo estudia: vemos que estos guarismos aumentan en las zonas menos pobres y disminuyen en aquellas donde encontramos la situación inversa. Las zonas 10 y 18 llaman la atención ya que solo el 25% de la población entre 15 y 19 años solo estudia.

033844

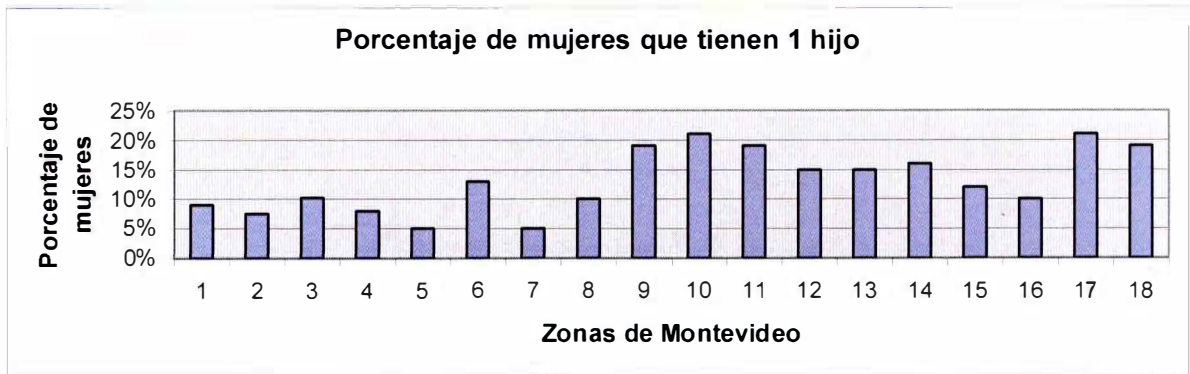


Que ni trabajan ni estudian: aquí encontramos datos que indican que en las zonas 9, 10, 11, 16 y 17 son aquellas zonas donde hay un mayor porcentaje de personas entre 15 y 19 años que ni trabaja ni estudia. La situación más desfavorable la observamos en la zona 17 donde el 47% de las personas entre 15 y 19 años ni trabaja ni estudia, así como también en las zonas 10 y 18 es el 43%. Sin duda cifras muy altas.



- **Con respecto a las mujeres de entre 15 y 24 años según tengan o no hijos:**

Que tienen 1 hijo: Los porcentajes más altos volvemos a encontrarlos en las zonas 10 y 17 con un 21% mientras que los porcentajes más bajos, como en general sucede, los vemos en la zona 5 con un 5%.



Que no tienen hijos: el mayor porcentaje de mujeres entre 15 y 24 años sin hijo lo encontramos en la zona 5 y 7, mientras que el menor porcentaje lo vemos en las zonas 10 y 17.



Análisis de las características del barrio piedras blancas.

La elección del barrio Piedras Blancas responde a varios factores. Según los datos expuestos anteriormente, se encuentra dentro de una de las Zonas (10) que reúne una serie de características complejas.

El barrio Piedras Blancas se encuentra ubicado dentro de la Zona 10 que como se pudo apreciar es una de las zonas más empobrecidas de Montevideo y que a medida que pasa el tiempo esta situación se profundiza. Una comparación de las cifras de las variables más importantes durante el período nos brindará una visión más cercana de la situación descrita anteriormente.

Si comparamos el ingreso total del hogar sin valor locativo per cápita podemos observar una disminución de algo menos de \$ 1000, pues en el período comprendido entre los años 1996 y 1998 éste ascendía a \$ 4.282,5 mientras que para el comprendido entre los años 2001 y 2003 el mismo era de \$ 3.323.9. El ingreso por trabajo de los jefes (en pesos deflactados a diciembre de 2003) para el primer tramo era de \$ 10.515.5 mientras que para el segundo éste había disminuido a \$ 8.062.1. Se registran diferencias en los ingresos por trabajo de los jefes dependiendo del nivel educativo de los mismos. Así, para los jefes con nivel educativo bajo, para el período comprendido entre 1996 y 1998 el ingreso era de \$ 9.105, para los jefes con nivel educativo medio éste era de \$ 12.102.9 y para los jefes con nivel educativo alto era de \$16.861.6.

Mientras que para el período que va desde el año 2001 al 2003 éstos habían disminuido para las tres categorías, pero principalmente para los jefes con nivel educativo alto para quienes sus ingresos se vieron disminuidos en algo más de \$6000. Para los jefes con nivel educativo medio sus ingresos disminuyeron en casi \$4000 y para aquellos con nivel educativo bajo en alrededor de \$1000. Situación que podría explicar en parte el aumento de la pobreza que se produjo durante ese período en este barrio.

Al mismo tiempo es importante señalar que el porcentaje de personas con clima educativo alto es reducido, pues si bien ha aumentado la presencia de estas personas en el barrio ya que en el período que va desde el año 1996 a 1998 constituían el 2%, para el período posterior eran apenas el 7%, este evidentemente es muy reducido.

La franja más importante de la población está constituida por personas en hogares con Clima Educativo Bajo que pasaron de ser el 74.9% al 68.6% durante el mismo período. Así también una parte importante de la población está conformada por personas en hogares con Clima Educativo Medio, cuya cantidad no ha registrado fuertes variaciones durante el período, ya que entre el año 1996 y 1998

eran el 23.1% y al finalizar el mismo eran el 24.1%.

El 55.7% de las personas que residen en el barrio Piedras Blancas en el período comprendido entre el año 2001 y el 2003 son pobres según la Línea de Pobreza del año 1997, mientras que en el período anterior éste era del 42.9%. Aquí también se observa una diferencia entre las cifras de hombres y de mujeres que se mantiene estable durante todo el período. Para el primer tramo del mismo el porcentaje de hombres pobres era del 41% y el de mujeres del 44.6%, mientras que para el segundo era del 54.4% y 56.8% respectivamente.

El porcentaje de niños pobres que residen en el barrio Piedras Blancas es significativo. El porcentaje de menores hasta 18 años pobres (según LP 1997) durante el primer tramo del período era del 59.3% mientras que para el segundo había aumentado hasta alcanzar al 70.6% de los mismo. Si observamos según tramos de edad se registran las mayores cifras en el porcentaje de niños de hasta 4 años pobres que pasó de ser el 60.6% (cifra ya muy significativa) al 70.5% al finalizar el período, y en el porcentaje de niños entre 5 y 12 años pobres quienes constituían durante el período comprendido entre 1996 y 1998 el 58.4% y al finalizar el período comprendido entre 2001 y 2003 conformaban el 77.4%. Población que asiste a las escuelas públicas ubicadas en este barrio.

La Tasa de Desempleo específica del barrio estuvo siempre por encima de los valores nacionales, ya que para el primer tramo que comprende los años desde el 1996 al 1998 ésta era del 13,3% mientras que en las cifras totales del país nunca sobrepasó el 11.9%; y para el segundo tramo que va desde el año 2001 al 2003 la Tasa de Desempleo del barrio llegó a ser el 18.2% mientras que para el resto del país no superó al 16.9%. Si la comparamos con la Tasa de Desempleo de Montevideo vemos que los valores están más cerca pero nunca son tan altos como los del barrio, pues los valores más significativos que alcanzó Montevideo para esos períodos fueron, para el año 1996 el 12.3% y para el año 2002 el 17%.

Se registran grandes diferencias entre la Tasa de Desempleo de hombres y mujeres y un aumento significativo en la tasa de éstas últimas. La Tasa de Desempleo de los hombres pasó de ser un 9.4% al comienzo del período y culminó el mismo con un 11%. Mientras que para las mujeres la diferencia entre períodos fue mucho más importante, ya que al comienzo constituían el 18.1 y al finalizarlo ésta había aumentado al 26.3%.

Análisis de los datos obtenidos en MECAEP:

Se recabó información en MECAEP acerca de los estudios e investigaciones evaluativas realizadas desde el año 1996 hasta el 2004 en escuelas urbanas comunes públicas, lo cual resulta muy interesante. Se obtuvieron tres evaluaciones nacionales de aprendizajes en lengua materna y matemática en 6º año. Resulta interesante en varios aspectos: en primer lugar porque investiga en dos ramas fundamentales como son la lengua materna y la matemática. En segundo lugar porque las tres evaluaciones son hechas sobre 6º años. Y por último, pues recorre un amplio período, la primera realizada en 1996, la segunda en 1999 y la última en 2002.

Proyecto MECAEP – ANE/BIRF Unidad de Medición de Resultados Educativos.

Evaluación Nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática..

Se realizaron 3 Evaluaciones Nacionales de Aprendizajes que tuvieron como finalidad producir información acerca del grado en que los escolares que están próximos a egresar del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales en Lengua Materna y Matemática.

La evaluación tuvo como objetivo alcanzar a la totalidad de los niños de 6to. Año asistentes a las escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales de todo el país, con excepción de las escuelas rurales que tuvieran menos de seis niños inscriptos en 6to.

*“Los resultados en términos de aprendizaje están estrechamente vinculados con el contexto sociocultural y económico en el que viven los niños... El nivel educativo de la madre o quien actúe como tal en el hogar tiene especial influencia en la capacidad de aprendizaje del niño/a.”*⁵ Por ello se clasificó el “contexto sociocultural” de las escuelas en cuatro tipos: muy favorable, medio alto, medio bajo y muy desfavorable.

Escuelas de contexto sociocultural muy favorable: aquellas en que la mitad o más de su alumnado de 6to. Grado pertenece a hogares en los que la madre (o quien cumple dicho rol) ha realizado estudios secundarios completos y/o estudios de carácter terciario. Se trata de escuelas en que la mayoría de los niños cuenta con múltiples apoyos y elementos culturales en el hogar y que, en general, pertenecen a hogares con mejores ingresos y equipamiento.

Escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable: aquellas en que la mitad o más de sus alumnos de 6to. Año pertenece a hogares en los que la madre (o quien cumple dicho rol) no ha realizado estudios más allá de la escuela primaria y, simultáneamente, sólo una de cada diez madres ha realizado estudios secundarios completos. Se trata de escuelas en que la mayoría de los niños pertenece a

⁵ Primer informe de difusión pública de resultados. Proyecto MECAEP -

familias con dificultades de carácter sociocultural a la hora de brindar apoyo para el aprendizaje escolar y que, en general, pertenecen a los hogares con menores ingresos y equipamiento.

Escuelas de contexto sociocultural medio alto: aquellas en que la cuarta parte o más de las madres tienen estudios secundarios completos y/o terciarios; y el resto como de *contexto sociocultural medio bajo*.

Resultados académicos generales: en lenguaje y matemática 1996, 1999 y 2002.						
	lenguaje			matemática		
	1996	1999	2002	1996	1999	2002
Porcentaje de alumnos:						
Con desempeño altamente satisfactorio (20 - 24 puntos)	15,8	14	20,6	6,8	9	11,9
Con desempeño satisfactorio (14 - 19 puntos)	41,3	47,3	45,7	27,8	31,8	36,3
SUFICIENTES	57,1	61,3	66,3	34,6	40,8	48,3
Con desempeño insatisfactorio (7 - 13 puntos)	37,7	35,3	30,4	54,5	50,9	43,8
Con desempeño muy insatisfactorio (0 - 6 puntos)	5,2	3,4	3,3	10,9	8,3	7,9
INSUFICIENTES	42,9	38,7	33,7	65,4	59,2	51,7

En cuanto a los resultados académicos obtenidos se observa un aumento en las proporciones de alumnos que alcanzaron desempeño satisfactorio entre el año 1996 a 2002. En la prueba de Lenguaje

en el año 1996 lo había alcanzado el 57.1%, en 1999 el 61.3% y en el 2002 el 66.3%.

En la prueba de Matemática si bien las proporciones de alumnos que alcanzan desempeño satisfactorio son menores, también se registra un aumento en el mismo período. En el año 1996 el 34.6% de los alumnos de las escuelas alcanzaba un desempeño satisfactorio, en 1999 el 40.8% y en el 2002 lo hacía el 48.3%. Al mismo tiempo disminuían los porcentajes de los alumnos con desempeño insuficiente. Para el área de lenguaje la cifra en el año 1996 era del 42.9%, en el año 1999 del 38.7% y el 2002 del 33.7. Así también para matemática ya que en el año 1996 la cifra de alumnos con desempeño insuficiente era del 65.4%, para el año 1999 del 59.2% y para el año 2002 del 51.7%.

Hasta aquí una presentación de los resultados nacionales, pero es necesario analizar la información discriminada por contexto sociocultural. Tanto en el área de Lenguaje como de Matemática se observa un aumento del porcentaje de alumnos que alcanza el nivel de suficiencia.

Variación de los resultados en área de lenguaje entre 1996, 1999 y 2002 SEGÚN CONTEXTO SOCIOCULTURAL (en porcentaje de alumnos suficientes).			
	1996	1999	2002
Muy favorable	85,4	88	87,7
Favorable	70,2	73,9	75,5
Medio	58,4	61,5	66,4
Desfavorable	48,5	51,4	61
Muy desfavorable	37,1	46,7	54,8

Realizando una comparación entre las evaluaciones de 1996 y 2002 en el área de Lenguaje se aprecia dicho aumento. El aumento más importante se registra en los contextos “desfavorable” y “muy desfavorable”. Ya que para el contexto “muy desfavorable” se registra un aumento de los alumnos que alcanzan el nivel de suficiencia que va del 37.1% en el año 1996 al 54.8% en el año 2002. Asimismo

para el contexto “desfavorable” se observa un aumento de la cifra pasando de ser el 48.5% en el año 1996 al 61% en el año 2002. Existiendo sin embargo una gran brecha entre los porcentajes de alumnos que logra el nivel de suficiencia en los contextos desfavorables y favorables.

Es decir, a menor nivel socioeconómico, menor porcentaje de alumnos que logra el nivel de suficiencia.

Variación de los resultados en área de matemática entre 1996, 1999 y 2002.			
CONTEXTO SOCIOCULTURAL (en porcentaje de alumnos suficientes)			
	1996	1999	2002
Muy favorable	66,4	71,2	72,3
Favorable	46,2	51,5	56,4
Medio	34	39,4	52,5
Desfavorable	24,1	27,9	39,1
Muy desfavorable	16,7	27,9	35,7

Si se observa la variación de los resultados en el área de Matemática también se registran aumentos en la cantidad de alumnos en alcanzar los niveles de suficiencia. Los aumentos más importantes se registran en los contextos “Medio”, “Desfavorable” y “Muy desfavorable”. Ya que por ejemplo para el contexto “Medio” los resultados en el año 1996 son del 34% y en el año 2002 del 52.5%. Para el contexto “Desfavorable” en el año 1996 era el 24.1% de los alumnos que alcanzaba el nivel de suficiencia en matemática, mientras que en el año 2002 lo hacía el 39.1. Así también, para el contexto “Muy desfavorable” las cifras van del 16.7% para el año 1996 al 35.7% para el año 2002.

Análisis de la información obtenida en la escuela N° 119.

A partir de las observaciones realizadas:

Se realizaron cuatro observaciones.

Dos de las observaciones se realizaron desde la Dirección durante toda la jornada escolar, pues resulta muy interesante observar la jornada escolar desde un lugar en la escuela por donde pasan la gran mayoría de las cosas. Es decir, desde los niños problemáticos hasta todos los problemas que se puedan suscitar en un día de clase, ya sea la falta de algún material, la inundación de algún baño, el robo de una mochila, etc., pasa por la dirección.

Llegando poco antes de la hora de entrada (durante el tiempo en que llegan las maestras, aprontan la clase, se reúnen a charlar hasta que sea la hora). Minutos antes de la hora del timbre llegan niños a tomar la "copa de leche", situación que se extiende hasta entradas las 8 de la mañana. No hay un momento de tranquilidad en las 4 horas; secretaria, directora, auxiliares de limpieza y maestras permanentemente solucionando distintas problemáticas que se presentan a cada momento. Los dos días permanecí en la Dirección durante la jornada escolar (transcribiendo información) y era permanente el entrar y salir de los niños, ya fuera solicitando algún útil escolar, desde un lápiz, un cuaderno, colores (porque no tenían), ya fuera porque se habían peleado y sus maestras los mandaban a hablar con la directora, ya fuera porque les dolía algo y había que solucionarlo rápidamente.

Madres y padres asisten a hablar tanto con la Directora, Secretaria como con las distintas maestras, porque fueron citados muchas veces, pero otras tantas expresando alguna problemática que esperan se les sea solucionada. Hay un ida y vuelta permanente entre la familia y la escuela.

Las otras dos observaciones las realicé en una de las clases también durante toda la jornada escolar y concurriendo con ella a todas las actividades. Copa de leche, recreo y almuerzo. En los días que yo estuve no hubo otra actividad. Aunque puedo adelantar que el tiempo que lleva lograr que todos formen, y realicen tal actividad es considerable.

A partir del Resumen Estadístico Anual.

La escuela N° 119 está ubicada en el barrio Piedras Blancas. Es catalogada de Contexto Sociocultural Crítico según lo establecido por el CODICEN que en noviembre de 1998 el estableció para el año

1999 una categorización de escuelas urbanas comunes de contexto sociocultural crítico. La misma estuvo definida a partir de 3 variables fundamentales que se consideran indicadores de una situación de riesgo a nivel escolar para el logro de los aprendizajes de los niños. Éstas son:

- Tasa de repetición de los niños de 1ª año.
- Tasa de alumnos con alta inasistencia (tramo comprendido entre 150 días y a menos de 70 días de asistencia).
- Tasa de niños de 6º año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal.

A partir de estos 3 indicadores se construyó un “índice de riesgo para el aprendizaje” en el que cada indicador tuvo el mismo peso y cuyos valores oscilan entre 0 y 100, correspondiendo el valor 100 a la escuela de mayor riesgo.

Así se consideran como escuelas de Contexto Sociocultural Crítico aquellas que:

1. El valor del índice mencionado sea igual o superior a 50.
2. Hayan tenido al año anterior una tasa de repetición en 1º igual o superior al 20%.
3. Hayan tenido al año anterior, una matrícula total de escuela no inferior a los 80 alumnos

ALUMNOS INSCRIPTOS	
Años	Cantidad de alumnos.
1996	515
1997	520
1998	560
1999	590
2000	609
2001	621
2002	630
2003	654
2004	690

La matrícula de la escuela ha venido creciendo desde el año 1996 hasta el 2004 de forma ininterrumpida. Comienza el período con 515 alumnos inscriptos en 1996 y lo culmina con 690; o sea con 175 alumnos más. Este aumento en la población escolar se debe a múltiples factores, entre los

principales el aumento de la población del barrio que como vimos ha venido aumentando, la cantidad de niños que antes asistían a centros privados de educación que dada la situación económica tuvieron que dejar de hacerlo que según los datos obtenidos en el año 1996 era el 21.8% de estudiantes asistía a establecimientos de educación primaria pagos y para el año 2003 apenas era el 6.2%. Pero en esta escuela la población que entra a la misma proviene principalmente de otras escuelas públicas, es decir, al aumentar la población residente en el barrio proveniente de otros barrios, aumenta asimismo la matrícula de la escuela. Si comparamos estos datos con otros pero de nivel nacional se encuentran diferencias muy significativas y que nos permite acercarnos a la gran problemática de esta escuela. El promedio de alumnos inscriptos en las escuelas a nivel nacional es de 348 alumnos, mientras que en escuelas de igual contexto es de apenas 295, mientras que como dijimos anteriormente en esta escuela la matrícula llega al año 2004 con 690 alumnos.

La escuela tiene 22 grupos que van desde educación inicial hasta 6º año. Es decir que cuenta con 23 maestras ya que una de ellas es de apoyo. Y si bien está por encima del promedio de maestras por escuela que se acerca a 10, la diferencia no alcanza para que los grupos sean iguales en tamaño que el resto, ni para que se den las mismas condiciones que en otras escuelas.

En las escuelas de igual contexto el tamaño del grupo de 1º año es de 28.1 mientras que en esta escuela es de 30.4, y en escuelas a nivel nacional es de 28.8. El tamaño del grupo en el resto de los años en esta escuela es de 31.9 niños por clase mientras que en escuelas de igual contexto es de 28.1 y en escuelas a nivel nacional es de 29.1.

Es decir que está por encima del promedio no solo de las escuelas de igual contexto donde se espera que hayan menos niños por maestra dada las características de la población, sino que está por encima del promedio de las escuelas a nivel nacional. Lo que implica una problemática para muchos aspectos de la escuela y para la realización de muchas de las actividades que como se expondrá más adelante se llevan adelante en la escuela.

En cuanto a la cantidad de niños que quedan repetidores por año también encontramos diferencias significativas a la hora de comparar con el resto de las escuelas. En las escuelas de igual contexto el promedio de niños repetidores de 1º año es de 22.2, mientras que en la escuela estudiada es de 37 y en las escuelas a nivel nacional es de 18 niños. Como se puede observar es una cifra muy superior al resto de las escuelas la cantidad de niños repetidores de 1º año. También ocurre lo mismo si observamos los datos de los niños repetidores de 1º a 6º, donde se registra una gran diferencia aunque algo menor, el promedio en las escuelas a nivel nacional es de 18, en las escuelas de igual contexto es de 11.7 mientras que en la escuela N° 119 es de 21.8 niños que quedan repetidores por año.

Se registran diferencias importantes en cuanto a la asistencia de los niños a la escuela. En 1º año podemos observar que tienen una asistencia insuficiente un promedio de 18.8 alumnos. Promedio por encima del resto de las escuelas de igual contexto donde el promedio es de 11.6 y por supuesto muy superior al de las escuelas a nivel nacional donde el promedio es de 9.3 niños. Si observamos los datos de los niños de 1º a 6º ocurre algo similar aunque no tan marcado. El promedio de niños con asistencia insuficiente en esta escuela es de 10.2, en escuelas de igual contexto es de 7 y en escuelas a nivel nacional es de 5.4

En cuanto al abandono intermitente que se produce en la escuela se observa que también las cifras de la misma se ubican por sobre el promedio tanto de las escuelas a nivel nacional que se encuentra en el 1.1 de niños como de las escuelas de igual contexto que se ubica en el 1.5 niños, siendo para esta escuela de 3.9 niños.

Un dato que llama la atención es el referido a las características de los docentes que ejercen en esta escuela, pues son en general docentes con más de 9 años de docencia y con más de 4 años en la escuela. Sólo el 10.5% de las maestras de esta escuela tiene menos de 5 años de antigüedad en la docencia mientras que 63.2% tiene más de 9 años. Mientras que si comparamos los datos con el resto de las escuelas vemos que las diferencias entre una franja y otra son menos marcadas y en general no poseen tantas maestras con más de 9 años de antigüedad en la docencia. Este es un dato que juega a favor de la escuela porque se trata de maestras con experiencia y con años de trabajo. En las escuelas de igual contexto el porcentaje de maestras con menos de 5 años en la escuela es de más del doble que en esta escuela, alcanza al 28.9% de las mismas, mientras que a nivel nacional éste llega al 25.4%, algo menor que en las escuelas de contexto sociocultural crítico.

En cuanto al porcentaje de maestras con más de 9 años de docencia en las escuelas de igual contexto éste es del 48.3%, casi 13 puntos porcentuales abajo que en la escuela N° 119, y en las escuelas de nivel nacional es del 53.6%.

Maestras con más de 9 años en la docencia		
Escuela N°119	Escuelas a nivel nacional	Escuelas de igual contexto
63,20%	53,60%	48,30%

El hecho de que en general en las escuelas de nivel nacional el promedio de maestras con más de 9 años de docencia sea sensiblemente superior que en las escuelas de contexto crítico se explica por la forma que tienen de elegir las escuelas en Primaria. Primero eligen los maestros con más antigüedad y luego los más nuevos. Y en general estas escuelas, dadas las características de gran conflictividad por las zonas en las que están y por el tipo de población que asiste, son las menos requeridas y quedan para ser elegidas por las maestras más jóvenes.

Sin embargo la situación en esta escuela parece ser distinta, como vimos anteriormente. Una explicación podría ser, como se verá más adelante en el análisis de las entrevistas realizadas a maestras, que al mismo tiempo que es difícil trabajar en estos contextos, también se crean lazos y compromisos con el barrio y con la escuela misma que hace que las maestras permanezcan por mucho tiempo en la escuela y a la hora de elegir lo hagan prefiriendo estos contextos. Asimismo si observamos los datos sobre la estabilidad de las maestras en la escuela obtendremos conclusiones similares. El porcentaje de maestras con menos de 3 años en la escuela a nivel nacional es del 50.9% mientras que en las escuelas de contexto crítico es del 55.9, como vemos superior al promedio nacional. En cuanto al porcentaje en esta escuela éste alcanza el 54.5%, es decir, si bien superior al promedio nacional, inferior al de las escuelas de igual contexto. Si observamos los porcentajes de las maestras con más de 4 años de estabilidad en la escuela podemos sostener que es un porcentaje alto, pues si bien está por debajo del de las escuelas a nivel nacional que es del 34.3%, está por encima del de las escuelas de igual contexto pues es del 28.9, mientras que el de la escuela estudiada es del 31.8%. Esta escuela posee comedor y copa de leche.

Observando los datos de la cantidad de niños que asisten al mismo se observa que la cifra ha aumentado desde el año 1996 de manera muy significativa. En ese año, de una matrícula de 515 alumnos concurrían 260, luego esta cifra se mantuvo más o menos estable aunque la matrícula, como vimos, siguió aumentando, sin embargo en el año 2001 se produce un gran aumento, ya que en el 2000 de una matrícula de 609 alumnos 270 concurrían al comedor, y ya en el año 2002 lo hacían 370 con un aumento en la matrícula de apenas 20 alumnos más inscriptos. Y a partir de ese año la cantidad de alumnos que concurre al comedor ha venido aumentando hasta alcanzar a los 630 alumnos. Estos datos revelan información acerca de los niños que concurren al comedor todos los días, sin embargo todos toman la copa de leche cuando entran en la mañana a la escuela, situación que se viene dando desde hace 3 años, pues antes lo hacían apenas el 10% de los mismos.

La escuela posee un comedor al cual asisten a comer 630 alumnos, como veíamos anteriormente. Sin embargo éste tiene capacidad para que coman al mismo tiempo aproximadamente 6 clases, que serían, dependiendo de los grados, 250 alumnos aproximadamente. Es decir que tienen que asistir al mismo en diferentes horarios ya que no entran todos al mismo tiempo. En la tarde funciona otra escuela de

similares características, por lo tanto el comedor debe quedar vacío y con tiempo para ser limpiado un rato antes de la 1 de la tarde que es cuando comienzan a comer los niños de ese turno.

Como no asisten los niños todos los días a la escuela en la mayoría de los casos, generalmente se come en dos o tres veces. El horario del comedor para que se pueda alimentar a todos los niños comienza temprano, es decir que a las 11 de la mañana ya bajan a comer los primeros en hacerlo, y así se sigue hasta las 12 del mediodía aproximadamente. El recreo comienza a las 10 de la mañana y termina a las 10.30 y a las 11 ya comienza el horario del comedor, es decir, que para las clases que bajan a comer en ese primer horario la segunda mitad de la mañana se ve bastante reducida, pues cuando suben del recreo, tienen 15 minutos y otra vez bajan al comedor. Así también para las clases que lo hacen después, pues el tiempo en que demoran en formar a los niños para bajar y los niños en comer suma aproximadamente unos 40 minutos. O sea de la hora y media que queda de clase después del recreo la mitad es utilizada en la alimentación de los escolares. Así también en la mañana, cuando entran, debido a que la inmensa mayoría de los niños llega a la escuela sin haber ingerido alimento alguno, se dedican unos 15 minutos a servir la copa de leche que se les proporciona en los salones para evitar trasladarse y perder más tiempo.

La Administración Nacional de Educación Pública realizó el Tercer Censo Nacional de Talla en niños de 1º grado escolar en las escuelas públicas de todo el país en el año 2002, y los datos son muy significativos. En las escuelas públicas de Montevideo el porcentaje de niños con retraso de talla que asisten a primer año en el 2002, era de 18.8% moderado y 3.6 grave. En la escuela N°119 el 18.9% de los niños posee un retraso de talla moderado, es decir que se mantiene en el promedio, y el 5.3% tiene un retraso grave, superando las cifras nacionales.

En la escuela también se llevan adelante otras actividades como clases de italiano, que son impartidas por una profesora paga por Primaria, dos profesores de educación física, una maestra de apoyo, alguna vez tienen clases de manualidades y muy esporádicamente clases de canto. También realizan trabajos en una huerta orgánica que está en el patio de la escuela. Pero esto no es algo que sea específico de las escuelas de contexto sociocultural crítico sino que es algo común en todas las escuelas. La diferencia es que en algunas escuelas estas actividades son financiadas por la Comisión Fomento de la misma, esto en contextos favorables, mientras que en estos contextos como no existe la Comisión Fomento solvente son financiados directamente por Primaria a través de convenios en muchos casos.

Análisis de las entrevistas:

Se realizaron siete entrevistas a maestras que ejercen en la escuela estudiada.

Experiencia en la docencia:

De las siete maestras entrevistadas cuatro hace más de 25 años que son docentes y más de 20 que trabajan en esta escuela. Las otras tres maestras tienen más de 15 años de docencia y más de 10 en la escuela. Analizando sus respuestas ante la pregunta de por qué no ejercen la docencia en otra escuela, se puede observar que las maestras sienten un fuerte vínculo con la misma, vínculo que supera lo estrictamente profesional, del tipo emocional, motivado por las características de la escuela, es decir por el tipo de población que concurre a ella, motivo por el cual no se trasladan a otra de similares o de distintas características. Es decir que los mismos motivos que alejan a muchas maestras de estos contextos son los que atraen a muchas otras. Así por ejemplo la entrevistada 1 sostuvo que *"...la escuela me gusta, me gusta la problemática de los niños, la parte social me interesa, considero que acá es mi lugar. Si bien a veces los problemas o la impotencia por no poder solucionarlos me han hecho pensar en irme a otro lugar, después digo no, este es mi lugar y aquí estoy."*⁶

Actividades que se llevan adelante en la escuela:

Frente a este estímulo me interesaba dejar lo necesariamente abierta la pregunta como para que la respuesta bien pudiera ser relacionada a los aspectos meramente curriculares o bien a los aspectos y actividades sociales que se llevan adelante en la escuela. En general las maestras contestaron combinando ambos aspectos, así en la misma respuesta hicieron referencia a las clases de italiano, educación física, pero todas dejaron muy en claro que esto no se da regularmente ya que los profesores faltan y no hay suplentes. Y que además generalmente hay un profesor o a lo sumo dos para toda la escuela, por lo que tienen clases una vez por semana y un horario bastante reducido.

Todas hicieron referencia al comedor que funciona en la escuela como una actividad más que se lleva dentro de la misma.

Recursos y/o programas diferenciales:

Según las entrevistadas los recursos diferenciales con los que cuenta la escuela dependen de

donaciones, de diferentes proyectos que abarcan a algunas o a todas las clases, apoyo por parte de instituciones como las ONG. Los recursos que provienen de Primaria son los que se dedican para pagar profesores que no pueden ser solventados por la escuela misma y para el comedor y la copa de leche. Solo dos de las entrevistadas hizo referencia a una partida que le llega a la escuela por año para pagar al personal no docente pues la escuela no cuenta con auxiliares de limpieza. En cuanto a esta partida una de las entrevistadas agregó que *“...la escuela no cuenta con recursos diferenciales, la única entrada económica es un beneficio que se da una vez al año que es muy irrisorio...No contamos con recursos diferenciales, son muy pocas las diferencias, están las partidas estas pero son para pagar el funcionariado que no lo provee el organismo.”*⁷

Se puede apreciar un gran descontento con respecto a los recursos con los que cuenta la escuela en general y en esta escuela en especial por sus características. Con respecto a los materiales que le llegan a la escuela, ya sean libros, lápices, championes, pilots, parecen ser muy escasos para la demanda que sufre esta escuela. Así es que las maestras por su cuenta han realizado un ropero comunitario que de vez en cuando tiene ropa que puede ser brindada a los niños en las peores condiciones.

Las respuestas de las maestras frente a si la escuela por ser de contexto socioeconómico crítico cuenta con algún programa diferencial fueron muy variadas. Ninguna de ellas contestó con respecto al programa curricular que se aplica en la escuela. Algunas de ellas se refirieron a las charlas a las que tienen acceso alguna vez, así como también a proyectos circunstanciales que se implementan un año y al otro ya no, como por ejemplo el Maestro Comunitario que se comenzó a llevar a cabo este año.

Horas que se le dedican exclusivamente a aspectos curriculares.

Frente a la pregunta cuántas horas de clase dedican a aspectos exclusivamente curriculares todas las entrevistadas acotaron el horario de cuatro horas. Algunas sostuvieron que dos horas y media, otras un poco más y otras un poco menos. Los motivos fueron claros en las respuestas de las maestras: el comedor que lleva por lo menos 40 minutos entre que se forma a los niños y luego comen. A ese tiempo hay que sumarle el que demoran en calmarlos luego de volver, ya que otro de los problemas que resaltan las maestras es el de la conducta. Sostienen que a veces pueden llegar a estar 20 minutos tratando de que se calmen, pues en todas las clases hay uno, dos o más niños con graves problemas de conducta y el resto con algún problema, pero que se ve potenciado por la presencia de los primeros. También sostienen que unos 20 minutos se pierden a la hora de la entrada con la copa de leche que es servida en los salones, pues eso también los distrae y se demora en calmarlos. Al mismo tiempo aducen que ésta es imprescindible pues la mayoría de los niños llegan con el estómago vacío y por lo

⁶ Entrevista 1

⁷ Entrevista 4

tanto sin posibilidades de concentración en lo curricular. Una de las entrevistadas resalta el tema de aprovechar todas las instancias para educar a los niños y sostiene que *“Dado que hay clases especiales el horario estrictamente curricular se reduce, a lo que se apunta es a que cada espacio, ya sea el desplazamiento, el recreo o las clases con profesores especiales sean formativas también.”*⁸ Pero evidentemente refiere a educación en valores y hábitos pero no a lo estrictamente curricular.

Destacan el tema del comedor como un problema que quita horas de clase pues deben asistir en tandas y en horario de clase en la mayoría de los casos.

Y sostiene una de las entrevistadas *“el comedor...esa es una de las cosas que es una debilidad de nuestra escuela porque son muchos niños y a los efectos de darle una mejor circulación y que tengan un momento adecuado para poder comer y en forma más tranquila se le quita horario a lo curricular, cosa que nosotros estamos viendo que es una debilidad y que quisiéramos cambiarlo...”*⁹

Es decir que todas las entrevistadas coinciden en que el horario que se dedica estrictamente a lo curricular es de aproximadamente dos horas y media.

Con respecto al tema del cumplimiento del programa curricular las respuestas fueron muy variadas y se percibió una suerte de escepticismo ya que las respuestas oscilaron entre un *“sí se cumple un 100%”* a un *“con lo fundamental se cumple”*. Y marcando la diferencia que existe con escuela de distinto contexto *“...una sabe lo que puede esperar y lo que no...en otras escuelas ya a principio de año te planteás otras metas.”*¹⁰ Pero a rasgos generales puede observarse que en todas las respuestas se pudo apreciar que el programa es algo bastante flexible en cuanto a que no existe un programa modelo con el cual tengan que cumplir. El programa con el que trabajan las maestras es de muchos años atrás. Son ellas quien a principio de año se planifican su propio programa, cumpliendo sí con ciertos requerimientos básicos. Pero lo que todas sostuvieron es que se trata de dar lo fundamental.

*“Priorizando algunos temas y tratando de forma muy general algunos otros”*¹¹ Otra de las respuestas significativas fue *“...En general se cumple casi todo, porque en el programa se jerarquizan contenidos, hay algunos que se pueden obviar o trabajarlos en diferentes áreas...”*¹²

Promoción de alumnos.

⁸ Entrevista 7

⁹ Entrevista 2

¹⁰ Entrevista 7

¹¹ Entrevista 6

¹² Entrevista 3

Frente a esta pregunta también hubo como una suerte de resistencia. Tal vez alguna maestra sintió que era como una acusación de por qué pasaban o no pasaban de año a algún niño. Una de las maestras comenzó a responder de la siguiente forma *“Me resulta un poco ambigua la pregunta. Otro tipo de contemplaciones por el tipo de población que asiste? Ningún tipo de contemplación...”*¹³ para luego sostener que en algunos casos, si se trata de un niño que ha repetido varios años y que además no tiene ningún tipo de respaldo en su hogar, dejarlo repetidor no sirve de nada. Pero al mismo tiempo sostuvo, como reivindicando su labor que *“...En general el niño tiene que cumplir con un programa y de eso se trata y es una forma de defender su derecho a la educación.”*¹⁴

Otra de las entrevistadas sostuvo que sí, que en este tipo de escuela se tienen otras contemplaciones con los niños por el tipo de población, por las características de los hogares de los que vienen y que también dejarlos repetidores los desestimula por lo que a veces es conveniente pasarlos para que sigan viniendo a la escuela, para que no se excluyan.

La escuela como institución.

En cuanto a la labor de la escuela, al rol que cumple la escuela en la sociedad en general *“La escuela es un elemento modificador...”*¹⁵ y en estos contextos en particular se puede observar que los criterios son similares en todas las entrevistadas. Así, la Entrevistada 1 hablando sobre la labor de la escuela en estos contextos sostiene que *“me parece que la escuela se ocupa de más de lo que tendría que ocuparse.”*¹⁶

En cuanto al contenido curricular no hubo importantes apreciaciones, las maestras están de acuerdo con el programa que cada una lleva adelante. Aunque como vimos anteriormente todas sostienen que en este tipo de escuelas se debe elegir entre los diferentes temas a tratar para poder profundizar en lo que consideran más importante.

Sin embargo todas las entrevistadas entienden que la escuela se ocupa de demasiadas cosas. *“La labor de la escuela en general es titánica, y de esta en particular más aun. Sobre todo en las escuelas de contexto crítico...”*¹⁷ El principal problema que todas identifican es el contexto socioeconómico en el que está inserta la escuela y por lo tanto de los hogares de los niños que asisten a la misma. Sostienen que son niños con muchas carencias, con las necesidades básicas insatisfechas. Esto a su vez provoca que en la gran mayoría de los casos las maestras lleven adelante el rol de asistente social, de estar

¹³ Entrevista 2

¹⁴ Entrevista 2

¹⁵ Entrevista 1

¹⁶ Entrevista 1

¹⁷ Entrevista 2

pendiente de si los llevan al médico, llevarlos a vacunarse, estar pendientes de si comieron, de si están enfermos. Son niños que ven disminuida su capacidad de aprender pues no comen o comen muy poco, pasan frío, es una población carente. *“La escuela y el rol de la escuela y el rol del maestro se diversifica tanto al área social, psicológica, de apoyo emocional...”*¹⁸

Entienden que la escuela se ocupa de áreas que escapan a su responsabilidad que es la de educar. Al mismo tiempo son conscientes de que dadas las características de los niños y de sus hogares, es necesario llevarlas a cabo. Una maestra entrevistada sostenía con respecto a las áreas de las que se ocupa la escuela que *“...yo hace años que estoy en la misma escuela y me doy cuenta que con el correr de los años la escuela brinda más cosas, pero cosas que no tienen que ver con la educación, y muchas veces lo educativo queda en un segundo plano, pero también la realidad te lleva a que sea así.”*¹⁹. Es por esto que también en todos los casos las entrevistadas resaltaron la necesidad de un equipo interdisciplinario que trabaje en conjunto en escuelas con estas características. Resaltan la necesidad de contar con un asistente social, con psicólogos que las ayuden en esta tarea de contener a los niños. Pero debido a que carecen de profesionales que lleven adelante dichas tareas son ellas y la escuela como institución quienes las llevan adelante

Una de las maestras resalta el proyecto del Maestro Comunitario. Se puede observar que en estos contextos las maestras asumen como una responsabilidad de la escuela el hecho de cubrir aspectos básicos que los niños no tienen cubiertos en sus hogares. Pues si bien entienden que no es la labor específica de la misma, también entienden que es la única manera de poder educar a estos niños. Resaltan este proyecto pues combina aspectos del hogar del niño, de sus padres, de su proceso de socialización, produce un acercamiento entre la familia y la escuela.

La escuela y su contexto.

Otro de los problemas que identifican como propios de estos contextos son las demandas que los padres realizan permanentemente a la escuela. Frente a la pregunta ¿qué sentís que espera la familia de la escuela? La respuesta fue prácticamente la misma en todas las entrevistadas. *“La familia de la escuela espera todo. En estos medios espera todo.”*²⁰ Sostienen que la familia espera que la escuela les solucione todos sus problemas, es decir, más allá de lo curricular, que le enseñen a los niños lo que vienen a aprender a la escuela; desde la vestimenta, la alimentación, que si no tienen calzado que Primaria les mande para todos. Aducen que a veces les tienen que dar plata para el ómnibus porque los padres no tienen plata para llevarlos al médico

¹⁸ Entrevista 4

¹⁹ Entrevista 1

²⁰ Entrevista 4

Otro gran problema con respecto al contexto en el que está inserta la escuela es el nivel educativo de los padres que en muchos de los casos apenas terminaron la primaria. Entonces la maestra no puede contar con que en la casa apoyen la labor que ella está realizando en la escuela, pues en muchos casos el nivel de instrucción de los niños supera al de sus padres. Por lo que son niños que carecen de estímulos en sus hogares.



033844

CONCLUSIONES:

1. En Uruguay, el período comprendido entre el año 1996 y 2004 puede ser dividido en dos grandes tramos. El primero que comprende los cuatro primeros años, es decir, desde el año 1996 al 2000, y el segundo que comprende desde el 2001 al 2004. El primer tramo puede caracterizarse como el de las buenas cifras a nivel nacional y departamental. Se registra un aumento de los ingresos de la población económicamente activa; una disminución de la Tasa de Desempleo. Mientras que en el segundo se registra la situación inversa ya que el ingreso durante este período se ve fuertemente disminuido y la Tasa de Desempleo alcanza guarismos alarmantes principalmente en la mitad del segundo tramo.
2. En Montevideo, tomando en cuenta el segundo tramo que es a partir del cual se comienzan a registrar los peores indicadores, se ve reflejado, con diferente intensidad dependiendo de la zona, la caída del ingreso y el aumento del desempleo, provocando, entre otras cosas, el aumento de la pobreza.
3. Se observa una redistribución de la población de una zona a otra provocando el aumento significativo de alguna de ellas, aumentando también la cantidad de población pobre en dicha zona y profundizando el problema de la segregación residencial que se viene dando desde hace algunos años.
4. La Zona 10 (zona en la cual está ubicada la escuela) que comprende los barrios Manga, Piedras Blancas, Bola de Nieve, Bolso Lanza, Toledo Chico, Barrio Franco, Transatlántico, Barrio Cirillo, Plus Ultra, Buenos Aires y La Selva; es una de las zonas más afectadas por la pobreza reciente, es decir, aquellos hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Son los “nuevos pobres” afectados por el desempleo o la baja en sus ingresos, es la “clase media” empobrecida.
5. El Barrio Piedras Blancas ha visto empobrecer a sus habitantes y recibir otros que pasan a engrosar las filas de los asentamientos irregulares que proliferan en la zona. Más de la mitad de

las personas que residen en el barrio son pobres, situación que se ha venido agravando desde el año 1996 al 2004. Mientras que el 77.4% de los niños entre 5 y 12 años son pobres. Estas son las características de los hogares y de los niños que asisten a las escuelas públicas de la zona. Estas son las características de la población que asiste a la Escuela N° 119, que es la escuela elegida para realizar el estudio.

6. En base a los estudios llevados a cabo por MECAEP/ UMRE se puede apreciar una mejora en los niveles de aprendizaje en todos los contextos socioculturales. Sin embargo también es importante establecer que si bien los resultados de los contextos “muy desfavorable” (como es el caso de la Escuela N° 119) también se han visto mejorados, éstos al año 2002 apenas alcanzan los valores de las escuelas de contexto “medio” del año 1996. Es decir, los resultados en las escuelas de contexto sociocultural “Desfavorable” y “Muy Desfavorable” están muy por debajo que los que se obtienen en los demás contextos tanto en Matemática como en Lenguaje.
7. La Escuela N° 119 es una escuela catalogada como de contexto sociocultural crítico con un alto índice de riesgo para el aprendizaje. Es considerada como una escuela de contexto sociocultural “Muy Desfavorable”, es decir, que la mitad o más de sus alumnos de 6to. Año pertenece a hogares en los que la madre (o quien cumple dicho rol) no ha realizado estudios más allá de la escuela primaria y, simultáneamente, sólo una de cada diez madres ha realizado estudios secundarios completos. Es una escuela en que la mayoría de los niños pertenece a familias con dificultades de carácter sociocultural a la hora de brindar apoyo para el aprendizaje escolar, y que pertenecen a hogares con menores ingresos y equipamiento.
8. Las características de la Escuela N° 119 son muy significativas a la hora de poder llegar a conclusiones. Posee una matrícula que ha venido aumentando desde comienzos del período estudiado, y que supera ampliamente tanto a las escuelas del mismo contexto como a las escuelas a nivel nacional. Su población se ha incrementado como consecuencia de los problemas económicos por los que atraviesa tanto la población que antiguamente residía en el barrio como por aquella que es nueva en el mismo. Por la cantidad de niños que asisten a la misma la escuela posee 22 grupos y 23 maestras, también muy superior al promedio nacional. Situación que provoca problemáticas a la hora del buen funcionamiento de la escuela.

Tiene un alto índice de repetición muy superior al promedio nacional. Un alto índice de inasistencias y también de abandonos intermitentes. La escuela posee un cuerpo docente sólido,

con experiencia y con muchos años en la escuela lo que le brinda una estabilidad al centro que es un elemento a destacar. Al comedor escolar asiste el 91% de los alumnos inscriptos y brinda una copa de leche que es servida a todos los niños de la escuela. La cantidad de niños que asisten al comedor ha venido aumentando muy lentamente desde el año 1996 al 2000, a partir del 2001 se registra un aumento muy importante en la cantidad de niños que comen en la escuela, y a partir de esa fecha la cantidad ha venido aumentando ininterrumpidamente. Situación que refleja una vez más el deterioro que ha venido sufriendo la población que asiste a esta escuela. Esta escuela posee un alto porcentaje de niños con retraso de talla, en cuanto al retraso de talla moderado se encuentra cerca del promedio nacional, pero en lo que refiere al retraso de talla grave supera las cifras nacionales. Datos que reflejan las características de los niños que concurren a la escuela.

9. En los Informes de difusión pública de resultados MECAEP se afirma que los resultados en términos de aprendizaje están estrechamente vinculados con el contexto sociocultural y económico en que viven los niños. Vemos aquí la relación entre educación y pobreza de la que nos habla Pablo Martinis presente en la reforma educativa uruguaya. Nombrar al sujeto de la educación como un niño carente que instala la situación de emergencia educativa. Implicando esto el renunciamiento a la posibilidad de educar y el borramiento de los dos actores en la relación educativa, porque sin educando no existe educador sino una figura que podría ser definida como contenedor- asistente social en palabras del mencionado.
10. En la visión de los actores, las maestras entrevistadas, podemos resaltar una serie de características que confirman lo que nos dicen los datos secundarios obtenidos en las distintas instituciones. El hecho de que la escuela cuente con un cuerpo docente con muchos años de experiencia y de permanencia en la escuela responde a un compromiso que las maestras van generando a partir de su experiencia en este tipo de contextos y con este tipo de población.

Con respecto a distintas actividades que se llevan adelante en la escuela se observa que no cuentan con actividades diferenciales por ser una escuela de contexto sociocultural crítico, sí se encuentran diferencias en cuanto a la forma de financiarlas pues en estos contextos son solventadas por Primaria, mientras que en contextos favorables a través de la Comisión Fomento de la escuela.

En cuanto a los recursos con los que cuenta la escuela también se puede apreciar que más allá de una partida anual que reciben y que según expresan es muy baja y apenas alcanza para pagar

por servicios que Primaria no provee, no destacan la presencia de recursos diferenciales. Sí hacen referencia a aquellos beneficios que tienen algunas veces por realizar convenios con otras instituciones sociales de la zona como las ONG.

Los principales problemas que se identifican a la hora de pensar en este contexto son: la conducta de la población que concurre a la misma, las carencias en cuanto a la alimentación, vestimenta, útiles escolares, afectivas, etc. que hace que estos niños vean disminuida su capacidad de aprender.

Otro gran problema es lo que la familia del niños espera y exige de la escuela, espera todo y exige más allá de lo que la escuela como institución debe proporcionar a los niños que da cuenta de la tendencia a considerar a la escuela como un segundo hogar y a la maestra como una segunda madre de la que nos habla Ferrando.

Otra de las problemáticas es el nivel educativo de los padres de los niños que en muchos de los casos cuentan con apenas primaria completa, por lo que la institución no puede contar con el apoyo de éstos cuando los niños llegan a la casa. Además se destaca la necesidad de contar con un equipo multidisciplinario que en estos contextos realice parte de la tarea que hoy llevan adelante las maestras respondiendo a parte de las demandas y necesidades de este tipo de población pero para las cuales ni están preparadas ni cuentan con los recursos ni materiales ni humanos para realizarlas.

11. El problema del horario: el tiempo que se dedica a las actividades estrictamente curriculares se ve acotado por diferentes situaciones. En primer lugar, como se dijo, por los importantes problemas de conducta que posee esta población que hace que la maestra dedique mucho tiempo a solucionarlos; en segundo lugar el problema de la alimentación: a la mañana, cuando los niños entran a la escuela se les sirve una copa de leche pues en la gran mayoría de los casos llegan a la escuela con el estómago vacío; luego en el correr de la mañana, pasado el recreo comienza el horario del comedor al que, dadas las características del mismo, deben asistir en dos o tres veces, por lo que a partir de las 11 de la mañana comienza a funcionar acotando aun más el horario destinado al desarrollo de la enseñanza curricular. Y como consecuencia de toda esta problemática el horario de clase se ve reducido de 4 a 2:30 horas aproximadamente.

Las entrevistadas sostienen que el programa se cumple entre un 90 y un 100% de lo que se proponen a principio de año. Es decir que la maestra que conoce las características de la

escuela, de su población y conoce todas las limitaciones que debe enfrentar a la hora de impartir clases en estos contextos se propone metas que pueda alcanzar, que son distintas a las que se impondrían en otro tipo de contextos.

Se trata de dar lo fundamental, de priorizar contenidos. Y con otro aspecto que deben lidiar las maestras a la hora de la promoción o no promoción refiere al cuidado que deben de tener a la hora de dejar repetidor a un niño porque no ha llegado a cumplir con los objetivos del curso, ya éste puede sentirse frustrado y abandonar la escuela; con lo que se estaría perdiendo la posibilidad de socializar al niño, de cortar el único vínculo que el niños posee con alguna institución.

En resumen, la Zona 10, en la cual está ubicada la Escuela N° 119 es una de las zonas más afectadas por la pobreza reciente, es decir, aquellos hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Dentro de ésta, en el barrio Piedras Blancas donde se encuentra inserta dicha escuela, más de la mitad de sus habitantes son pobres; y las $\frac{3}{4}$ de los niños entre 5 y 12 años son pobres.

La mitad o más de sus alumnos de 6to. Año pertenece a hogares en los que la madre (o quien cumple dicho rol) no ha realizado estudios más allá de la escuela primaria y, simultáneamente, sólo una de cada 10 madres ha realizado estudios secundarios completos. La gran mayoría de los niños posee grandes carencias tanto materiales como afectivas, y problemas de conducta que dificultan tanto su capacidad de aprender como la posibilidad de la maestra de impartir una clase en condiciones satisfactorias. La necesidad de brindar a los niños una alimentación adecuada de la cual carecen, y en las condiciones que el comedor escolar permite, es decir, en horario de clase y en dos o tres turnos, provoca una importante disminución en las horas que se dedican a desarrollar el programa curricular, programa que ya se imparte tratando de priorizar lo fundamental, profundizando en algunos temas y no en otros.

En este tipo de escuelas las maestras deben trabajar con una población que, siguiendo a Ferrando, lleva adelante una vida pautada por la lucha por la sobrevivencia, la cual no se limita solo a lo material, sino también a una lucha por la sobrevivencia afectiva. Aquí el docente, de acuerdo con P. Redondo, que fue formado para enseñar, al llegar a la escuela encuentra que lo prioritario es asistir, y en segundo plano se encuentra el hecho mismo de enseñar.

Si las maestras naturalizan el hecho de que en la escuela donde trabajan la tarea principal es “dar de comer”, “repartir útiles”, “sostener el ropero escolar”, encontrarán que no hay cabida para lo que fueron formadas.

Al mismo tiempo es un hecho la realidad de carencias que viven estos niños y las maestras sienten el deber de hacerse cargo de la situación, entre otros motivos, porque es la base sobre la cual luego van a poder llevar adelante la labor para la cual fueron formadas: enseñar. La escuela (y cuando decimos escuela, decimos maestras), está sometida permanentemente a presiones, como sostiene Tedesco, para asumir las características de una institución total donde la función de aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas que son precondiciones del aprendizaje.

Por lo tanto es posible sostener que la hipótesis de este trabajo ha quedado confirmada, ya que las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, al asumir roles sociales a las que se ven obligadas dada las características de la población que concurre a la escuela, pero sin contar con los recursos y la infraestructura necesarios, descuidan la aplicación del programa curricular sobre una población que por sus características (alto índice de riesgo para el aprendizaje) requiere la aplicación detenida y profunda del mismo.

Si se cristaliza la imagen de una escuela como un lugar en el que solo se reparte lo que hay, la escuela pierde su rumbo y direccionalidad en términos pedagógicos y políticos.

Sin embargo, y de acuerdo con Redondo, cuando la conciencia de los problemas se ancla en posiciones críticas de los docentes, padres, organizaciones intermedias e, incluso movimientos sociales vinculados a la escuela, no se alivia a la institución de tener que hacerse cargo de aquello que el modelo económico produce pero la asistencialidad es ubicada en otro lugar.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ademu; Conferencias para maestros concursantes 2002, Ciencias de la Educación eje temático 4.
- ANEP-CODICEN, Acta N° 12, Resolución I.
- ANEP/BIRF, “Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay” Unidad de medición de resultados educativos.
- Alonso, Luis. “La mirada cualitativa en sociología” Ed. Fundamentos.
- Bourdieu, Pierre, “Capital cultural, escuela y espacio social”
- Casassus, “Tareas de la educación” 1996.
- CEPAL, “Marginalidad e Integración Social en Uruguay”.
- Cook y Reichardt. “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos.” En Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ed. Morata 1995.
- Delgado. “Métodos y técnicas cualitativa de investigación en ciencias sociales.” Ed. Síntesis, Madrid 1995.
- Diario LA REPUBLICA, págs. 34, 6/10/2004.
- Ferrando, Jorge; “Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares” 1999.
- Florit, Héctor; Agenda para un tiempo de crisis N°29799 Lunes 26 de julio de 2004.
- Katzman, Ruben; “Marginalidad e Integración Social en Uruguay” CEPAL, Mdeo. 1996.
- Katzman, Ruben, Wormald, Guillermo “Trabajo y ciudadanía”.
- Martinis, Pablo. “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria.” Publicado en Revista “Andamios” Año 1, N°1, Montevideo, nov. 2005.
- Martinis, Pablo y Redondo, Patricia. “Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas.” “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”. Bs. As. del estante editorial. 2006.
- Pereda, Cecilia; ¿Qué es ser una escuela para una escuela? Trabajo final para Tesis. 2000.

- Redondo, Patricia. "Escuela y Pobreza: entre el desasosiego y la obstinación." Ed. Paidós. Bs. As. Barcelona- México. 2004.
- Reimers, Fernando; OEI, Revista Iberoamericana de Educación N°23 Mayo- Agosto 2003. "¿Equidad en la Educación?"
- Sabatini, Francisco; Cáceres, Gonzalo y Cerda, Jorge; "Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción." 2001.
- Tedesco, "El Nuevo Pacto Educativo", 1995.
- Tedesco, "Estrategias de desarrollo y educación..." 1991
- Tedesco, "Paradigmas, reformas y maestras" 1999.
- Torres, Rosa María, "Una década de Educación para Todos: La Tarea Pendiente".2000.
- Valles, "En Técnicas Cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional." Síntesis Sociología, 1997. Capítulos 2, 3, 4, 5 y 6.
- Veiga, Danilo, "Hacia una agenda de investigación sobre procesos emergentes en la sociedad urbana" 2000.
- Veiga, Danilo y Rivoir, Ana Laura, "Fragmentación socioeconómica y Pobreza: desafíos para la gobernabilidad urbana el caso de Montevideo."
- Veiga, Danilo y Rivoir, Ana Laura, "Fragmentación y Desigualdades Sociales: Temas estratégicos de la sociedad uruguaya." Cap. 3
- Veiga, Danilo, "Transformaciones socioeconómicas y desigualdades regionales en Uruguay." En Territorio, sociedad y región. 2000.
- Veiga, Danilo, "Desarrollo regional en el Uruguay: Características y evolución reciente" Síntesis del libro publicado por CIESU en diciembre de 1991