

*Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
PROYECTO MECAEP
ANEP/BIRF*

**PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO**

URUGUAY
OCTUBRE / NOVIEMBRE 1997

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se desarrolla es una perspectiva sobre el diseño del currículo de las escuelas de tiempo completo, entendido como una propuesta que adquiere forma y significado a medida que sufre una serie de procesos de transformación; tanto en las consultas con los distintos actores involucrados, como en la práctica de cada una de las actuales y futuras escuelas de tiempo completo.

Al diseñar el currículo de las escuelas de tiempo completo se tiene presente la aspiración de atender el 20% más pobre de la población escolar uruguaya.

Sus contenidos abarcan diferentes dimensiones capaces de compensar la inequidad de partida:

- organizar la vida escolar con nuevos enfoques;
- construir los procesos de enseñanza y aprendizaje compatibles con los contextos locales;
- enfatizar la propuesta escolar desde el conocimiento y la participación activa de las familias;
- capacitar al equipo docente en función de los desafíos actuales;
- articular requerimientos básicos de alimentación y salud para lograr mejores condiciones de aprendizaje.

La interrelación de estas dimensiones procura diseñar estrategias educativas diferenciadas, capaces de producir aprendizajes exitosos en todos los alumnos.

REFERENTES EN LA ELABORACION DE LA PROPUESTA

- Ley de Presupuesto Nacional 1995 -1999.
- Informe de la Propuesta de Modelo Pedagógico Organizacional para Escuelas de Tiempo Completo, e Informe de Avance sobre la Valoración de la Propuesta realizada por la División Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Primaria.
- Jornada de Discusión: "Hacia una propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo", organizadas conjuntamente por CODICEN, CEP, Programa FAS y Proyecto MECAEP, realizadas en diciembre de 1996. Participaron: de la División Educación Primaria, Inspectoría Técnica, Sub Técnica y Regional; la División Planeamiento Educativo; Inspectores Coordinadores de Montevideo; Inspectores de Zona con experiencia en áreas adversas, Maestros integrantes de la Mesa Permanente de las Asambleas Técnico Docentes; Maestro Itinerante y Técnicos de Diagnóstico; Directores y Maestros de cuatro escuelas de tiempo completo e invitados especiales. El objetivo de las jornadas fue generar un espacio de intercambio que permitiera sistematizar la experiencia existente en Educación Primaria y proponer lineamientos sobre cómo avanzar hacia la implementación de una propuesta pedagógica pertinente para las escuelas de tiempo completo.

EQUIPO DE TRABAJO

A comienzos del año 1997 el Consejo Directivo Central encomienda al Componente Educación del Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS) la elaboración de un documento que contenga el Diseño de la Currícula de la Escuela de Tiempo Completo. Se conforma a tales efectos un equipo de trabajo cuya Dirección Técnica está a cargo del Sociólogo Renato Opertti y del Profesor Pedro Ravela; el apoyo operativo lo realiza la Maestra Marisa Viazzi, investigadora del Programa FAS.

La coordinación del documento es encargada a las Maestras Marina Orozco, directora de la Escuela 142, de Tiempo Completo, y Teresita Francia, directora de la

Escuela 271, de Requerimiento Prioritario, en función de su vinculación a las tareas de dirección escolar en modalidades diferentes, y en contextos socioeconómicos - culturales representativos de la población objetivo de las escuelas de tiempo completo.

La tarea de idear y organizar la escuela de tiempo completo como una respuesta a la población escolar de zonas carenciadas se completará en la discusión con los diferentes actores del sistema y fundamentalmente con los maestros y directores de las actuales 58 escuelas de tiempo completo que funcionan en el país.

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

CAAMAÑO, CARMEN; Maestra Inspectora, especialista en Lingüística. Contribuye en el tratamiento de la Lengua a partir del Programa Escolar, seleccionando contenidos, aportando estrategias didácticas y estableciendo expectativas de logro desde educación inicial a 6º año, aspecto que será abordado en próximas instancias de capacitación.

FERRANDO, JORGE; Psicólogo Social con experiencia en programas para sectores carenciados. Su contribución está presente en el análisis de los aspectos culturales de las familias en situación de pobreza y en el aporte que puede hacer la escuela a partir de la comunidad en que está inserta.

MORAES, EDITH; Inspectora Coordinadora de Montevideo, Profesora de los Institutos de Formación Docente. Proporciona una mirada acerca de las intenciones curriculares de las escuelas de tiempo completo y elabora el apartado de evaluación.

ULRIKSEN, MAREN; Doctora en Psiquiatría, Profesora Agregada, titular de Psiquiatría de Niños en la Facultad de Medicina, integrante del Programa Apex - Cerro. Desde el campo de la salud mental destaca algunos ejes en el desarrollo infantil a tener presentes durante el transcurso de la escolaridad. Trabaja también, los aspectos de salud, atención integral y el encuadre de una institución escolar en contextos de riesgo.

XAVIER DE MELLO, ALICIA; Inspectora de Zona Profesora de Orientación del Aprendizaje en los Institutos de Formación Docente. Reflexiona acerca de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas y plantea una selección de contenidos relevantes del Programa Escolar de 1º a 6º año, también a abordarse en las instancias de capacitación.

ASESORAMIENTO EXTERNO

Mag. CARMEN RANGEL. Integrante del equipo generador de la propuesta pedagógica de los CIEP's (Centros Integrados de Educación Pública)¹, actualmente Directora de Educación Pública de la Prefectura del Estado de Río de Janeiro. Participa como ponente en las Jornadas de diciembre 96 y discute los primeros borradores con el equipo de trabajo en el mes de agosto/97.

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO

- Entrevistas con el Director Nacional de Educación Pública, Profesor Germán Rama y con el Director General de Educación Primaria, Maestro Sirio Badi Nadruz, donde se enfocan objetivos de las escuelas de tiempo completo en medios carenciados. Participan de las mismas: el Coordinador del Componente Educación del Programa FAS, Soc. Renato Opertti; el Director Técnico del

¹ Los CIEP's fueron creados durante el primer gobierno de Leonel Brizola bajo la dirección del Antropólogo Darcy Ribeiro con el objetivo de "crear escuelas de tiempo completo para alumnos y profesores, fundamentalmente en áreas periféricas, donde se concentra la mayor cantidad de niños condenados a la marginalidad". "O NOVO LIVRO DOS CIEP's". Darcy Ribeiro e sua Equipe. REVISTA CARTA. 1991-

Proyecto MECAEP, Prof. Pedro Ravela y las directoras de escuela Teresita Francia y Marina Orozco.

- Consulta bibliográfica. Propuestas pedagógicas en el mundo central y periférico.
- Visita de las coordinadoras del documento a los CIEP´s en Río de Janeiro. Intercambio con los equipos centrales y medios de la educación pública estadual.
- Intercambio de conocimientos con profesionales de diferentes disciplinas, reflexionado acerca de la educación en sectores carenciados.
- Sistematización de la experiencia profesional de 10 años en las direcciones de escuelas de tiempo completo y requerimiento prioritario.

PRÓXIMOS NIVELES DE ELABORACIÓN Y CONSULTA:

- Jornadas regionales de presentación del documento: Colonia; Maldonado; Tacuarembó.
- Discusión y aporte al interior de los colectivos docentes (semana de trabajo administrativo).
- Devolución de aportes/diciembre 97 (Sede Montevideo - director o un maestro delegado por escuela).
- Discusión y aportes con participantes de la Jornada de diciembre 1996, abarcando todos los niveles del sistema de Educación Primaria y la Mesa Permanente de las A.T.D. Diciembre/97.

Octubre/Noviembre 1997
Marina Orozco - M^a Teresita Francia

SUMARIO

- I. ANTECEDENTES
- II. UNA ALTERNATIVA PARA NIÑOS EN SITUACION DE POBREZA
 - 1. CONTEXTO FAMILIAR Y CULTURAL
 - 2. EL DESARROLLO INFANTIL - UNA PERSPECTIVA DESDE LA SALUD MENTAL
- III. INTENCIÓN CURRICULAR
- IV. UN MODO DE ORGANIZAR Y ENTENDER LA VIDA ESCOLAR
 - 1. DISTINTOS TIEMPO PEDAGÓGICOS - DISTINTAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
 - 2. ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA DE LA VIDA ESCOLAR
EL JUEGO COMO NEXO INTEGRADOR
 - 3. INFRAESTRUCTURA, ESPACIOS FÍSICOS Y EQUIPAMIENTO BÁSICO
- V. GESTION EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO
 - 1. EL PROYECTO ESCOLAR
 - 2. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE
 - 3. **EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**
 - 4. ATENCIÓN INTEGRAL AL NIÑO EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO
 - 5. DOTACIÓN BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS

ANTECEDENTES

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

Esta situación impacta fuertemente sobre los aprendizajes escolares. Un primer indicador de ello lo constituye la tasa de repetición en 1er. año, que se ubica en torno al 20% en todo el país pero oscila entre el 13% promedio en los estratos más favorecidos y el 30% en los más pobres, alcanzando al 50% en algunas escuelas.

Asimismo, los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6to. año realizada en octubre de 1996 muestran que los aprendizajes de los escolares se estratifican muy fuertemente en función del contexto sociocultural en el que cada escuela desarrolla su labor. Los resultados no dependen principalmente de que la escuela sea pública o privada, urbana o rural, sino de las condiciones del medio en que viven los niños: del nivel educativo de sus padres, de la existencia de libros y otros elementos culturales en el hogar, de las condiciones de su vivienda y el equipamiento de la misma, de la preocupación de la familia por la labor escolar del niño, etc. Cuando estas condiciones son desfavorables, más dificultades tiene la escuela para lograr que sus alumnos desarrollen los aprendizajes fundamentales en las áreas evaluadas.

El cuadro anexo ofrece una síntesis de los principales indicadores sociales y académicos relevados. En el mismo las escuelas, públicas y privadas, urbanas y rurales, fueron categorizadas en cinco contextos socioculturales, de acuerdo con los niveles educativos y económicos de las familias de sus alumnos de 6to. año.

En el contexto "muy favorable" están incluidas 31 escuelas públicas y 83 privadas de Montevideo, así como 9 públicas y 36 privadas del Interior, todas ellas con un alumnado compuesto principalmente por niños cuyas madres han completado la educación secundaria o más y cuyos hogares están altamente equipados. El conjunto de estas escuelas atiende a 7071 niños, que representan el 15% de la matrícula de 6to. año de todo el país.

En el otro extremo, en el contexto "muy desfavorable" están incluidas 47 escuelas públicas de Montevideo -ninguna privada -, así como 286 escuelas públicas urbanas, 167 rurales y 3 privadas del Interior del país. Estas escuelas se caracterizan por atender un alumnado integrado mayoritariamente por niños cuyas madres no realizaron estudios más allá de la escuela primaria y cuyos hogares están escasamente equipados. El conjunto de estas escuelas atiende a 12.458 niños, que representan el 27% de la matrícula de 6to. año de todo el país.

Como se puede apreciar, las escuelas de estos extremos tienen poblaciones altamente diferenciadas. El cuadro es elocuente acerca de las poblaciones fuertemente segmentadas con que trabajan diariamente los maestros uruguayos. En los contextos muy favorables se trabaja con grupos en los que el 65% de los alumnos provienen de familias altamente educadas y de hogares altamente equipados, en los que prácticamente no hay alumnos que vivan en hogares con hacinamiento -2,8%- o que hayan repetido años en la escuela -8,2%- y en los que la gran mayoría tuvo tempranamente educación preescolar -92%-.

En el otro extremo, en los contextos muy desfavorables se trabaja con grupos en los que el 63,8% de los alumnos provienen de familias con reducida experiencia de educación formal, el 61,1% vive en hogares escasamente equipados, casi el 30% vive en condiciones de hacinamiento, más de la mitad de los niños pertenecen a

familias con muchos hijos, casi la mitad ha repetido algún año a lo largo de su escolaridad y el 72,5% no tuvo educación preescolar antes de los 5 años.

Como era de esperar, esta segmentación social se reproduce en los aprendizajes fundamentales. Así, mientras en las escuelas de contextos muy favorables el 85% de los niños alcanzó niveles de suficiencia en Lengua Materna y el 66 % lo hizo en Matemática, dichos porcentajes se reducen al 37% y 17%, respectivamente, en las escuelas de contextos muy desfavorables.

Esta es la medida del principal desafío al que busca responder la política educativa en Primaria. A lo largo de las últimas décadas el desafío principal para Educación Primaria, en términos de enseñanza a niños de sectores desfavorecidos, se ha trasladado del medio rural a la periferia de las ciudades. Este fenómeno no ha sido acompañado por un esfuerzo de creación de unidades especializadas en el aprendizaje en dichos contextos como el que tuvo el Organismo desde mediados de siglo para la Educación Rural.

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

“Las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias) no sólo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela. La escuela pública debe redefinir su función socializadora y asumir plenamente su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza. El concepto de una nueva universalidad de la educación primaria consiste en que no basta con garantizar el acceso y la permanencia sino que la verdadera transformación se vincula a la democratización en el acceso a los conocimientos” (Programa-Presupuesto Quinquenal de la A.N.E.P. 1995-1999).

La política de la Administración es comenzar la expansión del modelo de tiempo completo por los sectores más pobres, pero sin limitarse a este sector. El propósito es que este sea el modelo hacia el cual se dirija, en el futuro, el conjunto de la escuela primaria. De allí se deriva el que se implementen algunos casos testigo de escuela de tiempo completo dirigidas a sectores medios, de modo de garantizar la integración del modelo al sistema y evitar riesgos de segmentación y pauperización de los servicios.

A partir de 1992 se iniciaron las primeras tentativas de ampliar la carga horaria, principalmente en escuelas que atienden a los sectores más pobres. Ello supuso la creación o transformación al régimen de Tiempo Completo de 58 escuelas que en 1996 atendían a 9.554 niños.

El proceso de transformación de escuelas a este régimen ha carecido hasta el momento de una política consistente. En general se ha producido la transformación donde la capacidad locativa lo permitía. En muchos casos han sido viejas escuelas al aire libre o rurales las que han sido transformadas, con muy poca matrícula y muy poca capacidad de crecimiento. El rango de matrícula de las escuelas existentes varía desde 47 hasta 600 niños. Por otra parte, hasta el momento no ha

existido una política de asistencia técnica a las escuelas para el desarrollo de un modelo integral de escuela.²

No obstante lo anterior, los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes permiten apreciar algunas diferencias pequeñas en los resultados académicos, que muestran que el mero hecho de ampliar el tiempo de atención ya está teniendo cierto impacto sobre los aprendizajes. En efecto, sí se observan los cuadros 1 a 3, se puede constatar que las Escuelas de Tiempo Completo actualmente existentes atienden población más carenciada que las restantes escuelas urbanas y obtienen resultados académicos levemente superiores. A partir de estos datos es posible esperar que, con una propuesta pedagógica consistente y elaborada, los resultados podrían ser sustancialmente mejores.

En función de esta situación la ANEP ha puesto en marcha un proceso de formulación de un modelo pedagógico integral para las Escuelas de Tiempo Completo. El propósito es diseñar un modelo de institución y de enfoque pedagógico adecuado para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales en niños que viven en situaciones de pobreza.

El modelo incluirá lineamientos de carácter curricular y didáctico; criterios de organización de la vida escolar, la convivencia y la disciplina; un fuerte énfasis en el trabajo con las familias de los niños, inglés y talleres; un horario base de 7 horas diarias, al que se agregará un "corredor horario" de una hora y media, al final de la jornada y cuatro días a la semana, para la atención de niños con dificultades especiales de aprendizaje, merienda e higiene.

El propósito de la Administración es dar un nuevo impulso a esta política a través de:

- la construcción de 300 nuevas aulas para escuelas de tiempo completo, sobre un modelo básico de escuelas de entre 8 y 10 aulas para educación común e inicial (se construirían entre 30 y 35 nuevas escuelas);
- la transformación de otras tantas escuelas de doble turno en tiempo completo, al trasladar la matrícula de uno de sus turnos a las nuevas escuelas;
- la implementación del modelo pedagógico e institucional en estas 60-70 nuevas escuelas de tiempo completo, así como en las 58 ya existentes.

La localización de las nuevas escuelas sería definida en función de dos criterios básicos:

- a) la ubicación en sectores de pobreza;
- b) la ubicación en sectores de crecimiento poblacional.

Para ello se partiría de las escuelas públicas urbanas actualmente existentes, categorizadas como de contexto sociocultural muy desfavorable a partir de la Evaluación Nacional de Aprendizajes, ubicadas en la ciudad de Montevideo, zona

² Por iniciativa del Consejo de Educación Primaria la División Planeamiento Educativo realizó un primer avance hacia la elaboración de un modelo pedagógico y organizacional para estas escuelas durante los años 1995-1996. A partir de fines de 1996 el Consejo Directivo Central encomendó a los Programas FAS y MECAEP avanzar en esa dirección para lo cual en el mes de diciembre se realizó una jornada de trabajo con la participación de diversos sectores del C.E.P. - Inspección Técnica e Inspectores de Zona, Asambleas Técnico Docentes, Directores de Tiempo Completo y Requerimiento Prioritario, etc.- en la que se recogieron distintos informes y propuestas. A partir de estas jornadas se encomendó a un grupo de técnicos del organismo avanzar en el desarrollo de la propuesta.

metropolitana y localidades urbanas del Interior del país con crecimiento poblacional.

Las escuelas que cumplen con los requisitos anteriores serán listadas y ordenadas en función de sus indicadores sociales y académicos, agregándose un análisis de la evolución de la matrícula escolar en su entorno en el período 1992-1997. A partir de este listado será necesario ingresar en consideraciones concretas tales como la disponibilidad de terreno en la zona, la existencia de otras escuelas de tiempo completo, etc.

Este proceso de definición de ubicaciones deberá ser muy cuidadoso, dado que el criterio de admisión de alumnos será el de radio escolar - y no otros, como por ejemplo, algún tipo de evaluación del carácter "pobre" de la familia del niño -.

Una vez confeccionado el listado de escuelas candidatas a la transformación en tiempo completo a través de la construcción de una nueva escuela en la zona, se desarrollará una labor de información y consulta a los equipos docentes y a las comunidades, de modo que la incorporación al Proyecto sea voluntaria.

Está previsto realizar una inversión adicional en infraestructura para adecuar las escuelas de doble turno ya existentes que pasan a ser de tiempo completo, a los efectos de facilitar su incorporación al modelo pedagógico, así como de evitar eventuales problemas en las comunidades - todos querrán matricular a sus hijos en la escuela "nueva"- Asimismo, será necesaria una inversión en adecuación de la infraestructura de las escuelas de tiempo completo existentes, que acompañe su incorporación al nuevo modelo pedagógico.

[Ver cuadros](#)

UNA ALTERNATIVA PARA NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA

II. 1 CONTEXTO FAMILIAR Y CULTURAL

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA POBREZA.

El Uruguay vive un proceso de cambios permanentes, algunos de los cuales se relacionan directamente con las situaciones de pobreza. Cuando hablamos de los pobres, nos estamos refiriendo a personas cuyas condiciones de vida no son aceptablemente dignas en esta sociedad. No obstante, la pobreza es un fenómeno complejo, que abarca una diversidad de dimensiones (económicas, sociales, ambientales, psicológicas, culturales, religiosas) difícilmente cuantificables. Es además, un concepto relativo, según escalas de valores, factores ideológicos, visiones políticas, corrientes teóricas de quiénes la analizan, variando así el criterio de qué es lo justo y aceptable como decoroso para una sociedad.

Carmen Terra en un trabajo sobre el tema ³, define la pobreza como: "Un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. Es un concepto de cierta relatividad. Su caracterización y alcance dependen de la estructura y coyuntura sociales, niveles económicos, desarrollo tecnológico y características culturales, que permitan estimar lo que es digno y justo en un país. Ello nos remite a una cuestión objetiva y a una cuestión valorativa y política. Principalmente refiere a la desigualdad estructural por la cual determinados sectores sociales son sometidos a condiciones de vida intolerables". Agrega que en grados variables, la pobreza supone:

- ingresos insuficientes;
- carencia en insumos básicos de alimentación, salud, vivienda, y servicios (luz, agua y saneamiento);
- deterioro global de las condiciones y calidad de vida;
- debilitamiento de la salud física y psicológica del individuo, afectando su desarrollo personal.

Al explicar la pobreza, se ha resaltado su rasgo de carencialidad. El pobre es fundamentalmente el que no tiene, el que carece de. vivienda, salud, vestimenta, alimentación, educación, trabajo, cultura, deseos de vivir, progresar y triunfar en la vida.

A partir de la carencialidad se han elaborado la mayor parte de las teorías explicativas, y en consecuencia, se han diseñado estrategias de abordaje que intentan satisfacer las múltiples insatisfacciones.

Esta visión parcial de la realidad, los ha colocado como objeto de prácticas asistenciales públicas y privadas que no han modificado sustancialmente su situación. Por el contrario, la sociedad ha desnudado sus propias carencias: falta de una perspectiva pedagógica transformadora, ignorancia sobre el universo cultural y psicológico que pauta sus relaciones sociales, ausencia de un enfoque integral, desconocimiento del protagonismo de la gente para resolver sus propios problemas, imposición de diagnósticos, proyectos, métodos, y formas de combatir las dificultades.

Los pobres son además, depositarios de un conjunto de problemáticas que abarcan a toda la sociedad: transgresión de las normas, violencia, abandono, falta de afecto, delincuencia. Y frecuentemente se los identifica como los principales responsables de su pobreza. En consecuencia, no hay posibilidades de encarar

³ Carmen Terra. "La pobreza, desafío de todos". en APORTES PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA. Curso a distancia- 4º módulo. Servicio Paz y Justicia, 1994.

seriamente una propuesta educativa, si no se trabaja conjuntamente sobre nuestras concepciones, imágenes, prejuicios, y rechazos hacia los pobres.

- Pobreza y sociedad uruguaya.

La vida de los pobres está pautada centralmente por la lucha cotidiana por la supervivencia. Es en torno a esta tarea que se va estructurando un universo psico - socio - cultural que tiende a reproducir aquellas conductas y actitudes que resultan "más exitosas" para sobrevivir, sin modificar estructuralmente la situación.

Al interior de la sociedad uruguaya, se manifiestan algunos cambios en las poblaciones pobres:

- En los procesos migratorios: de la emigración del campo a las ciudades, se ha pasado a una migración dentro de la ciudad (fundamentalmente en Montevideo).
- En la ocupación de los espacios públicos: a la vez que se continúa con la ocupación de terrenos y fincas abandonadas, hay un proceso de ocupación de los lugares céntricos, que son los principales proveedores de recursos.
- En la participación de la familia para obtener recursos: se observa una creciente participación de todos los miembros en la generación de ingresos por la vía de la mendicidad, la venta callejera, la recolección de desechos, el robo, la prostitución infantil, el tráfico de drogas.
- En las relaciones sociales: se han incrementado los niveles de violencia, tanto hacia el conjunto de la sociedad, como dentro de los barrios.
- En la participación social de las mujeres: hay más mujeres que trabajan fuera del hogar, son las principales protagonistas en las organizaciones sociales, y crecen los hogares con jefatura femenina.

Forma parte de estas estrategias de supervivencia, el conocimiento informal de la red de servicios disponibles a nivel de comedores, parroquias, programas de ayuda de los cuales puedan obtener algún beneficio.

DINAMICA FAMILIAR.

La vida en condiciones de pobreza afecta la dinámica familiar, en la medida en que todos los integrantes se ven exigidos a dar respuesta a esa lucha cotidiana.

Generalmente, es la madre la figura central, estable, permanente, en torno a la cual giran los otros miembros. Los hijos, en muchos casos provienen de diferentes padres, como consecuencia de parejas más o menos estables de la mujer.

En nuestra cultura, sigue prevaleciendo el modelo de "familia ideal" conformada por padre, madre e hijos; corresponde al hombre desempeñar un rol proveedor de recursos económicos para todo el núcleo, mientras que la mujer se ocupa fundamentalmente de la crianza de los hijos y el cuidado de la casa. Los hijos tienen como principal tarea crecer y educarse, incorporando las pautas de socialización que les permitan insertarse con éxito en la sociedad adulta. Dentro de la familia, el padre tiene un rol "normativo" - puesta de límites, acceso a los códigos del mundo exterior - mientras que la madre deberá cumplir un rol "nutricio" - brindar afecto, alimentar, cuidar la salud -.

En la práctica, las familias pobres - al igual que muchas otras, de diferentes sectores sociales - no suelen funcionar de acuerdo a este ideal, pero el mismo actúa sobre ellas, generando cierta culpabilidad por no poder cumplir con la expectativa social de "normalidad". De todos modos, las nuevas formas de ser

familia que se van gestando en todas las clases sociales, posiblemente flexibilicen las actitudes y juicios condenatorios.

La estructura familiar predominante en la pobreza es de tipo matriarcal ⁴. En esta conceptualización, el rol materno se destaca como dominante y poseedor del poder en el núcleo, donde los hijos son vividos como una parte de sí, y el compañero (esposo, pareja ocasional o inestable) tiene un lugar subordinado y desvalorizado por la mujer.

Hay otros enfoques que interesa rescatar: M. Mazzotti y L. Tricotti ⁵ luego de reconocer que la madre es generalmente la figura estable en la familia, que presenta dificultad para reconocer cuál es el lugar y las funciones del padre, y que el hombre está muchas veces ausente, constatan en sus experiencias que “el hombre es señalado, la mayoría de las veces, como cabeza de autoridad, cuando integra el grupo familiar. Si falta, la madre desempeña su rol, y realiza sus funciones mientras llega la oportunidad de sustituirlo con un nuevo compañero. Pero ello no conlleva el prestigio diferencial que se le otorga a la figura paterna”.

Más adelante agregan: “Las mujeres que no tienen pareja se sienten además solas y desprotegidas, a pesar de que la experiencia conyugal raramente es satisfactoria. Imaginarse como mujer sola les devuelve una imagen de mujer incompleta, no realizada, en permanente situación de riesgo”. El hombre mantendría un lugar de dominador, y la mujer de sometimiento. Este poder se manifiesta restringiendo a la mujer, limitando sus movimientos, sus trabajos, su relación con los otros.

- Las mujeres.

Para la mujer, el ser madre se convierte - desde su infancia- en su principal tarea. Esto es lo que su madre recibió como mandato, y es lo que tenderá a reproducir en sus hijas que desde niñas se ocuparán de los hermanos más pequeños, así como de ciertas tareas domésticas. Identificarse y proyectarse en tanto madre le da seguridad, y permite responder al mandato social que idealiza la maternidad, ideal que se ve reforzado desde los tangos hasta la religión. Es un rol gratificante, que le permite “dar vida”, “producir algo” en un contexto fuertemente restrictivo y frustrante.

Frecuentemente, el primer hijo/a nace cuando la mujer está en la adolescencia, produciéndose un conflicto entre sus necesidades generacionales y la asunción de un rol para el que no está suficientemente preparada. Muchas veces es criado por su abuela, que asume un doble rol materno: de su hija y de su nieto/a.

En una investigación reciente, la socióloga María Elena Lournaga⁶, plantea que “una de cada cuatro jóvenes entre quince y veinticuatro años en el país, es madre precoz, es decir, que tuvo su primer hijo antes de los veinte años. Esta realidad se duplica en el estrato socioeconómico bajo”.

Si tomamos en cuenta que un 43% de los niños uruguayos nacen en los hogares de menores ingresos, y que dentro de ellos un porcentaje importante son hijos de madres adolescentes, la reproducción biológica de la sociedad uruguaya estaría consolidando mecanismos de reproducción intergeneracional de la pobreza que recaen especialmente en las mujeres. La maternidad precoz aparece fuertemente

⁴ Ferrando y otros. *Los marginados uruguayos*. EDITORIAL BANDA ORIENTAL- 1984 Ferrando y otros. *Psicología del marginado*. IPRU -1985. Jorge Ferrando. *Pensando en la educación popular*. EDITORIAL NORDAN -1986

⁵ Mariella Mazzotti y Lilián Tricotti. Artículo “Las familias, las mujeres y los niños: un camino a recorrer”, en el libro “Las familias, las mujeres y los niños: estrategias de superación de la pobreza en América Latina y el Caribe” publicado por FICONG y CIEDUR, Montevideo, 1993.

⁶ Lournaga M^a Elena. “Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza”, Instituto Nacional de la Familia y de la Mujer. Ediciones Trilce, 1995.

asociada a situaciones de soledad de la adolescente, inestabilidad de pareja, bajo nivel educativo y exclusión del mercado laboral.

Las diferentes motivaciones en juego en el embarazo adolescente, se expresan luego en una relación ambivalente con el hijo/a, deseado y rechazado a la vez, tanto en los planos no conscientes como en lo que hace a su sustento material y afectivo, en la vida cotidiana.

Por ello, el hijo tiende a vivirse más como “un producto que le pertenece” que como un ser capaz de crecer y desarrollarse autónomamente. En esto también va a incidir el rol que juega el varón.

- Los varones.

Mientras que para la mujer su identidad aparece fuertemente relacionada con el ser madre, para el varón ésta se vincula al ser trabajador; lo que se le pide fundamentalmente es que sea proveedor de recursos económicos que aseguren el sustento. Su rol en tanto padre es secundario. Este rol proveedor difícilmente alcance las expectativas generadas, ya que los pobres son justamente quienes tienen niveles de ingreso más bajos, como consecuencia de realizar trabajos mal remunerados, o inestables.

En la relación de pareja, el varón actúa de modo dominante en cuanto a las relaciones sexuales y a la satisfacción por parte de la mujer de algunas atenciones básicas (tener la ropa limpia, la comida pronta, la casa más o menos ordenada); cumple también un rol normativo con ella y sus hijos, de modo muchas veces autoritario y a través del ejercicio de la violencia.

La impotencia por no poder cumplir lo que se espera de su rol, lleva al varón a caer en crisis alcohólicas y ataques agresivos, que desgastan y rompen la relación de pareja, no asumiendo su lugar como figura adulta identificatoria para sus hijos. Éstos, internalizan una figura paterna desvalorizada que tienden a reproducir en su desarrollo posterior.

La frustración lleva al abandono, generando una experiencia de pérdida que suele quedar sin elaborar, y que se pretende suplir con una nueva relación.

La violencia está en las relaciones cotidianas, como pauta en el vínculo hombre-mujer, padre- hijos, madre- hijos, hermano mayor- hermanos menores; se manifiesta más en el propio medio social que hacia el resto de la sociedad. Niños y niñas la trasladan a sus relaciones en la escuela y con la escuela, repitiendo una conducta aprendida para manifestar disenso, rabia, frustración. El débil papel mediatizador del lenguaje en este medio tan cargado de acciones, traduce rápidamente las emociones en actos.

La aplicación de las normas es arbitraria, autoritaria, discrecional, de modo que cuando la escuela quiere habilitar un espacio diferente de relacionamiento aparece la repetición de lo aprendido, o el caos y la confusión derivados de la falta de otras herramientas para operar en una realidad que impone otros códigos.

Frecuentemente el lugar del padre queda inscripto en la experiencia infantil como un espacio débil o vacío, persecutorio y a la vez anhelado.

Una mayor presencia de maestros varones en estos sectores favorecería el desarrollo psíquico de niñas y niños, en la medida en que daría nuevos contenidos a ese “mundo interno” cargado de zonas de incertidumbre.

- Los niños y niñas.

Las vivencias de abandono marcan fuertemente la historia de niños y niñas. La ausencia del padre, las ambivalencias de la madre, las privaciones económicas, la falta de afectos y estímulos que los hagan sentirse queridos, valorizados, estimados, van dejando huellas profundas desde los primeros días de vida.

La primera experiencia suele ser la de un vínculo simbiótico con la madre que permanece en su desarrollo, dificultándole la sustitución por otras mujeres (en el caso del hijo varón) o la diferenciación de ella para elegir su opción de pareja con otros hombres (en el caso de la hija mujer). Desde su concepción, el hijo/a es vivido "en propiedad", como objeto de gratificación.

Al nacer, el niño/a vive experiencias intensas y contradictorias: lactancia prolongada y períodos de total desatención; momentos de sobreprotección y otros de rechazo y agresividad.

El control de esfínteres suele exigirse tempranamente, y el niño vive arbitrariamente exigencias y castigos ante situaciones que ni siquiera llega a comprender. Esto lo hace extremadamente vulnerable y dependiente de las circunstancias cotidianas que no le permiten fortalecer su Yo.

Lo externo es vivido como persecutorio ya que la separación implica ruptura con lo simbiótico. En consecuencia, se ven limitadas sus posibilidades de introyección, y por lo tanto, de incorporación de nuevos aprendizajes. Las situaciones se vuelven confusas, indiscriminadas. La identidad individual difícilmente se alcance, y tienden a desempeñarse los roles de modos estereotipados. De este modo, cuesta acceder al nivel de lo grupal y funcionar como un miembro distinto y diferenciado.

Lo intenso de los vínculos, y la falta de espacio psíquico para el ingreso de "un otro" dificulta también el proceso de simbolización. La realidad no puede ser mediatizada ni representada, sino que todo se juega en la acción. Los actos dicen más que las palabras; se vive el presente, lo inmediato. Los sentimientos e impulsos no se controlan sino que se actúan. La tolerancia a la frustración es escasa; todo tiene que ser ya.

Se establece un vínculo demandante que se prolonga en las relaciones con los demás, y se revive especialmente en el encuentro con otras personas dispuestas a dar (maestras, religiosas, promotores sociales). Ante una demostración de afecto se responde con el "pegoteo", el llamar permanentemente la atención, el "ser alguien" a través de las expresiones de cariño o de agresión.

El crecimiento genera nuevas angustias. ¿Cómo resuelven los adolescentes su inserción en el mundo adulto? ¿Tendrán la posibilidad de generar un modelo de relación diferente?. Para que esto sea posible, tendrán que experimentar un modelo diferente y esto se lo podrá aportar la escuela, o su participación en algún tipo de actividad educativa comunitaria (talleres de expresión, recreación, deportes). De lo contrario, la "circularidad de la pobreza" seguirá su camino: las niñas, cuidando a los más pequeños y llegando a una maternidad temprana; los varones, intentando asumir un rol económico.

En una investigación referida a los niños en situación de calle⁷ se constata "el fuerte vínculo, muchas veces indiscriminado, que manifiestan tener las madres con los hijos en situación de calle" lo que explica "el lugar especial que estos hijos ocupan, encargándose de la función proveedora, apoyo y sostén de la propia madre, asumiendo el lugar del padre ausente".

En cuanto a las niñas, otra investigación⁸ sostiene que "la calle es un espacio prohibido y ajeno para las mujeres, y se asocia directamente con el ejercicio prohibido de la sexualidad y la prostitución". Agrega: "las adolescentes conocen estos mandatos genéricos y no pretenden oponerseles saliendo a la calle. Utilizan esta estrategia como forma de atenuar las consecuencias que en la práctica les generan las pautas asignadas: encierro, aburrimiento, soledad.

⁷ Lilián Tricotti. "La situación de calle: ¿abandono o solidaridad familiar?", CLAEH - Gurises Unidos. Montevideo, 1995

⁸ Mariella Mazzotti y Cristina Rodríguez. "Transgresión y salida a la calle". CLAEH, 1994.

Ellas transgreden entonces, en los hechos, sin intención de hacerlo, las normas y expectativas asignadas, acercándose peligrosamente al estereotipo negativo de ser mujer”.

Unas y otras parecen coincidir en que la salida a la calle no produce la ruptura con los modelos “tradicionales”. Allí se generan vínculos entre iguales y con el mundo adulto que sirven como socialización hacia lo laboral, y hacia el establecimiento de nuevas relaciones afectivas que pretenden ampliar el marco restringido de la familia y el barrio. Este “enriquecimiento” en las experiencias de vida puede desarrollar alternativas que, sin embargo, no permiten escapar de la pobreza.

Esta afirmación tiene enorme relevancia, por la importancia que hoy han adquirido diversos programas de trabajo con niños en situación de calle. A través de ellos, niñas, niños y adolescentes pueden vivenciar relaciones diferentes y contar con apoyos complementarios a los que les ofrece el núcleo familiar y la escuela.

LAS RELACIONES ESCUELAS - FAMILIAS - COMUNIDAD

- El ingreso a la escuela

El acceso de los niños a la escuela es vivido de modo ambivalente. Por un lado, el ingreso es lo socialmente esperado para adquirir la formación básica que les permita insertarse activamente en el mundo adulto. Trabajar y compartir las pautas culturales predominantes, les permitiría tener mejores oportunidades y salir de la pobreza. Por otro, implica un desprendimiento del núcleo familiar al ingresar a una institución con otra cultura, otros valores, y otras personas, que pueden alejarlos del grupo de referencia. En ese aspecto, se vuelve amenazante y peligrosa, lo que lleva a utilizar distintos mecanismos para sabotear la asistencia a la escuela.

En la práctica, la escuela no tiene una propuesta adecuada para estos niños/as. Su estructura y su dinámica exigen la adaptación a un sistema desconocido, y para el cual no tienen los instrumentos necesarios. Esto ha debilitado la expectativa de que sirva como espacio posibilitador de ascenso social, generador de herramientas y capacidades para vivir mejor.

El énfasis puesto en los últimos años en el desarrollo de la educación preescolar en estos sectores, puede modificar la situación, en la medida en que vaya acompañada de un nuevo enfoque de la relación escuela - familias - comunidad.

Las características anteriormente mencionadas respecto a la dinámica familiar y al proceso de formación psíquica de los niños y niñas hacen ineludible la formulación de una propuesta que parta de esta realidad, para generar desde allí, mejores oportunidades.

El fracaso en los primeros años escolares da cuenta de la dificultad para desarrollar una propuesta pedagógica que entre en diálogo con esta cultura, sus valores, sus carencias y sus potencialidades. Diagnósticos de retraso mental, lesión cerebral, psicosis o neurosis graves funcionan esencialmente como etiquetas para ocultar limitaciones que provienen de las condiciones sociales, ambientales y psicoafectivas de los menores.

¿Cuáles serían las principales dificultades para la integración?⁹

- la “discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de la comunidad de origen y la comunidad escolar”;
- la “desvalorización, descomposición y quiebre de la propia cultura”;

⁹ Lidia Fernández. “Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas” - Paidós, 1994.

- las carencias en los “aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos”;
- la “rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo”;
- las “representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar”;
- la “resistencia a la integración”;
- la “falta de capacitación adecuada de los docentes”.

Buena parte de las dificultades son modificables a través de una propuesta de cambio dentro del sistema escolar, que atienda a la organización, la capacitación, los contenidos, las metodologías, y las expectativas respecto a los niños que ingresan. Otras son de más difícil abordaje, ya que hacen a la dinámica socio-cultural de la pobreza.

Un equipo de psicólogas que trabajó en un Plan de Erradicación de Villas en Buenos Aires¹⁰, constató que la mayor cantidad de fracasos en la escuela se daban en el primer grado, y que estos niños y niñas mantenían posteriormente sus dificultades, y algunos abandonaban. Sin embargo, aquéllos que lograban un buen rendimiento en este primer año, raramente tenían dificultades en los años siguientes.

- ¿Qué factores dificultaban un buen resultado?.

En primer lugar, cabe tomar en cuenta que el ingreso a la escuela es simultáneamente una salida de su medio familiar y de su comunidad de referencia. En este salir, se reavivan las ansiedades persecutorias que ponen en riesgo la ruptura del vínculo simbiótico.

Criados en una familia con rasgos de promiscuidad, falta de límites, indiscriminación de roles, y restricciones económicas importantes, se encuentran con una organización donde hay roles determinados (directora, maestra, secretaria) ocupados por personas que generalmente son de otra extracción social y formando parte además, de un conjunto de pares.

La escuela les exige llevar cosas concretas (cuadernos, libros, lápices, etc.) y “hacer cosas a nivel simbólico (aprender signos, un lenguaje distinto, determinado tipo de abstracción, generalización)”. Enfrentado a su hogar, el niño será “bueno” si exige lo menos posible; en la escuela se sentirá “malo” si no cumple con las tareas que se le encomiendan. En relación a lo simbólico, han desarrollado una gran habilidad para resolver intuitivamente situaciones concretas, pero tienen dificultades para “las situaciones mediatizadoras y simbólicas”.

- Contexto familiar y comunitario

La inserción del niño en la escuela se da proviniendo de un contexto familiar - al que ya nos hemos referido- situado, a su vez, en un contexto barrial, denominado generalmente “comunitario”.

Esta “comunidad” constituye habitualmente el ámbito de socialización de niños y niñas.

El énfasis puesto en la participación comunitaria se relaciona con el supuesto de que las personas que comparten un cierto espacio físico y humano, pueden unirse para atender conjuntamente problemáticas comunes. “La referencia a lo comunitario resalta lo común, lo que une, y su uso frecuentemente oculta las diferencias sociales y culturales existentes entre las personas que conviven en un territorio próximo, así como su diversidad de intereses, expectativas y

¹⁰ Silvia Loviscek, Ana María Martino y Carlota Río de Vila . Artículo “*El ingreso a la escuela y sus dificultades en los niños de poblaciones marginales*”; en “Teoría y técnica psicológica en comunidades marginales”. Autores varios. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

motivaciones”¹¹. “Es imprescindible un proceso de formación que potencialice las capacidades de los ciudadanos organizados, y una cierta disponibilidad de recursos que viabilicen sus propuestas. Y ello se dará en medio de conflictos y demandas diversas al interior de las “comunidades”.

Conviene entonces recordar que cuando hablamos de pobreza, de familia, de escuela, de comunidad, no estamos hablando de conjuntos homogéneos sino de ciertas estructuras con algunos componentes comunes y otros diferentes.

- Escuela y comunidad.

Las escuelas tienen una larga tradición de relacionamiento con el medio en el que están insertas, a través de las familias de los alumnos (con mayor intensidad) y con el barrio o la localidad en general (a través de la organización de beneficios, “kermesses”, y otras actividades abiertas).

Sin embargo, este relacionamiento no es siempre el mismo. Podríamos distinguir al menos tres tipos de relacionamiento.

En el primer tipo, escuela y comunidad aparecen como dos instituciones claramente diferenciadas, con un cierto nivel de intercambio vinculado a la tarea específica de la escuela pero con relaciones de escasa intensidad. El personal de la escuela (directores, maestros, funcionarios administrativos y de servicio) cumple con su horario, atiende su labor, pero no se establece otro tipo de vínculos. El conocimiento de la comunidad se da a través de los niños, de los padres, y en muchas ocasiones, por la vía informal (comentarios, rumores, observación).

En el segundo tipo, la escuela está totalmente dentro de la comunidad, siendo difícil separarla y diferenciarla de ella. Las relaciones son intensas, tanto formal como informalmente, y se comparten gran parte de los tiempos. La escuela ocupa un lugar central como organización del medio y en ella se puede realizar charlas, fiestas, cumpleaños o cualquier otro tipo de acontecimientos. Generalmente, parte del sostenimiento económico lo da la comunidad que también ejerce un poder importante en cuanto a la aceptación o no de quienes trabajan en la institución escolar. El ejemplo más claro es el de las escuelas rurales, pero también se da en escuelas suburbanas.

En el tercer tipo, la escuela y la comunidad interactúan en un medio donde la escuela es un actor más, en relación con otros actores (organizaciones sociales de diverso tipo) que representan la diversidad comunitaria. La escuela aporta al desarrollo económico, social y cultural de la zona, sin asumir el rol central; aporta de acuerdo a sus posibilidades (personal docente, local, espacio para actividades, capacidad de convocatoria).

En los sectores pobres, suele darse una historia cargada de desencuentros entre escuela y comunidad, fruto de los diferentes marcos culturales y de una propuesta predominantemente impositiva (de la primera) respecto a qué debe hacerse y cómo debe hacerse.

A pesar de ello, frecuentemente se cae en la indiferenciación, identificándose con las “carencias” y dando como resultado una escuela “pobre” tanto en sus recursos como en sus propuestas. Se repiten las deserciones (en este caso de directores y maestras) que no soportan trabajar en condiciones de carencialidad; se dan sucesivos abandonos que cargan de culpa a los docentes, y repiten una “historia sin fin” en los niños y niñas; se cae en situaciones de crisis físicas y psíquicas; se pasa del voluntarismo a la impotencia.

¹¹ Jorge Ferrando “¿Educoterapia social?” *Acerca de las articulaciones entre educación popular, salud mental y participación comunitaria*. Escuela de Psicología Social de Montevideo. REVISTA APORTES. Año 2- Nº2. 1995

- Escuela y demandas.

La escuela es, a la vez, representante de una sociedad que margina y, sin embargo, una oportunidad de escapar de la pobreza. Esta ambivalencia se traslada a las relaciones con las familias, donde puede pasarse de la demanda de ayuda a la agresión, del interés por respaldar a la maestra a su total rechazo.

La vida de los pobres está pautada por su lucha por la sobrevivencia, pero ésta no se limita a lo material, sino que va directamente ligada a la lucha por la sobrevivencia afectiva. Esta se expresa en la necesidad de recibir apoyo, afecto, comprensión; tener un lugar donde ser escuchado, sentirse útil, aprender, participar, diferenciarse. Y esto no sólo lo manifiestan niñas y niños, sino también sus familias.

Este vínculo demandante - que nos remite a los primeros años de vida- coloca a la maestra en múltiples roles que van más allá de la "maestra-madre" representante de esa "escuela-hogar". Es la maestra que enseña, que aconseja, que actúa como asistente social, que cuida de la salud, la alimentación, la vivienda, la vestimenta, los útiles escolares, el trabajo¹². Si las maestras no logran diferenciarse de esta demanda masiva y confusional, quedarán atrapadas en una trama vincular de la que difícilmente logren escapar. Sus propias necesidades de "madre buena ideal" actúan como elemento de "enganche" no consciente, llevando las relaciones a un punto que probablemente se tornará insoportable y llevará al abandono.

El mejor aporte que la escuela puede hacer es el de constituirse en un agente activo de transformación, partiendo de la realidad concreta en la que está inserta, desarrollando propuestas flexibles, ofreciendo calidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje, posibilitando la participación de sus alumnos, actuando en conjunto con otras organizaciones para mejorar las condiciones de vida de la gente, en la zona en la que está inmersa.

Corresponderá a las maestras, desarrollarse más como profesionales que como madres, construyendo un "clima de aprendizaje" que haga propicia la investigación, la creatividad, el acceso a nuevos conocimientos y destrezas, la elaboración colectiva, la generación de otros modelos de relación y vinculación afectiva. Podrán aportar en tanto logren diferenciarse y ejercer su rol con la "distancia crítica" suficiente como para poner a disposición espacios, objetos y afectos que favorezcan la autoestima y el crecimiento autónomo.

En una realidad donde se ha destacado tanto la carencialidad, no podemos predecir hasta donde puede llegar la potencialidad y el desarrollo de nuevas capacidades, pero necesariamente deberemos apostar a ello para que el proceso educativo se produzca. Sólo la práctica cotidiana será capaz de habilitar la emergencia de lo oprimido, la creación de lo nuevo.

Por ello, toda tarea educativa debe basarse en una ética (de respeto al otro, a su cultura, de fomento de la solidaridad, la cooperación) y apoyarse en la utopía de que hombres y mujeres pueden construir un mundo de relaciones, en el que es posible desarrollarse y tener igualdad de oportunidades para crecer en la diversidad. Disfrutar de las diferencias resultantes de los procesos de maduración

¹² Jorge Ferrando. "¿Cuántas maestras caben en una maestra?", Jorge Ferrando. QUEHACER EDUCATIVO, Nº 16, agosto - setiembre, 1995.

personal y colectiva, eliminando aquellas que son fruto de la desigualdad y la discriminación excluyente.

Son esas niñas y niños que han demostrado una enorme capacidad de supervivencia, desarrollando una inteligencia práctica que le permite resolver situaciones cotidianas cargadas de riesgo, inseguridad e inestabilidad.

La cara visible de la insatisfacción de una necesidad es la carencia; pero su contrapartida es la potencialidad para satisfacerla. Esta acción posible de ser desplegada, aparecerá cuando se creen condiciones para ello. Difícilmente alguien va a actuar si percibe que su movimiento será en vano; y los pobres están demasiado convencidos de que "no sirven", "no pueden", "no saben". Esta es la imagen que socialmente les hemos devuelto, cuando "se miran en nuestro espejo". Y es lo que tienden a reproducir en su propio medio en la medida en que sea lo único aprendido.

La repetición es uno de los rasgos característicos de la pobreza; se repiten las conductas aprendidas para sobrevivir, vinculadas a la "ley del más fuerte", al uso de la agresión y la violencia para imponerse y diferenciarse, para generar temor en otros y no ser arrasados.

Se ha creído que mejorando las condiciones materiales de vida se rompería esta circularidad de la repetición, y se ha pretendido romperla a través del asistencialismo, práctica que no hace sino realimentar el vínculo demandante y reforzar las relaciones de dominación.

La escuela tiene una enorme potencialidad para transformar estas relaciones, pero para ello, también tiene que transformarse.

II.2 EL DESARROLLO INFANTIL: PERSPECTIVAS DESDE LA SALUD MENTAL.

EJES DEL DESARROLLO INFANTIL

Considerar el desarrollo de las potencialidades de un niño inmerso en su entorno, implica reconocer que toda actividad mental es dependiente de una cultura y de los recursos que ella dispone. Destacamos algunos ejes en el desarrollo infantil desde donde surgen premisas para plantear modos de abordaje del niño en la escuela.

La construcción de la individualidad (de la identidad) y del sentimiento de ser nosotros mismos la fuente de nuestras acciones, y no sólo objetos pasivos de una situación que nos determina desde el exterior.

Este aspecto central de la personalidad se vincula a la organización de una imagen estable de sí mismo que depende de una identificación y distinción adecuadas entre el objeto (el otro) y la representación de sí mismo. Cuando el niño, en su desarrollo, puede identificarse con una madre facilitante, básicamente amable, afectuosa, cuenta con una fuente de autoestima, (narcisismo trófico), que le permite sostener la alternancia entre frustración y gratificación, logra separarse y afirmar su autonomía. La autoafirmación lleva al pequeño a organizar y ejercer, en el plano motor y verbal, conductas tendientes a controlar placenteramente su entorno físico y humano, sustituyendo sentimientos de impotencia por sentimientos de poder y de esperanza en sus capacidades. Estas experiencias tempranas ancladas en el cuerpo se transformarán en modos mentales de experiencia, en ideas (representaciones) ligadas a afectos, de predominancia placenteros, protectores.

El contexto cultural orienta la construcción y determina las significaciones del lenguaje, expresión de una cultura. La identidad y el sentimiento de sí se construye por el entrecruce de acontecimientos que marcan al individuo desde antes de su nacimiento. Se reconocen factores transgeneracionales que a través de las conductas y afectos de padres y abuelos, operan marcando y orientando las líneas de estructuración del psiquismo del niño. Este peso de la historia y creencias transgeneracionales, permitirán o no el logro de la historización y de la temporalización de los acontecimientos marcantes, fundantes, en la historia familiar de abuelos y padres.

La continuidad histórica de la familia, estará marcada por el modo como se reciben, se tramitan, se contienen y se piensan los muy diversos acontecimientos traumáticos que ocurren en el curso de la vida de las familias. En determinados sectores sociales, de pobreza y marginalidad, la lucha diaria por la sobrevivencia adquiere la cualidad de traumatismo crónico que determina, en gran medida, formas de relación violentas o fallantes entre las generaciones, produciendo una suerte de repetición en las pautas de relación y de los modos de tratar los conflictos. Asistimos a una historia de padecimientos, a la repetición cotidiana de traumatismos psíquicos (maltrato, violencia intrafamiliar, incesto, etc.) que se constituyen en un daño precoz del yo del niño, quien se vuelve incapaz de tramitar la acumulación de estas fallas relacionales, incrementando la experiencia de desamparo propia del niño pequeño en desarrollo.

En estas situaciones observamos con frecuencia madres deprimidas y sobrecargadas en sus tareas cotidianas, que presentan una suerte de inercia psíquica en la relación con el bebé; expresión del desborde y la incapacidad de la madre, y de su entorno, de contener y elaborar los problemas que la acucian, impidiéndole estar disponible psíquicamente para escuchar, atender y tramitar las ansiedades propias al desarrollo del niño.

La madre en tanto entorno humano privilegiado y organizador del psiquismo infantil, no puede en estas condiciones hacerse cargo de las tareas de cuidado materno indispensables para apuntalar y orientar la individuación y autonomía del niño.

En este marco el sentimiento es el de ser víctima de un destino ineluctable, destino que el individuo siente como imposible de cambiar por su acción, quedando ajeno a una participación creativa. Sabemos cuán difícil es que un individuo de un grupo social pobre o marginal cambie de lugar y se integre en sectores sociales económicamente más poderosos y culturalmente diferentes.

A pesar de que la agresividad en sus distintas manifestaciones y la dificultad de aceptación de límites son problemas muy frecuentes e inquietan a los maestros, en la observación de niños de escuelas de zonas pobres, es aún más importante la pasividad de los niños y la dificultad que presentan para situarse como sujetos responsables y determinantes de sus acciones, en situaciones tan simples como son la defensa de sus propiedades (útiles escolares), o responder a la agresión.

La escuela necesita conocer estos determinantes para intentar desarticularlos ofreciendo al niño otras experiencias capaces, tal vez, de inflexionar estas líneas de fuerza de repetición traumática. Veremos entre las propuestas, la posibilidad que tiene la institución escolar para ofrecerse al niño como un entorno capaz de reconocer y apuntalar, en experiencias placenteras y simbólicas, sus capacidades y su autoestima.

La construcción de significaciones básicas (conscientes o inconscientes) que orientan nuestras conductas, y los modos de negociación con el entorno de estas significaciones.

Las significaciones se construyen a partir de las interrelaciones con las personas más cercanas del entorno. El entorno del niño opera con determinados modos de pensar y conductas que conforman las mentalidades propias de la pertenencia a una determinada cultura. Las significaciones implican el ejercicio del lenguaje y de la posibilidad de elaborar y llevar adelante proyectos de vida en los que el sujeto deje su marca personal como partícipe creativo, y no sea mera víctima pasiva que repite las circunstancias de su entorno. Cómo se negocian las ideas propias con las del entorno abre la pregunta acerca de las capacidades transformadoras de la realidad, y del lugar del sujeto en ellas. Esta tarea, altamente simbólica, está sostenida por la identidad, la autoestima y la capacidad de tolerar y sobrepasar el dolor y las pérdidas.

El carácter social de la transformación del recién nacido humano en sujeto psíquico, se relaciona a modos concretos de la vida del hombre en sociedad. Se trata de una subjetividad producida, como escribe Silvia Bleichmar, en "Estatuto de lo histórico en psicoanálisis"¹³, siendo "lo histórico, constituyente del psiquismo, en una temporalidad no lineal, no genética, sino azarosa en el marco de la necesidad". Es interesante destacar que la determinación histórica de los tiempos de constitución del psiquismo, son , en un segundo tiempo, re-significados e historizados "por el sujeto que se encadena a su propia identificación". El psiquismo, abierto a recibir nuevas inscripciones a través de nuevas y significativas experiencias, podrá enlazar lo nuevo a lo ya constituido, modificándose.

El niño crece dentro de un horizonte ideológico que marca los límites donde puede pensar. Sin embargo, hoy en día en el opuesto de un determinismo lineal donde priman ya sea las influencias del entorno o de la dotación genética, el acervo del conocimiento de distintas disciplinas (psicoanálisis, psicología cultural, cognitivismos) trae evidencia de que el psiquismo humano, que se construye en la relación de su historia singular con el entorno, posee también capacidades de auto-organización y de auto-teorización que siempre permiten que algo nuevo, inédito en las generaciones anteriores, se exprese en el sujeto.

De qué manera el niño negocia sus tendencias, sus deseos y necesidades, dependerá en gran medida del desarrollo que logre en sus capacidades de manejo del conflicto a través del lenguaje y otros modos de representación que operan como mediadores entre él y su entorno humano. Pesan acá, en la experiencia previa con los adultos, el modo en que éstos tomaron en cuenta, descifraron, tradujeron, las palabras y los gestos del niño.

El valor del lenguaje en los vínculos interhumanos se inicia con el desciframiento que la madre hace del grito y el llanto inicial de su bebé, y con las conductas de interacción que ella es capaz de poner en juego. Cuando el niño llega a la escuela tiene ya una historia interrelacional, intersubjetiva, que en gran parte determina las conductas y los modos de adaptación social que presentará en la escuela. El gran desafío es lograr una escucha del sufrimiento y de los modos particulares de expresión del niño singular en el ámbito de un trabajo fundamentalmente grupal, y atraer al niño a nuevas formas de relacionamiento que le permitan descubrir nuevas mediaciones a través de la simbolización y el lenguaje.

¹³ Bleichmar, Silvia, Estatuto de lo histórico en psicoanálisis., en La Oreja, No. 13, año VII, agosto 1997, pp.5-7. Rosario, Argentina

Destacamos la posibilidad y la utilidad de construir con el niño un espacio intermedio, transicional, donde se permita el despliegue temporal y espacial de conflictos poco simbolizados.

- La adquisición de las competencias lógicas, lingüísticas y simbólicas.

En cuanto a la adquisición de estas competencias tomamos la perspectiva del funcionamiento mental, y recurrimos al concepto de estructura neuro-psíquica donde interactúan los polos cognitivo y afectivo. Cada función está determinada desde ambos polos, y cualquier valoración de las funciones debe tomar en cuenta el contexto afectivo y relacional en el cual esta emerge.

Reconocemos la pluralidad de las actividades mentales y nos parece útil, a los efectos de comprender las relaciones entre pensar y aprender, recordar un modelo del funcionamiento mental a partir de la vida intelectual o cognitiva tal como nos propone Jean-Luc Signoret¹⁴.

Desde este punto de vista, podemos considerar la vida mental como organizada en tres planos:

CAPACIDADES

Las capacidades conciernen al conjunto de las actividades mentales que permiten al sujeto tratar, producir y actuar sobre el mundo. Construidas apoyándose en el desarrollo sensorio-motriz permiten ir más allá de las propiedades físicas de los objetos. Estas capacidades se relacionan con los sistemas de significación dominados por el lenguaje.

Entre ellas encontramos:

- a) Las habilidades o capacidades específicas. Son numerosas y toman en cuenta informaciones que se definen por su naturaleza física o por el sistema al que pertenecen (lenguaje, reconocimiento visual, gestual, espacial, etc.). Estas habilidades constituyen módulos funcionales, en cuya organización participan estructuras anatómicas cerebrales definidas, así como la especialización funcional hemisférica y la lateralización.

Una capacidad específica, tal como el lenguaje, está conformada por la organización funcional en módulos de múltiples y diversas capacidades. La lectura, por ejemplo, implica procesos complejos de identificación gráfica, de correspondencia grafema- fonema, de producción lexical con indemnidad del lenguaje.

En el desarrollo de estas habilidades se conjugan la participación de capacidades cerebrales innatas, programadas y organizadas con las informaciones aportadas por la experiencia con el medio. La adquisición de todas las funciones mentales implica un desarrollo epigenético, es decir que experiencias significativas con el medio van a ir modelando y transformando la dotación genética innata, construyendo nuevas estructuras cerebrales funcionales.

La escuela puede constituirse en aporte fundamental al desarrollo de la vida mental del niño, en la medida en que le ofrezca experiencias de vida significativas, de las que participe activamente.

- b) Las capacidades intelectuales constituyen uno de los aspectos del conjunto de la vida cognitiva. Estas permiten al sujeto manipular y transformar la información. Constituyen el núcleo del pensamiento, están en la base de la capacidad de razonar, de los juicios, inferencias y resolución de problemas. A partir de ellas se establecen leyes y conceptos.

¹⁴ Signoret, J-L., "Le fonctionnement mental: capacités, représentations, contrôles." en Penser, Apprendre. De. Eshel, 1988

- c) Las capacidades de conservación, dan cuenta de la posibilidad de modificación de la conducta de un sujeto a partir de una experiencia anterior.

En este campo se sitúan la memoria y el aprendizaje, a partir de los cuales la información es conservada luego de haber sido tratada e inscripta en uno o varios contextos, y vinculada a otras informaciones. Esta información almacenada en la memoria sólo puede ser utilizada si es re-encontrada por el sujeto apoyándose en índices que toma del contexto. Las capacidades de conservación están ligadas a la modificación de las estructuras cerebrales adquiridas en el curso del desarrollo.

REPRESENTACIONES

Las representaciones constituyen el conjunto de informaciones adquiridas en el curso de las experiencias de la vida del sujeto. Ellas no son el reflejo de la realidad, la realidad se construye de acuerdo a una interpretación que depende de la historia personal y de los valores que la determinan. El aparato psíquico filtra y organiza las percepciones que le llegan desde el entorno físico y humano, gracias a las capacidades y a los controles que dispone el sujeto.

Las representaciones están en la base de la capacidad de pensar, de imaginar y de relacionar experiencias a través de los símbolos verbales, de imágenes, de íconos, que se entrelazan con la experiencia del cuerpo en relación a su entorno (gestualidad, praxias, capacidades psicomotrices). La capacidad representacional es fundamental para el desarrollo del pensamiento, y la posibilidad de analizar y de anticipar acciones y proyectos organizados en una secuencia y en una temporalidad dada. Su riqueza está marcada por la adquisición plena del lenguaje, ampliamente dependiente del entorno socio-cultural. La escuela necesariamente debe apoyarse en estas capacidades para lograr la transmisión de cultura.

La disponibilidad representacional depende de las capacidades de memoria, y en ella podemos describir tres ámbitos:

- a) El dominio de la memoria semántica que se relaciona al conocimiento del mundo y del léxico de la lengua. Gracias al lenguaje y a la experiencia individual en el marco social se constituye un saber compartido, universal.
- b) Se describe un tipo de memoria particular, la memoria procedural que comprende el conocimiento de las reglas y de los hábitos que permiten resolver un problema casi automáticamente (conducir un auto, practicar un juego, etc.). Estos procedimientos son utilizados para manipular la información y a la vez generar nuevos hábitos.
- c) El ámbito de los recuerdos remite a la memoria de las experiencias personales, vivenciales propios de cada sujeto, y constituyen la biografía personal.

El aprendizaje, en el sentido común, remite siempre a estos tres niveles de la memoria - el sentido de las palabras, - el aprendizaje de un hábito, y - su memorización vinculada a la experiencia vivencial del momento del aprendizaje.

En los últimos tiempos se ha desconocido la necesidad del trabajo con la memoria, en función del desconocimiento de su modo de funcionamiento. Para que la memoria sea eficaz es necesario desarrollar en el niño mecanismos de adquisición de conocimientos. La adquisición de nuevas informaciones supone un conocimiento anterior.

La memoria a corto término tiene escasa capacidad, nos permite memorizar pocas palabras nuevas de la lengua, de lo que seríamos incapaces en una lengua extranjera. Este fenómeno se explica porque toda adquisición de nuevos conocimientos se constituye en un "va y viene" entre la memoria a largo término,

de donde son recuperados conocimientos contextuales, y la memoria a corto término que los reúne y ordena de otra manera.

La memoria a largo plazo funciona como la biblioteca adonde vamos a buscar los libros de donde tomamos información para actualizarla y preparar una exposición. Si nuestra memoria a largo plazo tiene poca información almacenada, la adquisición y síntesis de nuevos conocimientos resultará muy difícil. El éxito en el aprendizaje está ligado tanto a la cantidad de conocimientos adquiridos por la memoria del alumno, como a la cualidad de la organización del conocimiento.

La memoria sufre también grandes pérdidas o errores de transmisión: es el olvido, lado escondido del proceso de memoria. Esto habla de la capacidad limitada de una memoria fichero, ya que la posibilidad de recuperación depende, en gran parte, de las conexiones semánticas de experiencias anteriormente almacenadas con la tarea actual. No hay una capacidad "pura" de memoria, pero la capacidad de aprendizaje va a depender de la riqueza de los conocimientos anteriores y del uso que de ella se vaya haciendo una y otra vez en el curso de los años, permitiendo el funcionamiento de estrategias de recuperación. Los mecanismos de razonamiento no pueden sustituir el desarrollo de la memoria.

CONTROLES

Los controles conciernen al conjunto de las actividades mentales, en su regulación y modulación de las capacidades y las representaciones necesarias.

Toda situación que nace de un pensamiento "interno" o de un estímulo "externo" debe siempre recurrir a capacidades y a contenidos representacionales, que operan funcionalmente en forma sinérgica.

El control se ejerce en dos ejes interdependientes, que se inscriben en los dos polos de la vida mental:

- a) El eje de la atención se refiere a un conjunto de procesos mentales que permiten al sujeto seleccionar las informaciones que provienen del mundo externo para dirigir hacia estas las capacidades y las representaciones adecuadas.

La atención asegura la coherencia del funcionamiento cognitivo. La atención depende de estructuras biológicas (la vigilancia), pero este no es el único mecanismo determinante de la atención. Está estrechamente conectada con el segundo eje de controles.

- b) El eje de las motivaciones, es un término ambiguo y general que remite a la resonancia, al valor emocional, a las investiduras y a los deseos subyacentes a la tarea. En este eje se articulan la vida afectiva y la vida cognitiva. El peligro será privilegiar uno u otro; el control por la motivación, es decir el polo afectivo, e ignorar factores de discordancia en las múltiples organizaciones funcionales cognitivas; o el control por la atención e incidir solamente mejorando la vigilancia a través de medicación específica.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

En referencia a este modelo es posible distinguir en las dificultades de aprendizaje, tres categorías:

- 1 Las dificultades de aprendizaje conciernen a los conocimientos llamados escolares. Estaría afectada la constitución de los recuerdos que implica las capacidades de conservación de la información, así como su valor y su significación en el contexto de los conocimientos adquiridos.

- 2 Las dificultades de aprendizaje pueden afectar la adquisición de procedimientos tales como la regla de tres en aritmética, o las propiedades comunes compartidas por las figuras geométricas. Implica el “know-how”, memoria de aprendizaje de habilidades o procedural. Esta adquisición se relaciona también con las capacidades intelectuales.
- 3 Las dificultades de aprendizaje pueden afectar las capacidades específicas o habilidades, entre ellas la dislexia, los trastornos del deletreo, los trastornos del cálculo. Estas dificultades están sustentadas en retardos del lenguaje, trastornos visuo-espaciales, dispraxias, y otras funciones cognitivas.

Este modelo de funcionamiento mental se apoya en las actividades mentales cognitivas. En cuanto a las representaciones, tanto su riqueza como sus cualidades están determinadas por la vida afectiva.

Más allá de la vieja polémica del dualismo de los polos cognitivo y afectivo respecto al funcionamiento mental, se trata hoy de trabajar el desafío de desmontar los mecanismos del pensamiento y del pensar, y aceptar la diversidad funcional del psiquismo, lo que no implica renunciar a la noción de unidad psíquica.

- Es por todos conocida la frecuencia de los problemas de aprendizaje en escuelas de contexto desfavorable, pero, ¿cuáles son las causas de esa dificultad? ¿Podemos hablar además de causas únicas o deberíamos referirnos a una constelación de factores que inciden de una forma u otra en esta realidad?
- ¿Se trata sobre todo de factores intrínsecos al niño vinculados por ejemplo a condiciones hereditarias, o consecuencia de traumas perinatales, o tal vez de una nutrición inadecuada inveterada?.
- ¿O debemos tomar más en cuenta condiciones del entorno familiar o barrial relacionadas quizás con la pobreza o con un estilo de vida que no incluye a la escuela como modelo para aprendizajes de un niño?
- Por último, ¿se constituye la escuela misma y su metodología de enseñanza en un instrumento útil para acercarse y educar a los niños de este medio?

En el marco de la investigación-acción que el Subprograma de “Problemas de Aprendizaje y Conducta” del Programa “APEX-Cerro”¹⁵ desarrolló en la Escuela Nº95 de “La Boyada”, los niños que concurrían a primer año en 1994, fueron evaluados por un equipo constituido por psiquiatras de niños y adolescentes, psicólogos, maestros, fonoaudiólogo, psicomotricista, pediatras, nutricionistas, odontólogos y asistentes sociales, con la participación de estudiantes universitarios. El abordaje interdisciplinario permitió un acercamiento privilegiado a la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el particular contexto de una escuela de requerimiento prioritario.

Los niños estudiados comparten la mayoría de las características de este entorno. Sin embargo, algunos de ellos pueden mantenerse en un nivel de rendimiento aceptable para sus maestros, mientras que otros fracasan.

En el grupo de niños que fracasan, se jerarquiza la presencia de:

- a) mayores carencias económicas (viviendas modestas, falta de comodidades básicas, inestabilidad laboral) y culturales (ausencia de libros en los hogares, etc.);
- b) baja disponibilidad materna, a nuestro entender no sólo debida a sobreexigencia por la responsabilidad y cuidado de familias numerosas, el trabajo doméstico y el trabajo fuera del hogar, sino también a las consecuencias emocionales de

¹⁵ “APEX - Cerro” - Proyecto Multiprofesional e Interdisciplinario de Formación de Profesionales de la Salud. Universidad de la República.

- estas situaciones, potencialmente generadoras de depresiones (como ha sido corroborado por estudios previos), que obstaculizan aún más el aporte relacional indispensable para el buen desarrollo psico-afectivo del niño;
- c) mayores desniveles en el desarrollo madurativo de los niños en relación, por una parte, a las habilidades psicomotrices y el lenguaje, y por otra, al manejo de la agresividad y aceptación de las reglas;
 - d) mayor incidencia de hospitalizaciones en edades tempranas, evitables si existiera un tratamiento precoz, y de accidentes, explicables por las carencias culturales y la baja disponibilidad materna antes mencionada;
 - e) baja performance escolar, si bien las entrevistas de juego y la discriminación de logros en los diferentes subtest del W.I.S.C.¹ nos muestra las capacidades de estos niños.

En el marco del estudio psicológico resulta interesante ver cómo en aquéllos cuya performance depende más de la capacidad de razonamiento y no tanto de habilidades verbales o manipulativas, el desempeño es notoriamente mejor (semejanza y aritmética).

Esto permite hipotetizar que existe capacidad de razonamiento adecuado pero que la misma no puede actualizarse en virtud de la existencia de fallas instrumentales (sobre todo a nivel del lenguaje y de la actividad gnósopráxica).

Los peores desempeños aparecen en aquellas tareas más saturadas del factor verbal (información, comprensión y vocabulario) y en los subtest ubicados al final de las escalas (dígitos y clave), por lo tanto más proclives a producir fallas atencionales. Parecería ser ésta, otra característica del funcionamiento de estos niños: una marcada tendencia a la fatiga y una pobre resistencia a la distractibilidad.

El estudio de los aspectos psicomotrices, revela que fundamentalmente existen dos tipos de dificultades: de tipo atencional y de tipo perceptivo.

Con respecto a la dispersión atencional encontramos:

- dificultades en fijar la atención.
- adaptabilidad lenta, por lo tanto no podrían prestar atención cuando los estímulos cambian con rapidez (características del aprendizaje y/o de los propios niños; ningún estímulo es lo suficientemente importante para destacar, o lo son los detalles);
- no se captan sucesión de estímulos que demanda el aprendizaje.

Con respecto a las alteraciones perceptivas pueden ser una consecuencia de la inmadurez:

- visual: dificultad en la discriminación, integración y formación de patrones visuales;
- viso-motora: dificultad en la selección, habilidad manual y ocular;
- viso-espacial: dificultad en matemáticas, lectura en silencio y discriminación figura-fondo.

Se reafirman estas apreciaciones en los resultados del estudio pedagógico, dándose en el área de matemáticas dificultades en la noción de número, ordenación, seriación, agrupamientos, así como en el señalamiento de diferencias entre cuerpos geométricos por color y forma.

Las pruebas de lenguaje dan por resultado, en términos generales, baja competencia lingüística. No es significativo el número de disturbios articulatorios

¹ W.I.S.C., corresponde al Test de Inteligencia de Wechsler, que consta de dos grupos de Subtests, Verbal y Ejecutivo, y que es ampliamente utilizado en nuestro medio.

relacionados a aspectos prácticos o de discriminación auditiva. Las dificultades más relevantes se encuentran en la estructuración fonológica, en las posibilidades de la programación de la palabra.

Es de destacar, que los descensos en esta área tienen una incidencia altamente significativa en la adquisición de la escritura, ya que para programar la palabra escrita, es necesario una sólida imagen mental del sistema fonológico, en cuanto a la oposición de fonemas y a su programación secuencial.

Cabe destacar que de los mismos estudios se desprende la existencia de una capacidad potencial normal en la mayoría de los niños.

A través del estudio longitudinal, se desprende que esta discapacidad no obedece a causas pre o perinatales, ni del desarrollo en los dos primeros años de vida. Se trataría de un déficit adquirido en los últimos años del niño previo al ingreso escolar, cuyo origen parece estar circunscripto a factores sociales y familiares.

De esta manera el desalentador panorama inicial no lo sería tanto, en la medida en que se instrumenten abordajes compensatorios en esta etapa de la vida del niño, lo que haría reversible en la mayoría de los casos el déficit encontrado.

En los aprendizajes escolares podemos distinguir tres tipos de funcionamiento cognitivo en el origen de tres modos de aprendizaje: de una capacidad específica; de un procedimiento; de aprendizajes culturales.

A partir de estas tres grandes áreas de funcionamiento mental podemos considerar los aportes básicos de la escuela en su estimulación y desarrollo.

- Capacitar el lenguaje.

Conocer el nivel de adquisición del lenguaje de los niños al ingreso escolar, permite desarrollar actividades específicas para estimular y ampliar la expresión y la comprensión del lenguaje oral como premisa tanto para la adquisición de la lecto-escritura como para el desarrollo de la comunicación, del pensamiento y la tramitación de conflictos.

Los estudios realizados por el programa APEX-Cerro¹⁶, muestran que la mayoría de los niños no presentan ni retardo ni grandes distorsiones en el lenguaje oral; pero es frecuente encontrar cierta pobreza en el vocabulario y en el uso de expresiones semánticas que den cuenta de la experiencia del niño con su entorno, con la escuela, o de su propia biografía. También aparecen dificultades en la estructuración escritura dificultades que no permite alcanzar los logros de la media de su edad. Tampoco los niños utilizan el lenguaje en la resolución o la negociación de los conflictos. El trabajo escolar que apunta al desarrollo placentero de las capacidades de expresión verbal y de intercambio con sus pares y los maestros constituye un pilar fundante del desarrollo de las capacidades simbólicas que luego se van a manifestar tanto en la lecto-escritura como en el área de las matemáticas.

- El razonamiento lógico-matemático.

Se asienta en la posibilidad de manipulación y transformación de informaciones, incluidas en sistemas de significación, también dominados por el lenguaje. La capacitación del lenguaje es también fundamento del razonamiento.

El estudio antes mencionado, muestra importantes retardos en la adquisición del número y de operaciones matemáticas en el ingreso escolar que aparecen vinculadas a dificultades en la secuencialización y en la noción de la temporalidad. Pensamos que se originan en la falta de proyecto de la familia, y en la confusión y desorganización del espacio y de los ritmos y tiempos cotidianos, característicos de

¹⁶ Informes del Sub-programa "Aprendizaje y conducta en el área escolar", coordinación académica Dra. Maren Ulriksen de Viñar, 1995-1996. Monografía de Post-grado de Psiquiatría de niños, "Rendimiento escolar en escuelas de requerimiento prioritario", Dras. Nora Rodríguez y Sara Sadownik, Facultad de Medicina, 1996.

muchos hogares de medios altamente carenciados. Los esfuerzos en el área pedagógica, curricular, en la escuela, no parece haber logrado modificar esta problemática.

INTENCIÓN CURRICULAR

- **La escuela - ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza- se aproxima a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos e instrumentos para su inserción creativa en la sociedad.**

Los bajos niveles de aprendizaje alcanzados por los niños pertenecientes a contextos de pobreza y marginalidad, cuestionan el carácter de promoción social que tradicionalmente se le atribuyó a la escuela.

Los niños que actualmente están en las aulas de la escuela pública serán actores sociales plenos en la primera mitad del próximo siglo. Sólo una propuesta educativa de calidad, que permita a los niños apropiarse del conocimiento escolar y crear estrategias para seguir aprendiendo en una sociedad cada vez más compleja, estaría en condiciones de posibilitar a quienes provienen de medios desfavorecidos un desempeño acorde a las demandas sociales.

- **La inserción activa de la escuela en su medio, posibilita un abordaje integral de los niños y las niñas, en la medida en que se modifiquen sustancialmente perspectivas y enfoques educativos.**

Los docentes tienen que conocer la comunidad, sus pautas culturales, pautas de crianza, costumbres, valores, la historia cotidiana de sus alumnos, así como de sus saberes previos y experiencias anteriores; es decir, aquello que constituye el mundo referencial de su grupo. Requerirá, además, una postura definida de la escuela con respecto a qué tipo de aprendizajes pretende y de qué forma los va a lograr.

De la imposición al diálogo conflictivo: El punto de partida - conociendo los valores y los aportes presentes en cada subcultura y en cada grupo humano- será un diálogo conflictivo entre modelos diferentes que podrán tener en común la búsqueda de nuevos caminos para una inserción activa y consciente de los sectores más desfavorecidos.

Del prejuicio a la comprensión: El conocer y comprender las causas profundas de algunas acciones de los niños y sus familias, especialmente de aquellas que nos parecen más inadecuadas, permitirá a los docentes entender el lugar "del otro".

De la desconfianza al compromiso afectivo: Es necesario procesar la etapa de desconfianza para abrir paso a un compromiso mutuo; éste será posible si hay continentación, estabilidad, apoyo, para que cada uno se desarrolle desde lo que es y desde lo que tiene. Esto supone un proceso lento y largo.

De la impotencia al cambio posible: El cambio empezará a ser viable desde lo posible en cada realidad concreta, articulando dinámicamente mundo externo y mundo interno. La valoración de los cambios tendremos que hacerla según nuestro punto de partida, más que desde nuestro "punto de llegada".

Del individualismo a lo colectivo: La supervivencia favorece la lucha individual, y el establecimiento de una relación predominantemente utilitaria con los otros. Lo colectivo puede construirse cuando hay logros que pueden ser mediatizables, y no cuando se precisa una satisfacción inmediata.

Vivimos en una sociedad que favorece el individualismo, y hay pocos referentes colectivos. Un cambio en este sentido podría darse en la propia escuela, si en lugar de trabajar sólo con una maestra o maestro, se trabaja funcionando en equipo e interrelacionándose con distintos grupos. Es necesario recordar que al grupo se

accede en la medida en que se puede romper el vínculo fusional primario; para ello hay que crear un clima de confianza, de respeto, de afecto, que supere esa visión "peligrosa" de los demás.

De la pasividad a la participación social: El vínculo simbiótico favorece la pasividad, y una relación demandante. El pasaje de ser objeto a ser sujeto sólo es posible si hay lugar para la participación activa en la sociedad, y la escuela, es una buena "escuela" para ello. Es un "pequeño mundo" donde lo distinto puede experimentarse.

De la incapacidad a la capacidad de gestión: para generar cambios posibles, para participar, para estimular lo colectivo, es necesario un cierto nivel de organización (y de conceptos organizativos) que desarrollen la capacidad de gestión. Aprender a gestionar cambia el "vivir el presente"; introduce la noción de planificación, de trabajo en equipo, de previsión, de logro progresivo.

De la ignorancia a la valoración cultural: con frecuencia consideramos a los pobres gente ignorante, sin cultura, carentes de instrucción. Cada grupo social ha generado una cultura que le da sentido a su vida y a sus acciones. Los cambios posibles deberán tomarla en cuenta, incorporar sus conocimientos, sus modos de organizarse y de gestionar. El respeto al otro, no es sólo a su persona sino a todo su universo cultural, que al igual que el nuestro, tendrá componentes que habrá que desechar para alcanzar algo diferente.

De la repetición a la novedad: pocas cosas serán tan gratificantes como crear algo nuevo, descubrirse capaz de hacer, rehacer, crear, romper esa circularidad repetitiva y abrirse a nuevos desafíos. La tarea educativa no es sólo desarrollar potencialidades ocultas, sino también y fundamentalmente, crear lo nuevo, aquello que no existía porque las condiciones de vida (materiales y afectivas) no permitieron que existieran. No hay educación sin novedad, sin sorpresa, sin innovación, sin gratificación.

- **La escuela, en su práctica diaria se constituye en lugar de pleno reconocimiento de las cualidades y los derechos individuales de los niños y de las niñas.**

Reconocer al niño como sujeto de derechos, implica, además de asegurarle desde el mundo adulto la protección integral, incorporarlo como sujeto activo, participativo, de su propio crecimiento, y de las instituciones donde concurre. En este sentido son importantes las experiencias educativas que promueven una "cultura del aprendizaje mutuo", con el desarrollo de propuestas de elaboración conjunta del conocimiento y de las ideas, la auto-ayuda en el manejo de capacidades y disciplinas, la división del trabajo, el intercambio de roles, y la creación de momentos y espacios para reflexionar sobre las actividades de grupo. La escuela se constituye entonces en un lugar de ejercicio y de despertar de la conciencia en relación a las posibilidades y riqueza de una actividad mental común, grupal, que permite no sólo la adquisición de conocimientos y competencias, sino el desarrollar en la convivencia una ética de lo cotidiano.

- **La Escuela de Tiempo Completo está pensada como estrategia para atender fundamentalmente a las necesidades educativas de los alumnos que pertenecen a contextos socioculturales desfavorecidos, implementándose en función de esa realidad, la propuesta pedagógica.**

La e.t.c. es una oferta educativa singular dentro de la educación común, y su diferencia va más allá de la extensión del horario de la jornada diaria, abarcando una amplia gama de situaciones y experiencias educativas como respuesta a las características y necesidades de la población escolar a la que va dirigida. El

currículum, además de ser una guía abierta para la intervención educativa no puede desconocer los aprendizajes que los alumnos realizan al margen de la escuela.

Cuando se buscan logros de aprendizaje para todos los alumnos y cuando las condiciones sociales, culturales y de desarrollo cognitivo al ingreso a la escuela no son las mismas en todos ellos, la propuesta pedagógico- didáctica es un desafío teórico y práctico de adecuación, atención y respuesta a las necesidades generales y singulares del alumnado.

Una escuela que desarrolle un currículum común de experiencias cognitivas, afectivas, sociales y referencias culturales, teniendo en cuenta al mismo tiempo la singularidad de los alumnos y docentes, tendrá como preocupación trabajar con lo particular y con lo universal de la cultura.

- **La escuela es el ambiente privilegiado para la construcción sistemática de conocimientos, conceptos y valores y su función está siempre asociada al acto de enseñar. Cada escuela se significa como respuesta educativa singular, mediante el planeamiento, desarrollo y evaluación permanente de su propuesta.**

Será este el ámbito donde se decidirá qué - seleccionando y jerarquizando los contenidos programáticos- y cómo se va a enseñar para que todos aprendan. Es decir cómo lograr la transformación del conocimiento social o público en un conocimiento personal, construido y estructurado por cada alumno que los habilite para el desempeño en su cultura y medio social, y no solamente para la vida escolar.

La escuela, pone la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para formar parte de grupos de aprendizaje. La característica y la dificultad de estos grupos educativos consiste en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto con las culturas del hogar y del grupo de compañeros.

La cultura escolar es un recorte de la realidad; la cultura en la que se ha movido el niño que pertenece a sectores de pobreza, es otro recorte. La escuela debe posibilitar ampliar la comprensión de la realidad. "Lo real" se constituye como tal a partir de lo que conocemos; es decir, a partir de que podemos otorgarle un significado. No basta el contacto con la realidad, la experiencia cotidiana sobre ella. La "lectura" de las experiencias se realiza a través de los esquemas de asimilación, que dan sentido a lo que observamos y experimentamos.

La escuela debe ejercer en este sentido un rol fundamental al ampliar los límites de lo conocido, y al proponer nuevas significaciones para lo conocido. Para cumplir con esta función de ampliar y resignificar lo conocido es preciso partir de lo que constituye la realidad para cada grupo de niños y en este sentido es útil el concepto de territorio vital, suponiendo por tal, no lo cercano en el tiempo y en el espacio, sino lo que resulta significativo para cada grupo. Esto es, aquello a lo que es posible otorgarle un sentido. Por lo tanto lo significativo es peculiar y depende de las experiencias de vida de los niños.

- **La escuela - medio social distinto y muchas veces con valores contradictorios al medio familiar y territorial del que provienen los niños- procura un clima de convivencia que posibilite la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal de valores.**

La escuela como grupo social organizado construye su propia cultura, que contribuye a afirmar la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia.

Para impedir o mitigar la realización de actos contrarios a las normas de convivencia de la escuela ha de generarse un clima particular. Las pautas de comportamiento aceptable, el marco de valores para la socialización, los patrones

de conducta personal e interpersonal, la disciplina asumida, lo proporciona el ambiente escolar haciendo explícitas y consensuadas cada una de las normas.

- **La escuela, puede crear, en varios registros, campos de experiencias fundantes para el psiquismo en los niños crónicamente carenciados, y en otros, experiencias que desarrollen las capacidades de integración social y creatividad.**

A través de situaciones sencillas y concretas en lo cotidiano, la escuela pone en juego nuevas formas de adquisición de conocimientos, del saber cómo. Estamos en el terreno de la construcción del juicio moral en lo cotidiano.

Existe en casi todos los seres humanos la capacidad de resiliencia. Significa la capacidad latente de reaccionar y sanar, es decir, resistir a la destrucción, preservar la integridad en situaciones difíciles, y reaccionar positivamente, reorganizando sus conductas adaptativas y preservando la unidad psíquica.

Podemos apoyarnos en esta fuerza ante cualquier acción con los niños, incluyendo los más vulnerables y aparentemente dañados. Pero esta palanca para la salud, se pone en acción a partir de la construcción de un espacio interactivo entre el individuo y su entorno, que estimula el intercambio placentero, que usa fundamentalmente el lenguaje como mediador, que pone en práctica acciones y obras (producciones) conjuntas, y que comparte responsabilidades.

La escuela puede darse una estructura y organización de forma de instaurar un marco claro, ordenado, benevolente y continente que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente, tanto a nivel del conocimiento como de la relación afectiva, y constituya puntos de anclaje fundantes del psiquismo.

Si la escuela sostiene un tiempo de acompañamiento personalizado en los momentos de crisis de los niños - detrás del cual se esconde la angustia depresiva y el desamparo- ésta puede constituirse en un lugar de expresión verbalizada de conflictos que anteriormente eran descargados a través de la conducta, sin llegar a su representación psíquica por el lenguaje.

Estas funciones de sostén y apuntalamiento de momentos críticos vinculados a la repetición de experiencias traumáticas y de transcripción de una vivencia en el cuerpo y en la conducta hacia la verbalización, abren, en la escuela, un espacio de intermediación entre el adulto y el niño, espacio interactivo indispensable al razonamiento y a la disponibilidad de representaciones mentales.

- **La gestión de la escuela de tiempo completo se apoya en una visión compartida acerca de dónde se está, dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y principios educativos que se quieren promover.**

Una gestión participativa del centro escolar posibilita el desarrollo de un proyecto escolar coherente, basado en formas democráticas de trabajo y en el respaldo de una acción clara desde la dirección.

- **La propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo plantea una manera de entender y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

RESPECTO AL ESPACIO DE APRENDIZAJE

- una escuela como ámbito de pertenencia. Su escala no sobrepasará las 10 aulas;
- un aula como grupo de referencia, que tendrá como número aconsejable de alumnos
 - 25 - de educación inicial a 3er. año;
 - 28 - de 4to. a 6to. año.

RESPECTO A LOS TIEMPOS DE APRENDIZAJE, se proponen tres tiempos pedagógicos diferenciados:

- común -35 horas semanales

- complementario -3 horas semanales
- reunión docente -2 horas semanales.

RESPECTO A LAS ACTIVIDADES:

- actividades colectivas, que pautan el ritmo y secuencia de la institución;
- actividades complementarias, que completan el currículum de una e.t.c.
- actividades de aula, correspondientes al grado escolar en curso.

La organización de los espacios, los tiempos y las actividades permiten completar la socialización primaria, promueven la organización mental, la adquisición de hábitos y normas de convivencia, el desarrollo de la autoestima, la capacidad de simbolización.

RESPECTO A LA GESTIÓN:

- la constitución de un colectivo docente que cuente con un ámbito semanal de reflexión y elaboración e instancias de capacitación permanente;
- la atención integral de los alumnos a través de una alimentación adecuada y controles de salud;
- la vinculación con las familias a partir de su participación en la vida del centro escolar.

UN MODO DE ORGANIZAR Y ENTENDER LA VIDA ESCOLAR

IV.1 DISTINTOS TIEMPOS PEDAGÓGICOS- DISTINTAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La jornada escolar comprende distintos tiempos pedagógicos institucionales, diseñando estrategias educativas diferenciadas que buscan el aprendizaje exitoso de todos los alumnos.

Los niños en situación desfavorable no conforman un grupo homogéneo. Si bien la pobreza y sus condicionantes impactan a los niños con carencias similares, su manifestación en las necesidades son distintas. La escuela de t.c., a su interior, puede contribuir a compensar la diferencia, mediante acciones de acuerdo al criterio de discriminación positiva.

SE PROPONEN TRES TIEMPOS PEDAGÓGICOS DIFERENCIADOS:

- Común: 35 horas semanales

Los alumnos concurren durante 7 horas diarias, desarrollando actividades ligadas al programa común y actividades que completan el currículo de las e.t.c.

- Complementario: 3 horas semanales:

Es un tiempo optativo durante el cual se realizan actividades de enseñanza a un pequeño grupo de alumnos por clase y actividades de extensión a la comunidad.

- Reunión docente: 2 horas semanales.

Dentro de la concepción de escuela de tiempo completo se incluye el tiempo de reflexión, elaboración y evaluación de los docentes de dos horas y media semanales.

El siguiente cronograma horario muestra la posibilidad de funcionamiento teniendo en cuenta los distintos tiempos pedagógicos que abarca la propuesta de e.t.c.

TIEMPO PEDAGÓGICO	LAPSO	GRADOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
COMÚN	8.30 15.30	E.I. a 6°	*	*	*	*	*
COMPLEMENTARIO	15.30 a 17	1° a 6°	2° 4° 6°	1° 3° 5°	2° 4° 6°	1° 3° 5°	
REFLEXIÓN DOCENTE	15.30 a 17.30						*

1 TIEMPO PEDAGÓGICO COMÚN - LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE PERTENENCIA.

Los niños concurren diariamente a la escuela durante siete horas desarrollando actividades ligadas al programa común y actividades complementarias que completan el currículo de las e.t.c. Todo lo que ocurre en el transcurso de la jornada escolar: entrada, recreos, almuerzo, módulos de trabajo son considerados tiempos pedagógicos ya que en todos se produce aprendizaje.

La escuela decide sobre su proyecto pedagógico e institucional y por tanto sobre la organización de la jornada, teniendo en cuenta que el 75% del tiempo diario constituyan actividades de trabajo, en aula o taller, y el 25%

restante en alimentación y recreos. La organización de la jornada tiene relación estrecha con la propuesta pedagógica, la organización del espacio, la relación entre iguales y la propuesta de actividades.

El siguiente esquema horario dividido en módulos contempla esta especificación y puede servir de base para elaborar el propio en cada centro docente:

HORA	ACTIVIDAD
8.30	ENTRADA
8.30 a 8.45	DESAYUNO
8.45 a 10.30	1er. MÓDULO
10.30 a 10.45	RECREO
10.45 a 12.15	2º MÓDULO
12.15 a 13.30	ALMUERZO Y RECREO
13.30 a 15.30	3er. MÓDULO

Organizar las actividades que configuran la jornada en secuencias temporales estables - no significa una estructuración rígida y mecánica- permite a los niños entender el tiempo tomando conciencia del paso de una situación a otra. Este capítulo está referido al clima organizacional de la institución y a las competencias puestas en juego en cada una de las instancias de la jornada.

Para alumnos de contextos desfavorables, incorporarse a un proyecto escolar con espacios, ritmos y tiempos cotidianos organizados, permite vivenciar una experiencia contrapuesta a la confusión de tiempos y espacios característicos de hogares altamente carenciados.

La adaptación al medio social de la escuela recurre a la inteligencia interpersonal, mientras que la propia conciencia como alumno, con sus características, ventajas y desventajas precisa de la inteligencia intrapersonal. según H. Gardner los alumnos que prosperan en la escuela tienen que aprender, aplicar e integrar, tanto el conocimiento académico como el conocimiento práctico de sí mismos y del sistema escolar en general.

Durante la jornada escolar común se desarrollan distintos tipos de actividades de aprendizaje, en las que es preciso tener en cuenta la "multiplicidad de las inteligencias" trabajando en forma conjunta.

- Actividades colectivas, que pautan el ritmo y la secuencia de la institución;
- Actividades complementarias, que completan el currículo de una e.t.c.
- Actividades de aula, correspondientes al grado escolar en curso;

ACTIVIDADES COLECTIVAS.

La secuencialidad de las actividades permite el aprendizaje de hábitos, que si bien aparecen como específicamente escolares, debieran haberse iniciado en la familia. La regulación y normas que ordenan los momentos colectivos deben ser acordados entre alumnos y docentes según las formas de participación previstas. Las descripciones que se incluyen, ofrecen modelos que sirven para reelaborar propuestas en cada escuela.

- Entrada - desayuno.

Con el inicio de la escolaridad se adquiere el hábito de la puntualidad. El ejemplo de los docentes cobra un especial sentido, ya que por las características socio-culturales del entorno este hábito no se potencia suficientemente desde las familias.

A diferencia del almuerzo, el desayuno puede ser optativo. Los alumnos llegan a la escuela y se dirigen al comedor (sin necesidad de fila previa) y tienen allí, en un espacio común, el inicio de la jornada donde se realizan intercambios fundamentalmente entre pares.

- Almuerzo.

Almorzar juntos niños, maestros y funcionarios constituye una experiencia integradora, muy importante para todos los actores del centro docente. Si el espacio físico del comedor lo permite, es conveniente que el almuerzo ocurra para todos en el mismo momento, en un sólo turno.

La organización del almuerzo, es otro de los momentos que debe acordarse en forma participativa, estableciendo guardias para servir y levantar la mesa y fijando normas de comportamiento que puedan ser evaluadas y nuevamente adecuadas. El hecho de que los turnos de trabajo se dividan igualmente entre varones y niñas, posibilita desde la práctica cotidiana romper con el mito, de " que esas cosas son para mujeres", tan arraigado en nuestra sociedad y especialmente en sectores desfavorecidos.

Los alumnos almuerzan con sus maestros compartiendo la mesa y los alimentos, aprenden de forma natural y consistente hábitos que los niños no tienen incorporados. Esperar que todos los compañeros de la mesa estén servidos para comenzar a comer, usar correctamente los cubiertos, recoger el servicio y dejar la mesa en condiciones supone una serie de aprendizajes que posibilitan la vida social compartida.

- Recreos.

La jornada escolar incluye dos recreos compartidos, uno por la mañana más corto, que significa fundamentalmente cambio de actividad, y otro después del almuerzo, donde los niños juegan durante un tiempo más prolongado. Los recreos comunes no inhabilitan la posibilidad de que el grupo y el maestro organice sus propios espacios de recreación, dentro o fuera del aula. En este documento hay un apartado que fundamenta la importancia del juego impregnando el clima de aprendizaje.

- Salida.

Si el momento de despedida se realiza con tiempo suficiente y en un clima armónico, niños y maestros sentirán deseos de volver al otro día.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

El currículo de las e.t.c. se completa con una serie de actividades que tienen por finalidad transformar la experiencia escolar en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que vive. La concurrencia a horarios extendidos debe suponer mayores oportunidades de aprendizaje de los alumnos y no enlentecer los tiempos o sobredimensionar las rutinas.

No hay que buscar la relación y coordinación minuciosa, momento a momento, sino, más bien la cooperación entre las distintas formas de actividad curricular. "Las conexiones que se producen al interior de nuestro sistema cognitivo son, en realidad, representaciones personalizadas del mundo y no simples reproducciones.

No es difícil aceptar el hecho de que nuestro sistema cognitivo tenga que “contarse” en su propio lenguaje los experimentos que lleva a cabo en el mundo”.¹⁷

Tres son los tipos de actividades complementarias que se desarrollan: actividades relacionadas con la incorporación de lenguajes y educación física al currículo; actividades de taller definidas por cada centro en relación al contexto de trabajo; actividades de relacionamiento con el medio y la cultura:

- Incorporación de lenguajes y educación física al currículo de e.t.c.

Estas actividades de aprendizaje mantienen al grupo de clase trabajando a la vez el profesor o profesora especial y el maestro del grupo. La actividad se extiende además a miembros de la comunidad.

La incorporación de las actividades físicas al proceso de aprendizaje escolar es esencial para el desarrollo de un crecimiento armónico y saludable, además de proporcionar oportunidades para un mejor desempeño global. El profesor de educación física es un miembro estable del centro escolar, interactuando con los niños también durante el recreo.

Inglés e informática son lenguajes, que en general, los niños de escuelas públicas carenciadas están excluidos. La propuesta de t.c. en éstas áreas propone iniciar a todos los alumnos en su manejo y poder ponerlo en relación con los demás componentes del currículo. Servirse de este tipo de herramientas permite ampliar paulatinamente su universo significativo, que por su condición original, actualmente le está vedado.

Inglés se incorpora al currículo a partir de 3er. año, momento en que se han estructurado las competencias lingüísticas básicas del idioma nacional.

La propuesta de informática no está pensada como un aula adicional. Dos o tres computadoras (con impresora y CD Rom) - según la cantidad total de alumnos del centro- estarán instalados en el SUM (salón de Usos Múltiples) donde los niños concurrirán a trabajar con:

- el maestro de clase ⇒ elaboración de textos (reparación, archivo, producciones sucesivas);
⇒ localización de información.
- el maestro de taller ⇒ elaboración del periódico escolar,

La escuela, tiene la oportunidad, a través de éstas áreas de trabajo, de ejercer una política de puertas abiertas a la comunidad y muy especialmente a las madres, padres y hermanos de los niños que asisten a la escuela. Las maestras y maestros pueden optar por participar en tareas de extensión compartiendo el rol de alumnos con las familias.

Los profesores de inglés y educación física, completan sus horas de trabajo semanal incorporándose a la reunión de colectivo docente y desarrollando tareas de extensión a la comunidad, durante el tiempo pedagógico complementario. La implementación de este servicio se realizará gradualmente, cobrando real

¹⁷ Fiorenzo Alfieri. *Crear cultura dentro y fuera de la escuela*. En *Volver a pensar la educación*. Vol I. Editorial Morata.1995.-

trascendencia el papel del director y del maestro de apoyo en la coordinación de actividades.

El cronograma que se presenta incluye los grupos, la frecuencia semanal y las horas asignadas al trabajo de extensión comunitaria.

ÁREAS DE APRENDIZAJE	GRUPOS	TIEMPO DE TRABAJO Y FRECUENCIA SEMANAL	TOTAL DE HORAS SEMANALES ESCOLARES	EXTENSIÓN A LA COMUNIDAD. TIEMPO-FRECUENCIA.	TOTAL DE HORAS SEMANALES POR PROFESOR.
EDUCACIÓN FÍSICA Y RECREACIÓN	E.I. 4 E.I. 5 1° 2° 3° 4° 5° 6°	30 m - 2 veces 30 m - " 30 m - " 30 m - " 30 m - " 30 m - " 30 m - "	8 horas clase 2 horas recreos	-1 hora y 30 2 veces a la semana. (3 h) - 2 horas col.doc	15 horas semanales.
INGLÉS	3° 4° 5° 6°	45 m - 2 veces 45 m - 3 veces 45 m - " 45 m - "	8 h 15 m 1 h 45 tiempos	-1 hora y 30 m 2 veces a la semana. (3 h) -2 horas de	15 horas semanales.

- Trabajo en talleres.

Los talleres no constituyen ni una "metodología", ni un "modelo privilegiado", son formas de organizar las actividades, que suponen cambios en la utilización del ambiente físico y de los recursos. El taller articula actividades alrededor de contenidos de una o más disciplinas - como el Taller de Sociales- o alrededor de cierto tipo de actividades - Taller de Huerta Orgánica o Envasado de Alimentos- donde trabajan contenidos de varias disciplinas. Nos referimos en este apartado al segundo tipo y no al primero que puede constituirse en una forma más de organizar las actividades de aula.

La actividad de Taller permite:

- la participación en proyectos de trabajo, pudiendo establecer objetivos, tiempos y metas a corto y mediano plazo;
- el aumento de la autoestima; para niños con reiterados fracasos académicos, las tareas de taller
- demostrar habilidades y conseguir el respeto y la admiración de los compañeros;
- el desarrollo de actitudes de colaboración que, al mismo tiempo, implica formarse en la participación;
- la incorporación de distintas formas de organización del trabajo.

Algunos supuestos pedagógicos del Taller : ¹⁸

¹⁸ Ezequiel Ander-Egg. *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata- 1991

1	Es un aprender haciendo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos se aprenden en una práctica concreta vinculada a la realización de un proyecto. • Implica superar la división entre formación teórica y práctica. • En el taller el proceso de aprendizaje no es lógico y lineal sino que se avanza en función de conseguir un objetivo, "un producto".
2	Es una forma de participación, que potencia la responsabilidad individual.	<ul style="list-style-type: none"> • Un taller se lleva a cabo organizando equipos de trabajo, formado por docentes y alumnos, puede incluir a las familias. • Todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. • Implica desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar. • Si bien hay responsabilidades individuales - cada uno tiene asignado claramente lo que debe hacer- el trabajo de taller es en equipo. • Se aprende a ser responsable teniendo que asumir responsabilidades.
3	La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común.	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra o maestro tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica. • Las alumnas y alumnos se insertan en el proceso como sujetos de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica de los docentes.

Organización.

En la planificación de las tareas de taller, así como en la evaluación del mismo, participan docentes y alumnos. La intervención docente se manifiesta a través de las consignas establecidas para el trabajo, la observación atenta de las actividades de los alumnos, su participación activa aclarando dudas, sistematizando información y encuadrando la tarea de taller en un hacer reflexivo.

Los talleres pueden realizarse manteniendo el grupo de clase - horizontales -, o con la participación de niños de diferentes grupos - talleres verticales -. La organización vertical implica adaptaciones del diagrama organizativo de las clases en el centro educativo. Cada escuela organizará los talleres según los criterios establecidos en su proyecto de centro.

La organización vertical de los talleres posibilita:

- que sean *optativos* para alumnos y maestros. Además de los profesores talleristas, los maestros tendrán a su cargo un taller, de manera que el número de niños por taller sea el adecuado para el desarrollo del mismo. Los docentes tienen a su cargo un taller y reciben niños de un nivel, que pueden ser o no sus alumnos. Romper el grupo de aula para compartir, en función de sus intereses, la actividad con otros compañeros mejora los vínculos entre los alumnos de la escuela. Esta modalidad que permite y fomenta la opción personal se realiza en una estructura formalmente más flexible;
- la *rotación* entre los alumnos. Es difícil que la opción se mantenga durante todo el año escolar, cada dos o tres meses, o cuando el colectivo docente lo encuentre conveniente, se puede ofrecer el cambio de taller, permitiendo que los niños que lo deseen puedan permanecer en el mismo.

- *que sean simultáneos.* Toda la escuela puede estar involucrada a la vez en la actividad de taller.

Los Talleres se determinan en función de cada proyecto de centro, atendiendo a la presencia de dos Áreas:

- *Talleres que enfatizan la expresión sensible:* danza, teatro, música, periódico escolar, plástica, manualidades, títeres.

Las áreas de expresión por la plástica, expresión corporal - ritmo y danza- y expresión por la música, están incorporadas en el Programa Escolar englobadas bajo el nombre de Educación Artística. Introducir talleres que tienen que ver con el área de expresión por el lenguaje, como títeres, teatro o periódico escolar, es posible en la modalidad de tiempo completo ya que cuentan con el tiempo, el espacio y los recursos necesarios.

La expresión, en niños cuyo proceso de simbolización se ve dificultado por las condiciones de vida, y cuya comunicación se realiza más que nada por la acción, puede ser estimulada y potenciada a través de la actividad de taller. La expresión es también una forma de comunicación, o por lo menos, un intento de comunicarse; la expresión es una propuesta que exige respuesta de los demás. La capacidad de entendimiento es un factor resultante del desenvolvimiento sociocultural, estas actividades, más que complementarias, son parte del complejo proceso de aprender. Posibilitan la sensibilización estética, el desarrollo de la fantasía y la imaginación, pero también - y fundamentalmente- la expresión de emociones, afectos y conflictos.

Se generan situaciones de exploración y experimentación con objetos, materiales y con el propio cuerpo en un ambiente de autoexpresión que permite descubrir facetas y cualidades personales diversas.

- *Talleres relacionados con el trabajo:* huerta orgánica, envasado, carpintería, cestería, mantenimiento, fabricación y reparación de juegos y juguetes.

La escuela, abierta, atenta a la realidad, no puede prescindir de las discusiones o reflexiones acerca del mundo del trabajo. Competencias tales como la capacidad de comunicación y de decisión, se adquieren a través de la resolución de problemas que en este caso supone una actividad concreta y con un producto tangible.

Estos talleres, pensados como una sensibilización para el mundo laboral, ponen en juego estrategias para: desenvolverse en un grupo, asumir responsabilidades, entender que de su tarea dependen los logros de los compañeros. Constituyen un medio para la elaboración de contenidos fundamentalmente procedimentales y actitudinales.

Organizar y mantener materiales, comenzar los trabajos puntualmente, finalizarlos, sacar el máximo provecho a los recursos disponibles, son hábitos que tienen que ver tanto con la disciplina de trabajo como con la organización mental.

Cada centro escolar según su singularidad y contexto determina y organiza los talleres atendiendo la presencia de las dos Áreas. La articulación con el programa vigente se realiza naturalmente. Son múltiples los contenidos programáticos en las diferentes áreas que se pueden trabajar en el taller y en el aula. A modo de ejemplo, en la huerta orgánica estarán presentes los contenidos de ciencias naturales, de matemática, de lengua, así como diversas líneas transversales. Lo mismo referido a los alimentos, tema que está estrechamente vinculado a todas las áreas de conocimiento y en todos los niveles.

- *Actividades de relacionamiento con el medio y la cultura*

Relacionarse con el medio y la cultura significa: por un lado, mirar de manera diferente, desde otras perspectivas, lo ya conocido; por otro lado, interpretar ese

medio y esa cultura para comprenderlos mejor y finalmente, significa referir al niño de medios desfavorables a otras expresiones culturales y a otros aspectos sociales que no ha tenido oportunidad de conocer.

La escuela de tiempo completo tiene posibilidad horaria para salidas a la ciudad o a los medios cercanos que pondrán a los niños en contacto con distintas manifestaciones culturales y naturales que amplían sus niveles de comprensión. Dentro de la escuela, cada centro organizará sus tiempos para que los niños, de acuerdo a sus edades, puedan acceder a esta posibilidad compensatoria; todas las "tecas" posibles (biblio, hemero, video, pinaco), las enciclopedias informatizadas, entre otros recursos, estarán contribuyendo a compensar el "handicap" cultural de los niños provenientes de medios carenciados.

La aproximación a distintas expresiones y experiencias culturales son importantes no sólo para los niños, sino también para docentes y otros miembros de la comunidad, de forma de vincular lo que el niño conoce y lo que la escuela puede ofrecer.

Dentro del equipamiento de las e.t.c. se propone introducir una serie de reproducciones de artistas nacionales y universales que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa acercarse a la interpretación de formas, épocas y estilos como una lectura más de la realidad.

Fuera de la escuela.

- - Visitas a exposiciones plásticas, museos, teatro, cine, bibliotecas, edificios históricos. Conocer las distintas manifestaciones del patrimonio cultural del país, permiten la paulatina apropiación de cada lugar, de la ciudad, de los servicios; preparándolos para ser ciudadanos.
- Campamentos. Acceder a esta actividad ofrece posibilidades educativas variadas, además del esparcimiento, recreación y conocimiento de otros medios.
- Viajes. Para un niño del campo conocer el mar es una experiencia significativa igual que para el niño de Montevideo conocer el paisaje y formas de vida del campo. El Campamento de la CNEF en Parque del Plata, las Colonias de Vacaciones de Malvín y Piriápolis del CEP están a disposición de los escolares de todo el país, a través de una coordinación que es muy sencilla.

EL AULA COMO GRUPO DE REFERENCIA.

Las actividades de aula, a cargo del maestro de clase, constituyen el entorno de aprendizaje más inmediato para los niños. El grupo y el docente, en sus múltiples interacciones, conforma un contexto afectivo que comunica a cada uno de los niños señales relativas a su propia imagen. El aula, no circunscripta al espacio físico, es el entorno que facilita o dificulta el aprendizaje, el desarrollo de los intereses de los alumnos y las normas de referencia desde las cuales regular las conductas.

No ocurren las mismas situaciones, ni se registran las mismas dinámicas relacionales, en una clase donde el trabajo sea exclusivamente individual y frontal que en otra cuya forma principal de trabajo esté pautada por la cooperación y la comprensión. Asimismo, el grupo de clase se comportará de una forma si las normas y criterios son comprensibles y consensuados por los alumnos y de forma si la actitud del maestro otra denota rigidez o dificulta la participación.

La llegada al aula cada día, si se vive como un espacio íntimo y seguro, ofrece la posibilidad de que los niños conversen entre ellos y con el maestro sobre situaciones que les preocupan, familiares o personales. Escuchar a los niños permite al maestro de clase conocer más profundamente la historia personal de

cada alumno, su circunstancia específica, su forma de comunicación, y con esta información diseñar la forma de interactuar con él y con el grupo.

- Relación entre la enseñanza y el aprendizaje

Cuando organizamos las actividades de clase consideramos dos planos: uno que tiene que ver con los tipos de contenidos a través de los cuales se realiza la intervención educativa y otro que refiere al proceso (diferentes formas y momentos que se dan en esa intervención).

Los contenidos escolares se diferencian según los aprendizajes que promueven. Distinguimos, además de los conceptuales, aquellos contenidos que hacen a la incorporación de procedimientos y al desarrollo de actitudes. Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales que se consideran esenciales para el desarrollo personal y social del niño. Son seleccionados y organizados por el sistema educativo para ser enseñados y aprendidos en la escuela. Esta selección se realiza sobre lo construido por la cultura vigente en un determinado momento histórico.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de índole pedagógica, ya que en la práctica educativa se produce una interacción permanente entre ellos. Es importante recordar que los criterios clasificatorios o categorías seleccionadas para su ordenamiento son en cierto modo arbitrarios, pero útiles como instrumento de lectura y comprensión de los aspectos que el docente encara en su tarea de enseñanza.

Así, saber, saber hacer y valorar, son en última instancia el contenido que la escuela debe brindar a todos para orientar su desarrollo personal y social.

*"En principio, se reconoce que el saber es complejo, que tiene muchas dimensiones, que no se consolida conocimiento alguno sin atenderlas convenientemente a todas, y que vale la pena tener presente que pocas veces se aprende desde una sola perspectiva o dimensión. Aprender de manera significativa, profunda y completa en la escuela significa poder disfrutar al mismo tiempo de la perspectiva declarativa de los conocimientos, de la perspectiva procedimental y de la actitudinal. Cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje debe referirse al conjunto de esas dimensiones".*¹⁹

En el momento de concretar las intenciones educativas, el colectivo docente deberá considerar los criterios aportados por el Programa escolar, los que servirán de guía en la planificación del trabajo dirigido a cada grupo de alumnos. Decidir cuales serán los contenidos a ser enseñados y de que modo los realizará, no resulta una labor sencilla. Los docentes adecuarán su propuesta educativa al contexto socio-comunitario; a las características singulares de la población infantil; a las edades del grupo de niños y a las experiencias previas de escolarización. El aspecto fundamental a tener en cuenta en la selección, elaboración y organización de contenidos es el de la significatividad para los niños.

Serán significativos en la medida que exista pertinencia con los esquemas de asimilación del sujeto: *"todo contenido se asimila a un esquema de conocimiento o estructura ya construido. Si el contenido es conocido por el niño, no le provocará ningún desequilibrio. Si se aleja demasiado de los esquemas de conocimiento anteriores por la dificultad que presenta, tampoco provocará ninguna necesidad en el niño que lo lleve a la construcción de un nuevo conocimiento "*.²⁰ Poder

¹⁹ Coll.C. op.cit.

²⁰ Bosch M.;Pastorino, E; Windler R. "Los contenidos en el nivel inicial". Doc de MCBA. Bs.As. 1990

establecer una distancia óptima permitirá un mejor aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos. Esto se vincula con la adecuación de los nuevos contenidos a los saberes o conocimientos previos de los alumnos, logrando resolver situaciones problemáticas cada vez más amplias en relación con el contexto circundante. Cada disciplina constituye una organización que le es particular. Al incorporarse al ámbito educativo, estas disciplinas sufren una transformación, presentando desarrollos diversos, producto de las investigaciones realizadas. Se hace entonces fundamental analizar y seleccionar los contenidos teniendo en cuenta un modo de presentación que le facilite al niño su apropiación. La significatividad desde la perspectiva socio-cultural se vincula con las experiencias de vida y con las características peculiares del grupo cultural de origen de los alumnos. El conocer los saberes previos a la escolarización le permitirá al docente lograr una mejor adecuación didáctica, de modo tal que considerando los diferentes puntos de partida pueda organizar una programación de enseñanza que posibilite los mejores puntos de llegada.

Se plantea un doble desafío: conocer los saberes previos de estos niños, los cuales no se restringen a lo escolar sino que abarcan los saberes que han incorporado en su vida cotidiana y en interacción con su medio; y seleccionar, adecuar y organizar los contenidos para que sean significativos de acuerdo a esos saberes previos.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno:

- partir de la cultura experiencial del alumno;
- crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

La propuesta consiste en crear en el aula un contexto de comprensión común, lo que requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos y del maestro en un proceso de comunicación, apoyado en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño o niña que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela.

2 TIEMPO PEDAGÓGICO COMPLEMENTARIO.

Distintos actores comprenden las actividades a desarrollar en el tiempo pedagógico complementario: actividades hacia los alumnos y actividades hacia la comunidad. Este apartado trata acerca de las actividades de los alumnos.

- Actividades que comprenden a los alumnos durante este horario:
 - a) *ayuda pedagógica personalizada*, en pequeños grupos y a cargo del maestro;
 - b) *opción de completar la higiene personal* a través de una ducha;
 - c) *merienda*.

Para los alumnos que lo requieran y opten por este horario complementario, de acuerdo con las familias, significan 3 horas semanales cumplidas en dos días a la semana.

Para la totalidad de maestros de la escuela representan una hora y media después del horario común, dos veces a la semana. Con las dos horas de reunión de colectivo docente se completan las 40 horas que tiene asignado el cargo de maestro y de director de una e.t.c.

Cada centro escolar deberá concertar el día semanal de reunión y los dos días en que cada maestro desarrolla actividades de ayuda pedagógica en pequeños grupos. La directora o director del centro docente alternará los días de atención con el maestro adscripto a la dirección o el encargado de turno.

a) Ayuda pedagógica complementaria.

Esta actividad realizada con un pequeño grupo de la clase - no más de 5 alumnos por sesión de trabajo - tiene por finalidad: actuar de complemento y ayuda para desarrollar aprendizajes relevantes en niños que, sin apoyo familiar en el proceso educativo, no se acoplan al ritmo del grupo.

La mayoría de las escuelas públicas que trabajan en contextos desfavorables o muy desfavorables han tenido en la evaluación de UMRE 1996 resultados muy por debajo del nivel de suficiencia. En contextos de pobreza, un importante número de alumnos, queda por debajo del nivel esperado para acreditar el grado sin embargo "promueven por extraedad" o quedan repetidores sin que la escuela se haga cargo de su función: desarrollar aprendizajes socialmente relevantes que amplíen las expectativas personales y sociales de todos los niños.

Algunos países incorporaron la promoción automática en los tres primeros grados escolares. " Los hechos parecen demostrar que los países donde se puso en práctica la promoción automática, la acumulación de alumnos a causa de la repetición se trasladó al final del primer ciclo de cuatro años. Las consecuencias individuales no se modifican mayormente, ya que los niños promovidos que no llegaron a problemas similares a los repitentes de primer grado".²¹ Importa preguntarse que significa continuar estudiando para un niño que tiene entre 6 y 12 años después de pasar todo el día en la escuela. ¿Significa hacer una cantidad extra de ejercicios o completar lo que había iniciado en el aula? Ninguna de estas respuestas parece satisfactoria.

La propuesta de complementariedad pedagógica tiende a:

- adecuar el nivel de ayuda al nivel de competencia de los alumnos;
- proporcionar un contexto apropiado donde el alumno pueda "insertar" sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes;
- evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica.²²;
- dominar los conocimientos del grado anterior se sienten naufragos y expresan

La finalidad educativa que se pretende es potenciar la apropiación de un saber. El maestro puede haber elegido previamente un saber determinado que el niño no domina y que sólo puede lograr con su ayuda, o puede introducirlo durante la realización de la tarea a partir de la observación y del desempeño en cada caso particular.

Este espacio de aprendizaje, que debe ser acordado con el alumno y su familia, no es un tiempo obligatorio sino optativo. La decisión personal y familiar cambia la relación de aprendizaje: la intención de "cumplir con la escuela" se irá trocando por la "intención de aprender en la escuela"

Se opta por esta modalidad y no por el maestro de apoyo, ya que el maestro de clase además de conocer las dificultades concretas de cada niño, no es un ajeno. Los niños irán incorporándose o finalizando esta ayuda según la evaluación que realicen conjuntamente, niños, familias y maestros.

Las escuelas de zonas periféricas, con gran movilidad de alumnos tienen la dificultad de incorporar en el proceso de aprendizaje grupal a niños que se mudan dos o más veces al año. La desestructuración emocional, que para muchos niños significa una mudanza se refuerza negativamente con un probable fracaso en la escolaridad.

²¹ Braslavsky C. y Borsotti C. "Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares. En Revista Educación y Derechos Humanos. Nº5 - Noviembre 1988

²² César Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Colección Biblioteca del aula . 1993

Lo que el alumno aporta a cada situación no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal: la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, todo lo que le permite encontrar sentido - o no encontrarlo- a una situación desafiante como la de aprender.²³

En esta situación, el alumno, no sólo va a aprender procesos, actitudes y contenidos, sino que fundamentalmente va a aprender que "puede aprender". Una imagen positiva de sí mismo constituye una experiencia importante para continuar enfrentando los retos que le impone la escuela y fundamentalmente la vida. Numerosas investigaciones demuestran que alumnos con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela.

b) Opción de completar la higiene personal a través de una ducha.

La escuela de t.c. dispone de dos duchas de niñas y dos de varones. Su uso es optativo y los alumnos pueden acceder a ella durante este horario. Cada centro docente irá conformando la organización del servicio de acuerdo a las necesidades y aceptación de niños y familias; puede preverse la implementación de un "ropero escolar" que posibilite el préstamo de ropa.

Una niña o un niño "sucio" carga con el estigma que significa ser rechazado por los compañeros, por el maestro o maestra de clase y por ellos mismos. Los niños provenientes de familias con graves carencias socioeconómicas frecuentemente duermen en una misma cama con hermanos chicos y la posibilidad de la higiene diaria es materialmente muy dificultosa.

El "rótulo"²⁴ representa una descalificación que va incidiendo en el deterioro de la autoimagen de los niños. Los niños en esta situación, comienzan a conformar una imagen de sí mismos según el rótulo otorgado y actuar en concordancia con él.

c) Merienda.

A las cinco y cuarto de la tarde la escuela ofrece una merienda abundante a todos los niños que permanecen en el horario complementario.

IV. 2 ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA DE LA VIDA ESCOLAR EN UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO.

Resolver la desigualdad social rebasa largamente los fines de la escuela, también de las e.t.c., " pero, puede mitigar en parte los efectos que sobre el desarrollo de los niños ejercen las carencias económicas y culturales de los contextos socioeconómicos desfavorecidos".²⁵

La escuela - medio social distinto y muchas veces con valores contradictorios al medio familiar y territorial del que provienen los niños- debe procurar un clima de vivencias e intercambios que faciliten la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal de valores. El cuestionamiento de la calidad humana de las influencias recibidas en cada escenario particular es función específicamente educativa del centro docente.

²³ César Coll y otros. op.cit

²⁴ M.Maronna y P. Ravela. *Evaluación*. En Revista N°3 Educación y Derechos Humanos. 1988

²⁵ Pérez Gómez. "Volver a pensar la Educación" . MORATA-1992.

La forma y condiciones en que se realizan las actividades y se utilizan los recursos configura un ambiente de socialización donde la experiencia escolar cobra un significado personal. El contexto escolar, singular para cada centro, se manifiesta como un complejo entramado de formas de comportamiento que marcan claros mensajes para la socialización.

La escuela como grupo social organizado y con cierta estabilidad construye su propia cultura, es decir un conjunto de saberes, reglas, valores creencias, representaciones compartidas, que contribuyen a afirmar la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia.

- Escuela de tiempo completo; una institución en diálogo con el entorno.

La organización de la convivencia en un centro docente alude en primer término a la concepción de institución escolar. El modelo de e.t.c. se configura como una institución en diálogo con el entorno. Vincular escuela y medio no significa que la escuela deba formalizar todos los aprendizajes de la cotidianidad, debe sí enseñar a ver el medio, a tener herramientas para enfrentarse con él.

El actual Programa ²⁶ propone en sus fundamentos:

“En el aprendiendo a aprender deviene el aprender a ser y de este modo la educación cumple también su función prospectiva, preparando al niño para asumir e integrarse al cambio permanente que caracteriza la sociedad”.

Los objetivos generales referidos a educación moral y cívica ²⁷ muestran también la intencionalidad pedagógica de concebir un centro educativo abierto:

- 1 *Fomentar actitudes de convivencia, participación y solidaridad nacional e internacional.*
- 2 *Integrar al niño en la comunidad, de acuerdo a su rol, contribuyendo a la comprensión de la sociedad....*

Más allá de intenciones o de discursos pedagógicos, al revisar la práctica escolar actual el desencuentro entre la escuela y el entorno, se percibe, desde el medio y desde los docentes, como una de las manifestaciones más críticas. Desde principio de siglo, el reto educativo en este sentido sigue siendo el mismo: lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y al mismo tiempo incorporar la experiencia, saberes previos, y cultura extraescolar a la escuela.

Una mirada ingenua diría rápidamente que abierto es igual a bueno y cerrado es igual a malo. La institución cerrada se identifica con la separación de los alumnos de su entorno, con una tendencia a aislarse y parte del principio de construir un medio educativo total más allá de la realidad y del presente. La institución abierta, por el contrario se presenta como aquella que pretende diluir los límites con su entorno.

La propuesta de está orientada a entornos sociales de pobreza, por lo que la relación escuela-medio no puede analizarse en abstracto, sino en función del territorio. “Las escuelas deben abrirse a la realidad en que están enclavadas, pero ante ciertos enclaves, la escuela debe ofrecer la experiencia de un ambiente y de unas relaciones distintas a las que viven (o malviven) en su medio”. ²⁸

²⁶ Programa de Enseñanza Primaria para Escuelas Urbanas.Revisión 1986. Consideraciones generales y fundamentos básicos. P11

²⁷ Programa. pág. 41

²⁸ Jaume Carbonell. “Escuela y entorno”.Volver a pensar la Educación. Vol. 1- MORATA.1992

Aprender la realidad requiere interpretarla, descubrir relaciones y potencialidades entre elementos. Interpretar significa reconocer lo que la comunidad no puede ver, pero forma parte de la cotidianidad. La escuela debe también enseñar a organizar el conocimiento disperso que se adquiere en el contacto directo con las cosas y para ello es necesaria cierta descontextualización; pero, sabiendo que desde demasiado lejos se pierden los referentes. Saber alternar las distancias, ir y volver desde la escuela al medio y viceversa parece ser el equilibrio adecuado.

- Convivencia en una escuela de tiempo completo en zonas desfavorecidas.

La problemática sociocultural de las escuelas ubicadas en contextos desfavorables afecta a la escuela mostrando la necesidad de trabajar los aspectos de su participación en la vida social de forma sistemática. La delincuencia, abusos y malos tratos, la desocupación de los padres, las condiciones de la vivienda, la inseguridad económica permanente, ingresan a la escuela con los niños y se expresan por su voz.

La escuela no es ajena ni impermeable a los niveles crecientes de violencia en cantidad y calidad que muestra la sociedad. Todo se hace presente en la práctica escolar cotidiana a través de muy distintas expresiones: cuando desde afuera roban, o realizan actos de vandalismo. Algunos centros docentes agreden a quienes allí concurren por el carácter ruinoso de los locales. Peleas entre alumnos, denuncias, desencuentros entre padres y maestros, niños expulsados de clase o sin "recreo" son situaciones de violencia que se producen dentro de la escuela y reproducen rasgos dominantes del contexto social.

Son muchos los factores que colocan a los niños en situación de riesgo: vivir en la pobreza, nacer en barrios con altos índices de violencia, tener su familia desintegrada, vivir en abandono de uno o de sus dos padres; por citar sólo los principales. Son los alumnos que generalmente calificamos como "agresivos", emocionalmente vulnerables y con un muy bajo umbral para soportar cualquier malestar, dificultad o fracaso. La cultura de la violencia comienza con niños que son "agresivos", "difíciles de manejar" desde los primeros años escolares.

El gran problema de los llamados "trastornos de conducta" y "agresividad" en la escuela, son, en general, formas de respuesta espontánea de los niños ante la frustración, la angustia y el conflicto; es lo que saben hacer para calmar el malestar psíquico. Estas respuestas no se resuelven con medidas educativas, con un conocimiento racional, con el análisis de sus causas o con correcciones punitivas. La conducta espontánea surge como respuesta inmediata ante lo que enfrentamos, eso es lo que el niño sabe, conoce, y son actos de naturaleza ética, es decir es lo mejor que el niño sabe hacer, en defensa de su integridad, no surge de la acción deliberada de la voluntad. Conviene analizar estas conductas en cuanto son movimientos básicamente defensivos ante un sufrimiento crónico- que se repite automáticamente como traumatismo ante cada nueva experiencia de malestar psíquico y relacional -, conductas autoconservadoras, que en general no logran un descentramiento que permita tomar en cuenta al otro y actuar en consecuencia.

En la familia el niño debería aprender "aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, reconocer la autoridad de los padres, proteger a los más pequeños, distinguir a nivel primario lo que está bien y lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenezca".²⁹ Si la socialización primaria, aportada por la familia, está bien cimentada, la socialización secundaria que ocurre en la escuela y entre iguales se desenvuelve sin dificultades; pero en estos

²⁹ Fernando Savater. op.cit.

contextos la escuela ha de trabajar intensamente con los alumnos aspectos primarios de la socialización que en la familia no llegaron a completarse.

- Acerca de esta nueva demanda que se le plantea a la escuela Juan Carlos Tedesco³⁰ señala las posibilidades y necesidades de una socialización más flexible y abierta. "Si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa ahora a depender mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas."
- Formas y contenidos de la participación.

La participación es un aspecto que debería ser inherente a un tipo de organización social: la democracia. En el ámbito educativo tiene una primera concreción en la organización del centro." La institución educativa educa con todo lo que ella es. No es posible educar para la participación responsable en la sociedad, en una institución en la que no hay mecanismos previstos para que los alumnos participen en las decisiones que determinan la marcha de la institución".³¹

Posibilitar organizaciones con estructuras participativas permite:

- que los distintos miembros de la institución intervengan en la definición de normas que regulan su propio comportamiento y establezcan el conjunto de deberes y derechos;
- contar - desde la base - con el compromiso de los actores, principalmente del equipo docente, para llevar adelante el proyecto de centro.

Las pautas de comportamiento aceptable, el marco de valores para la socialización, los patrones de conducta personal e interpersonal, la disciplina asumida - y no impuesta - lo proporciona el ambiente escolar haciendo explícitas y consensuadas cada una de las normas. La escuela debe ofrecer la ocasión de contrastes de pareceres, de esquemas de pensamiento y actuación; y debe realizar esta tarea formativa de forma explícita, y consensuada, creando los ámbitos pertinentes. Comprender el significado y las consecuencias de los comportamientos éticos inaceptables - robo, mentira, engaño, delación, abuso, adulación, entre otros- son cuestiones que la escuela debe necesariamente revisar con la finalidad de gestar nuevas construcciones personales alternativas, aunque provoque desequilibrios y contradicciones con los patrones habituales de comportamiento.

Para impedir, o mitigar la realización de actos contrarios a las normas de convivencia de la escuela, ha de generarse un clima particular en cada centro y, progresivamente ir desarrollando una cultura de la convivencia. El centro escolar debería empezar por asumir que él mismo, con su estructura y elementos organizativos, puede ser causa de conflictos y no dar por supuesto que todos son debidos a problemas sociales, familiares, o personales del alumnado.

La vida escolar plantea de forma natural una importante dosis de problemas. El conflicto aparece como una señal de alarma que indica que es necesario revisar y seguramente modificar alguna situación. Tratar entre todos los conflictos, es válido tanto a nivel de centro como de aula, implica la posibilidad de desarrollar capacidades personales que predisponen al acuerdo. Desconocer la existencia de un conflicto o responder a él agresivamente no hace más que agudizar la situación.

Al crear espacios de participación deberán tenerse en cuenta, tanto los aspectos formales como de contenido. Respecto al contenido, hay temas para los que se

³⁰ Juan Carlos Tedesco." *El nuevo pacto educativo*", ANAYA -1995

³¹ Suplemento preparado por Pedro Ravela: "Educación para la democracia y los derechos humanos" Revista Educación y Derechos Humanos N° 3- Marzo 1988.

requiere un saber experto y deben ser abordados por el equipo docente (por ejemplo, todos los aspectos relativos a la determinación del Proyecto Escolar, competencias por área y grado).

Respecto a la forma, no es suficiente con enunciar la participación, hay que organizarla. Tanto a nivel de aula, como a nivel de centro deben crearse momentos de participación que permitan acordar las mejores normas de funcionamiento, previniendo no caer en un estado de permanente deliberación que finalmente conduce al inmovilismo.

A nivel de aula, la participación es directa. Cada uno de los miembros del grupo interviene en la elaboración de un "contrato de convivencia", discutiendo y acordando formas de actuación. "Si no existen reglas, o éstas no están claramente explicitadas, la forma que tienen los alumnos de determinar los límites entre lo posible y lo no posible, es implementar diferentes conductas y comprobar si éstas son controladas o no por la maestra o el maestro. Es decir, el procedimiento para conocer los límites es el ensayo-error. Esto lleva normalmente a una alta frecuencia de controles, con el consiguiente deterioro de la relación maestro-alumno y del clima de la clase".³²

El maestro, no es sólo uno más dentro del grupo, sino quien posibilita y debe inducir, en esta compleja trama de relaciones el proceso de búsqueda de soluciones. Docente y alumnos interactúan en un mismo grupo durante un año, creando importantes vínculos de intimidad, donde no todas las relaciones son amistosas o de aprendizaje.

A nivel y escala de centro, la participación de todos sólo es posible en forma indirecta; la responsabilidad se delegará en uno o dos alumnos por clase, que serán los portavoces del grupo. En este caso el "contrato de convivencia" versará sobre los tiempos y espacios de uso colectivo. La toma de decisiones respecto a las normas de convivencia tendrá en cuenta la normativa vigente, la opinión de docentes, alumnos y padres.

Tanto a nivel de aula como de centro estos "contratos" deben referirse a los destinatarios reales y deben ser conocidos por todos y expuestos en carteleras visibles. Durante el período de implementación, es necesario evaluar su eficacia, teniendo en cuenta las normas incumplidas más habitualmente, las transgresiones y la consideración que ellas merecen respecto a su grado de validez. Los "contratos de convivencia" no tienen carácter inamovible, todo cambio propuesto y fundamentado se generará desde los protagonistas. Su aceptación será a la vez que un progreso, una base de compromiso.

La vida cotidiana de una escuela donde conviven durante 7 horas niños y adultos plantea la necesidad de buscar soluciones a los problemas que naturalmente surgen. Los alumnos "tienen que sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas, que no se busca culpar, avergonzar o humillar, sino reconocer y alcanzar lo que es importante para la marcha del centro y el desarrollo de las relaciones sociales". Aprender a rebatir, refutar y justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de la educación. Formar a nuestros niños para vivir en una sociedad plural es "admitir que lo absolutamente respetable son los seres humanos y no sus opiniones. El derecho consiste en que la opinión propia sea escuchada y discutida".³³ La propuesta consiste en recrear la cultura de la escuela, no sólo transmitirla o imponerla.

La organización escolar tiene un orden establecido participativamente, que muestra en forma clara y explícita cuáles son los derechos y deberes, qué es lo "que se puede" y qué "no se puede". Este orden normativo posibilita las condiciones para la

³² Pedro Ravela .op. cit

³³ Fernando Savater. "El valor de educar".- ARIEL- 1997

adquisición de aprendizajes tanto en la construcción del conocimiento académico como en la toma de decisiones, determinando los límites de las relaciones sociales, del espacio físico y de los tiempos.

*"La negociación de estos límites es lo que otorga sentido de horizontalidad al proceso. Los docentes tienen que estar dispuestos a que alumnos y alumnas trabajen en grupo en una actividad que se había pensado de resolución individual o a postergar la planificación de la clase permitiendo a alumnos y alumnas comentar acontecimientos que los inquietan."*³⁴

La responsabilidad y el control sobre el proceso permanece en el maestro, delega parte de ese control permitiendo que alumnos y alumnas tengan un espacio de participación en la toma de decisiones.

EL JUEGO - UN NEXO INTEGRADOR.

- El juego como instrumento de intervención pedagógica.

Jugar es una necesidad natural que se manifiesta espontáneamente como un impulso vital, primario, que desde la infancia nos lleva a explorar el mundo y conocerlo. Es una actividad libre, espontánea y placentera; una fuente de satisfacción y alegría, que abre el cauce a las fantasías tan propias de los niños. Juego es curiosidad, experimentación y descubrimiento, creación e invención. La posibilidad de abordar una actividad creativa en la adultez, se cimienta, entre otras cosas, en una actividad lúdica bien consolidada en los primeros años de vida³⁵.

El juego permite un armonioso desarrollo del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Los niños cuando juegan, interactúan, manipulan, prueban cosas nuevas con los objetos y materiales; inventan, construyen, aprenden, pero, además, disfrutan mientras actualizan y ponen en marcha estrategias, acciones e ideas; es una de las fuentes más importantes de aprendizaje.

Los niños son felices jugando y eso, por sí solo, ya es suficiente para incluir el juego en el proyecto educativo. Ser feliz es una necesidad, y en la educación hay que atender las necesidades relacionadas con la vida de los niños, sobre todo de estos niños para quienes está pensada la escuela de tiempo completo; niños que han tenido y tienen escasas oportunidades para imaginar y fantasear; que tienen dificultades para alcanzar niveles de simbolización, por lo que la realidad no puede ser mediatizada ni representada, sino que todo se juega en la acción.

Para Bruner el juego infantil es una muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo; él considera el marco lúdico como "un invernadero" para la recreación de aprendizajes previos y la estimulación para adquirir seguridad en nuevos dominios. Otros autores también enfatizan la importancia del juego. Vygotski señala el juego como una de las expresiones más genuinas de lo que él entiende como área de desarrollo próximo; para Piaget el juego es uno de los procesos que ponen a punto las estructuras cognoscitivas básicas.

El juego, es un proceso complejo que proporciona a los niños elementos para conocer el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y, al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma. En el juego se combina bien actividad y pensamiento, inteligencia y sensibilidad ante los otros, autonomía e

³⁴ Pedro Ravela. op.cit

³⁵ Winnicott, D.W. "Realidad y juego". GEDISA- 1986

independencia personal, porque el juego es, sobre todo, una forma de utilizar la mente, articulando la realidad y la fantasía, el conocimiento y la emoción.

El marco lúdico funciona como un ámbito de desarrollo y aprendizaje en el que los factores cognoscitivo, motivacional y afectivo-social caminan juntos en un todo que lo convierte en estímulo permanente de la actividad, el pensamiento y la comunicación.

La actividad lúdica tiene una primera expresión psicomotora que está compuesta de esquemas de acción, vinculación afectiva y comunicación emocional. Estos primeros esquemas están destinados a comunicar a los niños con el mundo exterior, a ponerlos en contacto con los otros y a posibilitarles la diferenciación personal y la progresiva adquisición de una identidad propia. Más tarde, la actividad lúdica se convierte en proceso simbólico e imaginativo y todo juego tendrá un correlato en la fantasía y sobre todo, en un ámbito de privacidad mental parcialmente compartida, en una expresión del mundo interno que se comunica a los otros.

Pero para que esto suceda se necesita un clima en el que se pueda compartir la versión propia de las cosas con los otros, mediante el diálogo y la actitud lúdica. Un diálogo que sirva para ir reafirmando los esquemas positivos e ir modificando lo que no logra el consenso de los compañeros. Cuando jugando a las compras, una niña - que finge ser vendedora-, vende a otra, - que finge ser compradora -, realiza un proceso complejo de atribución mental, en coherencia con las acciones y manipulaciones precisas que le permiten expresar sus conocimientos previos, negociar con su compañera contenidos nuevos y ajustar esquemas de pensamiento y actividad compartidas en un marco de relaciones, actitudes, valores y comportamientos que le sirven para expresar su propia visión del mundo y para adquirir información nueva que incorpora a sus esquemas previos.

En el primer nivel del ciclo escolar, el juego busca una cierta lógica de ordenamiento de la acción, la conversación y el pensamiento mediante el respeto a normas comunes. La actividad lúdica desemboca en un proceso cognoscitivo complejo marcado por "las reglas" acompañadas de un pensamiento normativo que también hay que negociar con los compañeros para ser ratificado, refrendado y autorizado: son los juegos tradicionales y de reglas que se constituyen en facilitadores de la adquisición de convenciones sociales y éticas.

- A jugar también se aprende.

Antes se aprendía a jugar en la calle; los tíos, los abuelos, los vecinos, enseñaban juegos que a su vez volvían a enseñar a sus hijos; a partir de la tradición oral y social se conservaban muchos juegos tradicionales. En la actualidad, y especialmente en entornos urbanos, no se acostumbra a jugar en la calle; los vecinos o abuelos tienen menos influencia en el juego y la educación de los pequeños, por lo que los medios de comunicación se ocupan de transmitir modelos de juego o situaciones para simular o imaginar, que no siempre atienden aspectos positivos de la educación.

La escuela tiene la posibilidad de tomar esos juegos y recrearlos e introducir otros, por ejemplo los juegos con reglas, en los que se establece interacción y relaciones con los compañeros, juegos cooperativos donde importa más el proceso que la resolución así como aquellos que revitalizan tradiciones populares de diferentes culturas.

Pero para que sea posible desarrollar una propuesta metodológica en este sentido, es indispensable que el centro como institución organice las condiciones que lo hagan posible, teniendo en cuenta que padres y ex-

Algunas condiciones:

- Espacios adecuados y estimulantes. "Todo juego necesita de un escenario psicológico dentro del cual el niño se sienta seguro para actuar, creativo para expresar sus ideas y dispuestos a cambiarla si el contexto interactivo le ofrece ideas mejores".
- Tiempo pausado y tranquilo. No se puede jugar con prisas. Tiempo de calidad durante el que se pueda desplegar la imaginación. Tiempo para recrear lo vivido, lo visto, experimentado o aprendido. Tiempo para experimentar, curiosear, pensar.
- Juegos, juguetes y materiales lúdicos diversos a disposición de los niños, en el aula, en el SUM y en el espacio exterior.
- Disposición del maestro y del centro. En reunión de colectivo docente se deberá profundizar sobre la importancia de la relación entre crecimiento sano, salud, interiorización de valores, actitudes, pautas de conducta, consolidación de aprendizajes y juego.

Propuestas de juego.

- Juegos simbólicos.

Juegos con personajes y objetos de todo tipo, representando situaciones y acontecimientos

variados: la familia, el almacén, los doctores, la ciudad, la tienda, simulación de oficios... Este tipo de juegos, propios básicamente del ciclo inicial, están relacionados prioritariamente con las áreas del lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio social y natural, así como con valores y actitudes de tipo afectivo.

- Juegos de construcciones.

El interés se centra especialmente en la manipulación con diferentes tipos de material: madera, plástico, metal, arcilla; y formas de encastre: superposición, encaje, rosca, presión; permitiendo así la creación y la reproducción de modelos a partir del seguimiento de secuencias.

Actividades todas, que les permiten observar, ordenar los pasos a seguir, tatear y atender pacientemente.

La construcción de los propios juguetes, con mecanismos o sin ellos, serán también actividades adecuadas a estas edades. En el nivel superior, se pueden introducir actividades ligadas al maquetismo, reparación de juguetes, etc. (actividad propicia para desarrollar en talleres). Conceptos referentes a las relaciones y la organización espaciales, así como la coordinación ojo-mano, la capacidad de observación, investigación y de exploración, la comprobación empírica, la creatividad, la paciencia, la perseverancia y la autoestima, se verán muy favorecidas con este tipo de juegos.

- Juegos de reglas:
- Juegos populares y cooperativos

Además de todos los aspectos de tipo motor y lingüístico que aportan este tipo de juegos son también un buen aprendizaje de acercamiento al otro, de descentralización egocéntrica, una escuela de convivencia, un camino preparatorio para la vida adulta. El área de educación física hace continua referencia a este tipo de juegos, pero trascenderán ese espacio ya que con los juegos cooperativos, los niños experimentan nuevas maneras de divertirse, no "frente al otro", sino "con el otro".

- Juegos de mesa.

Encontramos aquí una gran diversidad de juegos de vocabulario, palabras, para jugar con los números, de preguntas y respuestas, de itinerario, de simulación, estrategia, basados en el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices, razonamiento, establecimiento de estrategias, reflexiones, deducciones, memoria.

En este tipo de juegos se combinan a menudo, en mayor o menor medida, azar, competición y cooperación. Los juegos de mesa ayudan a los niños a ordenar las ideas, desarrollar su capacidad de razonamiento y estrategia, establecer relaciones y combinaciones, calcular probabilidades, conocer sus posibilidades y la de los otros, aprendiendo a valorarlas y utilizarlas y aceptando sus propios límites personales y los impuestos por el azar. Dentro del material didáctico las e.t.c. contarán, entre otros con palabras cruzadas, damas, ta-te-ti -, dominó, ajedrez y naipes

- Espacios de juego.

El concepto de espacio lúdico va más allá de la localización física: supone el reconocimiento de que la actividad existe, que está educativamente planificada y que el maestro o maestra tiene claro cuál es la línea de intervención que realizará en su momento.

La organización del aula y el centro en instancias de juego supone ofrecer a los niños tiempos y espacios para que se produzcan experiencias interactivas bajo ciertas normas facilitadoras y reguladoras.

a) Ludoteca. Ubicada en el SUM, este espacio está organizado para su uso cotidiano con rincones de juego: simbólico, de mesa; de video.

b) Aula. Son múltiples las oportunidades que se dan en este ámbito para la actividad lúdica.

- Juegos cooperativos que posibilitan el aumento de la seguridad individual, la Actividades en forma de juego (adivinar objetos a partir de descripciones, por el tacto).

- Juegos de lenguaje.

- Juegos fantásticos.

- Simulación de aventuras.

- Juegos matemáticos.

c) Espacios abiertos: ¿Juego libre o juego dirigido?

El juego libre en la educación primaria, en la mayoría de los casos, va quedando reducido

a los recreos. Sin embargo, la necesidad de juego libre, del juego por el juego, no acaba a los 6 años sino que perdura durante toda la vida y es inherente al propio concepto de juego.

Existe la creencia de que el juego libre de los niños simplemente requiere la permisividad de "dejar hacer". Que el juego sea libre para los niños, que puedan escoger con quién jugar, a qué jugar, no significa que no exista dirección por parte del maestro. No se trata sólo de "dejar jugar" sino de "animar a jugar". En ese "animar a jugar", los maestros pueden realizar algunas intervenciones mientras observan, pueden implicarse totalmente o pueden dar orientaciones a los más grandes para programar juegos con los más pequeños. Se trata pues, no sólo de organizar los espacios y ofrecer materiales, sino de mantener una actitud lúdica, sugerir ideas.

Por otra parte, en el juego libre, los niños se expresan de forma natural, sin filtros, y esto proporciona una fuente de información importantísima para los

maestros. La observación dará las pautas para la planificación de actividades relacionadas con la convivencia escolar. Muchas veces el patio de recreo se convierte en un espacio donde "pasa de todo", donde no se ve traducido un "contrato de convivencia escolar", o donde se percibe claramente de qué forma lo han incorporado distintos grupos de niños.

El tema del recreo, así como todos los ámbitos de convivencia colectiva, deben ser tratados en profundidad en el colectivo docente y consensuado en los distintos niveles de participación del centro escolar. La introducción del juego en la escuela debe pasar de la despenalización a la estimulación; de la tolerancia a la optimización; de la ignorancia a la investigación. Los procesos de desarrollo y aprendizaje que tienen lugar dentro de ellos aconsejan dedicar más tiempo, observación y reflexión para incorporarlo al proyecto educativo del centro.

IV.3 INFRAESTRUCTURA, ESPACIOS FÍSICOS Y EQUIPAMIENTO BÁSICO DE UNA E.T.C

USO DE LOS ESPACIOS.

La Escuela concebida como espacio social, como estructura de ambientes pedagógicos tendrá un claro carácter de símbolo para la comunidad. Los niños, principales usuarios de la misma, podrán apropiarse de ella inmediatamente. En particular, el acceso a la escuela requiere de formalizaciones que permitan el encuentro armónico de padres y niños a través de generosos espacios de transición.

El carácter de los espacios exteriores de la escuela se relaciona con su acondicionamiento vinculado al clima y a las actividades. Desde el punto de vista del clima se requiere contar con amplios espacios intermedios y forestación. En relación a la actividad se implementan juegos específicos y elementos didácticos según tramos de edad.

ACONDICIONAMIENTO Y EQUIPAMIENTO.

- Acondicionamientos necesarios para el funcionamiento armónico:
 - aislación acústica en las aulas;
 - acondicionamiento térmico artificial en aulas, sala de maestros y comedor (se debe tener en cuenta que de los 9 meses lectivos 6 ocurren en meses muy fríos);
 - acondicionamiento lumínico artificial.
- El equipamiento será versátil acompañando los tramos de edad de los alumnos.

ESPACIO EXTERIOR

El patio es el principal lugar de encuentro, dispone de áreas de juego y se constituye en el principal lugar de reunión de la escuela en días de fiesta.

Organizar los subespacios, los tipos de juego que deben practicarse son decisiones que pueden ser tomadas por los propios alumnos. Además de los recreos establecidos, niños y maestros hacen uso del patio como otro escenario de aprendizaje.

- Respecto al equipamiento de los espacios exteriores se sugiere:
 - Para Ed. Inicial y 1º: arenero, juegos tradicionales y de madera, casitas, etc.
 - Para el resto de los niños: canchas (fútbol, basquetbol, volleybol) juegos de madera, damas, rayuelas, reloj de sol, veleta, higrómetro, planta de la escuela, puntos cardinales, laberintos, etc

AULAS

La distribución del espacio físico, el equipamiento y las interacciones del grupo humano que habita el aula determinan el ambiente de aprendizaje.

El equipamiento debe resolverse según tramos de edad.

El pizarrón (para tiza y marcador), los enchinchables, estanterías y lugares de exposición deben estar al alcance de niños y docentes. El mobiliario modular y resistente permite distintas opciones de trabajo individual y/o colectivo.

En los talleres que funcionan en el aula, el trabajo se procesa en pequeños grupos, por lo que un mobiliario versátil permite cumplir con diversas actividades.

El aula, que por lo general es el recinto cerrado del “maestro con su grupo”, debe abrirse para dar lugar a otras interrelaciones. La e.t.c. tiene posibilidades de que los maestros observen el trabajo de sus compañeros.

No se incluye un aula especial para Inglés, ya que los profesores trabajan de 3° a 6° año con la totalidad del grupo

COMEDOR

El comedor, a la vez salón de usos múltiples, estará equipado con practicables y bancos (para 10 alumnos), diseñados según tramos de edad. Estará comunicado con la cocina lo que facilita el servicio. Debe contar con alacenas suficientes como para guardar los utensilios de comedor.

Siendo el espacio cerrado más amplio de la escuela y contando con mobiliario fácilmente apilable, es posible usarlo como lugar de recreo en días de lluvia. Dentro del equipamiento están previstos juegos de salón y la instalación de 2 o 3 computadoras.

DUCHAS

Incluir dos duchas para varones y dos para niñas no significa que todos los alumnos deberán hacerlo indefectiblemente. Se plantea como opción para los niños que lo deseen.

PROGRAMA DE INFRAESTRUCTURA

DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ESPACIOS CERRADOS	ESPACIO EXTERIOR ESPECÍFICO	ESPACIO EXTERIOR COMÚN	OBSERVACIONES
Ed. Inicial 4 Ed. Inicial 5 1º, 2º, 3º + 1 volante	Aula	2 4	*	*	S.S.H.H. no vinculados directamente con el aula, 4 water niñas y 4 water varones con 2 lavamanos y 1 ducha c/u. Espacio exterior específico para Ed. Inic y 1º equipado con juegos y en relación al espacio exterior común. Ed. Inicial puede realizar las 3 instancias de alimentación en el aula.
4º,5º,6º + 1	Aula Talleres	4	---	*	
Sala de Usos Múltiples	Comedor Recreo cerrado	1	---	*	Conexión con la cocina. Alacenas para guardar utensilios de comedor. S.S.H.H. 6 water varones, 6 water niñas, con 4 lavamanos c/u, 2 duchas varones y 2 duchas niñas. Equipamiento desmontable de juegos de salón (fútbolito, pin-pon, etc.) Ludoteca, Computadoras.
Cocina y Despensa	Elaboración y almacenamiento de alimentos.	2	*	---	S.S.H.H. completo, con vestuario. Acceso de proveedores
Sala de Maestros	Secretaría Reuniones	1	---	---	S.S.H.H. completo.
Dirección	Atención flías. Trab. técnico	1	---	---	

GESTIÓN EN LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

V.1 PROYECTO ESCOLAR

El proyecto educativo de una escuela de t.c. se constituye en una propuesta globalizadora a partir del medio socioeconómico en que se inserta. Los niños se escolarizan cada vez a edades más tempranas y lo hacen por muchas horas al día. Los aprendizajes que realizan los alumnos están condicionados, entre otros factores, por las particularidades de la institución en que se realizan. Desde la década del 80, tanto desde la investigación como desde la reflexión pedagógica se ubica la gestión del centro escolar como relevante en la concreción de aprendizajes. En esta misma línea de concepción y trabajo, el Consejo de Educación Primaria, a modo de acompañamiento de la Jornadas Preparatorias para el Curso Escolar 1997, presentó a las escuelas un material bibliográfico con "vistas a repensar la escuela que deseamos, los aprendizajes y la gestión de una escuela renovada".

Lo que identifica a una escuela, lo que tiende a permanecer, lo que Alsinet y Muñoz llama "*factores perdurables*" son:

- un marco común de concepción y desarrollo del currículo.
- un conjunto de valores explícitos o implícitos en la organización, en la normativa y en la dinámica participativa;
- un determinado clima relacional y cultural;
- una determinada estructura de coordinación de los maestros y de gestión del centro;

Pensar, discutir y elaborar un Proyecto escolar permite aproximar estrategias educativas compatibles con el contexto sin perder la esencia de la propuesta pedagógica de las e.t.c. Elaborar el PE es una oportunidad del colectivo docente para revisar y poner en común los planteamientos educativos y organizativos de cada escuela. Resulta un "nuevo contrato" que vincula y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común. El Proyecto escolar es un instrumento para la gestión, que:

- caracteriza los rasgos de identidad del centro;
- desarrolla una propuesta pedagógica, formulando los objetivos que pretende alcanzar, acorde a una concepción de enseñanza y aprendizaje;
- expresa la estructura organizativa de la institución.

El conjunto del equipo docente, al elaborar el PE, al definir sus rasgos específicos, identifica particularidades de cada escuela. Entre otros:

- Población atendida: sector socio cultural, radio de influencia, necesidades y expectativas;
- Personal docente: niveles de formación, experiencia profesional y permanencia en la escuela;
- Espacio físico: posibilidades de uso versátil;
- Tiempo: distribución diaria y semanal en relación a los espacios y a las actividades
- Recursos: materiales y humanos;
- Comunidad: recursos disponibles, servicios existentes y formas de organización.

El PE está siempre reelaborándose, reconstruyéndose a partir de las ideas, experiencias y saber acumulado de los maestros. Cada nuevo curso escolar produce variaciones en la institución escolar que recontextualiza necesariamente

su identidad: cambios de maestros y profesores especiales, nueva distribución de tareas, variaciones en los grupos de alumnos y en la composición de las familias. La acción de escribir un documento breve que contenga el PE explicita consensos, actúa como referencia y como factor facilitador de la continuidad y comunicabilidad del proyecto; plantea las "ideas fuerza" que nutren el desarrollo institucional.

CURRICULUM ESCOLAR - ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?

A partir del marco propuesto en el PE, que recoge las pautas orientadoras de la acción de la escuela, es posible determinar las pautas de acción pedagógica. Es el instrumento que permite a los maestros insertar su responsabilidad y acción pedagógica en un marco más general. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los alumnos construyen con los conocimientos. Por eso es significativo señalar el valor otorgado a los saberes escolares; las teorías de aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes; los criterios de evaluación de los procesos y resultados.³⁶

La determinación del currículo escolar se convierte en el eslabón que permite armonizar las intenciones generales, las medidas sobre estructura y ordenación del sistema educativo con las decisiones pedagógicas, organizativas y de funcionamiento de cada una de las e.t.c.

En el siguiente cuadro, tomando el esquema de Fabián Moroto "Estructura y Organización del trabajo en los Centros Docentes", se incluyen los posibles niveles de desarrollo curricular que permiten clarificar y ubicar el trabajo de cada centro escolar.

³⁶ Frigerio, Poggi, Tiramonti. "Las instituciones educativas. Cara y ceca." TROQUEL-1995

POSIBLES NIVELES DE DESARROLLO CURRICULAR

NIVELES DE DESARROLLO CURRICULAR	NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	FINALIDAD BÁSICA
Programa de Enseñanza Primaria para escuelas urbanas (Revisión 1986) .Prescripciones administrativas: Estatutos, Circulares. Propuesta Pedagógica para las E.T.C.	Organización del Sistema Educativo: ANEP - CEP Nivel Inspectivo	Consideraciones generales y fundamentos básicos. Finalidades y Objetivos del Programa. Objetivos generales por área. Objetivos, contenidos, sugerencias y recursos por área y por grado.
PROYECTO ESCOLAR	Organización general del centro. Comunidad escolar.	Adaptación a las características de la Comunidad Escolar. Plan anual de la Escuela considerando todas sus dimensiones.
CURRÍCULO DE CENTRO.	Organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reunión de colectivo docente.	Concreción del currículo y de la estructura pedagógica del centro.
PLANES DE CLASE Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.	Organización del trabajo docente.	Adaptación a los grupos, teniendo en cuenta grados y niveles.

El proceso de enseñanza que desarrolla cada maestro en su aula no es el "cumplimiento del programa", sino que requiere de un posicionamiento pedagógico y didáctico que contemple el contexto socio cultural con sus necesidades y expectativas, el nivel de desarrollo y estilos de aprendizaje de los alumnos. La conducción del proceso de aprendizaje exige un trabajo reflexivo y compartido de los docentes.

Los compromisos que los centros escolares adoptan explícitamente, condicionan las intenciones curriculares y consecuentemente modifican las prácticas. La articulación de las diferentes propuestas puede ser diversa, según el modelo que cada centro adopte, pero necesariamente habrá coherencia entre el Proyecto Curricular de Centro y la Programación de aula o de actividades complementarias.

Aparece a continuación, un cuadro demostrativo, por supuesto general, de esta articulación:

		COMPONENTES			
DOCUM ENTO	ACTORES RESPONSA BLES	¿QUÉ ENSEÑAR?	¿CUÁNDO ENSEÑAR?	¿CÓMO ENSEÑAR?	¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?
Proyecto Curricular de Centro. PCC	Reunión De Colectivo Docente	Análisis crítico del programa por área (relaciones) Expectativa de logro por grado y área. Definición de temas	Evolución y secuenciación por grado. Itinerario de contenidos por área y grado. Participación total	Concepto de aprendizaje y rol docente. Definición e intercambio de aspectos metodológicos y didácticos.	Criterios de evaluación. Tiempos. Reajustes y reformulaciones. Criterios de
Programa de aula y actividades complementarias.	Maestro de aula, paralelos, prof. especiales.	Jerarquización de contenidos. Selección de conceptos inclusores. Conocimiento de Esquemas conceptuales de los alumnos.	Desde la situación de partida: temporización flexible de contenidos y secuencias de aprendizaje.	Organización del aprendizaje: secuencias u opciones globalizadoras: (centros, proyectos, talleres, tópicos). Estrategias	Evaluación Inicial, formativa y sumativa.

V. 2 ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

Los escenarios de intervención del maestro: centro escolar y aula, son complejos, cambiantes, definidos por la intervención simultánea de múltiples condicionantes. El maestro se enfrenta en su quehacer cotidiano a problemas prácticos y singulares, dependientes de las características del contexto, de definición y evolución incierta, que no pueden resolverse aplicando recetas y sin embargo es posible reconocer a “un buen maestro”.

El conocimiento relevante, útil y experto del profesional docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa.

Toda acción competente supone un saber hacer. Pero, no sólo hay un conocimiento implícito, existe pensamiento sobre la acción durante la actuación. Es lo que Shön denomina reflexión en o durante la acción. Es éste un proceso extremadamente valioso en la formación permanente del maestro; constituye un espacio de confrontación entre el saber hacer y los esquemas teóricos. Existe aún, un tercer escalón del conocimiento profesional, llamado reflexión crítica por Habermas. Es la reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción.

Estos tres procesos, que componen el pensamiento práctico del maestro, no pueden considerarse por separado. Cuando la reflexión es inexistente o no se

confronta con el conocimiento académico a la vez que con la acción, la práctica se vuelve rutinaria y la intervención rígida.

Si el conocimiento profesional del docente se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión situacional puede considerarse como un buen conocimiento disponible para esa práctica. Pero, no debe olvidarse, que siempre es un conocimiento provisional, parcial y abierto a la incertidumbre.³⁷

- Reunión de colectivo docente.

Dentro de la concepción de las escuelas de tiempo completo se incluye el tiempo de reflexión, elaboración y evaluación de los docentes de dos horas semanales. Actualmente, algunas e.t.c., no realizan reunión semanal, sino que amplían su horario media hora cada día, diluyendo así la posibilidad de conformar una comunidad académica en cada centro escolar.

El proceso de reflexión implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar diferentes estilos pedagógicos. Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita la reflexión sobre la práctica y la utilización del resultado de esa reflexión para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Parte importante de la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza pasa por el logro de la colaboración entre los maestros con el fin de desarrollar un proyecto educativo coherente. Las formas de relación y colaboración entre los maestros tanto en relación a las actividades de enseñanza y de aprendizaje como las relacionadas con la organización de la institución potencia el desarrollo del principio de democratización dentro de la escuela.

La puesta en común y el intercambio de diversidad de opiniones, posibilita el enriquecimiento del debate. La recepción de iniciativas se discute colectivamente y las propuestas resultantes son puestas en práctica por los maestros como un proyecto propio y a la vez respaldado por el conjunto.

Contando con el tiempo pedagógico que establece el proyecto de t.c., es necesario estimular en los centros docentes las condiciones que permitan la creación de una "comunidad profesional" en torno a un proyecto conjunto que motive y de sentido al trabajo pedagógico. Este espacio además, canaliza conflictos inherentes a la tarea logrando mitigar y superar dificultades.

Esta valiosa instancia se entiende como de formación permanente de los maestros a la vez que organiza participativamente la gestión de la escuela, con la intención de promover situaciones de aprendizaje para los alumnos a través de una intervención docente bien definida.

A modo de síntesis se plantean como funciones específicas del equipo docente en reunión:

1 *Elaboración del proyecto escolar.*

- Señas de Identidad - Diagnóstico de la situación.
- Orientaciones generales de la Comunidad Educativa
 - Concepción de sociedad, cultura y aprendizaje
 - Objetivos
- Estructura organizativa de la comunidad escolar.
 - Funcionamiento.
 - Niveles de participación.

³⁷ Citado por Pérez Gómez. op.cit.

- Criterios acerca del uso del tiempo y el espacio.
- Relacionamiento con las familias y la comunidad.

2 *Determinación del proyecto curricular.*

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

3 *Actualización docente.*

- Estudio y discusión de bibliografía.
- Talleres demostrativos de estrategias de aula.
- Profundización de los efectos de la intervención escolar.
- Discusión de casos.

Estimular la capacidad de propuesta de los maestros, tanto a nivel individual o desde un colectivo acotado a los maestros de nivel por ejemplo, garantiza insumos nuevos que evitan el agotamiento de la discusión. El colectivo se nutre, entre otras formas, de lo elaborado por los docentes. Formular por escrito exige precisión; igual que con los alumnos significa crecimiento.

ROL DEL DIRECTOR.

A la dirección se accede, según la normativa vigente, a través de un concurso que legitima el desempeño del cargo. Las circunstancias actuales (ausencia de cursos y concursos, y régimen de traslados) caracterizan la inestabilidad presente en los cargos de dirección; lo que atenta contra la posibilidad de desarrollar un proyecto de centro con resultados educativos de significación (el 75% de los directores de Montevideo son interinos).

La necesaria capacitación de los directores para el desempeño de su función en una e.t.c.. debe acompañarse con una remuneración acorde a la exigencia y el compromiso de permanecer en el mismo centro educativo por un período no menor a cinco años.

La claridad en el rol de dirección garantiza el correcto funcionamiento de la escuela, tanto en la tarea específica como en la visualización que de la institución tienen todos los integrantes de la comunidad. Cuando se bosqueja el perfil del director se están planteando aspectos generales, ya que los roles se resignifican en cada establecimiento de acuerdo a la historia del propio centro escolar y a la historia personal y profesional de quien desempeña el cargo.

Respecto al rol del director ³⁸ en la reflexión actual se lo visualiza, por un lado, a partir del desarrollo de la capacidad de observación y análisis; y por otro a la capacidad de relación. Perfilar la dirección desde un "modelo relacional" refiere a su contextualización en un espacio y en un tiempo determinado.

El modelo de e.t.c. plantea una escuela con una población de no más de 250 alumnos. Actualmente existen, entre las 58 escuelas de t.c. del país, algunas con menor cantidad de niños y sin posibilidades de aumentar la matrícula por estar ubicadas en localidades sin crecimiento poblacional. En escuelas cercanas a los cien alumnos, la oferta educativa de tiempo completo debe continuar prestándose,

³⁸ Entrevista a Jorge Camors "El proyecto del director: preguntas y respuestas", publicada por la Revista de la Educación del Pueblo. Nº 67-Julio 1997

y el director no debe tener clase a cargo ya que limita sus posibilidades como motor del proyecto educativo.

1 - *El director/directora toma decisiones*, desde las consideradas poco importantes hasta las que tienen que ver con la proyección de la política educativa del centro escolar, marcando el perfil de la escuela.

Ethier³⁹ discrimina tres tipos de decisiones que le caben al director:

- Las decisiones estratégicas caracterizadas por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades del establecimiento. Si bien constituyen el carácter de su función, es conveniente que sean acordadas por el equipo docente. La dirección cumple un papel principal en la elaboración del proyecto escolar, atendiendo a la vez a la consolidación del equipo docente.
- Las decisiones de gestión son el modo de concretar en la acción las decisiones estratégicas sin perder la visión de unidad. Significa constancia en el control y dinámica para percibir estancamientos y modificar los modos de actuación.
- Las decisiones operacionales. Se toman cotidianamente, conciernen a la totalidad del personal y orientan las actividades.

Fabián Maroto⁴⁰ sintetiza los principales hallazgos de investigación sobre escuelas eficaces en relación al liderazgo pedagógico de los equipos directivos, que adaptamos en concordancia con el modelo propuesto.

2 *El director/directora tiene claras las prioridades de su función:*

³⁹ Citado por Frigerio (op. cit)

⁴⁰ José Luis Fabián Maroto. "Estructura y organización en centros docente"

IMPULSA EL PROYECTO EDUCATIVO Y LO TRANSMITE A TODA LA COMUNIDAD ESCOLAR.

- Poniendo énfasis en los aprendizajes escolares.
- Mostrando satisfacción ante el progreso del alumnado.
- Centrando la comunicación en las metas y prioridades de la escuela.
- Siendo eficaz en las tareas rutinarias.

INTERVIENE EN EL ÁMBITO CURRICULAR COLABORANDO ESTRECHAMENTE CON EL PROFESORADO.

-
- Creando el clima comunicacional que posibilite la elaboración del proyecto educativo y curricular de centro.
- Sugiriendo recursos y estrategias de enseñanza.
- Alentando las experiencias docentes valiosas, sistematizándolas y contrastándolas con el conocimiento de las teorías educativas.
- Fomentando las visitas interclases de los docentes.
- Conduciendo las reuniones del colectivo docente.
- Aportando información bibliográfica actualizada.
- Colaborando con todos los niveles de la comunidad educativa en el establecimiento de normas y valores, asegurando su aplicación consistente

CREA UN AMBIENTE ESCOLAR ORDENADAMENTE AFECTUOSO Y FACILITADOR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

- Expresando una actitud de confianza y cooperación exigente.
- Creando los tiempos y los espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan plantear sus necesidades y expectativas.
- Considerando los conflictos inherentes a la organización escolar como puntos de partida para el análisis y la toma de decisiones.
- Procurando favorecer el aprovechamiento del tiempo, marcando con su presencia momentos importantes de la vida escolar colectiva (entrada, recreos, almuerzo, salida).
- Articulando en el proyecto de centro la relación con las familias y organizaciones de la comunidad.

SUPERVISA Y EVALÚA EL DESARROLLO DEL CENTRO DOCENTE.

- Recogiendo y analizando información sobre el funcionamiento de la
- Escuela, poniéndola a consideración del equipo docente en un proceso permanente de reflexión crítica.
- Conociendo las necesidades de formación del equipo docente y no docente y las suyas propias para proponer instancias de formación en servicio.
- Realizando visitas de orientación y demostración a las clases de forma sistemática y acordada con el equipo docente.

- 3 *El director negocia con la organización y con el grupo con el que se comparte el trabajo.*⁴¹ La negociación implica ciertas reglas de juego: franqueza, honestidad y sentido de pertenencia a la organización. La tarea de dirección debe generar y contribuir a generar un espíritu de clara exposición de distintos puntos de vista.

⁴¹ Camors J. (op. cit)

En el trabajo conjunto surgen diferencias, oposiciones y matices que el director debe ayudar a procesar. No ocultar la disidencia y entender la negociación como la puesta en común de distintos proyectos, complementa y potencia las alternativas de solución.

4 *El director/ directora delega tareas.* Los roles de conducción de los establecimientos educativos implican multiplicidad de funciones; tienen exigencias profesionales que van más allá de la imprescindible condición de maestros, para lo cual se requiere una formación específica.

Delegar es transferir, asignar tareas a otros actores institucionales dentro de límites establecidos de común acuerdo y teniendo presente que la responsabilidad respecto a la marcha del proyecto institucional permanece en el equipo de dirección. Cuando se plantea equipo de dirección se está pensando en el director/a y maestro/a adscrito a la dirección en una e.t.c. de más de 150 alumnos.

Existen diversas razones y distintas modalidades de delegación que implican no sólo a los maestros, sino al personal no docente, a los alumnos y a las familias. La delegación, si es pertinente, se convierte en una situación de aprendizaje.

Frigerio⁴² presenta "algunos consejos prácticos" que vale la pena transcribir como propuestas para reflexionar y modelar en cada situación concreta. Propone delegar:

- las tareas rutinarias para dedicarse a las sustantivas;
- a personas competentes para el desempeño de la función o tarea solicitada;
- a personas que, por experiencia profesional, estudios, características personales, puedan desempeñar mejor la tarea.

La tarea de conducción tiene que ver con crear visiones, valores y objetivos compartidos, facilitar el análisis conjunto de problemas y liderar la implementación de soluciones.

La gestión escolar, a cargo del equipo director, tiene dos tareas principales:

- desarrollar un equipo pedagógico con intencionalidades compartidas, en función de crear aprendizajes;
- liderar la construcción de un proyecto de centro.

Tareas, que por su magnitud, no se resuelven en un período corto de tiempo, se requiere capacitación, estabilidad del director en el cargo y discusión en grupo de directores

La reunión de directores de e.t.c por departamento o por región, con asistencia profesional especializada, se convertirá en un recurso que, desde el hacer profesional, devendrá en soporte teórico y práctico que sustente el desarrollo de las e.t.c.

- Perfil del maestro.

En la actualidad, de acuerdo a una propuesta constructivista del aprendizaje, se habla de un nuevo perfil docente, donde los rasgos esenciales son: el maestro como investigador y como integrante de un equipo docente.

Al respecto, sin embargo, existe una postura sumamente interesante, sostenida por J.C. Tedesco.⁴³

Este autor analiza la contradicción que existe entre las innovaciones pedagógicas y la práctica. La pedagogía activa -dice- así como otras innovaciones pedagógicas destinadas a personalizar la educación, quedaron limitadas a experiencias aisladas que no lograron contaminar al sistema en su conjunto.

⁴² Frigerio y otros. (op.cit)

⁴³ Tedesco J.C. "El nuevo pacto educativo". ANAYA - 1995

El éxito de estas innovaciones supone una serie de factores que en la práctica no se dan (docentes motivados, compartiendo ideológica y afectivamente un proyecto pedagógico común, consagrados a su trabajo en función de los objetivos del proyecto), por lo que la teoría pedagógica quedó desvinculada de la realidad de las acciones escolares y, a partir de esa disociación, sufrió el empobrecimiento de toda teoría que no resuelve problemas reales. La práctica pedagógica, al mismo tiempo, también se empobreció, porque al carecer de fundamentos teóricos quedó limitada al empirismo.

Estas contradicciones se extienden a la formación docente; los maestros, en su búsqueda de mayor prestigio social y profesional (por las críticas recibidas desde distintos ámbitos del saber), tendieron a alejarse de lo que les era propio y específico. Cuanto mayor era el dominio o la ampliación de los saberes, se generaba un alejamiento cada vez mayor de la práctica, o brindaba elementos críticos respecto a esas prácticas.

Se produce entonces un proceso análogo al mencionado con referencia a las innovaciones pedagógicas y las prácticas: los conocimientos académicos pierden legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecen de la legitimidad académica.

En la tarea docente, conocimiento académico y práctica deberían nutrirse e interactuar mutua y recíprocamente. El currículum, para Stenhouse, es el medio por el que el maestro puede aprender su arte. Es el medio gracias al que puede adquirir conocimiento y probar las ideas en la práctica; en definitiva -dice- las ideas se ponen a prueba en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La dimensión personal se considera relevante. El maestro es un polo de referencia necesario, fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno. Cuando considerábamos las formas de intervención docente en el proceso de aprendizaje se hace referencia a la importancia del vínculo en la relación maestro-alumno en la vida cotidiana de la escuela, el maestro sigue siendo la figura gravitante, a través de su actitud de comprensión y de su propia conducta que trasluce el compromiso ético con la tarea.

Aprender es una función biopsíquica, que sólo se realiza adecuadamente, si el niño se siente persona. Esto sólo se logra en un auténtico encuentro con los demás y uno de los encuentros más determinantes es el que se produce con el maestro, en el marco de aquella "lucha por la sobrevivencia afectiva" de los niños y niñas de medios desfavorecidos, que señala Ferrando.

La dimensión socio-cultural, está referida a la comprensión de las diversas expresiones culturales, de manera que los contenidos estén contextualizados en vivencias, situaciones, rutinas, ambientes en que viven los niños. La dimensión sociocultural, se refiere también, al maestro actuando en un grupo. La vida del aula legitimará la propuesta educativa si el aula es un auténtico grupo cohesionado en torno a objetivos comunes que involucran una carga afectiva indispensable. ¿Qué papel ha de jugar el maestro en la gestación real de un grupo todavía potencial? ¿En qué dimensiones puede mejorar el rendimiento educativo y escolar la experiencia de vivir realmente integrados en grupo o ser simplemente un conglomerado de individuos, pertenecientes a un grado escolar determinado?

Conocer cómo se interrelacionan diferentes variables, cuáles son las formas de comportamientos de un grupo, cuáles sus dinámicas, los conflictos posibles y las diferentes formas de abordarlos, poder analizar por qué ocurren determinados procesos, posibilitarán una convivencia grupal que potenciará los aprendizajes.

La dimensión profesional. "Conocer cómo aprenden los alumnos y sus dificultades, significa para el que enseña tener en cuenta los siguientes supuestos:

- El que enseña debe disponer de la información necesaria y precisa sobre el objeto de conocimiento a procesar. Significa que nadie puede enseñar lo que no conoce y que la enseñanza queda muy limitada si el conocimiento a procesar es escaso y parcializado.
- El que enseña debe desarrollar estrategias que permitan facilitar el acceso del niño al conocimiento disciplinar sin deformarlo, o sea la propiedad de los docentes para realizar una correcta transposición didáctica ".⁴⁴

La práctica docente no se deduce únicamente de conocimientos académicos, se apoya además, en un sentido ético y crítico que es capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo en determinadas circunstancias.

El maestro es sin duda, quien deberá apoyar, orientar el proceso de aprendizaje; "saber hacer" para que los alumnos vivan la experiencia de aprender como algo motivador, activo, placentero y satisfactorio. Para ello, además de profundizar en la teoría será necesario reflexionar sobre la práctica, para comprender los problemas y los procesos. Saber hacer, frente a la diversidad de los alumnos.

- El docente como mediador del proceso de aprendizaje.

*"La enseñanza es una mediación donde hay una intervención deliberada por parte del que enseña, pero en esa intervención cuentan las dos partes, el que enseña y el que aprende y cuentan de la misma manera -, sin predominio de ninguna de ellas, produciéndose transformaciones en los dos polos. No todas las personas aprenden de la misma manera, ya que no son iguales sus experiencias previas ni sus esquemas referenciales, lo que pone en tela de juicio la existencia de métodos infalibles para enseñar."*⁴⁵

Debido a la naturaleza de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo, no puede separarse de una planificación sistemática que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum. La enseñanza, debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje. Para que realmente esa ayuda pueda hacer efectivo su objetivo de orientar y guiar el aprendizaje, debe existir la programación.

Según Lodini⁴⁶ la programación: *"Representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general, como el contenido en los Programas nacionales y que se caracteriza por una precisa dimensión institucional, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares"*.

La programación es, por tanto, una serie de operaciones que los maestros llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículum efectivamente comprendido por los alumnos.

⁴⁴ Ravazzani Ma. C. op.cit

⁴⁵ Ravazzani M^a C. Programa de mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas públicas urbanas de contextos desfavorables". 2º Jornada - octubre 1997.

⁴⁶ Lodini Emilia. "El currículum como base y éxito de la programación". Citado por Zabalza M. en *Diseño y Desarrollo Curricular*". NARCEA - 1995

A través de la programación, por tanto, se territorializan los supuestos generales del Programa. Se reinterpretan desde los parámetros de una situación y unas condiciones específicas las previsiones y compromisos del Programa.

Los papeles curriculares de la escuela y el maestro se cruzan y complementan. La escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículum. Para ello diseña las líneas

generales de adaptación del Programa a las exigencias del contexto social, institucional y personal y define las prioridades. Pero será el maestro el que ha de llevar finalmente a la práctica esas previsiones. Y únicamente él podrá adoptar decisiones específicas referidas a su clase. Él realiza la síntesis de lo general (Programa), lo situacional (Proyecto curricular escolar) y lo próximo (el contexto del aula y los contenidos específicos o tareas).

El maestro es el mediador entre los contenidos y el alumno, o sea, el encargado de adecuar el currículum a las características, necesidades, exigencias de su clase. A partir del conocimiento del grupo, y de cada alumno, seleccionará los contenidos y las formas que considera pertinentes para su proyecto educativo.

La observación sistemática de su grupo y las entrevistas con las familias serán un apoyo fundamental para orientar y guiar el proceso de aprendizaje. El maestro tendrá en cuenta, los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, tomando como punto de partida los significados y los sentidos que le otorgan los alumnos. Al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos.

Los alumnos aprenden en situaciones que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación. Esta exigencia debe ir acompañada de los soportes tanto intelectuales como emocionales que posibiliten a los alumnos superar estos retos.

Se trata aquí de combinar comprensión de las características de los niños con que trabajamos, sus historias, sus dificultades, sus cargas de frustraciones, con la exigencia de acuerdo a sus posibilidades, presentándoles retos y desafíos que sean abordables y luego, superables.

- Algunas características de la intervención del maestro en este proceso de aprendizaje:
 - 1 Que cualquier actividad, por puntual que sea, debe estar enmarcada, para que no quede descontextualizada y pierda significado. Cuando se elabora un proyecto, es positivo explicativo desde sus objetivos hasta cada una de las actividades.
 - 2 Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, aún cuando sus competencias o conocimientos sean escasos.
 - 3 Propiciar un clima de relación basado en la confianza, la seguridad, el respeto, la aceptación mutua. Un "área de seguridad" al decir de Bruner, que le permita al niño ser creativo, formular hipótesis, contrastar conocimientos sin temor a ser penalizado.
 - 4 Darle al lenguaje una máxima importancia como mediador en la reconstrucción, reorganización y comunicación de sus experiencias y conocimientos, en términos de que ese lenguaje tenga significados culturales compartidos.

El maestro debe ser consciente que los códigos culturales de los sectores pobres son diferentes a los suyos, sus formas de expresión también lo son, y muchas

veces los niños no pueden reconstruir o reorganizar su experiencia por sus limitaciones expresivas y porque no se ha construido todavía un lenguaje común que permita el intercambio. Además, reconocerá la importancia del clima que se genere en ese microambiente llamado aula, así como el clima institucional del que él forma parte y contribuye a generar.

Cuando se plantean situaciones de enseñanza y aprendizaje, los alumnos, a la vez que construyen significados sobre los contenidos, construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por el contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades.

También construyen representaciones sobre sí mismos, en las que pueden aparecer como personas competentes, dignas de ser escuchadas, capaces de resolver los problemas que se le plantean o, en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos. Parecen no existir dudas en cuanto a que un autoconcepto positivo influye en un mejor rendimiento escolar y que, a su vez cuando se logran mejores resultados, la autoestima aumenta. No hace falta remarcar, lo que significa para los niños de sectores muy desfavorables poder obtener logros que sean reconocidos y valorados por el grupo, la maestra y la escuela.

V.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Al plantear el tema de evaluación no podemos soslayar los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes realizada en 1996 por la UMRE. Evaluación realizada con la finalidad de conocer el nivel de desarrollo de capacidades y conocimientos fundamentales en lengua y matemática de los alumnos al egresar de la escuela y que nos muestran datos significativos.

En contextos socioeconómicos desfavorables o muy desfavorables más del 70% de los alumnos tuvieron un desempeño no satisfactorio en matemáticas y más del 50% en lengua. Si observamos los datos a nivel nacional, la insuficiencia en lengua se ubica en 42,9% y en matemática en el 65,4%.⁴⁷ Sin embargo, el índice de promoción a nivel nacional, en 6º grado, para el año 1996 fue de 96,29%.

Estos datos obligan a preguntarnos:

- ¿cómo egresan los alumnos de la escuela primaria? ;
- las promociones por extraedad, tan comunes en Montevideo, ¿están acreditando el egreso de la escuela pública de niños sin los conocimientos fundamentales?

Una propuesta pedagógica que atienda el desarrollo integral del niño y manifieste compromiso con la educación de todos los niños debe garantizar un perfil de egreso acorde con los objetivos programáticos planteados.

Cuando la escuela se propone y hace explícitas determinadas intenciones educativas, es lícito y a la vez necesario que desee saber cuáles son los resultados obtenidos, cuáles son los logros respecto a los objetivos propuestos, y cuáles los efectos del proceso de enseñanza en relación a los aprendizajes de los alumnos, importando tanto los efectos previstos como los imprevistos.

El proceso educativo se evalúa cuando es objeto de análisis y valoración, cobrando sentido cuando se realiza para conocer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta doble intencionalidad de la evaluación la redimensiona, ya no para

⁴⁷ Mecaep- Anep- Umre. "Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática"- 6º año de Enseñanza Primaria. 1996 - Primer Informe de Difusión Pública de Resultados - noviembre 1996.

calificar sino como respuesta a la necesidad de conocer y comprender, para poder intervenir y mejorar los procesos educativos.

La evaluación brinda información en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. La tradicional concepción centrada en los resultados y por ende en el alumno, ha dejado paso a una concepción que privilegia los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza, sin desconocer los resultados como objetos a evaluar.

Conocer para comprender lo que está pasando con el aprendizaje en cada aula y cada alumno, y comprender para mejorar. No es un complemento del proceso de enseñanza, sino que forma parte constitutiva del mismo y estará presente desde el inicio. Establecer dicotomías entre procesos y productos es desconocer que en el proceso de aprendizaje forman partes de un todo.

NUESTRAS PRACTICAS EDUCATIVAS Y LA EVALUACIÓN.

La evaluación entra al campo de nuestras prácticas escolares con el tecnicismo en educación (Paradigma Tecnista). Hasta ese momento los alumnos eran "calificados", a partir de juicios valorativos de los maestros y más atrás en el tiempo, se realizaban "exámenes" de fin de curso. El ingreso de la evaluación se realizó de la mano con criterios cuantificadores y supuestamente científicos, centrando su finalidad en la objetividad para clasificar y calificar.

La prueba objetiva, instrumento por excelencia, empieza a formar parte de la cotidianeidad de las escuelas, con toda la batería de cálculos matemáticos y estadísticos que van desde las simples medidas de tendencia central hasta la desviación estandar, aunque la clase tuviera tan sólo 15 o 20 alumnos. Lo que importaba era ser objetivo al calificar y clasificar al alumno, único sujeto y objeto de la evaluación.

En el calendario escolar empezaron a aparecer "los días de pruebas" y los consecuentes rituales en el aula: practicar para la prueba, repasar, repetir fórmulas y definiciones, apelar y ejercitar la memoria, prohibido consultar y copiar.

Alrededor de la década del 70, el discurso pedagógico, empieza a centrarse en lo cualitativo, iniciándose así la agonía de las pruebas objetivas, ya burocratizadas a esta altura, y aplicándose la mayoría de las veces para dar cumplimiento a disposiciones vigentes.

Poco a poco se desrigidiza la aplicación de las "pruebas", para dar paso a un vacío que aún no ha terminado de llenarse. Las listas de control y fichas de observación han incursionado tímidamente pero no han prendido en nuestras prácticas cotidianas.

Proceso - producto, cualitativo - cuantitativo, objetivos - contenidos, son algunos de los pares presentados como dicotómicos, cuando en realidad no lo son. Así, hemos pasado de la prueba objetiva a una suerte de "laissez-faire", en materia de evaluación, y es muy probable que lo que hoy está instalado en ese lugar sea la confusión.

- Sí, se sabe que la evaluación debe responder al mismo paradigma al que se adscriben las concepciones de enseñar y aprender.
- Sí, se sabe que es necesario conocer los procesos para poder intervenir y ayudar al niño a mejorar.
- Sí, se sabe que ya no solamente el alumno es el objeto de la evaluación.
- Pero, no está muy claro CÓMO se hace, y por ello no se visualiza en las prácticas. Lo que se visualiza es esa opacidad, expresada como confusión y vacío, especialmente de instrumentos que respondan a los propósitos de la evaluación.

Es muy probable que estemos aún bajo el efecto pendular. Encontrar el punto medio no es solo cuestión de tiempo, sino también de ajustar y armar coherentemente la estructura aprendizaje, enseñanza, evaluación, en el marco de una propuesta pedagógica como la que hoy intentamos construir, que sea efectiva respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

LUGAR DE LA EVALUACIÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA.

No alcanza con que el maestro enseñe para que los alumnos aprendan. Más aún, lo que ellos aprenden no coincide siempre con lo que el maestro enseñó y en muchas oportunidades los saberes aprendidos nada tienen que ver con los enseñados.

Lo que un alumno aprende en la escuela, está en función de lo que ya sabe, de su experiencia anterior, de sus motivaciones e intereses, y de las condiciones en las que se enmarca la actividad educativa. Esta concepción de aprendizaje entrelaza los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, de tal forma que así como el objeto de la evaluación ya no es solamente el producto o resultado sino que gira para centrarse en el proceso, el sujeto de la misma deja de ser solamente el alumno para pasar a serlo tanto el alumno como el docente.

La evaluación no es un juicio de valor sobre el niño ni sus realizaciones. *"Lo que pretende es conseguir informaciones pertinentes para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción(educativa) no depende solamente del niño sino de un cúmulo de componentes de variada naturaleza: la adecuación de las pretensiones a la capacidad y actitudes de los niños, el ritmo de aprendizaje, los medios de que se dispone, los momentos elegidos, la relación del profesor con los niños, el ambiente de aprendizaje".*⁴⁸

Cuando la propuesta educativa como la de la escuela de T.C, se propone una formación integral, y su objetivo es el desarrollo de las capacidades de los alumnos en el marco de una educación para todos, buscando con ello un sujeto crítico y transformador de su cultura, muchos de los supuestos de la evaluación cambian:

- 1 La evaluación pasa a ser un proceso sistemático de reflexión sobre las prácticas escolares con la finalidad de mejorarla. Esta permitirá conocer las características de los alumnos, los ritmos de aprendizaje, la configuración de las relaciones, los problemas en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- 2 El centro de gravedad ya no es una evaluación de contenidos enfatizando los saberes enciclopedistas. Los contenidos curriculares a enseñar y evaluar responden a una categorización más que disciplinar, por similitud con las maneras que tienen los niños de aprenderlos. Interesa conocer aquello que los niños "saben" (contenidos conceptuales), lo que "saben hacer" (procedimentales), y lo que "son" es decir, que actitudes han modificado (contenidos actitudinales).
- 3 Si lo que se necesitan son informaciones en relación a las competencias y capacidades desarrolladas por los alumnos, es necesario modificar los instrumentos de evaluación; los tradicionales de lápiz y papel no son los más adecuados. Si lo que se desea conocer son fenómenos caracterizados por su complejidad, decididamente no concuerdan con un tratamiento que sea estrictamente cuantitativo.

⁴⁸ Santos Guerra. 1997

- 4 Si lo que se evalúa es el proceso, la evaluación no estará solamente al final sino en diferentes instancias o momentos: al inicio, durante y al final del mismo.
- 5 El sujeto de la evaluación no será solamente el alumno sino que pasarán a serlo tanto el alumnos, como el grupo clase, los docentes y sus maneras de enseñar.
- 6 Si lo que se evalúa son los procesos de enseñar y aprender se incluirán las distintas dimensiones que poseen esos procesos y sus respectivos ámbitos, por lo tanto serán objeto de evaluación:
 - el ámbito de lo individual,
 - el ámbito de lo grupal,
 - el ámbito institucional.

Lo singular de cada alumno, las interacciones y lo intersubjetivo puesto de manifiesto en lo grupal y la gestión escolar serán objeto del proceso de evaluación porque existe una permanente interacción entre ellos. Es en el ámbito de la gestión escolar donde se define la toma de decisiones, donde se asume o no la autonomía del centro, donde la participación se pone en juego configurándose así la cultura y el estilo institucional, adoptándose unas maneras de concebir la realidad para intervenir pedagógicamente, promoviendo unos modelos didácticos y desechando otros.

VÉRTICES TEMPORALES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN.

Cada alumno llega a la escuela con un bagaje de conocimientos que responde a su historia personal, sus experiencias vividas y al contexto sociocultural al que pertenece él y su familia. El hecho de que las experiencias vividas constituyen la base de cualquier aprendizaje, nos remite directamente a una diversidad de procesos de aprendizaje puestos de manifiesto en el aula.

- *Evaluación inicial.*

Los conocimientos previos son el punto de partida de toda estrategia de enseñanza. Antes de organizar y planificar la acción didáctica, cada docente necesita información acerca de sus alumnos:

- ¿qué saben sobre lo que se va a enseñar?
- ¿qué experiencias de conocimiento han tenido al respecto?
- ¿cuáles son sus maneras de aprender?
- ¿qué intereses tienen?

La evaluación inicial, primera fase del proceso evaluador, proporciona elementos para organizar la intervención pedagógica: por dónde empezar, qué actividades seleccionar, qué secuencia seguir, cómo organizar el espacio y el tiempo.

- *Evaluación reguladora.*

La propuesta pedagógica elaborada a partir de la información del momento inicial del proceso tiene siempre carácter hipotético. Se construye a partir de un conocimiento acerca del niño y de una experiencia docente acumulada por el maestro, pero de lo que nunca habrá certeza es de las respuestas y adecuación a las maneras de aprender de los niños; por lo tanto requerirá permanentes ajustes, adaptaciones y reformulaciones.

La evaluación continua brinda información sobre la marcha del proceso, para regular adecuaciones y ajustes. Para ello el maestro necesitará saber:

- ¿cómo están evolucionando los alumnos?
- ¿qué saben realizar por sí mismos?
- ¿qué pueden realizar con ayuda del maestro?
- ¿qué dificultades aparecen?
- ¿qué hipótesis explicativas acerca de lo que se está enseñando poseen los niños?
- ¿en qué medida sus propias hipótesis favorecen o dificultan el conocimiento?

- ¿cómo se da el proceso comunicacional alumno-maestro?

La evaluación inicial y fundamentalmente la evaluación reguladora permiten al equipo docente y al maestro determinar los alumnos que participan del tiempo pedagógico complementario. La respuesta a estas y otras interrogantes, mediante el proceso de observación directa, permiten al docente acompañar y ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición de conocimientos.

Esta observación puede ser silenciosa y lo que se realiza es el registro de lo observado o puede ser participativa, interviniendo el docente cuando lo crea oportuno para ampliar información.

- *Evaluación final o sumativa.*

Finalmente también es necesario el conocimiento acerca de los resultados de aprendizaje:

- ¿qué saberes construyó. ?
- ¿qué aprendió a hacer?
- ¿qué actitudes modificó?

La evaluación final o sumativa informa sobre la trayectoria seguida por el alumno. El inicio (evaluación inicial), el desarrollo (evaluación reguladora) y el final (evaluación sumativa) conforman los diferentes momentos o los tres vértices temporales del proceso evaluador.

INSTRUMENTOS DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN.

La evaluación centrada en los procesos, deja de ser exclusivamente cuantitativa para albergar los aspectos cualitativos de los mismos. Esto nos remite a seleccionar instrumentos que efectivamente informen acerca de lo que se desea conocer.

En el terreno de las prácticas, ¿cómo recoger información que nos hable de los procesos?

La observación sistematizada será el instrumento por excelencia, la que se realizará con total espontaneidad en las naturales situaciones de clase. Sistematizar en este caso significa, realizar una observación pensada, planificada y con un propósito explícito.

Es hacer intencional una acción cotidiana del maestro en el aula, la que no quedará librada a lo meramente intuitivo. Se transforma en una herramienta de trabajo, que en coherencia con el marco teórico que sustenta las maneras de concebir el aprendizaje y la enseñanza, permitirá comprender por qué un alumno obtiene tales o cuáles resultados, por qué líneas de pensamiento transita para acercarse a un objeto de conocimiento, qué es lo que no comprendió o qué errores conceptuales le impiden avanzar.

La mayoría de las observaciones sistemáticas requieren que se registre lo observado para poder luego hacer un análisis interpretativo con la mayor cantidad de elementos de juicio. Pueden también sugerirse algunas observaciones pautadas pero siempre bajo el criterio de que sean abiertas a la espontaneidad natural de los niños, la que debe protegerse en todo momento.

El clima propicio para esta modalidad de evaluación está sustentado en la naturalidad y espontaneidad, evitándose las situaciones de tensión y más aún, aquellas que promueven el aparentar que se sabe por temor al ridículo o a la sanción.

¿Cómo podemos saber qué saben los alumnos?

¿Cómo evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?

Estas preguntas están presentes en cualquiera de las distintas fases del proceso evaluador. Las pruebas de lápiz y papel pueden ser adecuadas para conocer algunos

de los saberes escolares, pero seguro que no lo serán para todos y menos aún para evaluar los contenidos actitudinales. Por lo tanto, debe existir una relación coherente entre lo que se desea evaluar y el instrumento utilizado para ello.

- Evaluación de contenidos conceptuales.

Cuando lo que se desea evaluar son hechos, más allá de que el conocimiento de los mismos implica cierto nivel conceptual, la pregunta es un instrumento adecuado ya sea en forma oral o escrita. Pero, cuando lo que se desea conocer es el nivel de conceptualización o el grado de comprensión de un concepto, nos vemos limitados.

Una conceptualización, difícilmente pueda considerarse como acabada, puede llegar a conocerse el grado alcanzado. Lo que necesariamente debe evitarse es recurrir a la definición o basarse en la repetición para evaluar conceptos. Su enunciación sólo nos dice de la capacidad para recordarla. Expresión verbal y comprensión son dos cosas diferentes.

Las actividades que mejor indican acerca del grado de conceptualización son:

- 1 Aquellas en las que podamos observar el uso de los conceptos en diversas situaciones.

Para observar el uso de los conceptos, habrá que proponer situaciones que consistan en la resolución de problemas o conflictos a partir del uso de los mismos.

Cuando hablamos de resolución de problemas no nos estamos refiriendo solamente a problemas de matemática sino que de cualquier índole. Desde pintar una superficie, calcular un perímetro, hasta localizar un país en el globo terráqueo a partir de meridianos y paralelos, o determinar la distancia entre Montevideo y Salto observando el mapa de nuestro país. Las propuestas consisten en que para resolver la situación tiene que hacer uso de los conceptos que se desea conocer su grado de conceptualización.

Se podrá así, determinar el nivel de comprensión conceptual y a la vez, cuáles son las necesidades de aprendizaje respecto a esos conceptos.

Las propuestas consisten en que para resolver la situación tiene que hacer uso de los conceptos que se desea conocer su grado de conceptualización. Se podrá así determinar el nivel de comprensión conceptual y a la vez, cuáles son las necesidades de aprendizaje respecto a esos conceptos. La resolución de este tipo de problemas podrá proponerse en forma escrita u oral. La elección vendrá determinada por el tipo de concepto y el campo al que pertenece. La evaluación de conceptos se sitúa siempre en el campo de las capacidades cognitivas.

- 2 Explicaciones espontáneas de conceptos.

Para ello puede ser adecuada la observación de como el niño explica algunos conceptos en diferentes situaciones integradas a las modalidades de trabajo y aprendizaje en la clase como:

- debates
- trabajos en equipos o pequeños grupos
- exposiciones
- diálogos espontáneos y dirigidos.

Estas actividades no se realizan exclusivamente como una prueba formal. Mientras el niño realiza la tarea propuesta al grupo, se van relevando las informaciones.

Las actividades son las situaciones de clase elegidas como instrumento para evaluar los grados de conceptualización de algunos conceptos.

Si se están trabajando por ejemplo, los fenómenos atmosféricos y se propuso un debate acerca de ¿por qué en el desierto no llueve?, se tomará registro de como explican los alumnos conceptos tales como: evaporación, condensación, presión

atmosférica, temperatura, etc, mientras debaten entre ellos con o sin intervención del maestro.

Mientras se desarrolla la observación, conviene no corregir los errores conceptuales que aparezcan para no interrumpir y permitir que sigan aflorando espontáneamente las verdaderas explicaciones y concepciones de los niños. Una vez finalizado el registro de observación, se realizan las intervenciones pertinentes con el fin de promover algún cambio conceptual.

- *Evaluación de contenidos procedimentales.*

Cuando lo que deseamos saber está referido a los contenidos procedimentales estamos en el campo del saber hacer; en el ámbito de las competencias, habilidades y destrezas.

Las actividades adecuadas son las que ponen al niño en situación de realización en la acción. La actividad propuesta requerirá mostrar dominio en la puesta en práctica de lo aprendido. Las situaciones a observar sistemáticamente por el maestro le permitirán ver si el alumno sabe utilizar un instrumento, orientarse en el espacio, comunicar un mensaje o realizar una exploración bibliográfica, para mencionar algunos ejemplos. Son actividades abiertas, que se realizan en clase y que posibilitan focalizar la atención del maestro.

- *Evaluación de los contenidos actitudinales.*

Los contenidos actitudinales y sus componentes cognitivos, conductuales y afectivos, hacen que resulte bastante compleja su valoración respecto al grado de aprendizaje de los mismos. ¿Cómo valorar la solidaridad? ¿Cómo valorar la actitud crítica?

La práctica participativa dentro del grupo o en el ámbito institucional a fin de "normar la convivencia" constituyen importantes referentes para apreciar el ajuste y la modificación de actitudes y valores.

Para evaluar será necesario observar situaciones "conflictivas" en las que ellos pongan de manifiesto su comportamiento. Son adecuadas por que resultan fuentes de información la observación sistemática de opiniones y actuaciones en las situaciones grupales que cotidianamente se plantean en el aula y fuera de ella como: entrada, recreos, actitud en el comedor, paseos y campamentos.

DESTINATARIOS DE LA INFORMACION.

- ¿Para qué sirve la información? , es quizás lo primero que tengamos que preguntarnos.

Pero muchas otras preguntas surgen en el ámbito de las preocupaciones de los docentes:

- ¿Promueven aquellos niños que no alcanzaron los mínimos exigibles para el grado?
- ¿Qué hacer con aquéllos que han logrado grandes progresos pero aún no llegaron a la meta preestablecida por el colectivo docente?
- Si repite, ¿qué pasa con el niño el año próximo?; ¿continúa en el momento que corresponde a su proceso o debe volver al punto de partida marcado por la mayoría del grupo?
- La información de la evaluación es para ayudar, clasificar, sancionar?...
- ¿Quiénes deben ser los destinatarios de esta información? ¿Cómo usarla? ¿Para qué usarla?

La información obtenida en las diferentes fases del proceso de evaluación, tendrá como destinatarios a docentes, alumnos, padres y autoridades jerárquicas del

organismo. El valor y el uso de la misma variará de acuerdo al lugar que cada destinatario tiene respecto al proceso educativo.

DOCENTES.

Evidentemente el valor de esta información para el docente está ya implícito en la finalidad y propósito de la misma. Esta resulta necesaria para la elaboración y adecuación de estrategias de enseñanza a los procesos singulares de aprendizaje de los alumnos y de los grupos de clase. En función de ella cada maestro en su clase y el equipo docente a nivel escuela, tomarán las decisiones correspondiente a lo pedagógico didáctico.

Las intenciones educativas de un centro docente se construyen a partir de la evaluación de los aprendizajes, La gestión escolar en su conjunto estará centrada en los mismos y las decisiones que se tomen a nivel de objetivos y líneas de acción estarán siempre elaboradas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Toda planificación pedagógico-didáctica, en sus diferentes ámbitos y niveles, tendrá como soporte la evaluación permanente de los procesos de enseñar y aprender

EL ALUMNO.

Esta información también debe ser compartida con el niño, en la medida que le aporte a él

un mayor conocimiento de sí mismo, ayudando a reconocer sus potencialidades, sus obstáculos y cómo superarlos, tratando con ello de fortalecer su autoestima. Sin incentivos y estímulos es

difícil tener una actitud favorable al aprendizaje y sin esta última el mismo se ve altamente dificultado.

La información brindada al alumno debe ser una verdadera ayuda y no únicamente una constatación de carencias y señalamiento de lo que él no sabe. Tengamos presente que el niño sabe primero que el maestro, lo que no sabe o no logra aprender. Lo que al niño se le diga debe plantearle aquellos retos que el alumno sabe que están a su alcance o dentro de sus posibilidades y animarlo a enfrentarlos.

Generalmente, lo que niños y padres esperan es una calificación y no una información que ayude a mejorar. Como esta representación está muy internalizada en cada uno y extendida socialmente, puede afirmarse que nosotros los maestros también en alguna medida la poseemos.

Evaluar puede ser utilizado para calificar, pero esa no es la función, ni la finalidad ni el sentido que le hemos venido dando hasta ahora en esta exposición. Evaluar es conocer y comprender, para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, entonces informemos a niños y padres dentro de este marco y sin que esta finalidad se desvirtúe. No dejamos de desconocer que esta fuerte tradición, ha favorecido que en el aula el clima no sea el de mostrar lo que no se sabe para que el maestro pueda ayudar, sino que todo lo contrario, se desarrollan habilidades para ocultar y aparentar que se sabe más de lo que realmente es, ocultando así aquello que el maestro tanto necesita saber para poder ayudar.

PADRES.

La información a los padres abarca los logros y progresos realizados por sus hijos, el señalamiento de algún obstáculo o dificultad y cómo fue superado, las dificultades aún sin superar y cuáles son las acciones previstas al respecto.

La información acerca de los procesos de evaluación destinadas a los padres, apuntan a promover un intercambio maestro-padres, siempre desde los roles diferenciados de cada uno en la tarea educativa que les compete respecto a ese niño, tratando cada uno de asumir su rol y el compromiso desde esos lugares diferenciados.

A los padres les llega la información a través del "carné", donde los juicios generalmente no les dicen nada. Es necesario tener reuniones con ellos para analizar la marcha general del grupo y entrevistas personales que permitan valorar los avances y los obstáculos y las formas de

acompañamiento en el aprendizaje de los hijos. El referente básico debe ser el proceso personal y esto hay que trabajarlo con los padres, de lo contrario se puede estar favoreciendo la clásica comparación y sus nefastas consecuencias, lo que tiene lógica y coherencia en el marco de una evaluación selectiva.

AUTORIDADES JERÁRQUICAS.

También son destinatarios de la información las jerarquías del Organismo. Como las mismas están conformadas por docentes, la información que a ellas se destine, tiene un carácter profesional. Del manejo de la misma se desprenderán acciones de reconocimiento y apoyo a los docentes en los aspectos técnicos pedagógicos, promoviendo acciones de asesoramiento, actualización profesional y orientación de innovaciones.

Estimular las acciones valoradas como positivas y promover la autonomía de cada escuela en la toma de decisiones situadas y que sean auténticas respuestas a las necesidades educativas de los alumnos según los contextos socioculturales a los que pertenecen los niños y sus familias.

MAS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Si bien los aprendizajes son el centro en torno al cual gira toda la gestión escolar de un centro educativo, no es lo único merecedor de un proceso de evaluación. Existen otros aspectos de la vida escolar para los que se hace necesario una instancia de evaluación, y entre otros cabe citar en esta oportunidad por lo menos dos:

- el proyecto educativo escolar;
- la modalidad de escuela de tiempo completo como estrategia compensatoria dentro de la educación común.

La evaluación del proyecto educativo escolar se instrumenta desde el colectivo docente de cada escuela, pasando, igual que al evaluar aprendizajes, por una evaluación inicial, una reguladora y una evaluación final. Progresivamente se irán incorporando familias y alumnos a este proceso de crecimiento institucional.

La evaluación de las escuelas de tiempo completo como modelo pedagógico diferenciado es necesaria para realizar todos aquellos ajustes o mejoras que surjan de la puesta en práctica. Se destaca en esta instancia el papel del colectivo de directores de t.c. por departamento y a nivel nacional, en reuniones que pueden ser

semestrales. Del análisis podrán participar los actores involucrados a todos los niveles, incluidas la Asambleas Técnicas Docentes.

Se considera pertinente realizar una evaluación externa del modelo, lo que significa contar con un equipo multidisciplinario, ya que la dimensión de la unidad de análisis exige una adecuada selección de indicadores y una rigurosidad técnica en la selección de instrumentos así como en el relevamiento y análisis de la información.

V.4 ATENCIÓN INTEGRAL AL NIÑO EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO.

Pensamos que el verdadero desafío que enfrenta la escuela es el de desarrollar una transmisión cultural de carácter verdaderamente democrático, en la convivencia de las diferencias, aportando a todos los niños instrumentos que les permitan una inserción creativa en la sociedad. Para acercarse al ideal de ofrecer posibilidades de promoción individual a todos, se hace necesario compensar las desventajas que presenta un grupo con respecto a otros grupos sociales.

Lograr una aproximación más profunda del rol de la escuela y de la naturaleza de las dificultades de su función, así como construir un conocimiento específico y en profundidad de estas desigualdades, permitirá a la escuela cumplir los objetivos de ofrecer igualdad de oportunidades, compensando, en lo posible, aquellos factores que inciden en el normal desarrollo del niño.

EL NIÑO DENTRO DE LA ESCUELA.

- Control de salud.
- Carné de salud escolar.

Para lograr estos objetivos es indispensable conocer al niño real al ingreso escolar; conocer su estado físico y sus funciones psíquicas, intelectuales, afectivas y sociales, nos permitirá ofrecer hipótesis para la comprensión de la dinámica de su personalidad y de la dinámica familiar de base.

La metodología del carné de salud ha sido desarrollada con los objetivos de:

- 1 conocer el estado de salud de los escolares que ingresan al sistema educativo público, por medio de una pesquisa de carácter integral (social, psicológico y físico), y
- 2 estadificar los niveles de riesgo hallados.

Sería altamente indicado, además, lograr un control regular de salud de los niños cada dos años, y establecer las referencias para la derivación a las consultas y tratamientos que sean necesarios.

El control de salud del escolar puede lograrse con convenios con el Ministerio de Salud Pública, a través del Centro de Salud de la zona, y la participación regular de los Médicos de Familia que existen por áreas; con el Banco de Previsión Social, que cuenta con servicios pediátricos y posibilidades terapéuticas en áreas del lenguaje, psicomotricidad, etc.; con las Policlínicas de las Intendencias; con los Servicios Médicos de las Fuerzas Armadas y la Policía; con Instituciones de Asistencia Mutual. Los Maestros Inspectores de las e.t.c. por departamento y/o técnicos de salud designados por el M.S.P. pueden ser los encargados de realizar las coordinaciones necesarias para que los problemas de salud sean efectivamente atendidos. La escuela detecta los problemas de salud de los niños, pero la atención debe realizarse en los organismos pertinentes. Lo que se manifiesta como necesidad es el establecimiento del vínculo que garantice una coordinación fluida.

- Dificultades específicas y tiempo pedagógico complementario.

Dada la magnitud y la frecuencia de la incidencia en la adaptación y en el aprendizaje escolar de las alteraciones y retardos del desarrollo psíquico, su atención merece un lugar especial en la consideración de la Escuela de Tiempo Completo.

Ya hemos señalado los factores y las acciones posibles de protección y apuntalamiento al normal desarrollo psíquico de los niños a través de los objetivos, de la organización y de la estructura misma de la escuela y su abanico de acciones. La escuela cuenta con un tiempo pedagógico complementario para atender los rezagos del aprendizaje, pero los trastornos o alteraciones psíquicas requieren de atención especial. Continuando con la estrategia planteada en el apartado anterior, es imprescindible contar con un equipo técnico del área de la salud mental, que desde su ámbito atiende a los escolares.

El tema del diagnóstico y tratamiento de las alteraciones que impiden que un niño aprenda exige un abordaje conjunto de la escuela y los equipos de salud del organismo competente. Escuela y equipos de salud comparten los grandes objetivos de promoción y prevención por lo que se entiende necesario mantener interrelaciones estrechas y al mismo tiempo una separación saludable de ámbitos y funciones.

- Relación del equipo de salud mental y el equipo pedagógico.

La creación de un espacio periódico de grupo de palabra, puede permitir tanto la expresión del malestar y de dificultades, como la profundización en el conocimiento de los problemas y la búsqueda de posibles salidas.

La organización de talleres temáticos a partir de los intereses de los docentes, han resultado una herramienta muy valorada por los docentes para su formación.

El intercambio y la consulta en relación a problemas grupales o individuales de los niños que más preocupan a los maestros. Esto permite al equipo técnico una intervención que se va a desplegar tanto con los maestros como con el niño y su familia. El técnico puede tomar una función de referente que apoya la tarea del maestro, pudiendo, en situaciones de crisis, atender al niño.

Otra tarea compartida con los maestros, y de gran utilidad para la planificación pedagógica, resulta ser la evaluación del niño para lo cual es necesario elegir y entrenarse en la utilización de instrumentos de evaluación grupales o individuales al ingreso escolar. Conocer al niño real permite tomar en cuenta tanto sus capacidades como sus limitaciones para incentivar sus motivaciones, su curiosidad, su apetencia ofreciéndole una propuesta pedagógica cercana a sus necesidades. Es también posible planificar y realizar en forma conjunta un seguimiento de la evolución de los niños durante su vida escolar.

Conociendo experiencias en el extranjero, tratándose de Escuelas de Tiempo Completo, puede ser muy interesante formar y dar responsabilidad al personal de servicio y de cocina en el cuidado de los niños durante los momentos de alimentación, reposo, recreo, higiene.

La atención integral del niño implica que los adultos trabajando en la escuela puedan asumir funciones muy diversas que cubran una amplia gama de las necesidades de los niños.

- Apoyo alimenticio.

Distinguímos dos áreas posibles de acción para garantizar una alimentación adecuada.

- 1 Constituir un equipo a nivel nacional que se ocupe del tema en las e.t.c., conformado por nutricionista y supervisor que funcionará conjuntamente con la Unidad de Alimentación del CEP.
- 2 En la gestión escolar se propone:
 - la partida de alimentación debe depositarse en una cuenta corriente que evite al director el riesgo de manejar sumas importantes;
 - incorporar como tarea específica de la Com. de Fomento el control de la calidad del servicio y del gasto, que se hará periódicamente público;
 - invitar a los padres - uno o dos por día - a compartir el almuerzo.

EL NIÑO - LA FAMILIA - LA ESCUELA.

- Participación de las familias en el proyecto escolar.

Se habla muy a menudo sobre la participación de los padres en la vida escolar y en este sentido parece pertinente realizar algunas precisiones:

- ¿en qué pensamos cuando hablamos de participación?
- ¿cuáles son los tipos, grados y niveles de participación?
- ¿a qué participación aspiramos?
- ¿en qué medida coinciden las aspiraciones de la escuela con las expectativas de los padres?
- ¿hasta dónde es posible la participación de las familias en el proyecto escolar?
- ¿cuáles son los obstáculos y los factores facilitadores?

La naturaleza de la participación tiene que ubicarse en el contexto institucional en el que se desarrolla. Una cosa es la colaboración, otra las decisiones compartidas y otra, la participación de las familias en proyectos o emprendimientos que otros han decidido.

La escuela deberá reflexionar, entonces sobre qué entiende por participación, qué tipos y grados pretende alcanzar y fundamentalmente cuáles son las finalidades que se pretenden.

En nuestra opinión, la finalidad de la participación de las familias y vecinos en la escuela no es sólo organizativa o funcional sino educativa. La participación, es en sí misma, enriquecedora para ambas partes. Desarrolla la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de planificar, de aprender, de trabajar conjuntamente y en equipo.

La dimensión educativa de la participación permite desarrollar capacidades tales como el diálogo, la colaboración y la responsabilidad. Se complementa así con su dimensión social, ya que la escuela es una institución pública en la que los ciudadanos tienen derecho a participar. Debemos tener en cuenta que la dimensión educativa de la participación se ejerce en ambos sentidos: hacia las familias y también hacia la escuela, desde las familias.

Los maestros podemos caer en posiciones muy polarizadas: o desvalorizamos el papel que pueden desempeñar las familias en el ámbito escolar (quizá en forma no consciente) o creemos que - con sólo invocarla- puede darse una participación plena.

Ni lo uno ni lo otro. A participar se aprende. Y como todo aprendizaje, es un proceso que se va construyendo, apoyándose en el respeto a los otros, en la solidaridad, en la cooperación. Es un proceso que no está exento de conflictos. Las comunidades no son homogéneas; tampoco existen aisladamente ni son independientes de las influencias e injerencias del contexto. No están

ausentes los conflictos internos. Como en todos los grupos sociales hay diversidades y también rivalidades y divergencias, ambiciones y manipulaciones. Todos estos elementos estarán presentes cuando se instrumenten espacios de participación, formas de interacción entre las familias y la escuela. Se deberá tener claro cuáles son las finalidades que se pretenden alcanzar, las estrategias de comunicación y de integración más adecuadas y qué grados de participación son factibles en cada etapa del proceso, puesto que lo que inicialmente no es posible puede serlo más adelante.

Proponerse como finalidad inicial la participación plena de los padres en el proyecto educativo del centro, puede resultar frustrante por inalcanzable en ese momento.

- *Consideramos como objetivos alcanzables algunos que exponemos a continuación:*

- Favorecer una relación que permita una comunicación fluida escuela-familia, con el fin de potenciar una educación más integradora.
- Generar un conocimiento mutuo entre padres y maestros que posibilite la comprensión recíproca de posturas y la toma de decisiones comunes en aspectos fundamentales de la educación de los niños, por ejemplo:

en el estímulo de conductas deseables;

en la valoración adecuada de las tareas realizadas por los niños;

en el tema de los límites;

en la mejor forma de resolver los conflictos.

Compartir la atención de la seguridad afectiva y emocional de los niños mediante la presencia activa de padres y madres en la actividad escolar.

-
- Ofrecer a los padres la posibilidad de vivir experiencias nuevas junto a sus hijos, participando - por ejemplo- en las actividades de taller, compartiendo el almuerzo con sus hijos o contando las historias de vida.

Los vínculos entre la escuela y la familia serán siempre diferentes y dinámicos. Sin embargo, si se establece una buena comunicación se habrá logrado un importante avance. Sin duda, una buena comunicación generará por un lado, mayor participación e involucramiento en la vida escolar, dando lugar a nuevas actividades. Por otro lado, lo que no es menos valioso, ese relacionamiento generará en los niños un sentimiento de seguridad y una afectividad más fortalecida y plena.

Las actividades pueden ser múltiples y cada E.T.C. diseñará aquellas que considere más pertinentes a su contexto, a su realidad.

Creemos indispensable generar un ámbito de discusión entre padres y maestros para comenzar a trabajar. Ese ámbito permitirá como decíamos al enunciar el objetivo, un conocimiento y una valoración mutua para generar un compromiso compartido. Este será posible si se dan condiciones de permanencia y estabilidad de ese espacio de discusión, ya que debemos saber de antemano que será un proceso lento y gradual.

Ese espacio de discusión para padres y maestros podría instrumentarse en el horario de reunión del colectivo docente, una vez al mes o durante el horario complementario.

Pueden formarse varios grupos, de acuerdo al número de padres o integrantes de la familia que participen. Los grupos no deberían tener más de 15 ó 20 participantes y estarán coordinados por el maestro de apoyo o un maestro de la escuela que tenga cierta experiencia en el manejo de grupos y se sienta cómodo al

hacerlo. (Lo ideal sería que la coordinación la realizara un técnico que no pertenezca a ninguno de los dos grupos).

- Apoyo de las e.t.c. a las familias..

1 Posibilidad de participar en las tareas de extensión en las áreas de inglés, informática y educación física en el horario complementario.

2 Apoyo a las madres.

Las madres son el principal sostén de los niños y es generalmente a través de ellas que la escuela se vincula con las familias.

Teniendo en cuenta que, según diversas investigaciones, los niveles de aprendizaje de los niños aparecen fuertemente ligados a: el nivel educativo de las madres; la sobrecarga de tareas y responsabilidades de la mujer genera, muchas veces, una depresión que no les permite cuidar, escuchar, atender, acompañar a sus hijos en el desarrollo, la escuela debe instrumentar acciones que sean, específicamente un apoyo y que estén enmarcadas en una concepción de relacionamiento amplio escuela- comunidad.

- Nexo escuela- comunidad.

La escuela no puede - ni debe- pretender hacerse cargo de todas las demandas comunitarias ni cumplir roles que no le corresponden. Existen otras organizaciones que, coordinando esfuerzos con la escuela, deberían propiciar las condiciones necesarias para mejorar las condiciones en que vive la gente del barrio o de la zona en la que se encuentra inmersa.

Para poder establecer un relacionamiento comunitario como el que mencionábamos, la escuela deberá realizar un diagnóstico lo bastante exhaustivo de su zona como para poder determinar qué tipo de instituciones y organizaciones existen, de qué se ocupan, etc.

Establecer vínculos con las organizaciones de la zona de influencia de la escuela, parece una tarea sencilla. Sin embargo, lleva tiempo y esfuerzo. Será un tema más y bien importante en la discusión del colectivo docente. Cada centro instrumentará las formas para relacionarse con su medio. Establecer relaciones, además, no es suficiente. Será necesario acordar formas de comunicación, de funcionamiento y de integración que constituyan vínculos operativos.

Existen temas que conmueven a la sociedad y que generan angustia fundamentalmente a las madres. La escuela no puede continuar soslayándolos ya que se hacen presentes en la labor escolar cotidiana:

- alcoholismo y otras adicciones,
- violencia doméstica - maltrato a madres e hijos - ,
- embarazo no deseado y embarazo adolescente.

Otros temas, vinculados a la promoción de una vida mejor, interesan al trabajo de la escuela:

- importancia del vínculo madre - hijo,
- lactancia,
- cambios orgánicos y de conducta en el desarrollo,
- sexualidad,
- convivencia y límites en la familia,
- utilización de tiempos de ocio,
- preparación de alimentos nutritivos con recursos disponibles.

A partir de estos temas y de otros que propongan las escuelas, pueden armarse desde el nivel central, programas tratados por especialistas a través de videos. Estos videos serían discutidos en primera instancia por el equipo docente que

decidiría las formas de difusión con las familias. Aquellas escuelas que cuenten en su zona con recursos apropiados podrán armar sus propios programas y combinar ambas estrategias.

Los docentes no hemos sido suficientemente preparados para potenciar las relaciones con las familias. A veces no somos capaces de establecerlas. Generalmente improvisamos estrategias, cometiendo muchos errores que en algún caso pueden dañar seriamente las posibilidades futuras de relacionamiento positivo. Sería interesante nutrirse de aquellas experiencias que han logrado avances y también de los aportes teóricos de otras disciplinas; interactuar con profesionales que aporten a la comprensión de formas culturales diferentes a las nuestras y posibiliten esa comunicación que consideramos tan importante.

Al respecto existen experiencias que la propuesta de t.c. puede incorporar:

- El Convenio entre la ANEP y la Universidad de la República (Programa Apex - Cerro), ha posibilitado el trabajo conjunto de maestros con docentes y estudiantes de diversas disciplinas (Psicología, Trabajo Social, Medicina, Psicomotricidad, por citar algunas). Estas experiencias todavía incipientes, han demostrado la potencialidad del trabajo conjunto, orgánico y continuo, que es lo contrario de valerse de una escuela para realizar experiencias aisladas;
- Trabajos de animación cultural y de recreación realizado por jóvenes de la propia comunidad. La formación de los jóvenes animadores puede ser apoyada por las Intendencias o por el INAME a través de los educadores sociales.
- Las Intendencias Municipales, por intermedio de las Casas de Cultura en todo el país y en Montevideo además con los recursos zonales, pueden apoyar las tareas que realiza la escuela para el relacionamiento con la gente y las instituciones de la zona.
- Plazas de Deportes, clubes deportivos de la zona, ONGs, podrán establecer vínculos de operación conjunta.

Es importante incorporar a la propuesta estudiantes magisteriales, lo que les ofrecerá oportunidades de interactuar en el terreno con personas formadas en otras disciplinas. En la valoración recíproca de las diferentes perspectivas está la riqueza del aprendizaje. Constituye una forma concreta de incorporar a su formación la práctica, la visión y las modalidades del quehacer docente en medios desfavorecidos. A la escuela le significará el aporte y el entusiasmo que caracteriza a los estudiantes, cuando se le ofrecen desafíos atractivos. Cada una de estas incorporaciones, debe ser preparada y discutida dentro del colectivo docente y con los participantes, de manera que la escuela no quede a merced de la improvisación de prácticas y personas que desvirtúen el contenido pedagógico de las e.t.c. La escuela integrada a la comunidad tendrá la oportunidad de convertirse en un verdadero espacio cultural.

V.5 DOTACIÓN BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS PARA UNA E.T.C.

La dotación de recursos humanos, en relación a las escuelas que hoy funcionan en régimen de t.c., y a los efectos de completar su implementación debe tomar en cuenta la proporción de alumnado.

La dotación de recursos humanos toma en cuenta el número de alumnos que aconseja el modelo: 10 aulas, distribuidos en grupos de:

- 25 niños desde educación inicial a 3er. año.
- 28 niños desde 4º a 6º año

EQUIPO DIRECTOR	MAESTROS DE AULA	PROFESORES ESPECIALES	PROFESORES TALLERISTAS	PERSONAL AUXILIAR
1 Maestro Director 1 Maestro Adscripto 1 M. De Apoyo (*)	1 – E.I. 4 años 2 - E.I. 5 años 3 – 1º 4 – 2º 5 - 3º 6 - 4º 7 - 5º 8 - 6º	1- Educación Física 2- Inglés	1 - Expresión sensible 2- Trabajo	1 – Aux. Preescolar 2 - Aux de cocina 2 – Aux de limpieza 1 – Peón quintero
CARGA HORARIA 40 horas	40 horas	15 horas c/u	5 horas c/u	30 horas c/u

(*) Las responsabilidades del maestro de apoyo al equipo director son:

- coordinación de las actividades durante el horario complementario;
- nexo entre la escuela, las familias y la comunidad;
- información y orientación a familias sobre gestión de documentos, asistencia en salud;
- encargado de CRA y Biblioteca.

Las 40 horas semanales correspondientes al cargo de maestro de e.t.c. se cumplen a partir de las 9 y 30 de la mañana y hasta las 17 y 30 de la tarde. La forma de elección del cargo se realiza a lo interno de cada centro escolar y aplicando igual reglamentación que para el maestro adscripto a la dirección.

REMUNERACIÓN Y PERMANENCIA.

- Director/directora de e.t.c.

La actual categorización de escuelas, de la que depende el salario del director, no toma en cuenta la realidad de las 58 escuelas que están funcionando, ni las recomendaciones surgidas tanto del documento de Planeamiento Educativo, como de las A.T.D.

(**) Los maestros que aparecen sin grupo asignado, tiene en cuenta la duplicidad de grupos. Des-

de Educación Inicial a 3er. año los grupos no deben exceder los 25 niños, pudiendo tener hasta 28 en 4º, 5º y 6º año.

Se propone adoptar igual categorización que para los jardines de infantes, lo que se aproxima más a la realidad y al modelo propuesto.

NIVEL	CATEGORIZACIÓN ACTUAL		CATEGORIZACIÓN PROPUESTA	
	Cantidad de alumnos	Cantidad e.t.c. actuales	Cantidad de alumnos	Cantidad e.t.c. actuales
A	+ de 400	4	+ de 250	12
B	301 a 400	3	151 a 250	13
C	hasta 300	51	hasta 150	33

Una capacitación específica para directores de e.t.c. y la permanencia en el cargo, debe acompañarse con un porcentaje de incremento en la remuneración para los directores de t.c.

- Maestros.

Actualmente el maestro de e.t.c. cobra por 20 horas de trabajo el salario correspondiente al grado, y por las otras 20 horas cobra una compensación como maestro de t.c. equivalente al salario de un maestro recién recibido. Un maestro de escuela común que trabaja 20 horas efectivo en su cargo y 20 horas como suplente en otro cargo cobra en los dos el salario correspondiente al grado.

El ejemplo que aparece a continuación, toma como base los sueldos vigentes a mayo 97:

Maestro de 4º Gdo 20 horas \$ 3114,83

- si trabaja en dos cargos, en diferentes escuelas, gana mensualmente \$ 6229,66; más el porcentaje de docencia directa en los dos cargos;
- si trabaja en una e.t.c gana mensualmente \$5657,46, más el porcentaje de docencia directa en un cargo.

Si la escuela está ubicada en un contexto desfavorable, Maestros y Directores deben cobrar también el porcentaje correspondiente a *"maestro de escuela carenciada"* que al mes de mayo de 1997 eran \$ 508,53 y que actualmente cobran los maestros de escuela común y no los de t.c.

- Profesores especiales.

a) La provisión de los cargos de Inglés debe ser resuelta por el organismo, tal como ocurre actualmente .

b) Profesores de Taller y Profesor de Educación Física y Recreación.

Cada centro escolar tiene autonomía para instrumentar los talleres de acuerdo al contexto, las necesidades e intereses del alumnado y la comunidad. La dirección de la escuela debe contar con los recursos que posibiliten la contratación del personal con el perfil requerido por la institución.

Debe preverse, además una dotación en dinero mensual para el funcionamiento en talleres, estimando por ejemplo 100 dólares cada 100 niños.

- Personal auxiliar.

Con igual criterio, las direcciones de acuerdo con las comisiones de fomento y padres, puede realizar un llamado para proveer los cargos de personal auxiliar. Los recursos financieros de la Anep, posibilitan la gestión descentralizada de cada centro docente para realizar las contrataciones.