

Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate

About extension of the school day in Uruguay: eight assumptions of educational policy in debate

*Fernando Ramírez Llorens**

RESUMEN

Existe un relativo optimismo en el debate educativo actual sobre la extensión de la jornada escolar como estrategia para la reducción de las desigualdades educativas. Sin embargo, al analizar los términos del debate y las estrategias efectivamente implementadas, surgen dudas sobre los fundamentos de este consenso. En este artículo se analiza la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo en Uruguay como estrategia orientada a brindar oportunidades educativas para la población escolar de menor nivel socioeconómico. El trabajo parte de un ejercicio de explicitar dimensiones que no suelen ser puestas en debate para repensar el vínculo entre escolarización y oportunidades de vida.

Palabras clave: escolarización, desigualdad educativa, pobreza, Uruguay

ABSTRACT

A relative optimism exists in the current educational debate on the extension of the school day as a strategy for reducing educational inequalities. However, when analyzing the terms of debate and effectively implemented strategies, questions remain to the foundations of this consensus. This article discusses the pedagogical approach of full-time schools in Uruguay as a strategy for providing educational opportunities for the school population of lower socioeconomic status. The work starts from an exercise of expliciting the dimensions which are not usually offered for debate to rethink the link between schooling and life opportunities.

Key words: educational provision, educational inequality, poverty, Uruguay

¡MÁS TIEMPO (¿DE QUÉ?) ES MEJOR (¿PARA QUÉ?)!

En la década de los noventa, la preocupación por los rendimientos educativos resultó ser uno de los principales dinamizadores

* Universidad de Buenos Aires; framirezllorens@sociales.uba.ar



del debate educativo. En distintas conferencias internacionales se planteó, con fuerza, que el crecimiento de la escolarización experimentado en América Latina, durante la década de los ochenta, en un contexto de restricción presupuestaria, fue a expensas de un deterioro cualitativo. Estas tensiones en la calidad y la equidad de la educación impactaban, principalmente, en los niños en situación de pobreza. La conferencia de Educación para Todos de Jomtien, en 1990, inauguró una actitud optimista en cuanto a la posibilidad de superar las restricciones presupuestarias: por primera vez organismos internacionales de cooperación y de crédito se involucraban en el debate, ofreciendo colaboración para financiar políticas que atendieran los nuevos desafíos de la educación. En las posteriores reuniones regionales del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe se insistirá en aprovechar esta posibilidad financiera para implementar estrategias orientadas a dar respuestas a las necesidades de grupos vulnerables, entre las cuales se reiterará la idea de expandir la jornada escolar. Sin embargo, repasando los documentos de las conferencias es notoria la falta de claridad respecto a los objetivos por los cuales se debería extender el tiempo de clases.

En la reunión de PROMEDLAC IV (OREALC, 1991) se establece una prioridad central para los grupos económicamente postergados, se propone concentrar esfuerzos en la educación básica y en particular en la alfabetización, y se extiende la atención, dentro del ámbito escolar, a la salud y a la alimentación. En este documento se plantea como interrogante si las escuelas de tiempo completo pueden ser una respuesta efectiva para las demandas de estos grupos. Dos años después, el documento final del PROMEDLAC V (OREALC, 1993) hacía énfasis en la menor cantidad de horas de clase en promedio en América Latina, en comparación con países equivalentes de otras regiones, y sugería ampliar el calendario escolar aumentando los días de clase o la duración de la jornada. En el documento final de PROMEDLAC VI-MINEDLAC VII (OREALC, 1996), la extensión de la jornada escolar ya aparece como un objetivo de los Ministerios de Educación de la región, asociada a un incremento de la calidad educativa, pero también como un apoyo a padres trabajadores y una protección a los niños de las amenazas del mundo exterior (ex-

presada en la imagen de “sacar a los niños de la calle”). En este documento se establece un objetivo preciso en términos de la expansión de la jornada escolar: llegar a las 1 200 horas de clase por año para homologar, no ya a países de desarrollo equivalente de otras regiones, sino a los desarrollados.

Es pertinente preguntarse si esta falta de objetivos definidos se extiende a los ámbitos nacionales en los cuales se llevaron a cabo estas políticas, o si por el contrario podemos encontrar, en las experiencias de cada país, diseños e implementaciones que mejoren este aspecto. En este sentido, el relevamiento de IPE-UNESCO (Tenti Fanfani, 2010) que reseña las principales características de las propuestas de extensión de la jornada educativa en Argentina, Chile, Uruguay y Venezuela, expresa que estos cuatro países parten de la idea de que existe una relación positiva entre tiempo pedagógico y oportunidades educativas, lo que deriva en la estrategia de ampliar el tiempo escolar como factor clave para el mejoramiento de la calidad educativa y la equidad. Sin embargo, en las experiencias mencionadas encontramos que algunas adolescentes de una falta de objetivos explicitados de la política (como en algunas experiencias argentinas), mientras que en otras coexisten fines específicamente educativos con otros de tipo social más amplios, tales como brindar respuestas específicas a la necesidad de organizar el trabajo familiar (Argentina), garantizar la salud física, mental y el crecimiento de los niños (Venezuela) o proteger a los niños y las niñas de sectores vulnerables frente a riesgos sociales (Chile). Por ejemplo, la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo de México (Zorrilla Fierro, 2008) incorpora todas estas ideas a la vez, junto al objetivo de brindar mejores condiciones escolares para un aprendizaje de calidad con equidad.

No es el interés de esta introducción hacer un análisis comparativo de las propuestas de los encuentros internacionales ni de las experiencias nacionales. La síntesis sirve para llamar la atención sobre el hecho de que es posible problematizar, incluso en este nivel de lineamientos necesariamente amplios, la existencia de fundamentos concretos y coherentes, de acuerdos definidos detrás de la propuesta de extender la jornada escolar. Es posible identificar, al menos, cuatro grupos de objetivos diferentes en el debate educativo, que confluyen sobre la idea de ampliar la jornada escolar: la



equiparación de resultados educativos y el aumento de la calidad, la contención social de los efectos de la situación de vulnerabilidad, la institucionalización y el control social de los menores y la equiparación estadística con otros sistemas educativos. Los años pasan, se reitera la insistencia en los beneficios de la extensión de la jornada escolar, a la vez que no parece que se vayan consolidando consensos claros sobre los objetivos de esta expansión. En todo caso, pareciera que se da por supuesto la potencial complementariedad de estos múltiples propósitos, pero cabe preguntarse si acaso no existe la posibilidad de que correspondan a modelos escolares diferentes e incompatibles entre sí.

Martinis (2006) plantea la existencia de dos formas de concebir al sujeto de la educación: el “niño carente” –la diversidad en clave de déficit, en los términos de Southwell (2006)– y el niño “sujeto de la educación”. El paradigma del niño carente parte de la idea de que él y su familia no poseen el capital cultural necesario para una trayectoria escolar exitosa, y que la función de la escuela es aportárselo. Desde este punto de vista, la educación parte (como ha sido históricamente) de la construcción de una idea de normalidad, y pretende ayudar a equiparar a quienes no se ajusten a ese modelo, en vez de (esta es la novedad) marginarlos. La idea de niño carente no pone en crisis, necesariamente, la concepción tradicional de escuela, basada en la corrección de hábitos y en la imposición de modos de vida, en la homogeneización y la normalización. Martinis plantea que así se anula al alumno como sujeto de la educación, como actor de la relación pedagógica. Devaluada esta, la atención de las situaciones generadas en el cruce de educación y pobreza se definen, principalmente, por un criterio de contención social.

Vercellino (2012) realiza una amplia revisión de la bibliografía sobre la extensión del tiempo escolar, y llama la atención sobre una cantidad importante de trabajos que no problematizan la organización del tiempo escolar, es decir, que poseen una visión acrítica de los componentes estructurales y estructurantes de la escuela: contenidos, sentidos, vínculos, tiempos. Más de lo mismo (más horas de los mismos contenidos dictados de la misma manera en los mismos espacios por los mismos docentes) puede alcanzar para sacar a los chicos de la calle o para igualar horas de escolaridad con otros países. Pero, ¿se podrá lograr que se incorporen aprendizajes sustantivos para mejorar las oportunidades de



vida de los niños en condiciones de vulnerabilidad sin poner en cuestión a la institución escolar tradicional?

Recuperar estos debates resulta de interés en la medida en que, por un lado, las reformas educativas de la región en la década de 2000, aunque introdujeron nuevos elementos, no han abandonado la preocupación por la equidad y la calidad de la educación (Gajardo, 2011) y, por el otro, parece también que la confianza en la expansión de la jornada escolar se mantiene como un juicio extendido. En rigor, sostendré que esto es así para el caso de Uruguay, independientemente de que sea posible que este trabajo pueda aportar elementos al análisis de las políticas de extensión del tiempo escolar de otros países de la región. En 2013 se cumplen 15 años de la firma de la denominada Acta 90, el documento de 1998 que daba el puntapié inicial para la implementación de la propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). Hija dilecta de la reforma educativa uruguaya de la década de los noventa, la creación de ETC ha sido sostenida durante los cuatro gobiernos de dos partidos políticos distintos que se han sucedido desde entonces, sobreviviendo a la severa crisis económica de 2002 y a la reforma educativa uruguaya de 2008.



LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LAS ETC EN URUGUAY

La reforma educativa uruguaya fue un proceso de transformaciones implementado entre 1955 y 1999, que consistió en una importante batería de políticas educativas orientadas a la enseñanza inicial, primaria, media y a la formación docente. Algunas de estas políticas fueron generales pero de discriminación positiva, mientras que otras fueron directamente dirigidas a los sectores más empobrecidos. La reforma se planteó cuatro principios rectores: calidad, equidad, participación y eficiencia. En este contexto, las ETC fueron una propuesta específica orientada al pilar de la equidad, aunque están atravesadas por otras transformaciones que remiten al resto de los pilares, como la capacitación docente, la evaluación de resultados y las mejoras edilicias, que no son específicas de ETC pero la incluyen.¹

¹ Una presentación esquemática de las propuestas que integraban la reforma puede verse en Mancebo (2002).

La reforma fue desarrollada siguiendo una lógica *top down*, o de arriba hacia abajo. Se abrieron algunos espacios de negociación o debate (en algunos casos solo formales) con algunos actores relevantes como sindicatos o especialistas, pero las políticas fueron diseñadas en las oficinas de los organismos nacionales responsables de la educación (o en estructuras paralelas creadas *ad hoc*). Mancebo (2002) destaca que, a pesar de la férrea oposición de distintos actores a los contenidos de la reforma y a la forma inconsulta en que se estaba llevando adelante la reforma (su expresión más fuerte la dieron los docentes articulados en los sindicatos), en todo momento existió consenso en cuanto a la importancia de las ETC.

El proceso de extensión de la jornada escolar comenzó de manera experimental en varias escuelas, a principios de la década de los noventa, y en 1997 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)² presentó la propuesta pedagógica de ETC (ANEP, 1997). Entre sus principales lineamientos se expresa una fuerte apuesta a la redistribución de recursos económicos a favor del 20% de la población en edad escolar primaria con mayores déficits socioculturales (que implica, entre otros, construcción de escuelas en zonas de bajo nivel socioeconómico, sueldos docentes y no docentes para la ampliación de la jornada escolar, capacitación docente, alimentación de alumnos), en un marco de respeto de las características culturales del contexto donde se inserta la escuela (un porcentaje de los currículos es flexible y se planifica dentro del centro educativo), de democratización de la gestión de los establecimientos educativos (contempla espacios semanales de reflexión y trabajo del equipo docente en aspectos administrativos, pedagógicos y comunitarios; también existen estrategias para hacer participar a las familias en la gestión escolar) y de estrechamiento de los vínculos entre la escuela, las familias y la comunidad local (inserción de la escuela en redes comunitarias, trabajo realizado con apoyo de equipos interdisciplinarios).

En la propuesta pedagógica de ETC no se mencionan objetivos, pero sí intenciones, que pueden resumirse en que la escuela mejore las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que aporte a los niños “conocimientos e instrumentos

² Organismo descentralizado responsable de la política educativa uruguaya.



para su inserción creativa en la sociedad” (ANEP, 1997: 29); el abordaje integral de los alumnos, teniendo en cuenta sus pautas culturales, costumbres, saberes previos y experiencias anteriores; su reconocimiento como sujetos de derechos; la atención de necesidades educativas de los niños de contextos socioeducativos desfavorecidos; la creación de un ambiente apropiado para construir conocimientos, conceptos y valores, así como de un clima de convivencia que posibilite la reflexión y la reconstrucción de valores; el desarrollo de capacidades de integración social y creatividad; el establecimiento de una gestión participativa del centro escolar; la reorganización de tiempos y espacios de enseñanza-aprendizaje. Si bien existe un componente amplio en la propuesta pedagógica sobre la atención de la salud, alimentación e higiene del niño, su inserción sugiere que se entienden más como condiciones para el éxito del proyecto que como objetivos en sí mismos.

La propuesta está financiada parcialmente por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial, a través del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya.³ En 2012, existían en este país 168 ETC, que cubrían alrededor de 13% de la matrícula global del nivel (Banco Mundial, 2012). El gobierno uruguayo posee financiamiento del Banco Mundial para llegar a 210 escuelas en 2017, con lo que se espera alcanzar la cobertura de 20% de la matrícula del nivel primario.

Las evaluaciones y los estudios de opinión coinciden en que el proyecto de ETC puede dar respuesta a problemas de desigualdad educativa presentes en la educación básica uruguaya. El principal argumento del éxito de la propuesta, probablemente, está dado por la mejora en los rendimientos en matemática y lengua. En este sentido, las mediciones (ANEP-PEA, 2002; ANEP-UMRE, 1997, 1999; Cardoso, 2004; Banco Mundial, 2007) parecerían indicar una satisfactoria mejoría dentro de una tendencia generalizada al alza en los rendimientos en todo el nivel primario. Respecto a la tasa de repetición, los datos también parecen avalar la propuesta. Cardozo (2008) destaca como un logro de ETC el menor nivel de repetición, que en 2012 fue de 4.4% en relación

³ Anteriormente denominado Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP).

con el promedio de primaria que fue de 5.6%⁴ (CODICEN-ANEP, 2013). En cuanto a la opinión pública, la valoración de ETC también es positiva. En 2001 se realizó un estudio cualitativo, el cual concluyó que la valoración de la propuesta de tiempo completo era positiva y ampliamente extendida en docentes, padres y la población en general (Equipos Mori-MECAEP, 2001). Lo que más valoraron los docentes y los padres fue la mayor posibilidad de aprendizaje, la contención social que brinda estar en un lugar seguro como es la escuela, las facilidades que otorga a los padres al permitirles dedicar más horas al trabajo y el ser un espacio diferencial y satisfactorio para la labor docente.

En 2001 se dio a conocer la opinión de los maestros en torno a los cursos de capacitación en servicio que forman parte del proyecto (MECAEP-ANEP/BIRF, 2001). Se presentó una muy alta aceptación de los profesores, pues consideraban que la capacitación les resultaba relevante para la actualización de conocimientos, destacaban la modificación de las prácticas pedagógicas y observaban un impacto positivo en cuanto al entusiasmo y rendimiento de los alumnos a partir de la implementación de lo aprendido en estos cursos. Marrero y Toledo (2006) analizan la valoración de los docentes sobre diversos aspectos de la reforma educativa a diez años de su puesta en marcha, y destacan, en lo que refiere a ETC, una visión positiva en cuanto a la función integradora de la escuela y el aporte que reciben los maestros por medio de la capacitación y la intervención de equipos interdisciplinarios. Por otro lado, señalan varios aspectos, muchos de los cuales remiten a la falta de recursos y sus consecuencias, que se identifican como problemáticas: sobrecarga de trabajo docente, escasez de equipos interdisciplinarios, problemas edilicios, superpoblación y atención de niños con problemáticas que los docentes de ETC asocian a educación especial.

En síntesis, se trata de miradas diversas, puestas en relieve en distintos momentos, que responden a diferentes preocupaciones, no omiten algunas dificultades, pero tienden a confluir en la idea general de que las ETC son una propuesta útil y positiva. No

⁴Tomando solo el quintil 1 y 2 de menor nivel socioeconómico, los valores son de 4.8% para ETC y 5.7% en el conjunto de primaria.

es la intención evaluar o valorar las afirmaciones que contienen estos trabajos. Pese a esto, es interesante destacar que todas estas evaluaciones e investigaciones parten de supuestos más o menos compartidos, muchas veces implícitos, que por tanto no se cuestionan, y sin embargo no son necesariamente puntos de partida válidos para asumirlos como cuestión saldada. El objetivo de este trabajo es ponerlos en debate, por lo que volveremos sobre ellos enseguida.

En el marco de mi tesis de maestría sobre oportunidades educativas para niños en situación de pobreza en las ETC de Montevideo (Ramírez Llorens, 2009), mi intención fue problematizar la propuesta pedagógica de ETC, interpeándola como política educativa de redistribución económica y de reconocimiento cultural, y desde esas dos dimensiones conjuntas puse en relieve diversas dificultades que estaba teniendo la propuesta. Por medio de 36 entrevistas realizadas a directores, maestros, integrantes de asociaciones cooperadoras y especialistas del programa Vínculo Escuela-Familia-Comunidad, encontré que había una marcada diferencia en la redistribución de recursos materiales y humanos entre distintas escuelas. Si bien todas estaban bien provistas en cuanto a recursos que se podían asociar con abordajes relativos a contención social (puntualmente, la alimentación —el comedor en funcionamiento— y el cumplimiento de la extensión de la jornada escolar en sí misma —la infraestructura edilicia y un maestro de aula durante ocho horas—), esta asignación era dispar en lo que hacía al desarrollo de la propuesta pedagógica: algunos centros educativos poseían materiales y personal acordes con lo que exige el proyecto (docentes de idiomas, maestros para talleres extra-curriculares, de apoyo, materiales didácticos, etc.), mientras que otras escuelas los tenían en mucha menor proporción. En aquel trabajo se sostenía que las diferencias en la distribución de recursos explicaba la generación de dos circuitos de escuelas: aquellas en las que la propuesta pedagógica de ETC generaba una dinámica de funcionamiento institucional virtuosa, y otras en que la misma propuesta, implementada a medias, imprimía dificultades al funcionamiento del centro educativo, dada la fuerte exigencia que supone el proyecto pedagógico para el docente en términos de esfuerzo físico, capacidades y responsabilidades; estas cargas se



hacen aún más intensas ante la escasez de recursos. Una conclusión central del trabajo es que esta situación deficitaria tiende a la reproducción de abordajes ineficaces en un contexto de sobrecarga de trabajo, lo que provoca frustración y fatiga en los docentes, e impacta en las representaciones que estos poseen sobre los alumnos, alimentando prejuicios sobre los niños que concurren a estos establecimientos (Ramírez Llorens, 2012).

Por su parte, las diferencias en la asignación de recursos están en el punto de partida de visiones conflictivas que poseen distintos actores sobre el papel que ejerce la propuesta en las oportunidades educativas de estos niños. Esto puede constatarse en el hecho de que las ETC con mayores dificultades para cubrir cargos docentes y de profesores especiales son aquellas que se ven como más problemáticas, que en general coinciden con las escuelas que trabajan con población escolar de nivel socioeconómico más bajo. Esto implicaría una suerte de mundo al revés, en el cual el proyecto de ETC funciona bien a condición de no respetar su población objetivo. En este sentido, la propuesta pedagógica no parece operar como un lineamiento político claro que oriente, en la práctica, el proyecto de ETC como conjunto. Su lugar es ocupado por múltiples significados, construidos y realimentados por los propios actores a través del funcionamiento diario de la institución, sobre el aporte que este modelo de escuelas hace a la superación de dificultades educativas para niños en situación de pobreza y las estrategias para lograrlo. Esto podría ejemplificarse volviendo a lo que se sabe de la valoración social de estas escuelas. Existe un moderado acuerdo acerca de que se trata de un buen proyecto, pero no parece haber consenso de por qué lo es.

Uruguay está desarrollando, desde 2011, una nueva modalidad de ampliación de la jornada escolar llamada Escuelas de Jornada Pedagógica Extendida. Estas tienen una concepción similar a las de Tiempo Completo en cuanto a que proponen el desarrollo de contenidos escolares tradicionales en la mañana y el trabajo en talleres a la tarde. Sin embargo, Jornada Extendida no cuenta con una propuesta pedagógica y no se propone focalizarse en sectores vulnerables, lo que muestra una vez más la tensión entre el interés por la ampliación de la jornada escolar y los interrogantes sobre qué objetivos se persiguen con ello.

LOS OCHO SUPUESTOS

Vengo de proponer que vale la pena explicitar y debatir los supuestos implícitos que sirven de soporte a los argumentos de quienes defienden la relevancia de las ETC para aportar a una discusión sobre el valor de la extensión de la jornada educativa. La intención es abordar, críticamente, cuestiones que son ejes de potencial conflicto pero que suelen ser pasadas por alto en el debate actual.

La focalización de las ETC es efectiva

El proyecto de ETC se propone como una política focalizada, orientada a 20% de los niños en edad escolar de menor nivel económico, de menor nivel sociocultural o de ambas cosas, según la fuente –siempre oficial– que se consulte.⁵ Más allá de esta confusión conceptual –que no refiere necesariamente al mismo grupo y que genera dudas sobre la solidez de la formulación conceptual de la focalización–, existen elementos conflictivos de mayor peso.

1) Tanto la pobreza como el nivel sociocultural son construcciones estadísticas y no grupos sociales. Existe un continuo entre quienes tienen menos y los que tienen más, lo cual provoca que la frontera entre pobres y no pobres, entre primero y segundo quintil sociocultural no se relacionen de manera lineal con una base material. Por decirlo en una imagen: entre el último pobre y el primer no pobre hay un abismo estadístico (uno es pobre y el otro no), pero en la vida cotidiana las diferencias económicas entre ellos probablemente sean muy leves. El debate metodológico sobre la complejidad de la medición de la pobreza (Boltvinik, 2000, por ejemplo) ilustra bien que se trata de un resultado estadístico relativo, que variará según el modo en el que se formulen y ponderen una o varias dimensiones. La discusión sobre los métodos para relevar el contexto sociocultural de las familias de los niños que asisten a la escuela (Cardozo, 2012) ilustra con la misma claridad que se trata de un estadístico que puede brindar co-

⁵ ANEP (1997) y BM (2007) hablan de la población más pobre. Los proyectos de presupuesto de ANEP de 1995, 2000 y 2005 hablan de déficits culturales. El BID (2005) habla de déficits socioculturales.





nocimientos para intervenir sobre la realidad, pero que no puede confundirse con la realidad misma. De esta manera, se pretende establecer una ruptura donde existe continuidad, lo que se refuerza al caer en la cuenta de que seleccionar el quintil más pobre de la población escolar implica, en términos estadísticos, establecer un punto de corte dentro de la pobreza, dado que 25% de los niños de seis a 12 años está en esa situación (INE, 2012). ¿Por qué algunos niños en condiciones de pobreza tendrían derecho a esta política y otros no?, ¿tiene sentido plantear una focalización de estas características? La focalización estricta es impracticable, porque el esfuerzo de selección de la población objetivo sería tan complejo como oneroso. Entonces, ¿qué lógica de selección de la población objetivo se está implementando efectivamente? En rigor, y aunque no está explicitado en los documentos, todo lleva a pensar que se propuso una focalización ecológica, esto es, basada en el contexto socioeconómico de un área y no en las familias tomadas de manera individual, fundada en el autorreclutamiento de la población objetivo (las personas del quintil más bajo se inscriben en las ETC porque “saben” que les corresponde, por ejemplo, ya que es la única escuela de la zona). Pero esto también es conflictivo, porque al menos en lo que refiere al área metropolitana de Montevideo (donde viven dos tercios de la población del país), si bien se evidencian notorios procesos de segregación urbana, la distribución de la población en los distintos barrios de la ciudad y la periferia no es tan homogénea (Veiga y Rivoir, 2009) como para suponer un autorreclutamiento tan preciso de la población objetivo como el que propone el proyecto, lo que alimenta el siguiente conflicto.

2) La administración de la matrícula de cada centro educativo la maneja, en la práctica, el propio equipo docente de la escuela. Si incorporamos la perspectiva de la racionalidad de los actores involucrados se manifiestan procesos de selección y autorreclutamiento del alumnado que operan en contra de la lógica de la focalización establecida formalmente. Los familiares de los que no han sido elegidos como beneficiarios por estar encima del punto de corte pueden tener excelentes razones para presionar por ingresar en una escuela que tenga más recursos y prestigio que una común. Por su parte, los docentes y los directivos pueden tener

las suyas para implementar mecanismos de selección tendientes a elevar el nivel socioeconómico de su alumnado (por ejemplo, por considerar que son niños menos “difíciles”). Las estadísticas oficiales permiten ver que, en efecto, no se está trabajando con la población objetivo: Cardozo (2012) muestra que en 2010 menos de 20% de las ETC correspondía al quintil más bajo.⁶ Al margen de que sea más propio hablar de discriminación positiva que de focalización, aquí se sugiere que son las propias escuelas, diseñadas para incluir a estos alumnos, las que los expulsan,⁷ y que cuanto mejor es el funcionamiento de la propuesta pedagógica más se refuerzan estos procesos de expulsión, ya que existe mayor presión social de los grupos de nivel más alto por enviar a sus niños a esas escuelas.

Muchos de los logros mencionados en la introducción están sostenidos sobre la idea de que ETC focaliza efectivamente sobre contextos económicos o socioculturales bajos, y por tanto entran en crisis al advertir que esto falla, lo que puede llegar a cuestionar la propia efectividad de la propuesta, que es el próximo supuesto.



Tiempo Completo es la estrategia más efectiva dados los recursos disponibles

La idea de focalizar se basa en el esfuerzo por lograr el mayor impacto con los recursos con los que se cuenta, concentrando la ayuda en quienes más la necesitan. La focalización, inevitablemente,

⁶ Quintiles de las escuelas, no de los alumnos, aunque aquellos están contruidos a partir de datos sobre la población escolar del establecimiento. Sería impropio afirmar que esto muestra que 80% de las escuelas no atiende a los niños del 20% de menor nivel socioeducativo, puesto que este estadístico, por sí solo, impide observar la heterogeneidad que puede haber al interior de cada escuela. Sí basta para afirmar que la mayor parte de la matrícula de ETC no está compuesta por los niños definidos como beneficiarios de la política. Los dos quintiles más bajos suman 50% de las escuelas, y el otro 50% se distribuye en los tres quintiles más altos.

⁷ Ya he mencionado que el trabajo de Marrero y Toledo (2006) señala que una opinión frecuente entre los docentes es que deben atender niños que tienen problemáticas asociadas a escuelas especiales. En mi relevamiento encontré que es recurrente la derivación (o en rigor, la intención de derivación, a veces obturada por problemas administrativos) de niños considerados “conflictivos” desde ETC a escuelas especiales. La estadística de Cardozo (2012) muestra que más de 80% de estas escuelas se encuentra en el primero y segundo quintil más bajo. Esta relación entre pobreza y escuelas especiales debería ser estudiada, y sugiere fuertemente que pueden estar existiendo mecanismos de discriminación de niños en situación de vulnerabilidad en todo el nivel primario, incluido ETC.

requiere reducir las variables sobre las que se realizará el abordaje para poder optimizar los recursos. En el caso de los rendimientos escolares, por ejemplo, la extensión de la jornada escolar es solo una variable. El comedor escolar, la capacitación docente, el apoyo de pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, etc., van completando un abordaje más abarcador, aunque aún acotado, puesto que no se pretende intervenir en las condiciones que hacen a la situación de pobreza de la familia, como el ingreso, la vivienda, etc., y que afectan al niño tanto en lo material como en lo simbólico. Se parte del supuesto de que el abordaje, en las condiciones en que está diseñado, podrá revertir la influencia inercial de las variables sobre las que no se interviene, o que de precisarse alguna prestación complementaria la participación de la escuela, dentro de una red interinstitucional, sería capaz de dar curso a las demandas adicionales. Esto abre, a su vez, una bolsa rebotante de supuestos: que los equipos docentes tienen capacitación para trabajar en redes institucionales, que la comunidad educativa tiene capacidad de movilización y presión para reorientar recursos a su favor, que esos recursos están potencialmente disponibles en alguna institución, etc., ideas todas que, en general, apuntan a suponer que la comunidad en que está inserta la ETC posee un determinado capital social, cultural y económico. Es notable que, si fuera el caso de que el barrio poseyera tales capitales, cabe dudar si debería entrar en la población objetivo de las ETC tal cual se ha formulado la focalización.

Esta apuesta estricta por la focalización fue matizada a partir de 2005. Las políticas sociales implementadas, gradualmente, a partir del cambio de gobierno de ese año, tendieron a unificar e incrementar las políticas existentes en salud, educación, vivienda y seguridad social (CNPS, 2009). Es imposible desarrollar estos cambios aquí, así como valorar el impacto de su combinación con las ETC. En todo caso, cabe señalar que se combinan otras políticas focalizadas (la tarjeta alimentaria, por ejemplo), con políticas universales con o sin discriminación positiva (la asignación familiar, el plan Ceibal). Esto implica un relativo cambio de rumbo que se apoya en incorporar la preocupación por la inclusión social junto a las respuestas al problema de la equidad educativa, lo que implica pensar las desigualdades educativas en el contexto



mayor de las desigualdades sociales, superando las concepciones relacionadas con la contención social. Esto abre un interrogante sobre la viabilidad de una política basada solo en políticas focalizadas, así como un interesante debate sobre la articulación de estas con las políticas universales.

La propuesta no precisa ajustes

No se plantea, desde dentro del sistema, la necesidad o el interés por proponer innovaciones a la propuesta pedagógica original o a otro aspecto de las ETC. El componente de innovación se encuentra restringido al ámbito de cada centro educativo como unidad aislada, sin espacios relevantes de intercambio para el enriquecimiento de las experiencias y, sobre todo, sin espacios de reflexión sobre el conjunto de la propuesta de Tiempo Completo. Al menos es llamativo que en los 15 años transcurridos, y a pesar de los cambios en el debate educativo, en la política social de los gobiernos uruguayos, en la reforma educativa implementada y, sobre todo, de la experiencia acumulada, nada haya hecho mella siquiera en un aspecto menor de la propuesta. A su vez, esto supone que el proyecto marcha acorde con lo planificado, que es el próximo supuesto.



El proyecto se lleva adelante tal cual se ha formulado

Simplemente, si no fuera así, aunque la experiencia se evaluara como exitosa desde algún criterio, no sería el resultado de la política, sino de una serie de factores diversos y más o menos aleatorios. Por supuesto, esto implica sostener que los recursos que se proyectaron girar, efectivamente han sido destinados. Ya se dijo que un problema sistemático es la desigual distribución de recursos en algunas ETC, que impacta en la dimensión pedagógica de la propuesta. Pero, igual que en el primer supuesto, el mayor problema de apreciación parte de omitir la racionalidad de los actores involucrados.

Se considera la ejecución como un momento fundamental del proceso de desarrollo de una política, puesto que los actores invo-

lucrados no permanecen pasivos o neutros a la letra del proyecto. Mancebo (2002) advierte la existencia, en cualquier política, de una brecha de implementación que expresa la distancia entre la política diseñada y la efectivamente ejecutada. Esta brecha se magnificaría en los casos de las políticas planificadas de arriba hacia abajo, donde las etapas de planificación (etapas políticas) están muy diferenciadas de las etapas de ejecución (etapas técnicas), y donde los ejecutores solo son “informados” (en el mejor de los casos, capacitados) sobre lo que deben hacer. Dijimos ya que la reforma educativa uruguaya de la década de los noventa, en particular de las ETC, es un ejemplo de este tipo de políticas, lo que implica la preexistencia de la política a la ejecución bajo el supuesto de que luego de la planificación se realizará su ejecución estricta. En este sentido, el casi nulo espacio para la retroalimentación del proyecto en la puesta en marcha es expresión de este diseño verticalista. Si bien la participación de los docentes es uno de los ejes del proyecto, esta se concibe exclusivamente al interior del centro educativo, lo que supone que los maestros la acotan a proponer las mejores técnicas para alcanzar los objetivos predefinidos. Esto implicaría, en los hechos, exigirles que participen (en su propia escuela) pero sin debatir la propuesta. Si la brecha de implementación existe, se ignora si tiene una tendencia u orientación definida y, en ese caso, cómo opera en relación con los objetivos originales de la política.

La propuesta incorporada en el Plan de Acción 2010-2015 de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA, 2009) de diseñar proyectos institucionales de zona, departamento y región, podría redundar en la búsqueda de soluciones a problemas comunes a distintas escuelas y en una disminución de la brecha de implementación, tanto por acciones que provoquen un reajuste a la propuesta original como, sobre todo, por la redefinición, con la participación de los docentes, de objetivos y estrategias que la modifiquen y la mejoren.



Los conocimientos socialmente significativos para un estudiante en situación desfavorable son lengua y matemática

Este supuesto se sostiene en la medida en que, más allá de la apertura de la propuesta a contenidos novedosos para el modelo escolar tradicional, lo único que se evalúa en concreto y periódicamente (en el conjunto del subsistema primario uruguayo, no solo en ETC), es el rendimiento en estas materias. La idea de comparar rendimientos remite a la lógica de la igualdad formal, o como mucho a una lógica estrecha del concepto de equidad, que presupone que alcanza con equiparar resultados entre niños de distinta extracción socioeconómica para superar la desigualdad educativa. En cambio, no parece haber preocupaciones específicas que refieran a otros logros y, puntualmente, a logros diferenciales o distintivos que los estudiantes en situación de pobreza deban alcanzar en relación con el resto de los alumnos. Esto debería ser muy contradictorio, en principio, con la intención de plantear un currículo flexible que se adapte a las particularidades de los contextos donde se insertan las ETC.

Dice Aguerrondo que “si el sistema educativo tiene como cometido la distribución del conocimiento socialmente válido, uno de los puntos de partida para su reinención debe ser precisamente explicitar qué se entiende por ello” (2008: 74). ¿Los conocimientos valiosos para la vida social son necesariamente los mismos para quienes sufren una situación de vulnerabilidad que para los que viven alejados del riesgo de exclusión?, ¿cuáles deberían ser los indicadores válidos para establecer si lo que hace de Tiempo Completo un modelo de escuela diferente está dando resultados? Aún más, ¿quién debería establecer cuáles son los conocimientos socialmente relevantes para los chicos pobres, y dónde –en qué ámbito de decisión– debe definirse esto?

Cualquier mejora puede ser evaluada como un logro

En términos de políticas, los logros interesan por lo que tienen de relativos. Si no, cualquier avance significa, objetivamente, estar

mejor que antes, aunque eso no implique ningún cambio significativo. La distancia entre obtener una mejora o alcanzar un objetivo es, en este sentido, la misma que existe entre “hacer algo” y modificar una realidad social. Según el Banco Mundial (2007), el rendimiento en matemáticas ha mejorado, en las ETC, en 0.07 desviaciones estándar por año, lo que es considerado un indicador de éxito de la propuesta. Pero, ¿qué implica esto en términos de metas, capacidades, oportunidades? Los objetivos no fueron explicitados *a priori*, así es que no hay forma de saberlo.

Es necesario que exista una coherencia entre la dimensión del cambio y los logros conseguidos por esa transformación. Para alcanzar una pequeña mejora en matemática quizás baste con invertir en algunos materiales didácticos o un cursillo docente. Pero resulta razonable suponer que si un Estado apuesta a la inversión en infraestructura, capacitación, salarios, trabajo interdisciplinario, materias extracurriculares, evaluación, alimentación, materiales didácticos y un buen número de etcéteras, es porque se espera un impacto mucho mayor de esta política.

Es necesario remitir aquí, nuevamente, a la subjetividad de los actores. ¿Qué esperan los maestros de sus alumnos?, ¿de qué los creen capaces?, ¿qué objetivos persiguen al educarlos?, ¿qué expectativas tienen las familias y la comunidad con respecto al capital cultural (¿y social?) que la escuela pueda aportar a sus hijos?, ¿cómo repercutirá eso en los logros que puedan adquirir los niños? En definitiva, ¿qué futuro estimulan las ETC a imaginar a los niños que concurren a ellas, a sus padres y a sus maestros? Es difícil pretender que se puedan aprovechar las ventajas diferenciales de la ETC, si los actores involucrados la consideran lo mismo que una escuela común pero con más matemática y lengua.

Los logros que pueda alcanzar un estudiante en situación desfavorable en la escuela primaria repercutirán en una mejor experiencia educativa en los niveles siguientes

¿Qué sentido tendrían los esfuerzos realizados, si Tiempo Completo no se propusiera, como meta, que sigan los niños en el sis-

tema una vez que terminan la educación básica? Reimers (2002) llama proceso probabilístico a los abordajes que hacen énfasis en el impacto que tendrán las oportunidades iniciales en las probabilidades futuras de éxito, y proceso acumulativo, al enfoque que se preocupa por brindar oportunidades en todas las etapas de aprendizaje. El abordaje, tal como se propone en ETC, es fuertemente probabilístico, puesto que supone que los seis años de compensación en educación primaria bastarán para que los niños queden en situaciones de tener una trayectoria posterior en relativa igualdad de condiciones con respecto a otros niños, aunque la hagan ya sin el apoyo de una política orientada, de manera específica, hacia ellos. De no ser así, habría que preguntarse si un enfoque acumulativo no podría ser más efectivo que uno probabilístico. Teniendo en cuenta las dificultades que presenta la educación media uruguaya en términos de cobertura, retención, repetición, sumadas a los importantes incrementos que presentan estas problemáticas y la aparición de significativos problemas de rendimiento si se distingue a la población en edad escolar según nivel de ingresos (MEC, 2011, 2009; Cardozo, 2008), cabe preguntarse cuáles son las oportunidades concretas de éxito en los niveles educativos siguientes de los estudiantes que egresan de las ETC. Se puede argumentar que una expansión de este modelo hacia el nivel medio no es viable por un problema de financiamiento, lo que equivale a una variante de nuestro segundo supuesto. Propongo invertir la idea y considerar, por un instante, la posibilidad de que las ETC sean una propuesta demasiado costosa y con un exagerado énfasis en una concepción probabilística que por sus propias características pone en riesgo las posibilidades de éxito escolar futuro del estudiante. Un proyecto pensado desde una concepción acumulativa, menos exigente en términos financieros, más moderado en sus objetivos, pero también de mayor cobertura, ¿podría dar mejores resultados?



A pesar de ser una política focalizada, los aciertos del proyecto de Tiempo Completo pueden servir de referencia para implementar mejoras en el conjunto del sistema

¿Pueden las ETC transformar la experiencia educativa de los niños en contexto de pobreza que no acceden a ella?, ¿qué experiencias, conocimientos y aprendizajes pueden aportar al resto del sistema y, especialmente, al nivel primario?, ¿cómo se difunden y promueven, se comparten y debaten estas experiencias?

ETC no es el único proyecto educativo focalizado a estudiantes de primaria de bajo nivel sociocultural en Uruguay. Existe otro aún más extendido en cuanto a la cantidad de escuelas y matrícula de alumnos: las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, que no se centran en la extensión de la jornada escolar, pero que tienen, entre sus estrategias, la alimentación escolar, la capacitación en servicio para docentes, el equipamiento didáctico, etc. Y se han desarrollado planes transversales (que no son específicos de un modelo de escuela, sino que actúan en más de uno o en todos) como el Programa de Maestros Comunitarios, que incrementan el tiempo pedagógico a través del apoyo específico a niños con bajo rendimiento escolar, problemas de asistencia o desertores, desde una concepción cercana a la idea de inclusión educativa promovida por las reformas de los años 2000. Asimismo, el Plan Ceibal, la versión local de *One Laptop Per Child*, puede ser incluido como ejemplo de un proyecto transversal que colabora con la equidad y la calidad educativa. En los últimos años también se observa un incremento en los programas de becas educativas. En esta línea cabe destacar que los equipos interdisciplinarios y la capacitación docente en servicio, antes patrimonio exclusivo de las ETC, se han extendido a las Escuelas de Contexto Crítico. Está pendiente un trabajo comparativo entre ETC y Escuelas de Contexto Crítico, que podría brindar información sobre los logros de un programa y otro y, puntualmente, echar luz sobre el impacto específico de la extensión de la jornada en dos proyectos que comparten muchos de los otros elementos de la política. Pero existen muy pocas sistematizaciones de experiencias y no hay intercambios que puedan difundir aspectos positivos y negativos de

los 15 años de experiencia acumulada en ETC. De nuevo, entre las principales deudas se encuentra la falta de atención a lo que tienen que decir los principales involucrados: los ejecutores y los beneficiarios de esta política.

DE LA FE EN LA EXTENSIÓN DE LA JORNADA A LA CONFIANZA EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Tiempo Completo ha generado un relativo consenso que resulta un insumo importante en términos de políticas, ya que implica un esfuerzo concreto por revalorizar la escuela estatal como vehículo de movilidad individual y desarrollo social, al menos en comparación con el pesimismo que se había cernido en décadas anteriores sobre el sistema educativo, pero cabe advertir que el entusiasmo por las ETC no se traduce, de manera directa, en un consenso sobre las posibilidades de la escuela de transformar las oportunidades educativas y de vida de los niños en situación de vulnerabilidad. Y difícilmente el entusiasmo durará para siempre si no demuestra resultados más concretos que una mejora estadística. A esta altura, en que los primeros estudiantes de ETC deberían haber finalizado el nivel medio y estar ingresando en el nivel superior, parece necesario volver a formular algunas preguntas muy básicas. ¿Es deseable extender las jornadas escolares?, ¿para todos o solo para los grupos más vulnerables?, ¿es posible pensar en otras alternativas? Y, sobre todo, ¿para qué?, es decir, ¿priorizando qué objetivos?

Definir la extensión del tiempo como un objetivo en sí mismo sugiere entender a la escuela como una institución de tutela de la infancia, antes que orientada al desarrollo personal, comunitario y social de los niños, sus familias y la comunidad en la que viven. El problema que es preciso abordar no es de contención social, sino de desigualdad, y no se resuelve con control social (“sacando a los niños de la calle”), sino con propuestas que hagan énfasis en una mejor distribución de capital cultural, en un contexto de respeto por la diversidad cultural y una asignación progresiva de recursos económicos. Que los padres trabajen y que los niños ocupen su tiempo libre pueden ser objetivos o pueden ser externalidades (es decir, consecuencias, dimensiones que se ven



afectadas) de una política. La diferencia parece sutil, pero reside en la distancia entre responder a todas las demandas sociales con escolarización, o establecer distintas estrategias para responder a diferentes demandas. No hay razón para dar por supuesto que la escolarización es la única política que tiene el Estado para ofrecer a la niñez y la juventud, incluso respecto a las demandas específicamente educativas.

En la propia idea de contraponer escuela y calle se refuerza el mito fundacional del centro escolar como frontera que separa el utópico lugar del conocimiento y la virtud del distópico mundo exterior, donde abunda la ignorancia y la ausencia de valores y moral. Encerrar a los niños en la escuela, o que esta se abra a la comunidad para ser un agente de desarrollo social, promoviendo la participación y la multiplicación de espacios de integración social, son objetivos contradictorios. El sistema educativo no debe pensarse aislado de otros espacios potenciales de formación; como plantea Aguerrondo (2008), es preciso partir de que la escuela es un entorno de aprendizaje entre otros. Concebir el aumento del tiempo escolar como la variable principal para resolver los problemas educativos actuales no soporta ninguna justificación conceptual. Tiempo Completo es, antes que un proyecto de extensión de la jornada escolar, una propuesta pedagógica que precisa determinada carga horaria para ser llevada adelante. Así fue pensado en la propuesta pedagógica de 1997, pero parece necesario reivindicarlo, reforzarlo y, sobre todo, construir consenso sobre esto entre distintos actores del sistema educativo y en la opinión pública. Una condición de partida para pensar en la extensión de la jornada escolar debe ser la reflexión sobre el formato escolar, sus hábitos institucionales y las creencias que circulan sobre lo que es la escuela.

Es necesario insistir, una vez más, en la posible existencia de una importante brecha de implementación provocada tanto por la influencia de los intereses propios de los actores involucrados en la política, como por la transformación que produce la experiencia derivada de la implementación de la política en la subjetividad de los actores. Estas cuestiones no son consideradas en ninguno de los trabajos sobre ETC realizados hasta la fecha. En este sentido, las investigaciones cualitativas son, exclusivamente,



estudios de opinión, que solo pretenden dar relieve a la imagen que poseen los actores sociales sobre determinados aspectos de la experiencia. Se tiene en cuenta la habilidad de los actores para opinar, pero se omite su capacidad para definir y redefinir la realidad en la que se encuentran insertos: las normas sociales, los valores y las representaciones; las prácticas, los sentidos y los contenidos. Insistentemente se les ha consultado qué opinan, pero no se les ha preguntado qué hacen, porque en los hechos es muy fuerte el imaginario de la escuela tradicional en la cual no deben por qué tener ningún espacio político de participación.

Es preciso discutir si el incremento de la capacidad de financiamiento educativo, experimentado en las últimas dos décadas, no está siendo apreciado como una condición suficiente, en vez de apenas necesaria, del éxito de las políticas. Nos queda la sensación de que la equiparación del desempeño a los estándares internacionales y la buena imagen de la propuesta en la opinión pública son vistas como logros suficientes. Para llenar la brecha entre lo necesario y lo suficiente parece preciso romper con la lógica de que cualquier mejora es bienvenida, estableciendo de antemano objetivos concretos que la política pretende alcanzar, en el marco de la reflexión sobre la viabilidad de una política focalizada y la relación que puede exigir con políticas universales.

Debemos generar nuevos insumos que permitan dar respuesta a problemáticas concretas suficientemente identificadas, a esta altura, por la investigación social, vinculando los debates sobre las problemáticas educativas actuales con los de las políticas educativas que intentan dar respuesta a esas problemáticas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I.** “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, en *Perspectivas*, 145, 2008, pp. 61-80.
- ANEP. *Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*, Montevideo, ANEP, 1997.
- ANEP. *Panorama de la educación en el Uruguay 1992-2004*, Montevideo, ANEP, 2005.

- ANEP-BIRF. *Escuelas de Tiempo Completo*, Montevideo, ANEP, 2011.
- ANEP-PEA. *Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática. 6to año enseñanza primaria-2002. Primer informe de devolución de resultados de la muestra nacional*, Montevideo, ANEP, 2002.
- ANEP-UMRE. *Segundo informe público. Evaluación nacional de aprendizajes lengua materna y matemática. 6º grado de enseñanza primaria*, Montevideo, ANEP, 1997.
- ANEP-UMRE. *Evaluación nacional de aprendizajes en sextos años de educación primaria-1999. Primer informe*, Montevideo, UMRE-MECAEP-ANEP, 1999.
- BID. *El sistema educativo uruguayo: Estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*, Montevideo, BID, 2000.
- Banco Mundial**. *More time is better. An evaluation of the Full-Time school program in Uruguay*, Washington, Banco Mundial, 2007.
- Banco Mundial**. *Uruguay-Proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya*, Washington, Banco Mundial, 2012.
- Boltvinik, J. "Métodos de medición de la pobreza: una evaluación crítica", en *Socialis*, 1, 2000, pp. 35-67.
- Cardoso, M. "Calidad y equidad en las Escuelas de Tiempo Completo", en *Prisma*, 19, 2004, pp. 171-190.
- Cardozo, S. *Políticas de educación*, Montevideo, Cuadernos de la ENIA, 2008.
- Cardozo, S. *Relevamiento de contexto sociocultural de las escuelas de educación primaria 2010*, Montevideo, CODICEN, 2012.
- CODICEN-ANEP. *Monitor educativo enseñanza primaria 2012*, Montevideo, CODICEN-ANEP, 2013.
- CNPS. *De la emergencia a la equidad. Las políticas sociales del Gobierno Nacional (2005-2009)*, Montevideo, CNPS, 2009.
- ENIA. *Plan de acción 2010-2015. Documento de trabajo*, Montevideo, ENIA, 2009.
- Equipos Mori-MECAEP**. *Estudio de evaluación social de las Escuelas de Tiempo Completo*, Montevideo, ANEP, 2001.
- Gajardo, M. "La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?", en A.



- Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI, 2011.
- INE. *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso. Año 2011*, Montevideo, INE, 2012.
- Mancebo**, M. E. “La ‘larga marcha’ de una reforma ‘exitosa’. De la formulación a la implementación de políticas educativas”, en M. E. Mancebo, P. Narbondo y C. Ramos (comps.). *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*, Montevideo, ICP-Banda Oriental, 2002.
- Marrero**, A. y A. Toledo. “A diez años de la reforma educativa: una mirada desde la perspectiva de los docentes”, Ponencia presentada en el XXVI International Congress of the Latin American Studies Association, 2006. Fecha de acceso, 29 de junio de 2009. Disponible en http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculums/AMarrero/publicaciones%20Adriana/EDUCACION/A_diez_anos_de_la_reforma_educativa.pdf
- Martinis**, P. “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”, en P. Martinis y P. Redondo (comps.). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante, 2006.
- MEC. *Anuario estadístico*, Montevideo, MEC, 2009.
- MEC. *Anuario estadístico*, Montevideo, MEC, 2011.
- MECAEP-ANEP/BIRF. *Estudio de evaluación de los programas de capacitación en servicio para maestros y directores de las Escuelas de Tiempo Completo*, Montevideo, ANEP, 2001.
- OREALC. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 24, Santiago de Chile, UNESCO, 1991.
- OREALC. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 31, Santiago de Chile, UNESCO, 1993.
- OREALC. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 40, Santiago de Chile, UNESCO, 1996.
- Ramírez Llorens**, F. “Comcares y paraísos. Oportunidades educativas para niños en situación de pobreza: redistribución económica y reconocimiento cultural en las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo”, mimeo, 2009.



- Ramírez Llorens, F.** “Dinámicas institucionales y oportunidades educativas en las Escuelas de Tiempo Completo”, en M. Serna (coord.). *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales*, Montevideo, Mides, 2012.
- Reimers, F.** *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*, Madrid, La Muralla, 2002.
- Southwell, M.** “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en P. Martinis y P. Redondo (comps.). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante, 2006.
- Tenti Fanfani, E.** (coord.). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2010.
- Veiga, D.** y A. L. Rivoir. “Fragmentación socioeconómica y segregación urbana en Montevideo”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XXII, núm. 25, 2009, pp. 106-119.
- Vercellino, S.** “La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas”, en *Educare*, vol. 16, núm. 3, 2012, pp. 9-36.
- Zorrilla Fierro, M.** (coord.). *Informe final de la evaluación del diseño del programa nacional de horario extendido en primaria, Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2008.