

# **El formato escolar de tiempo completo y su incidencia en la comunidad educativa.**

Estudiante: Belén Barreto Rivero

Asignatura: Análisis Pedagógico de la práctica docente

Centro: Instituto de Formación Docente de Rocha “Dr. Héctor Lorenzo y Losada”

Profesor/a: Raquel Rippa

Tutor/a: Gisella Gonnet

2022

## ÍNDICE

Resumen.....	pág.2
Introducción.....	pág.3
Marco Teórico.....	pág.4
- Formato escolar de tiempo completo: antecedentes, fundamentos, modelo pedagógico-institucional.....	pág.6
- Docentes para el Tiempo Completo, el Tiempo Completo para docentes.....	pág.7
- El formato escolar de Tiempo Completo en los alumnos.....	pág.10
- El Tiempo Completo y las familias.....	pág.12
Reflexiones finales.....	pág.14
Referencias.....	pág.15
Bibliografía.....	pág.16
Apéndice.....	pág.17

## **RESUMEN**

El formato escolar de Tiempo Completo presenta su auge en Uruguay desde la década del 90 hasta la actualidad, donde funciona en más de 190 escuelas de todo el país. Su planificación y ejecución cuenta con un trasfondo sustentado a partir de aportes que reflejan situaciones considerables a nivel social, cultural y económico de la población, principalmente en aquella establecida en contextos desfavorecidos donde la pobreza, es el factor determinante. Por estas razones, la educación escolar se veía atravesada por ausencias y bajos niveles académicos. A partir de esto, surge la necesidad de repensar la educación uruguaya en pos de favorecer a la mejora de la calidad de los aprendizajes y fortalecimiento de la equidad en el acceso a la educación. Desde el conocimiento de que este formato escolar cuenta con especificidades propias que lo constituyen como tal, su incidencia en la comunidad educativa se diferencia de cualquier otro formato. En el presente ensayo se considera abordar esta incidencia específicamente en los docentes, niños y familias, a través del desarrollo de tres líneas teóricas sostenidas por autores destacados en la pedagogía y que entablan relación con la temática elegida. Desde la incidencia en el personal docente, se destaca el aporte de la maestra María Teresita Francia desde el cumplimiento de su profesión en contextos desfavorecidos, con énfasis en cómo el quehacer docente se encuentra desvirtuado ante estas situaciones que rodean al centro escolar y acechan a los estudiantes. En relación a la incidencia del formato escolar de tiempo completo en los niños, se plantea a la integralidad como cualidad de este formato abordada desde dos perspectivas: por un lado desde la conjunción de los aspectos que hacen al correcto bienestar del alumno (con Jesualdo Sosa como referente) y por otro, desde la integración pedagógica y didáctica de nuevos saberes y actores sociales. Por último, se plantea la incidencia del formato en las familias en lo correspondiente a sus beneficios por las demandas de la sociedad actual y principalmente de la sociedad que abraza a un centro escolar de tiempo completo, donde Miguel Soler, será el autor utilizado como referente.

**PALABRAS CLAVES:** Formato escolar - Tiempo Completo - Comunidad educativa - Contextos desfavorecidos - Pobreza

## INTRODUCCIÓN

Una vez lograda la conquista de derechos y principios fundamentales para la educación pública en Uruguay, han sido muchas las líneas de acción nacionales (e incluso internacionales) llevadas a cabo a lo largo de la historia en pos de ejercerlos. En función a dichos principios, se ha pretendido extender el acceso a la educación en todo el territorio uruguayo desde finales del siglo XIX hasta el momento, con sustento en un gran número de normativas. Durante el siglo XX, principalmente en la década del 90, se lleva a cabo la Reforma Educativa de la Educación Primaria (1995) con sostén en los siguientes objetivos: mejora de la calidad de los aprendizajes y fortalecimiento de la equidad en el acceso a la educación (Lanzaro, Jorge. "La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa", 2004, p.5). Por consiguiente, una de las tantas consecuencias de esta reforma fue crear y expandir el formato escolar de tiempo completo en todo el territorio uruguayo debido a fallas detectadas en los procesos educativos de los niños en esa época.

Es gracias al trasfondo de este formato escolar (rico en sustentos teóricos que abarcan aspectos económicos, sociales y culturales de la población) y a la experiencia directa desde el rol de practicante magisterial en una escuela con este particular modelo pedagógico e institucional (también con un gran valor en cuanto a lo que propone), que subyace el interés por abordar esta temática. Se pretende indagar sobre la incidencia de este formato en la comunidad educativa con atención en los alumnos, las familias y el personal docente, que a su vez funcionan como las tres líneas teóricas que desarrollan y estructuran al presente ensayo.

## MARCO TEÓRICO

El formato escolar de tiempo completo (en adelante T-C) emerge de la reconsideración del modelo educativo simple de cuatro horas diarias en la década del 90 tras ciertas condiciones de vida que transitaban un gran porcentaje de los niños uruguayos<sup>1</sup>, y se caracteriza por arrastrar consigo un modelo pedagógico e institucional propio pensado a partir de dichas circunstancias. Este formato se encuentra considerado de acuerdo al "Programa Escuelas de Tiempo Completo. Alianza por la Calidad de la Educación. SNTE" (2010) como:

una estrategia educativa que tiene como objetivo ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer el desarrollo de competencias de los alumnos conforme a los propósitos de la educación básica, aprovechando la extensión de la jornada escolar (...) una premisa básica de las ETC<sup>2</sup> es garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad para las niñas y los niños que les posibilite un mejor futuro (p.16).

En relación con "formato escolar", según Flavia Terigi (2006, como se citó ANEP en Proyecto: Formato Escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas, 2010):

Refiere a las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas de hacer. Algunas de ellas podrían ser: la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar actividades formativas comunes al comando de un adulto, la diferenciación y organización de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios, la separación entre el juego y el trabajo, la especialización y legitimación del papel del adulto, entre otras. Puede decirse que el formato identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar.

De acuerdo con la autora, el formato escolar corresponde al conjunto de particularidades que hacen al funcionamiento del centro escolar, adaptadas a las condiciones y características del mismo y su entorno, lo que posibilita un escenario de acciones pensadas para desempeñar efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje: "las escuelas deben actuar en consonancia con esa diversidad, adaptando su organización, su currículo y su modo de funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, esto es, aplicando el criterio de flexibilidad" (Tiana, 2009, como citó ANEP en Proyecto: Formato Escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. 2010)

La posibilidad de adaptar y enmarcar un formato escolar a una escuela y su contexto, funciona como una herramienta para llevar a efecto el cumplimiento del derecho a la educación, los principios rectores, ejes orientadores y demás normativas establecidas tanto nacionalmente como internacionalmente. (Apéndice 1)

Se considera "tiempo completo" a la extensión horaria de 7 horas y media en la que concurren diariamente los alumnos a un centro escolar, que a diferencia de los que asisten a centros con menor

---

<sup>1</sup> principalmente a partir de las situaciones de pobreza.

<sup>2</sup> Escuela de Tiempo Completo.

carga horaria, desempeñan otras actividades educativas y reciben más servicios en cuanto a la alimentación e higiene. Respecto a los docentes, estos presentan una carga horaria de 40 horas semanales y dentro de ellas, 2 horas y media son destinadas a una reunión docente de la institución.

Cabe destacar además, la conceptualización de "comunidad educativa". Basta con realizar un análisis por un lado del significado de "comunidad" y por otro el de "educativa" para permitir un acercamiento a lo que alude, pero Claudia Janneth Roa Angarita y Wilson Torres Puentes (2014) en "¿Comunidad educativa o sociedad educativa?" (Revista Educación Y Ciudad, 27) destacan a ambos conceptos unidos, de la siguiente manera:

La comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidad directa en la planeación, organización, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y se compone de los siguientes estamentos: los estudiantes matriculados legalmente, los padres de familia, acudientes o en su defecto los responsables de la educación de los estudiantes matriculados, los docentes que laboran en la institución, el rector, los coordinadores, los orientadores escolares, el personal administrativo, el personal de servicio de aseo, el personal de servicio de vigilancia, los egresados, el sector productivo y otras personas, entidades u organizaciones que aunque no son de forma directa parte de la comunidad educativa, son partícipes en la gestión institucional (proveedores de servicios y recursos, contratistas, miembros de fundaciones, ONG, personal de las diferentes entidades gubernamentales y privadas, etc.) (p.142, 143).

En suma, sostienen que se debe entender a la comunidad educativa como algo más allá de lo normativo, considerándola como un grupo de personas atravesadas por lazos afectivos, de solidaridad, de acción colectiva, donde todos tienen voz ante la institución para que dicha comunidad se relacione con los fenómenos sociales que la rodean y no se encuentre distante a la realidad.

Por otro lado y a modo de complementar conceptualmente "comunidad educativa", Andrés Pozo junto a otros autores en el capítulo "Escuela, familia y comunidad educativa" en "Teorías e instituciones contemporáneas de educación" (2004), plantean a la misma como un:

conjunto de personas y grupos sociales que, por medio de la acción educativa, persiguen metas relacionadas con el desarrollo individual y cultural (...) comunidad educativa como un sistema abierto que se nutre de algunos elementos de un sistema más amplio -social, político, cultural, ideológico, económico- y de sus interacciones. A su vez, la comunidad estaría compuesta por un conjunto de subsistemas que se relacionan, interactúan y tienen objetivos comunes. (p.126, 127).

En cuanto a "contextos desfavorecidos", son espacios o ambientes en donde las circunstancias que allí se presentan afectan negativamente a los individuos que en ellos se desarrollan, dichas circunstancias suelen ser de carácter económico, social y cultural. Estos contextos generalmente suelen encontrarse en las zonas periféricas de las ciudades. Asimismo, pensado desde la educación, un gran número de escuelas se encuentran en este tipo de contextos, con alumnos que concurren a las mismas desde ámbitos en donde predomina la falta de recursos y servicios considerados básicos, la delincuencia, el tráfico de drogas, problemas familiares<sup>3</sup>, entre otros, que perjudican el desarrollo integral del alumno y consecuentemente su desempeño académico por deficiencias en los procesos de construcción del conocimiento.

---

<sup>3</sup> violencia, abusos, abandonos.

En relación con lo anterior, es la pobreza el mayor agente causante de las situaciones ya nombradas que predominan con frecuencia en los contextos desfavorecidos, y esta es definida en la "Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo" (en adelante PPTC) de la siguiente manera:

Quando 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 las analizan, variando así el criterio de qué es lo justo y aceptable como decoroso para una sociedad (1997).

**Formato escolar de tiempo completo: antecedentes, fundamentos, modelo pedagógico-institucional:**

El siglo XX se caracterizó por ajustarse a grandes transformaciones políticas, sociales y económicas a nivel nacional e internacional, ocurriendo hechos que marcaron la vida de la población mundial con gran significatividad<sup>4</sup>. Aunque la educación ya había comenzado a sufrir cambios en Uruguay en años previos<sup>5</sup> a este siglo, fue en él en donde se evidenciaron grandes avances a modo de acompañar las transformaciones sociales y contribuir al modelo de sociedad que estas exigían. Los niveles de escolarización iban en aumento gracias a la extensión de la educación primaria y de la generación de condiciones para garantizar el derecho a la educación y, en consecuencia, las exigencias en el ámbito educativo eran cada vez mayores en función de las situaciones sociales que emergían en esos años y del perfil ciudadano que se pretendía lograr. En otras palabras, "...debe considerarse que la política económica impulsada por el Estado Social tendía a la generación de pleno empleo y promovió la constitución de un fuerte nexo entre los niveles de educación y la movilidad social." (Peralta, 2007, p.17).

La Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) destacó al siglo XX por sus éxitos en cuanto al crecimiento educacional que en él se desarrolló, pero, a finales de este siglo, en las últimas tres décadas comenzaron a presentarse situaciones que evidenciaban la necesidad de repensar el modelo de enseñanza predominante, lo que llevó a una Reforma Educativa.

"Esta fue promovida fundamentalmente debido a los altos niveles de fracaso y repetición escolar vinculados a contextos socioculturales desfavorables, éste fenómeno promovió el desarrollo de políticas educativas que pretendían deslindar el condicionamiento social, generando una mayor equidad social." (ANEP/ CODICEN, 1999, como se citó en Peralta, 2007). El desarrollo de esta propuesta parte de resultados recabados en la "Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas" de esos años, en donde se logró conocer que el 42% de los niños uruguayos habitaba en los contextos más pobres del país y sólo un 7% en contextos de riqueza. Asimismo, la tasa de repetición en primer año y la Evaluación Nacional de Aprendizajes en sexto año fueron otros indicadores que favorecieron al reconocimiento de la situación educativa uruguaya en la década del 90. Según la ANEP en la PPTC:

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

<sup>4</sup> guerras mundiales, modernización, capitalismo, modelos políticos autoritarios, estado de barbarie, estado de disciplinamiento, entre otros.

<sup>5</sup> con la Reforma educativa propuesta por José Pedro Varela en 1876.

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. (1997)

A modo de organizar los resultados estadísticos, con atención en los niveles educativos y económicos de las familias de los niños de sexto año de escuelas del país, se consideraron cinco categorías conforme con los contextos socioculturales de las mismas, desde "muy desfavorable" con 12.458 alumnos hasta "más favorable" con 7.071 alumnos, diferencia que, sin dudas, fue tema de preocupación para autoridades de la educación. Por esta razón y todo lo que esto conlleva, se consideró dentro de la Reforma Educativa la "reformulación y desarrollo del modelo de Escuela de Tiempo Completo en sectores de pobreza urbana". (PPTC, 1997).

Durante el transcurrir de los años comprendidos entre 1992 y 1996, se dan las tentativas e implementación del modelo de T-C en 58 escuelas con un total de 9554 alumnos matriculados. Desde esa fecha hasta el presente, se han adaptado o creado centros escolares para llevar a efecto la ejecución de este formato escolar. En esos primeros años, se adaptaron escuelas viejas al aire libre o rurales "con muy poca matrícula y muy poca capacidad de crecimiento" (PPTC, 1997).

Las ETC presentan un modelo pedagógico e institucional propio que se ha modificado con el transcurrir del tiempo por el interés de adaptarse a los cambios sociales de estos últimos años. Actualmente, este modelo se rige a partir de los lineamientos especificados en el Acta 90 propuesta por ANEP y CODICEN en 1998. (Apéndice 2)

### **Docentes para el Tiempo Completo, el Tiempo Completo para docentes:**

Sin importar el momento histórico en el que se esté posicionado, ejercer la educación siempre ha sido un desafío, ser docente implica adaptarse no sólo a las circunstancias del centro escolar, sino también a la del aula y de cada niño en particular. Esta visión, se ha visto transformada con el pasaje del tiempo debido a que antiguamente la docencia implicaba únicamente impartir conocimientos. En la actualidad, ser docente supone mucho más que eso, favorecer la construcción de conocimientos se encuentra en muchas ocasiones como un propósito precedido por otros que actúan como sostén y dan el impulso para lograr este. Por esta razón, en la que el quehacer docente se ha visto atravesado por una "complejidad creciente"<sup>6</sup>, se pretende desarrollar la visión de la Maestra Magisterial María Teresita Francia en lo correspondiente al ejercicio de la profesión docente en los ámbitos más desfavorecidos de la sociedad como un desafío exclusivo y extraordinario por lo que, como se especificó anteriormente, el formato escolar de tiempo completo se plantea en escuelas que responden a esta condición .

La maestra Máster en Políticas Públicas y Diplomada Educativa María Teresita Francia, se ha dedicado a poner en palabras su experiencia personal y la de muchos docentes que llevan a cabo su labor en centros escolares instalados en contextos desfavorecidos de la sociedad. En relación con la experiencia práctica en una ETC y aportes de docentes de dicha institución, se abordará desde la revista N°4 del Año 2 de "Educarnos" ("Educación e Instituciones", febrero 2009, Montevideo-Uruguay) el apartado elaborado por Francia, titulado "La escuela pública en zonas de pobreza urbana", seguido de "Desde la resignación a la construcción crítica". Esta última expresión,

---

<sup>6</sup> "Cuando se afirma que la función docente es compleja, lo que se quiere expresar es que hay una dificultad para explicarla del todo, ya que «siempre se abre otro punto de vista posible desde el cual decir algo más o algo diferente» y que el saber en relación al tema «tiene valor posicional pues su validez se sostiene en relación a otros saberes» (García, 1993:150)" ANEP y CODICEN, Revista Educarnos, Febrero 2009 (36).



evidencia el proceso que a su parecer deberían adoptar aquellos docentes que alojan su experiencia en aulas constituidas por alumnos con pobreza en sus hogares y en consecuencia interrumpen su correcto ejercicio profesional: "resignación" por la postura que en ocasiones se toma desde la docencia por la dificultad de adaptación a aulas de este tipo y "construcción crítica", como camino para salir del estado anterior a partir de los procesos de crear y repensar líneas de acción.

Según Francia, al quehacer docente se le suman dificultades adicionales en centros escolares ubicados en zonas desfavorecidas: que el docente no esté familiarizado con las características de la zona ni de sus alumnos en lo que refiere al ámbito sociocultural, lo que impide una comprensión inmediata del contexto; que en la educación inicial del docente no se haya creado una imagen real de alumnos con esas condiciones de pobreza, es decir, que se creó otra imagen que no se asemeja a la que el docente se enfrenta verdaderamente; y que el maestro o maestra se vea afectado emocionalmente por las condiciones en la que viven sus alumnos. Estas dificultades han sido observadas en los docentes que comparten la experiencia personal de transitar el presente año en una ETC y además, sus respectivas respuestas en el cuestionario realizado lo evidencian (Apéndice 4), específicamente en que todos de una manera u otra se han encontrado afectados emocionalmente por las diversas situaciones que rodean a sus alumnos, principalmente cuando una docente expresa: "me he sentido angustiada e impotente". Para dichos profesionales y todo aquel que ejerza la profesión en contextos desfavorecidos, les es un desafío diario poder comprender y adaptarse al reflejo que los niños conllevan de su vida personal. Asimismo según Francia, la frustración y la desmotivación invaden al docente al no lograr reconocer cuál es su verdadera función en el centro escolar debido a que:

La atención, por parte de la escuela, a situaciones derivadas de la desprotección de los derechos básicos de los niños —cosa que ha hecho siempre— plantea, sin embargo, una de las principales tensiones: se espera que las escuelas den respuesta a las exigencias tradicionales (trasmitir conocimientos acumulados por generaciones anteriores) y nuevas (incentivar el deseo de aproximarse a conocimientos nuevos y cada vez más complejos) y, al mismo tiempo, atiendan otras tareas que se relacionan con la asistencia a necesidades básicas.

En relación con este planteamiento, ha sido de experiencia directa ofrecer y brindar ayuda a alumnos desde el rol de docente practicante en lo referido a sus necesidades básicas, como también vivenciar el mismo accionar por parte de los docentes titulados y comprobarlo en sus respuestas (Apéndice 4), quienes han debido asistir en cuanto a "negligencia en los deberes inherentes a la patria potestad de padres y madres", "situaciones familiares, de control de documentos, etc". De lo contrario, hay docentes que no consideran que su quehacer se encuentre desvirtuado ante la atención a necesidades básicas que les compete a las familias, debido a que no han tenido la necesidad de hacerlo o porque consideran que toda acción de este tipo es parte del acto de enseñar.

En muchas ocasiones, la experiencia docente en este tipo de contextos da paso a la adopción de ciertas actitudes emanadas de "las representaciones, las concepciones y los supuestos" (Francia, 2009) que se construyen en las prácticas educativas y que, son perjudiciales para el desempeño profesional. En otras palabras, es fundamental reflexionar y observar desde otras perspectivas la realidad que rodea a los estudiantes antes de establecer prejuicios o ideas que no favorecen al momento de valorar el quehacer docente. Personalmente, se ha llegado a cuestionar el correcto ejercicio de la docencia como practicante, por el hecho de visualizar expresiones desinteresadas por parte de los estudiantes e inadecuadas formas de comunicación pero, una vez conocidas las situaciones personales que traen consigo, se logró entender por qué su manera de actuar y esto favoreció al momento de responder con calidez y comprensión a dichas expresiones, desde una posición empática. De igual manera debería ocurrir con todo el personal docente, porque hay quienes no se encuentran en contacto con las historias de los alumnos y esto repercute gravemente en la manera que se dirigen hacia ellos. En relación con esta noción, el PPTC plantea que:

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. (p.29)

Es por esto, que la Mtra. Teresita Francia propone como esencial el trabajo colectivo entre docentes para realizar acuerdos institucionales a partir de instancias que lo permitan, puesto que reunir diferentes miradas y perspectivas conduce a una mejor gestión del centro escolar con base en acuerdos. No obstante, la figura de la directora o director no se puede desnaturalizar, este o esta sigue siendo el sostén de la gestión y deberá orientar, coordinar y posibilitar la ejecución de las propuestas docentes. Es de importancia además, que el colectivo docente se conduzca por un camino de actualizaciones y de formación permanente para favorecer al pensamiento y ejecución de líneas de acción idóneas para la situación que abraza al centro escolar. En suma y no menos importante, la autora enfatiza en la acción del Estado como un agente conductor de la educación, el que tiene la obligación de establecer políticas educativas a largo plazo para que "no estén expuestas a los vaivenes de los cambios administrativos de gobierno y para que, finalmente, se pueda trascender del discurso -que seguramente compartimos- a hechos concretos" (42). Las políticas educativas, funcionan desde una planificación de metas y líneas de acción que parten de principios y ejes orientadores que estructuran a la educación. Estas políticas se adaptan en función a las características de la sociedad, sus fortalezas y debilidades, además de ser pensadas para su ejecución a largo plazo desde la gestión estatal del partido político predominante (Apéndice 1).

A modo de retomar lo correspondiente al camino de las actualizaciones y la formación permanente (que le corresponde a cualquiera que se arroje a la docencia, sea cual sea el formato escolar de la institución en donde ejerza), el Acta 90 especifica que el docente que aspira a ocupar un cargo vacante de una ETC debe someterse a un concurso específico y, una vez ingresado debe comprometerse a participar en un Curso de Actualización de 150 horas durante su primer año en el cargo, a su vez, se le imposibilita la solicitud de traslado del mismo durante los primeros tres años (Apéndice 2). En lo referido a la formación permanente para educadores en T-C, el sistema educativo ofrece una formación en servicio que funciona como parte de una política educativa de este formato escolar y, se compone por tres cursos en los que las inscripciones por parte de los docentes son voluntarias. Por esta condición, no todos los maestros y maestras que ejercen su rol en este tipo de escuelas, cuentan con tal formación (Apéndice 3 y 4).

Como anteriormente se ha especificado, la carga horaria es una de las principales características del T-C y en consecuencia, los docentes especializados asisten 15 horas semanales al centro escolar y los maestros y maestras asisten 40 que, dentro de ellas, 2 horas y media son destinadas a una reunión docente de la institución<sup>7</sup>. Además, estos últimos no deben únicamente cumplir con el abordaje de contenidos del Programa Escolar vigente en un lapso de tiempo determinado (módulo), sino que también se encargan de poner en práctica "talleres institucionales", los mismos se realizan en el tiempo adicional que caracteriza al T-C y consisten en agruparse en duplas y abordar el taller en un grupo conformado por dos clases de un nivel (Apéndice 2). Esta experiencia favorece al trabajo colaborativo y al aprendizaje entre pares, fortaleciendo desde lo pedagógico-didáctico. El quehacer docente en escuelas de T-C se encuentra adaptado a una propuesta pedagógica en particular junto a ciertas necesidades del centro escolar, por ello dentro del ámbito educativo, el sueldo es de los más valorados, la carga horaria de las más extensas y consecuentemente, el trabajo es más demandante, lo que genera en los docentes cambios en su tiempo libre, estrés, repercusiones en la salud (física y mental), y cansancio. (Apéndice 4)

---

<sup>7</sup> para reflexionar, elaborar y evaluar el quehacer docente.

### **El formato escolar de Tiempo Completo en los alumnos:**

El mayor sentido de existencia del formato escolar de tiempo completo son los niños y niñas que no encuentran una vida digna libre de situaciones de pobreza y en consecuencia, de un correcto desarrollo a nivel cognoscitivo. Es por y para ellos las líneas de acción tomadas en centros educativos adaptados para favorecer el funcionamiento de este formato, con un pie so minucioso en ese entramado complejo conformado y adaptado desde aportes de la pedagogía, didáctica, psicología, sociología y economía.

En el transcurso de los años, se han elaborado estudios de cómo se enfrenta la pobreza a nivel nacional, y dentro de ella cuál es el rol del niño, cómo afecta a su desarrollo, a la dinámica de su familia, al vínculo con la misma y, con la sociedad en general. La pobreza se encuentra estrechamente relacionada y se la entiende desde la 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 (...) 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. (PPTC, 1997)

Asimismo, la violencia, la delincuencia, el abandono y el incumplimiento de las normas son otras particularidades que frecuentemente acompañan la carencialidad y en consecuencia, acechan a quienes transitan el camino de la pobreza.

Como se señaló con anterioridad, esta situación impacta directamente en el desarrollo del niño, específicamente en el desarrollo físico, emocional, psicológico y social. Por esta razón, desde la educación como "uno de los factores más importantes para la evolución física, moral e intelectual de los hombres" (Niemann en Colección Pedagógica Nacional #5, 2019), se apostó por medio de políticas educativas elaborar y poner en práctica el formato escolar de T-C adaptado a las necesidades de los alumnos y a una formación integral de los mismos. Es de consideración abordar esta noción de integralidad desde dos perspectivas: por un lado desde la conjunción de los aspectos que hacen al correcto bienestar del alumno y por otro, desde la integración pedagógica y didáctica de nuevos saberes y actores sociales.

Desde la primera, es oportuno tomar como referente a Jesualdo Sosa<sup>8</sup> y su pensamiento sobre la importancia de generar condiciones óptimas de vida en los niños para apostar a una educación de calidad, puesto que este maestro desempeñó el ejercicio de su profesión en escuelas que les era indiferente la situación de la época y a su vez, llevaba consigo una mochila cargada de malos recuerdos como estudiante escolar. Por esta razón, llevó adelante en muchas de sus obras una denuncia social de las situaciones que abrazaban a la realidad y educación del momento: infraestructuras descuidadas de instituciones escolares (principalmente en el ámbito rural, en "Canteras de Riachuelo" donde desempeñó la docencia); pobreza por salarios bajos; explotación y desigualdad social; falta de recursos considerados básicos; familias numerosas; muy baja escolaridad que daba paso a la sucesiva repetición del alumnado; niños condenados a trabajar una vez finalizada la etapa escolar; docentes sin formación permanente y desvinculados tanto con la pedagogía como con la realidad de su alrededor; entre otras. Ante estas situaciones, Jesualdo respondió con diversas acciones en pos de ayudar a la comunidad educativa (principalmente a las familias) y favorecer la creación de condiciones aptas para el desempeño de su profesión y de la construcción de conocimientos de sus alumnos. Esta noción de integralidad con respecto a todo lo

---

<sup>8</sup> Jesús Aldo Sosa Prieto (1905-1982), fue un maestro, escritor, pedagogo y periodista uruguayo.

que es necesario en el niño para lograr aprender desde su condición de ser humano planteado por Jesualdo, se pone en práctica en el formato escolar de T-C con la atención a servicio de alimentación (desayuno, almuerzo y merienda), higiene, vestimenta (con el "ropero escolar") y una infraestructura escolar adaptada o construida específicamente para el funcionamiento del formato.

No cabe dudas que toda persona necesita contar con una alimentación sana y acorde a sus necesidades, una higiene y vestimenta que le permitan el bienestar de su salud y presentar comodidad tanto de manera individual como grupal. De acuerdo con esto, Miguel Soler<sup>9</sup> también fue un destacado en la educación uruguaya y testigo directo de las carencias de las que Jesualdo aludía en sus denuncias. A través de la siguiente cita, Soler describe impactantemente esa realidad: *"Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos... comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas."* Los niños, no se encuentran preparados para recurrir a la satisfacción de estos aspectos de manera autónoma y consciente, es su derecho vivir dignamente y en consecuencia, un deber de los adultos responsables. La educación, como agente de cultura según Jesualdo, al atender situaciones derivadas de la carencialidad también enseña, como lo son hábitos, responsabilidades, habilidades, competencias, derechos y deberes, puesto que las instancias de desayuno, almuerzo, merienda, recreos y espacios compartidos son momentos pedagógicos.

En referencia a la integralidad pedagógica y didáctica, el formato escolar de T-C dentro de sus propuestas educativas, se caracteriza por permitir a ciertos actores sociales aportar desde su especialidad a las mismas. La extensión horaria en este formato además de posibilitar el trabajo de los maestros de educación inicial y primaria en talleres institucionales, también lo hace con docentes de educación física, artística y segundas lenguas, quienes son una fracción indispensable del colectivo docente y por ende, de la institución escolar. La construcción de conocimientos desde estas disciplinas, parte de la noción de la realidad multidimensional que presenta el alumno, que tiene como fin favorecer aprendizajes de calidad con atención en todo lo que hace a su ser desde concepciones antropológicas, pedagógicas y políticas. La ANEP junto con la actual DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria) en "10 Claves educativas en el siglo XXI. Integralidad" (2019) destacan que:

Se busca estar centrado en la formación integral, y en tal sentido, se propone el logro de competencias axiológicas, cognitivas (interpretar, comprender, argumentar), investigativas (crear, innovar, construir, proponer) y operativas (saber hacer). No alcanza con incrementar los conocimientos, sino que el estudiante debe poder integrar estos saberes con actitudes y valores.

Desde la experiencia personal, fue posible observar que integrar áreas de conocimiento, experiencias e intereses diversos en la jornada escolar favorece en los alumnos la capacidad crítica, creativa, comunicativa, despertar preferencias y enfoques encaminados hacia el futuro, implica compartir, expresar y reconocer fortalezas y debilidades de cada uno. Es una posibilidad de introducir al alumnado al entramado sociocultural que lo rodea y aumentar la capacidad de su acervo intelectual. La fuente especificada anteriormente plantea la importancia de la educación física debido a que "el niño no existe sin cuerpo y la educación no puede ni debe olvidarlo", abordar la corporeidad del alumnado es esencial en su integralidad. Esta área de conocimiento propicia además el trabajo colaborativo y entre pares, la toma de decisiones y estrategias en los juegos, conocer e interiorizar reglas de los mismos. En cuanto a segundas lenguas, su abordaje "se basa en la inteligencia verbal/lingüística, que es la capacidad de usar efectivamente la lengua como vehículo de expresión y comunicación". En el TC, desde los primeros grados se efectúa la enseñanza de esta área, a diferencia de las escuelas con otros formatos escolares que cuentan con inglés únicamente los alumnos de segundo ciclo. Dicha particularidad, permite al alumnado desde temprana edad tener

---

<sup>9</sup> Maestro, pedagogo, escritor y profesor uruguayo (1922-2021).

contacto con otra lengua, comienza a darse un proceso de familiarización adelantado con la construcción de aprendizajes de la misma, basado en un programa más abarcativo en cuanto a sus contenidos. Por otro lado, la educación artística "aporta a la dimensión expresiva y cultural del aprendizaje. El arte es un camino para la construcción de sentido y subjetividad". A lo largo de la formación docente, ha sido centro de atención el valor del arte en la educación, gracias a su capacidad de dar posibilidad de expresión al alumnado, de transmitir y comunicar, de despertar la curiosidad y la creatividad.

Vivida la breve experiencia práctica en el TC, es posible constatar las afirmaciones explicitadas con anterioridad sobre estas tres grandes áreas, cómo hacen amena e íntegra a la educación, cómo fortalecen la dinámica escolar y cómo permiten la integralidad tanto educativa como personal de cada estudiante.

### **El Tiempo Completo y las familias:**

Previo a la inserción del niño a cualquier centro educativo, la primera educación que recibe proviene del ámbito familiar, sin importar cómo esté constituido, es el que favorecerá las primeras construcciones de conocimientos. La familia tiene el deber de asistir y sostener al niño desde su nacimiento hasta su independización total, por lo tanto, la educación no puede ser ajena o distante a ella puesto que el niño es producto de su reflejo. En la actualidad, reforzar el vínculo escuela-familias es uno de los mayores propósitos en muchas instituciones escolares, debido a que el mismo se ha ido perdiendo sin importar el formato escolar predominante. De acuerdo con esta idea, el formato escolar de T-C no garantiza un mejor vínculo entre la institución y las familias a pesar de todas sus propuestas, sino que estimular al mismo es responsabilidad del cuerpo docente en su totalidad.

La gestión de la educación no sólo se ha centrado en las fortalezas y debilidades de los niños y niñas del país, sino también a las demandas de la sociedad, que han sido cambiantes desde que la educación se efectúa como tal. En el mundo actual, el papel de la mujer en el ámbito laboral ha ido en crecimiento, puesto que el ideal de familia de años pasados<sup>10</sup> ya se encuentra en desuso. De acuerdo con esto, el T-C posibilita el trabajo a muchas familias por la carga horaria en la que los niños permanecen en la escuela, además de brindar "tranquilidad" de que sus hijos cuentan con alimentación, higiene y actividades de distinta índole, aún más cuando las posibilidades de brindarles esos servicios desde las familias son muy escasas por la pobreza que los rodea. Es momento de hacer referencia nuevamente a Jesualdo Sosa y Miguel Soler (desde el "Núcleo Escolar Experimental") (Apéndice 5), quienes al desempeñar el rol de docente tuvieron en cuenta en sus propuestas a las familias analfabetas y en situación de pobreza extrema a través de cursos a ex alumnos, educación a adultos y la incorporación de la comunidad educativa al centro escolar a través de la realización de actividades diversas (Apéndice 5). En "*El primer núcleo escolar experimental de La Mina: ensayando nuevas modalidades organizativas y metodológicas*" de Fernanda Sosa en el Libro "*La tradición escolar. Posiciones*" se destaca la propuesta de Soler destinada no sólo a los niños sino que a la comunidad entera, donde las familias estaban presentes:

Se veía a la comunidad como todo educando. El trabajo con la comunidad tenía una finalidad última: conducir a la acción social, en donde el rol de la escuela es el de dinamizar los procesos educativos que tengan que ver con la realidad y con el cambio de las condiciones de vida.

En consonancia con el Programa de Educación Fundamental y con el Programa para Escuelas Rurales del año 1949, es posible determinar algunas áreas de trabajo concretas, enfocadas cada una de ellas en la acción desde tres ángulos: el individuo, la familia y la comunidad. Las áreas de trabajo, usando las palabras de Soler, son: mejoramiento

---

<sup>10</sup> Padre encargado de trabajar y traer el dinero al hogar; madre dedicada a la crianza de los hijos y a la realización de tareas domésticas.

**APPD:** Análisis Pedagógico de la práctica docente.

**Centro:** Instituto de Formación Docente de Rocha

“Dr. Héctor Lorenzo y Losada”

**Profesor/a:** Raquel Rippa

**Clase:** 4° Magisterio

**Año:** 2022

13

económico, salud, capacitación de la mujer y mejoramiento del hogar, actividades con los jóvenes, alfabetización y cultura general, leyes sociales, vida cívica, el trabajo escolar integrado a las distintas áreas.

Así como el T-C es beneficioso para las familias que necesitan de sus propuestas, también lo es defectuoso para las que no, debido a que no todas están de acuerdo con que sus hijos permanezcan 7 horas y media en un centro escolar por el motivo que consideren. Sin embargo, en referencia al contexto en donde predomina una escuela con este formato, las propuestas del T-C son demandantes por quienes sí las necesitan.

## **REFLEXIONES FINALES**

Desde el ingreso a una escuela con formato escolar de tiempo completo, para desempeñar la última experiencia como practicante magisterial dentro de la carrera de formación docente, surgió un fuerte interés y admiración por indagar sobre el origen, las propuestas y principalmente la incidencia en la comunidad educativa de dicho formato para así, dar sentido y dirección al presente ensayo final. La experiencia directa con especificidades de este formato, también favoreció al reconocimiento de cuán valioso y abarcativo es su entramado, aún más cuando se conoció su sustento en aquellos niños y niñas que carecen de una vida digna libre de pobreza, violencia, maltrato, abandono y demás situaciones que engloba un contexto desfavorecido social, cultural y económicamente. Es tan así, que se decide abordar la experiencia indagatoria en cómo recae este formato escolar en los docentes de una institución de esta índole, lo que permitió conocer y reconocer las repercusiones en la salud tanto a nivel físico como mental que provoca la extensión horaria; el fortalecimiento pedagógico y didáctico producto del trabajo colaborativo y entre pares; la adaptación a una particular organización institucional y el interés de acceder a una formación en servicio. Desde la noción actual de que ser un profesional de la educación implica la continua adaptación no sólo a las singularidades del centro escolar, sino también a las circunstancias del aula y de cada niño en particular, se aproximó a saber que el ejercicio de la profesión implica sostener el peso de estar en conocimiento que gran parte de sus alumnos traen consigo una mochila de problemas; que está presente el cuestionamiento de cómo enfrentar el ejercicio de la profesión y principalmente, cómo llegar a esos seres carentes de afecto y satisfacción de necesidades básicas. María Teresita Francia comparte que al quehacer docente se le suman dificultades adicionales en centros escolares ubicados en zonas desfavorecidas, lo que permitió reconsiderar lo observado personalmente en la práctica e ingresar a la institución con una nueva mirada, además de relacionar sus aportes con lo vivido personalmente desde el sentimiento de maestra que acompaña en este último tramo, donde en muchas ocasiones fue de necesidad ser psicóloga, amiga y madre de más de un estudiante al igual que todo el personal docente y no docente de la institución.

Jesualdo Sosa y Miguel Soler, además de ser grandes referentes para el Magisterio, fueron pioneros en atender desde la profesión docente al desarrollo integral del alumnado, con la consideración en sus prácticas educativas de que la dimensión física, emocional, psicológica y social del educando se encuentran fuertemente ligadas al proceso de aprendizaje. De esta manera, se entabló relación con la incidencia del formato de T-C en los alumnos en cuanto a la integralidad disciplinar como centro en la realidad multidimensional que presenta el alumno, y en la integralidad de servicios básicos esenciales (alimentación e higiene), desde las perspectivas de calidad de vida y goce de derechos. La educación en ETC enriquece no sólo desde la construcción de conocimientos, sino también desde la adopción de hábitos, responsabilidades, habilidades y competencias en las instancias de desayuno, almuerzo, merienda, recreos y espacios compartidos.

Por último, la familia deposita responsabilidades en el T-C para en ocasiones responder a otras y recibe apoyo en lo correspondiente al proceso de desarrollo intelectual, social, biológico y psicológico del menor a cargo. El alumno, es formado inicialmente desde la familia y lo seguirá siendo incluso al finalizar la etapa escolar, por ello, poner en práctica líneas de acción tanto a nivel institucional como a nivel nacional en pos de entablar el vínculo con la misma desde sus fortalezas y debilidades, favorecerá al desarrollo de ella, del centro escolar y principalmente del niño.

## REFERENCIAS

- ANEP. CODICEN. (1998). "Acta 90".  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21\\_98\\_CODICEN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf)
- ANEP. CODICEN. (1997) "*Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*"  
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>
- ANEP. DGEIP. (2019) "10 claves educativas en el siglo XXI. Integralidad"
- ANEP. (2010) "*Proyecto: Formato Escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*"  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/identidades%20y%20actualizaciones%20pedagogicas.pdf>
- Francia, María Teresita. "*La escuela pública en zonas de pobreza urbana. Desde la resignación a la construcción crítica*"  
<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/pedagogia/maria-teresa-francia/25035598>
- Francia, María Teresita. "*La escuela pública en zonas de pobreza urbana. Desde la resignación a la construcción crítica*". Revista N°4 "Educación e Instituciones" de "Educarnos".
- Niemann, Otto. "*La libertad en la escuela (y otros textos)*". Colección PEDAGOGÍA NACIONAL #5. ANEP
- PAEPU (Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay) <https://www.mecaep.edu.uy/>
- Peralta, Claudia Virginia. (2007) "Las escuelas de tiempo completo desde una perspectiva compleja" (Tesis Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social)  
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18351/1/TTS\\_PeraltaClaudiaVirginia.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18351/1/TTS_PeraltaClaudiaVirginia.pdf)
- Pozo, Andrés. (2004) "*Teorías e instituciones contemporáneas de educación*".
- Roa Angarita, Claudia Janneth. Torres Puentes, Wilson. (2014) "¿Comunidad educativa o sociedad educativa?"



## BIBLIOGRAFÍA

- El legado pedagógico. *La herencia pedagógica del siglo XX, Terceros años-Magisterio, IFD Pando.* (2013). <https://ellegadopedagogico.weebly.com/>
- De León Mata, Ponce; Renée, Elizabeth. (2017) "*Reconstrucción biográfica de Jesualdo Sosa a partir de su innovación pedagógica. La expresión creadora*" (Tesis. Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación)  
[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6059/uba\\_ffyl\\_t\\_2017\\_se\\_ponce.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6059/uba_ffyl_t_2017_se_ponce.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gobierno Federal (2010) "*Programa Escuelas de Tiempo Completo. Alianza por la Calidad de la Educación SNTE. Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*" México.  
[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7Pgxr1ulH-orientaciones\\_baja.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7Pgxr1ulH-orientaciones_baja.pdf)
- Moreira, A. (2019) "*El formato escolar de Tiempo Completo: fundamentos y características*" (Ensayo final, Instituto de Formación Docente "Juan Pedro Tapié" )  
<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1205/Moreira%2c%20A.%2c%20Ei%20formato.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez Ruiz, Abel. Ferrer Meza, Rosalba. García Díaz, Enrique. (2014) "*Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo*". Revista mexicana de investigación educativa.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000200009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200009)

## APÉNDICE

### 1.

#### **Texto extraído textualmente del "Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024" con los principios rectores de la educación:**

Esta rica tradición nacional en materia educativa, se refuerza e impulsa a partir de la vigencia plena de principios rectores de la educación nacional. Principios que, como se dijo, están en la base misma del sistema educativo.

En tal sentido, esta administración trabajará activamente por la defensa en todos los ámbitos del **principio de laicidad**, pilar fundamental de la educación pública. Tal como sostiene Reyna Reyes "la defensa de la educación laica no entraña oposición a ninguna religión ni a ninguna ideología política, pero sí, una firme oposición a que, en nombre de ellas, se adoctrine al niño quien por ser altamente receptivo por afectividad...no puede oponerse a las creencias que se le inculcan, creencias que persisten con mayor o menor firmeza a través de los años. Se condenan las formas dogmáticas de enseñanza porque en ellas la razón queda sometida al influjo deformante de la afectividad"<sup>5</sup> A partir de esta premisa, y tal como lo establece la ley de educación en su artículo 17 es necesario avanzar en la generación de espacios que aseguren "...el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de la información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien educa..." garantizando la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias. Unido a este principio, se trabajará por mantener vigente en todos los ámbitos la prohibición de realizar proselitismo de cualquier especie, en el marco de lo dispuesto en el artículo 58 de la Constitución de la República.

En segundo lugar, la **gratuidad** de la enseñanza está unida a la tradición nacional en materia educativa, siendo un factor distintivo a nivel regional y mundial. La educación pública gratuita en sus diferentes niveles educativos ha sido generadora de oportunidades para toda la población, ha sido un factor de igualdad a nivel nacional, por lo que en dicho marco el desafío está en brindar una educación de calidad, pertinente y relevante en todos los ámbitos, que impacte efectivamente en las nuevas generaciones para el logro del desarrollo de sus proyectos de vida. Tal como sostenía José Pedro Varela "...para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo, no basta decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que se oponga a las tendencias naturales de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición y de la fortuna a crearse una forma especial....solo la escuela gratuita puede desempeñar, con éxito, esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias...Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos..."

En tercer lugar, la **obligatoriedad**. Ligada estrechamente tal como lo decía el propio José Pedro Varela, a la gratuidad. La educación "...es un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación y a nuestro modo de ver ello se hace más evidente cuando prevalece el principio de instrucción obligatoria..." En tal sentido, esta administración desarrollará una acción decidida para que todos los habitantes accedan a un servicio educativo de calidad, como forma de garantizar la existencia de iguales posibilidades generadas a través de un sistema educativo público, que al momento que brinda el servicio trabaja por nuevas y mayores posibilidades en todo el país.

Tanto la obligatoriedad como la gratuidad, están estrechamente vinculados con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. La educación obligatoria entonces, debe concebirse como un deber para los niños y los responsables adultos, así como también para el Estado, por lo que los padres no pueden negarse a que sus hijos reciban educación y éste debe asegurar la posibilidad de cursar la educación establecida como obligatoria. Por su parte, la gratuidad es el complemento ineludible ya que resulta fundamental para que se efectivice el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes.

En cuarto lugar, la **autonomía** juega un rol preponderante y esta administración en ejercicio de las potestades que la misma le otorga, presenta en estas circunstancias un proyecto de presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo, el que sin dudas tiene como base fundamental los artículos 202 y siguientes de la Constitución Nacional. En tal sentido, resulta de importancia trabajar en un marco de coordinación y de articulación, a la interna de la ANEP, cuestión más que necesaria, como hacia afuera en el marco de una coordinación con todas las entidades del sistema educativo y del sistema educativo público, lo que se concretará a partir de los mecanismos legales establecidos al efecto.

Todo lo expresado, en un marco de **participación democrática** en la totalidad de los ámbitos de la educación nacional, fomentando la interacción permanente no solo en la interna de las comunidades educativas, sino que también con la sociedad en general. Los centros educativos concebidos como faros a partir de los cuales se proyectan las comunidades en su conjunto, lugares donde concurren los niños y jóvenes a aprender en un marco de formación integral, de respeto de sus derechos y comprensión de sus deberes apostando a su desarrollo, preparándose para el futuro, sus desafíos y sus incertidumbres. En este marco, enfatizar valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo que apunten a una sociedad inclusiva priorizando el valor humano del saber. Una cultura y educación de la paz para que ésta se refleje en el comportamiento individual y colectivo.

En definitiva, la organización de la enseñanza nacional es el resultado de una evolución institucional comenzada aún antes de que la Constitución de 1934 consagrara a texto expreso el derecho a la educación y las consiguientes obligaciones del Estado, hasta llegar al marco jurídico actual, dado fundamentalmente por la Ley de Educación General N°18.437 de diciembre de 2008 y sus modificativas.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), creada por ley 15.739 de marzo de 1985, se rige por las normas constitucionales y los principios rectores referidos, fines, orientaciones y organización institucional establecidos por la ley 18.437, así como por las Ordenanzas que el propio ente autónomo ha dictado para reglamentar su funcionamiento.

#### **Ejes orientadores del Plan de Desarrollo Educativo 2020 - 2024:**

- El derecho a la educación de calidad para todos y para toda la vida
- La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad
- La reducción de la inequidad interna del sistema desde la redistribución equitativa de recursos al desarrollo de políticas focalizadas.
- El fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad.
- La transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales.

- La evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información para la toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de la administración.

**Principios generales que orientarán las políticas educativas durante el período 2020-2025  
(Extraídos del Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025):**

- Principio General 1: Control ciudadano y gestión responsable  
Un mejor funcionamiento de la educación uruguaya requiere una reforma de la gobernanza que fortalezca la lógica ciudadana y un mejoramiento de la gestión que reduzca las trabas burocráticas y la disolución de responsabilidades.
- Principio General 2: Más coordinación para un mejor aprovechamiento de los recursos  
Más coordinación entre los diferentes organismos públicos y más sinergia intrainstitucional para lograr un mejor aprovechamiento del esfuerzo que hacen los uruguayos al financiar las políticas educativas. La descoordinación y la duplicación de esfuerzos atentan contra la calidad educativa y contra la justicia social.
- Principio General 3: Más oportunidades para todos  
La construcción de una sociedad más justa requiere una ampliación significativa del acceso y del egreso en los distintos trayectos educativos. La desvinculación temprana del sistema educativo (ya sea intermitente o definitiva) se refleja en las bajas tasas de egreso y, al afectar a los más débiles, atenta contra la igualdad de oportunidades.
- Principio General 4: Aprendizajes de calidad, con énfasis en los más vulnerables  
Asegurar la concurrencia a los establecimientos educativos es necesario, pero no suficiente. Lo importante es que, como resultado de esa asistencia, se generen aprendizajes de calidad que abran oportunidades. Tenemos que mejorar la calidad global de los aprendizajes que se logran en el sistema y tenemos que lograrlo al tiempo que conseguimos reducir la inequidad en los resultados.
- Principio General 5: Docentes mejor formados para una mejor educación  
Una educación de mayor calidad requiere reforzar la formación docente. Debemos avanzar en una reforma de la formación en educación que permita aumentar las tasas de titulación de nuestros docentes y fortalezca su preparación de cara a los desafíos que imponen la evolución tecnológica, el desarrollo de la economía del conocimiento, la inclusión educativa y las crecientes exigencias asociadas al ejercicio de la ciudadanía.

(Para poner en práctica estos principios, se proponen metas y líneas de acción).

2.

**Resoluciones especificadas en el Acta 90:**

**EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL EN ACUERDO CON EL CONSEJO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

**RESUELVE:**

- 1) Ante el alto grado de consenso existente en la sociedad uruguaya y en el Magisterio Nacional en torno a la necesidad de desarrollar la Escuela de Tiempo Completo como nuevo modelo

de organización escolar para la escuela pública del futuro, la política de esta Administración es comenzar la expansión de un nuevo modelo de Escuela de Tiempo Completo priorizando a los sectores desfavorecidos de la sociedad, aunque sin limitarse a estos sectores. De esta manera se busca contribuir a la equidad social, privilegiando en primer lugar con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situación más desfavorable.

- 2) Al igual que el resto de las escuelas públicas, las Escuelas de Tiempo Completo atenderán a los niños residentes en el radio escolar correspondiente, o a aquellos cuyos padres trabajen en dicho radio. Se deberá evitar la antigua práctica en relación a las escuelas al aire libre, de solicitar u otorgar pase de niños con dificultades de conducta a dichas escuelas.
- 3) Como norma general las Escuelas de Tiempo Completo atenderán diariamente a los niños entre los 4 años de edad, entre las 8:30 y las 16:00 horas -7 horas y media diarias, 37 horas y media semanales-. En los casos en que las necesidades de la comunidad a la que la escuela sirve así lo determinen, ésta podrá adecuar los horarios de inicio y fin de la jornada sin que se afecte la carga horaria diaria total.
- 4) Los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo tendrán una carga horaria de 40 horas semanales de labor, de las cuales 2 horas y media semanales estarán destinadas a la reunión del equipo docente de la escuela. Dicha reunión se realizará -de preferencia- los días miércoles de 16:00 a 18:30 horas y formará parte de las obligaciones funcionales de todos los maestros de la escuela.
- 5) En los casos en que las necesidades de las familias o de los niños lo ameriten, las Escuelas podrán establecer una franja de horario de atención complementaria de 1 hora y media diaria -de 16:00 a 17:30 horas- destinada a atender a niños cuyas familias tengan horarios de trabajo más prolongado, a ofrecer una merienda y la posibilidad de higiene a niños de situación social especialmente desfavorecida, a la nivelación de aprendizajes de los niños que presenten rezagos en relación al resto de su grupo de clase. A tales efectos cada escuela elaborará un proyecto específico en acuerdo con su Inspector, en el que se establecerá una cantidad razonable de niños a atender, las actividades a realizar y el personal a cargo de la atención de los niños. La escuela podrá disponer que hasta tres maestros de la escuela y un funcionario de servicio. que voluntariamente lo acepten, amplíen su carga horaria hasta un máximo de 48 horas semanales.
- 6) Las Escuelas de Tiempo Completo continuarán rigiéndose por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero a partir de la mayor carga horaria y de la posibilidad de un trabajo en equipo docente, cada escuela desarrollará su labor a partir de un proyecto pedagógico institucional. A través del mismo se buscará desarrollar un enfoque innovador de la enseñanza que asuma los siguientes principios rectores:

6.1. considerar a la comprensión y producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza, que deben ser especialmente considerados en todas las áreas disciplinarias;

6.2. propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños, la capacidad para buscar y procesar información, y para resolver situaciones problemáticas;

6.3. introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza;

6.4. propiciar tanto los espacios de producción colectiva de los niños en pequeños grupos, como los tiempos de trabajo individual autónomo;

6.5. establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera al causen los niños, para lo cual los maestros deberán realizar evaluaciones frecuentes y estimular y los alumnos autoevaluaciones, de carácter formativo, que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes;

6.6. brindar un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le ofrezca el niño una experiencia de vida diferente que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo y que le ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo.

- 7) El tiempo educativo adicional disponible en las Escuelas de Tiempo Completo permitirá enriquecer su propuesta curricular con las siguientes instancias formativas:

7.1. **La hora de juegos.** Al menos tres veces por semana se destinará un periodo de 45' a la realización de distinto tipo de juegos organizados -juegos simbólicos, de construcciones, de mesa, cooperativos, etc.-. El juego es un proceso rico y complejo que proporciona a los niños oportunidades para conocer el mundo que les rodea, para aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónomos, para el desarrollo del lenguaje, para el aprendizaje de reglas y normas de trabajo en grupo, para el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices y cognitivas, incluyendo la memoria y el razonamiento. La Hora de Juegos será un espacio intencionalmente organizado por el equipo docente de acuerdo a las características y necesidades de cada tramo de edades. Podrá desarrollarse en cada grupo clase por separado o trabajando en forma conjunta más de un grupo clase. El tiempo inmediatamente posterior al almuerzo puede ser el momento más propicio para esta actividad.

7.2. **Talleres.** En el horario de la tarde se establecerá un módulo diario de 120' de duración que se destinará al trabajo en Talleres de Proyectos. El objetivo principal de los mismos es que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos, desde su concepción y formulación, hasta su evaluación. Cada tipo de actividad implicará un período de concepción y planificación, un período de implementación y un período de evaluación y cierre de la actividad. Uno de los elementos formativos principales será que cada Taller culminará con una producción que el niño podrá sentir como fruto de su trabajo y exponer al resto de la escuela y a la familias. Se buscará de este modo desarrollar un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina de trabajo, la motivación de logro y emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad. Por otra parte, el espacio de los talleres será una instancia privilegiada para a) el aprovechamiento de saberes de los padres y la comunidad; b) la realización de actividades de extensión cultural a la comunidad, incluyendo la realización de muestras abiertas a las familias con las producciones de los Talleres; c) la actualización de conocimientos y competencias específicas del Programa Escolar -como la escritura, el cálculo, la resolución de problemas, etc.- en un contexto diferente; d) la realización de visitas que amplíen el horizonte cultural de los niños, a lugares tales como una exposición plástica, cine o teatro, museos, empresas, centros de investigación, organismos estatales.

7.3. **Educación Física y Deportes.** Cada grupo tendrá como mínimo una hora y media semanal de Educación Física y Deportes. A los efectos de evitar la interferencia que el tiempo de la Educación Física genera en la actividad escolar inmediatamente posterior -por la agitación y cansancio que supone-, con los alumnos mayores la misma se desarrollará un día a la semana durante el segundo módulo de la mañana, es decir inmediatamente antes

del periodo almuerzo. Con los niños de Educación Inicial 1° y 2° años la Educación Física se realizará en dos períodos de 45' por semana. El Profesor de Educación Física colaborará además con la organización de actividades recreativas al aire libre durante los recreos y participará en la reunión semanal del equipo docente y cuando sea necesario.

7.4. *Una instancia semanal de **Evaluación de la Convivencia Grupal**.* Cada grupo de clase contará con una instancia regular de al menos 45' semanales, específicamente destinada al tratamiento de conflictos y problemas propios de la convivencia cotidiana. Esta será una instancia propicia para el aprendizaje de normas de convivencia, para la verbalización de los afectos y conflictos, para el desarrollo de valores de solidaridad, tolerancia y respeto por el otro. Asimismo, será un tiempo en el que los niños podrán tomar iniciativa para la organización de actividades de mejora de la escuela y el aula. Será un espacio de participación que podrá tener un ámbito mayor a nivel de la escuela a través de un Consejo de Delegados de los grupos que se reúna periódicamente con el equipo docente para llevar adelante diverso tipo de iniciativas y proyectos.

7.5. *Una instancia regular de **Evaluación Formativa de Aprendizajes**.* Semanal o quincenalmente se destinará al menos la mitad de uno de los módulos de la mañana para la realización de actividades de evaluación formativa y autoevaluación de los conocimientos y competencias sobre los que se está trabajando, de modo que el maestro pueda identificar tempranamente insuficiencias y rezagos en el aprendizaje de los niños. Esta evaluación tendrá carácter formativo y tendrá como propósito realizar un seguimiento permanente de los procesos de aprendizaje de los niños.

7.6. *Una instancia regular de **Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes**.* Cada escuela instrumentará del modo que considere más adecuado un espacio de trabajo semanal destinado a la atención personalizada de los niños que presenten rezagos o insuficiencias en la adquisición de los aprendizajes fundamentales sobre los que se esté trabajando. De este modo se buscará evitar la acumulación de insuficiencias en el aprendizaje de algunos niños, buscando caminos alternativos a través del apoyo personalizado.

- 8) Como norma general durante las mañanas cada maestro trabajará con su grupo de alumnos en dos módulos horarios de 90' separados por un recreo de 15'. La actividad durante las mañanas se estará focalizada en los objetivos, contenidos y lineamientos técnicos que el Programa Escolar vigente establece para las escuelas comunes del país.
- 9) Durante el horario de la tarde, especialmente para la realización de los Talleres, se buscará modificar el esquema organizativo de la escuela. A los efectos de evitar la rutina y el desgaste que supone el hecho de que durante todo el tiempo niños trabajen en el mismo grupo clase y con el mismo maestro, en el espacio de Talleres de Proyectos se buscará organizar las actividades a través de la conformación de grupos de niños de diferentes clases, por nivel -educación inicial 1° y 2° años; 3° y 4° años; 5° y 6° años-. Esta modalidad de trabajo de trabajo integrado contribuirá a generar un mayor sentimiento de pertenencia a la escuela e identi identidad institucional. Por otra parte, la organización de las actividades de Taller será un espacio privilegiado para la conceptualización de la currícula a partir de un proyecto pedagógico institucional. En cada escuela la Dirección, en acuerdo con el equipo docente, organizará cada año los espacios de Taller y establecerá la distribución de los maestros a cargo de cada tipo de Taller, del mismo modo que se contribuya en la asignación de grupos de clase.

- 10) La Administración Nacional de Educación Pública ofrecerá a las Escuelas apoyos para la realización de Talleres en las siguientes áreas:

10.1. *Taller de expresión*, que incluirá actividades tales como la pintura de un mural artístico en la escuela, la preparación y realización de una obra de teatro, títeres o danza; el aprendizaje de un instrumento musical; la producción de obras en cerámica, pintura o manualidades, etc.;

10.2. *Taller de Lectura, Escritura e Informática*, que incluirá momentos de lectura individual o colectiva con los materiales de la biblioteca escolar, la producción de un periódico escolar, el trabajo en torno a la producción y reescritura de textos de carácter narrativo y/o argumentativo, el aprendizaje del manejo del procesador de textos en la computadora, el análisis de informes u otras producciones escritas que los niños realicen como parte de sus labores escolares, etc.;

10.3. *Taller de Ciencias Experimentales*, que incluirá proyectos de investigación y producción en el área de las ciencias experimentales tales como la creación de una huerta orgánica, el estudio de cierto tipo de animales, la construcción de una maqueta del sistema solar, un proyecto de investigación y promoción ecológica en el barrio, el trabajo con materiales de laboratorio, el estudio del funcionamiento de ciertos aparatos o la construcción de uno, etc.;

10.4. *Taller de Ciencias Sociales*, que incluirá el análisis de las familias como organizaciones afectivas, solidarias y básicas de la sociedad; la realización de encuestas o investigaciones en la comunidad; el conocimiento de los fundamentos de la identidad nacional; visitas estudio de una zona del país, reconstrucción de períodos o acontecimientos históricos a través de dramatizaciones, la investigación de ciertos problemas del barrio en el que viven los niños.

En las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lenguaje e Informática, el apoyo se realizará a través de materiales de trabajo, actualización en servicio y visitas demostrativas de equipos de especialistas. Para los Talleres del área de Expresión de A.N.E.P, establecerá convenios con instituciones culturales especializadas.

- 11) Se establecerá un sistema de becas de trabajo por el cual Asistentes Sociales, Sociólogos, Psicólogos y otros profesionales del área social que sean recién recibidos o que estén cursando la etapa final de su carrera realicen pasantías anuales en las Escuelas de Tiempo Completo, bajo la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social. Los becarios realizarán tareas de apoyo a la labor de extensión sociocultural de la escuela, realizarán visitas a los hogares de los niños, facilitarán la coordinación con otras instituciones de la comunidad y colaborarán con el equipo docente en el encare de las temáticas relacionadas con el vínculo con la familias. Paralelamente, la ANEP contratará uno o más equipos a apoyo de las escuelas en el tratamiento de problemas sociales y familiares graves que no pueden ser abordados sin la intervención de profesionales.
- 12) Las Escuelas de Tiempo Completo serán supervisadas por un equipo de Inspectores especialmente preparados y seleccionados mediante Concurso que recibirán orientaciones para su labor de parte de la Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo. Este cuerpo de Inspectores zonales, además de las actuales Escuelas de Tiempo Completo, tendrán a su cargo la supervisión de Escuelas de Contexto Social Crítico, en especial de aquellas que son candidatas a ser transformadas a dicho régimen, de modo de coordinar la orientación pedagógica y la gestión en escuelas que atienden contextos socioculturales



similares. Este cuerpo de Inspectores buscará desarrollar en la práctica un nuevo modelo de supervisión. En ese sentido, los Inspectores priorizarán en su labor los siguientes aspectos:

- 12.1. la participación en las reuniones de los equipos docentes de las escuelas;
  - 12.2. el asesoramiento a los equipos docentes en la elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional;
  - 12.3. la organización de encuentros de intercambio de experiencias entre escuelas y de actualización de los maestros en las diversas áreas curriculares;
  - 12.4. la elaboración de materiales de apoyo y orientación a los maestros para la organización de las instancias de Evaluación de la Convivencia Grupal, Evaluación Formativa de Aprendizajes y Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes;
  - 12.5. propiciar y apoyar técnicamente la realización de una evaluación institucional anual en cada escuela;
  - 12.6. realizar anualmente, en acuerdo con cada Director, la evaluación del desempeño de los Maestros, Profesores de Educación Física y becarios de Servicio Social;
  - 12.7. velar porque cada Escuela cuente con los recursos y apoyos estipulados, realizando las gestiones necesarias ante los Organismos competentes cuando ello no ocurra.
- 13) A partir del año 1999 la provisión de cargos vacantes y cargos a crear de Inspector de Escuelas de Tiempo Completo y de Contexto Sociocultural Crítico, de Director y Maestro de Escuela de Tiempo Completo se realizará a través de Concursos específicos. El acceso a los cargos implicará el compromiso de participar en un Curso de Actualización de 150 horas durante el primer año de labor y la imposibilidad de solicitar traslado antes de tres años.
- 14) A los efectos de apoyar el proceso de transformación de las Escuelas de Tiempo Completo actualmente existentes se establece las siguientes disposiciones:
- 14.1. Encomendar al equipo de arquitectos del Proyecto MECAEP la elaboración de un plan de inversión en infraestructura en las escuelas existentes que lo requieran y que estén ubicadas en zonas de crecimiento poblacional. En especial, se construirán las aulas necesarias para que estas Escuelas puedan incorporar la Educación Inicial a partir de los 4 años.
  - 14.2. Encomendar a la Inspección Técnica del Consejo de Educación Primaria la elaboración y elevación por la vía jerárquica correspondiente de una propuesta de escuelas que estarían en condiciones de transformarse al régimen de Tiempo Completo. El Director Nacional de Educación Pública, con el asesoramiento del Área de Planeamiento, establecerá los criterios para la selección de las escuelas que serán transformadas.
  - 14.3. Encomendar a las Inspecciones Departamentales del Consejo de Educación Primaria la identificación de terrenos para la construcción de nuevas Escuelas de Tiempo Completo. Asimismo, deberán proponer los traslados de las actuales escuelas de tiempo completo, creadas frecuentemente a partir de escuelas “al aire libre”, que carecen de población escolar en su entorno o que ocupan edificios inadecuados sin posibilidades de ser restaurados y/o ampliados.
  - 14.4. Encomendar al Proyecto MECAEP que, con los recursos aprobados en el Marco de nuevo convenio con el Banco Mundial, efectúe un relevamiento de necesidades y actualice el mobiliario y equipamiento con que cuentan las escuelas de Tiempo Completo que tengan el comienzo del año escolar 1999 un mínimo de 100 alumnos.

14.5. Encomendar al Proyecto MECAEP que, a partir del equipo de formadores que tuvo a su cargo en la jornada de capacitación de Maestros en "Convivencia y Vínculo con la Familias de Contextos Desfavorables" realizadas en el marco del Programa "Todos los Niños Pueden Aprender", organice un pequeño equipo especializado en trabajo social que tendrá su cargo la organización del sistema de pasantía de servicio social establecido en el numeral 11 de la presente Resolución, para las Escuelas de Tiempo Completo que al comienzo del año escolar 1999 tengan un mínimo de 100 alumnos. El equipo tendrá su cargo la selección de los becarios mediante llamado aspiraciones, la capacitación específica para el trabajo en Escuelas de Tiempo Completo y la orientación y supervisión de su trabajo. Los becarios serán contratados mediante contrato de obra por el lapso de un año.

14.6. Encomendar a la Gerencia de Programas Especiales que organice las bases y procedimientos para el establecimiento de convenios con instituciones culturales especializadas en actividades relacionadas con la expresión plástica y musical, a los efectos de que provean asistencia de las Escuelas en la organización de Talleres en dichas áreas. Asimismo, dicho procedimiento podrá ser utilizado para establecer convenios con instituciones que provean recursos humanos para las actividades de Educación Física y Deportes y para la capacitación en el uso de informática.

14.7. Encomendar al Proyecto MECAEP la elaboración de materiales de apoyo y la organización de un sistema de visitas demostrativas en las Escuelas de Tiempo Completo, en relación a los Talleres de Proyectos y las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lenguaje e Informática. Asimismo, en coordinación con el Programa FAS, deberá organizar los Cursos de Actualización de Tiempo Completo establecidos en el numeral 13 de la presente Resolución, reeditando la experiencia desarrollada durante el presente año lectivo.

### 3.

#### **Formación en Servicio (Extraído textualmente del "Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay"):**

La formación de docentes en ejercicio no implica sustituir la formación inicial que reciben los estudiantes magisteriales ni suplanta cursos de posgrado, que en Uruguay aparece hoy como experiencia incipiente en el ámbito público. La formación en servicio responde a una oferta del sistema, es organizada como política educativa del mismo y la inscripción de los docentes es voluntaria.

El programa de Formación en Servicio para docentes de ETC, constituye una dimensión central en el fortalecimiento institucional de la propuesta pedagógica.

#### **Curso I "Apoyo a la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo."**

El Curso tiene como objetivo acompañar el proceso de desarrollo e implementación de la nueva propuesta pedagógica, se desarrolla en 150 horas presenciales, 2 trabajos de campo y 2 evaluaciones presenciales individuales, realizando además, un acompañamiento sostenido a las escuelas recién transformadas o creadas.

#### **CURSO II "Apoyo a la implementación de proyectos en Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales."**

El objetivo del mismo es continuar el proceso de actualización de los docentes brindando formación disciplinar y didáctica para la implementación de Proyectos que realizan niños y docentes de las

escuelas participantes. Consta de 70 horas presenciales y el desarrollo de dos proyectos en el año (en las escuelas) totalizando una carga horaria de 140 horas. La instancia de formación se extiende al trabajo en las escuelas con dos visitas anuales que realizan los equipos formadores a las ETC participantes.

**CURSO III “Apoyo a la enseñanza de la Matemáticas.”**

Tiene como objetivo impactar directamente en las prácticas de aula a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza habituales y la construcción de alternativas a las mismas, con el fin de potenciar los aprendizajes de los alumnos. Se realiza en instancias presenciales de 85 horas y tareas a distancia (trabajos de campo y lecturas) totalizando 140 horas.

**4. Cuestionario “Quehacer docente en una escuela con formato escolar de tiempo completo” realizado a los docentes de la institución en dónde se desarrolla la práctica:**

PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>1. ¿Consideras que tu quehacer como docente se ha encontrado o se encuentra desvirtuado por tener que responder y asistir a situaciones que no tienen que ver directamente con el acto de enseñar? ¿De qué manera? (Como por ejemplo atender a alumnos por la insatisfacción de alguna de sus necesidades básicas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si, en muchas ocasiones, tanto en la ejemplificada como en casos de negligencia en los deberes inherentes a la patria potestad de padres y madres, entre otras.</li> <li>- En ocasiones sí. Dedicamos demasiado tiempo atendiendo situaciones familiares, de control de documentos, etc.</li> <li>- Mi trabajo docente no se ha desvirtuado. La alimentación es una necesidad básica que atiende la escuela y somos parte de la misma por trabajar en tiempo completo. Otras necesidades no atendemos aparte de alguna actitud solidaria como instrumentar ropero escolar.</li> <li>- Si cuando están desabrigados en invierno.</li> <li>- Considero que todo acto está relacionado con el enseñar y no hay límites en cuánto a lo que sí o no corresponde.</li> </ul>
<p>2. ¿Te has sentido afectado/a emocionalmente por las condiciones de vida de muchos de los estudiantes del centro escolar? Si es posible, cita ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si, sobre todo en cuanto a la higiene personal.</li> <li>- Sí. Situaciones de niños muy vulnerables emocionalmente, con depresión, intentos de suicidio, etc.</li> <li>- Si. Me he sentido afectada. Emocionalmente el docente se involucra ya que el tiempo de convivencia diario es extenso. Hay alumnos con familias que han renunciado a sus deberes de patria potestad, otros sufren violencia, otros</li> </ul>

	<p>padecen enfermedades...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación familiar.</li> <li>- Claro que sí, me he sentido angustiada e impotente frente a situaciones de indiferencia y maltrato.</li> </ul>
<p>3. ¿Has realizado o realizas algún curso de formación para ejercer el cargo en una escuela de TC? En caso de que sí, ¿cuántos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el año 2020 de Ciencias Naturales y Matemáticas.</li> <li>- Si. Curso 1 y 2.</li> <li>- Si. Curso uno de T.C. Curso de ciencias sociales (2) de ciencias naturales (3) y de lengua(1). De formación es territorio en lengua y sociales.</li> <li>- No.</li> <li>- Realicé el curso 1 de Tiempo completo.</li> </ul>
<p>4. ¿Te cambió trabajar 40 horas semanales?          ¿De qué manera?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambió mi tiempo libre, y también repercute en mi salud tanto física como mental. Me estreso mucho más.</li> <li>- Económicamente mejora notoriamente el sueldo pero el cansancio se siente mucho.</li> <li>- Me cambiaron muchas cosas algunas positivas y otras negativas. En positivo la formación docente destinada a t.c me fortaleció en lo pedagógico didáctico y me permitió mejorar mis prácticas docentes. El salario también es importante ya que contribuye a mejorar el nivel de vida. Por otro lado la carga horaria te insume mucho tiempo en horas de trabajo y extra en el hogar lo cual te vuelve más vulnerable al estrés.</li> <li>- Solo 20 el formato si cambio es intenso.</li> <li>- No me cambió mucho en cuanto al tiempo porque trabajé mucho en rural, aunque las exigencias son totalmente diferentes.</li> </ul>
<p>5. ¿Qué valor le encuentras al formato escolar de TC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguno.</li> <li>- Favorece en contextos desfavorables porque se brinda otra contención por el tiempo que permanecen en la escuela. No garantiza mejores aprendizajes.</li> <li>- Es una propuesta muy valiosa porque apunta a la formación integral del alumno. También es positiva porque la escuela se convierte en un lugar de seguridad y contención para los niños</li> </ul>

	más vulnerables en el contexto socioeconómico y cultural.  - La estructura multi actividades.  - Muy importante.
--	--

**5. Información extraída textualmente de “El primer núcleo escolar experimental de La Mina: ensayando nuevas modalidades organizativas y metodológicas” de Fernanda Sosa en “La tradición escolar. Posiciones”**

El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina (PNEE) se desarrolló entre los años 1954 y 1961 en una zona rural situada al sur del arroyo La Mina en el departamento de Cerro Largo. La organización nuclear implicaba una conformación en red de las escuelas participantes, con una escuela central —la escuela n.º 60 de La Mina— y las restantes cinco en un principio y seis, al crearse una nueva, como escuelas seccionales. Las escuelas seccionales son, en un principio: escuela n.º 99, pueblo Noblía; escuela n.º 28, Puntas de Mina; escuela n.º 69, cuchilla de Melo; escuela n.º 44, San Diego; escuela n.º 91, paso de Melo. Posteriormente, el 21 de agosto de 1955, en el paraje Paso de María Isabel, se inauguró la escuela n.º 113 de igual nombre que el paraje.

La propuesta de conformación del núcleo fue realizada por Miguel Soler a los inspectores regionales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1954, a su retorno de Pátzcuaro, México, donde había completado su formación en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) sobre educación fundamental. El nucleamiento como organización para la educación rural de la época es un aporte significativo. Con esta propuesta no solo se tiende a superar el aislamiento en el que trabajan los maestros rurales, además, se conforma un equipo de trabajo que puede unificar y coordinar esfuerzos.

Además de la innovación planteada respecto a la organización nuclear, otro de los cambios que promovió el PNEE es el referido al equipo de trabajo que se conformó y a la preocupación por la formación de los docentes en servicio. El equipo de trabajo estaba conformado por la convergencia de varias instituciones estatales: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Ministerio de Salud Pública (MSP) y Ministerio de Ganadería y Agricultura. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal proporcionaba además el personal en cada una de las Escuelas: maestros directores, maestros encargados de clase, un conjunto de profesionales o maestros especialistas, sin clases ni escuelas a cargo que «rotan por todas las zonas, colaborando con los maestros de clase y cumpliendo ellos mismos tareas que aquellos no pueden realizar» (Soler, 1959: 9); y cuyos roles son los siguientes:

- Director del núcleo, cuya función es la orientación general del trabajo, formación del personal, evaluación y asesoramiento de las actividades escolares y extraescolares, coordinación y relacionamiento con otras instituciones;
- Maestro secretario, encargado de tareas administrativas y de la producción de materiales audiovisuales;
- Maestra de educación estética, «orienta a los maestros en el cumplimiento del programa escolar de expresión: canto, danzas, dramatización, títeres, decoración escolar, y les da asesoramiento para llenar de contenidos culturales y artísticos las actividades con los grupos de jóvenes y aun de adultos» (Soler, 1959: 9);
- Maestra del hogar, «dirige todo lo relativo al mejoramiento de la vida familiar» (Soler, 1959: 9);
- Experto agrario, «dirige los cultivos, trabaja con los niños en las huertas, asesora a los maestros y vecinos en cuestiones de producción» (Soler, 1959: 10);

**APPD:** Análisis Pedagógico de la práctica docente.

**Centro:** Instituto de Formación Docente de Rocha

“Dr. Héctor Lorenzo y Losada”

**Profesor/a:** Raquel Rippa

**Clase:** 4° Magisterio

**Año:** 2022

29

- Peón;
- Experta en manualidades femeninas, «atiende principalmente las tareas de instruir en las técnicas del hogar a los grupos de mujeres organizadas en las escuelas» (Soler, 1959: 9).