



El formato escolar de Tiempo Completo: fundamentos y características

Ana Noel Moreira

TUTORES

Gustavo Cosentino

Evangelina Méndez

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

San Ramón, Diciembre 2019.

“La Escuela de Tiempo Completo, como lo sostiene la intención curricular de la Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo apoya su gestión “en una visión compartida acerca de dónde se está, dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y principios educativos que se quieren promover”. M^a Teresita Francia (2005).

Tabla de Contenido

Resumen

2

1

Introducción:	3
Desarrollo	5
Breve historia de las Escuelas de Tiempo Completo	5
La Reforma Rama: gran impulso.	7
El plan pedagógico de las ETC.	9
Los resultados de las Escuelas de Tiempo Completo y su respuesta ante la situación de pobreza.	11
La función de enseñar y las demandas del alumno	15
Reflexiones Finales	19
Referencias Bibliográficas	21
Bibliografía Consultada	21

Resumen

A fines del año 1990 la mayoría de los países latinoamericanos determinaron de gran importancia en las políticas educativas la extensión del horario escolar, con el objetivo de promover la calidad de la enseñanza en situaciones de pobreza, y el interés

por incrementar las horas en que los alumnos pasan en los centros escolares, se hacía cada vez más evidente, dentro de estos países incluimos también a Uruguay.

En estas páginas se reflexionó acerca del impacto socio-pedagógico que las Escuelas de Tiempo Completo han tenido, y la necesidad de su existencia en la realidad educativa uruguaya.

Se partió de la base de que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a finales de dichos años, implementa estrategias para contrarrestar la situación de pobreza que se perpetuaba en nuestro país. Para esto, consideró necesario la extensión del horario escolar, con el fin de beneficiar a la mayor población de alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, sociales y culturales.

En el desarrollo de este ensayo, se comenzó por plasmar en las primeras páginas una breve historia de las Escuelas de Tiempo Completo. Reformas que se implementaron en nuestro país: haciendo énfasis en la denominada “Reforma Rama”. Se detalla el plan pedagógico de las ETC, enunciando los siete lineamientos en los que se basa. Más adelante se escribió sobre los resultados de las Escuelas de Tiempo Completo y cómo ésta respondió, responde y responderá ante las situaciones de pobreza. Y al finalizar, se reflexionó acerca de la posible universalización de dichas instituciones educativas en nuestro país como ideales en las políticas educativas.

Introducción:

El presente ensayo lleva por título: “El formato escolar de Tiempo Completo: fundamentos y características”. El mismo se desarrolla en el marco de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, a cargo de la docente Evangelina Méndez, bajo la tutoría del Maestro Gustavo Cosentino, en el corriente año 2019. Cursada en Instituto de Formación Docente “Juan Pedro Tapié” de la Ciudad Educativa de San Ramón, tal como estipula el plan 2008 para la aprobación del título de Maestro de Educación Inicial y Primaria.

La elección de dicha temática adquiere importancia al realizar la práctica en una institución educativa con este carácter, en virtud de esto, tomo en consideración el

formato propuesto por las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) para el proceso de aprendizaje del niño. El Programa de Escuelas de Tiempo Completo se constituyó como una respuesta educativa, que “toma en cuenta las condiciones de pobreza que vive parte importante de la población escolar” (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2019) para atenuar dicha situación.

Este documento transcurre en torno al problema que visualizo día a día, y que es el concepto que en la sociedad tenemos acerca de estos organismos educativos, su desvalorización y juicios preestablecidos.

Se pretendió en el presente ensayo, reflexionar acerca del verdadero impacto socio-pedagógico que las Escuelas de Tiempo Completo han tenido, y la necesidad de su existencia en la realidad educativa actual, teniendo como puntos de partida las siguientes interrogantes que planteo: ¿El tiempo completo es un ideal para la educación primaria de nuestro país?, ¿La universalización de las ETC es el futuro de la educación pública uruguaya?.

Es preciso mencionar entonces que desde la década de 1990, la mayoría de los países latinoamericanos han definido como prioridad en las políticas educativas la extensión del horario escolar como una estrategia para promover la calidad de la enseñanza en situaciones de pobreza, y en consecuencia de ésto, los organismos de la enseñanza demuestran su creciente interés por incrementar las horas que los alumnos pasan en los centros escolares, dentro de éstos incluimos también a nuestro país.

Desarrollo

Breve historia de las Escuelas de Tiempo Completo

Para comenzar a escribir estas líneas, es necesario plasmar por escrito un suceso que desencadena en la creación de las Escuela de Tiempo Completo, y con esto me refiero a las nombradas Escuelas al Aire Libre que se desarrollaron en nuestro país atormentado por la tuberculosis. Las ETC tienen un antecedente de principios del siglo XX, cuando las Escuelas al Aire Libre atendían a niños tuberculosos e hijos de pacientes tuberculosos. Aquella fue la respuesta educativa a una situación límite; no para curar una enfermedad, sino mitigar sus consecuencias. El 16 de junio de 1913 empezó a funcionar la primera escuela al aire libre de Montevideo, fundada por la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis (LUT), como lo afirma Espiga citado por André Dalbe

(2019) el objetivo fue “robustecer a los niños débiles y propensos a la tuberculosis jerarquizando la actividad física o gimnasia respiratoria”. (p. 4).

La experiencia de las Escuelas al Aire Libre en Uruguay, fue tomada por numerosos organismos educativos como una política ejemplar de protección y asistencia a los niños en situación de pobreza.

Cabe destacar que pasado el tiempo, la intención de las políticas educativas uruguayas era que dichas instituciones en un futuro próximo atendieran no sólo a niños designados como “débiles” sino a toda la población en edad escolar, convirtiéndose en escuelas modelos siendo así que las Escuelas al Aire Libre derivan con proximidad en las Escuelas de Tiempo completo.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a principios de los años noventa, comenzó a implementar estrategias para contrarrestar la situación de pobreza que se venía perpetuando en nuestro país. Para esto, consideró necesario la extensión del horario escolar, con el fin de beneficiar a alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, sociales y culturales.

Para llevar a cabo este modelo pedagógico, entre los años 1992 y 1995 se crearon las primeras 58 escuelas, que a comienzos de 1996, tenían una matrícula de 9.500 niños. Es así que en este marco surgen las Escuelas de Tiempo Completo y las Escuelas de Contexto sociocultural crítico (C.S.C.C.), que en la actualidad representan el 25,5% de las Escuelas Urbanas y el 22,9% de su matrícula, según la página oficial de ANEP. Hoy en día el país cuenta con 99 escuelas en esta modalidad y asisten 24.506 alumnos en todo el territorio. (ANEP-CEIP, 2019).

A partir de 1995, se planteó la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple no sólo en términos de la extensión de la carga horaria sino desde una propuesta pedagógica que contemplara los diversos elementos del currículo. Es así que la Resolución N° 21 del Acta 90 del 24/12/98 del Consejo Directivo Central

(CODICEN), que se comenzó a aplicar en el año 1999, ensambla los principales lineamientos de la propuesta pedagógica para las ETC que se detallarán más adelante del desarrollo.

La Reforma Rama: gran impulso.

A partir del año 1995 el sistema educativo uruguayo implementó grandes innovaciones que iban de la mano con la preocupación con relación entre la educación y la equidad social, sosteniendo que el nivel de aprendizaje de los alumnos estaba asociado con las condiciones materiales y su contexto, a esto se debe que la meta a alcanzar se fundaba en dos objetivos primordiales: el primero de ellos: la mejora de la calidad del aprendizaje; y el segundo: el fortalecimiento de la equidad educativa.

Planteados los objetivos, se establecieron medidas concretas para lograr dichos propósitos, entre los cuales el que más atañe a este ensayo es el desarrollo de políticas compensatorias: la expansión de las Escuelas de Tiempo Completo.

De acuerdo con lo escrito por Douglas Ifrán (2012), las reformas en la educación primaria se sustentaban en: la valorización de la educación como política social, la integración de otros sectores sociales y la extensión de los tiempos escolares. Siendo el propósito del mismo Germán Rama (Director del Consejo Directivo Central entre los años 1995 y 2000) que a las Escuelas de Tiempo Completo asistieran el 12% de los alumnos de las escuelas públicas del país; entendiéndose a las ETC como forma de compensar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje.

Dicho porcentaje de alumnos, carentes de necesidades básicas que indiscutiblemente repercutirían en sus desempeños académicos, al ingresar a escuelas de horario extendido, podrían recuperar las oportunidades de aprendizajes que se vieron afectadas por su condición social, económica y cultural, es así que las

ETC tienen la función de establecer puentes entre la brecha con respecto a los alumnos no carenciados.

Cabe destacar además que la reforma implicaba que en las ETC se contemplaran: el programa de adquisición de una segunda lengua (inglés o portugués), el programa de fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad, con el fin fortalecer el vínculo escuela-hogar, y el programa de actividades recreativas y expresivas, proponiéndose el objetivo de garantizar a cada niño el acceso a libros variados. Con el objetivo de ganar la ventaja perdida respecto a las oportunidades que los demás alumnos poseían.

Mencionados programas se siguen implementando en estas instituciones, y los cuáles puedo observar desde mi concurrencia como alumna maestra de la escuela, es de relevante importancia destacar también que se han integrado aún más programas tales como el programa de Inclusión de la Tecnología.

Dichos programas poseen el cometido de atender las dimensiones que se consideran prioritarias para mejorar la calidad de la enseñanza en escuelas con mayores carencias.

Dejando de lado los estudios de Douglas Ifrán, Patricia Martín y Valentina Rodríguez (2012), egresadas de la Universidad ORT de Uruguay, en su estudio titulado “El aporte de Germán Rama”, hacen referencia a los cambios implementados, dentro de los cuales nombran a las ETC.

Sosteniendo que uno de los principales cambios fue la creación de Escuelas de Tiempo Completo, contemplando también que dicho proyecto ya había sido planteado en el informe de la CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico que funcionó entre 1960 y 1967 en el Uruguay). En el cual se expresaba que la escuela privada ofrecía enseñanza preescolar, jornadas de tiempo completo e impartía idiomas; por lo cual la Educación Pública debía defenderse implementando estos beneficios.

La idea de que el proyecto de las ETC ya había sido presentado con anterioridad por otra organización, en este caso la CIDE, deja ver el interés por implementar en los centros educativos una extensión horaria. Así también, postergar dicho proyecto, da la

noción de que en el momento presentado no se podía llevar a cabo o no era realmente necesario la implementación del cambio.

El plan pedagógico de las ETC.

La ANEP considera lineamientos principales para la implementación de este nuevo modelo pedagógico, basados en los siguientes principios:

Primero: Un horario extendido. La escuela ofrece al alumno una permanencia de siete horas y media diarias en la institución, ante las cuatro horas habituales. Desde una mirada pedagógica, se entiende como contención al alumno y una mayor posibilidad por incrementar sus saber y mejorar su proceso de aprendizaje.

Estar más tiempo en una escuela, llevará a disminuir el tiempo en que los niños pasan en la calle, muchas veces solos y a la merced de los peligros. Siendo así que:

Ello permitirá a la escuela realizar una labor de socialización de mayor profundidad e influencia sobre la formación del niño. (...)En cierto sentido, en sectores populares la escuela debe asumir la tarea de completar un proceso de socialización que la familia realiza en forma insuficiente, lo que requiere de un mayor tiempo de permanencia en la institución. (ANEP/Codicen 1998)

Segundo: Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas. Gracias a la ampliación del tiempo escolar, la institución ofrece a los niños una experiencia educativa mucho más variada y atractiva. Dentro de los cuales se destacan: proyectos científicos, realización de talleres de expresión plástica, musical y corporal; educación física, recreación; actividades lúdicas, salidas didácticas, entre otras.

No solo basta con brindar más horas para aprehender contenidos, los momentos deben ser potenciados con actividades que permitan a los alumnos desarrollarse como seres integrales.

Tercero: Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada. A partir del esfuerzo por parte del docente y diversos profesionales de la educación trabajando en

conjunto, se busca desarrollar un enfoque renovado de las diversas áreas que integran el programa.

Es así que el personal docente se actualiza e informa continuamente, destacándose el trabajo entre colegas, las reuniones y coordinaciones que se llevan a cabo con el objetivo de ofrecer mejor calidad educativa.

Cuarto: Un ambiente formativo. Cabe destacar, que estar dentro de una institución educativa por siete horas y medias junto a docentes y pares, es posible encontrar un momento para reflexionar y entablar diálogos respecto a la convivencia.

En la Escuela de Tiempo Completo se pondrá especial énfasis en la organización de la convivencia cotidiana, sobre el supuesto de que todas las instancias tienen valor formativo que es necesario aprovechar - la entrada y salida, los recreos, el almuerzo, etc.-. (...) Se creará así un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le proporcione al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo. (ANEP/Codicen ,1998).

Quinto: Una escuela preocupada por el trabajo con las familias. Es así que la escuela tiene el labor de animar a las familias y a sus alumnos; para que la acción pedagógica de la escuela logre los aprendizajes esperados. Las familias son actores sociales de imprescindible importancia en el aprendizaje de los niños, las ETC son abiertas a la participación y ayuda que ellas puedan brindar.

Para ello, se entablan reuniones de padres y familias, se invitan a celebraciones de la institución, y no deja pasar oportunidades para vincular las familias en tareas del aula.

Sexto: Un nuevo modelo de trabajo docente y un Proyecto Educativo propio de la escuela. El cual va muy de la mano con el lineamiento tercero, brindándose de aporte de profesionales de diversas áreas. Así expone la Administración Nacional de Educación Pública, la base de este lineamiento:

La implementación efectiva de los lineamientos anteriormente expuestos sólo será posible si cada Escuela cuenta con un equipo docente actualizado en su formación, comprometido con el medio social y con el objetivo de lograr aprendizajes, y que sea capaz de construir una propuesta de trabajo propia y adecuada a su contexto específico. (ANEP/Codicen 1998).

Séptimo y último: Una atención integral al niño. La Escuela de Tiempo Completo atiende aspectos relativos a: alimentación (desayuno, almuerzo y merienda); salud (la escuela debe contar con un profesional en el área del Trabajo Social que realizará las coordinaciones necesarias con instituciones de salud zonales o centrales para garantizar la atención médica de los niños), entre otras características que hacen a la educación integral.

Los resultados de las Escuelas de Tiempo Completo y su respuesta ante la situación de pobreza.

Para comenzar este apartado expongo las palabras de Orozco y Francia (2012) que resultan más que interesantes para dar inicio: “La Escuela pública uruguaya, con una importante trayectoria como institución y con todos sus maestras y maestros titulados, ha tenido la inteligencia de crear respuestas educativas pertinentes a las situaciones sociales que, obviamente, le impactan” (p.12).

Estas palabras, reflejan cuán importante es la creación de las ETC, la autora al hace referencia al impacto que la escuela pública tuvo como institución y al reparo que, con ayuda de los maestros, las instituciones establecieron.

Como en muchos de los países en los que se ha implementado la extensión del horario escolar, el Programa de las ETC ha sido evaluado, correspondiendo estas últimas evaluaciones al período 2013-2016. Según el libro “Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016” de la ANEP-CEIP (2017); las evaluaciones se realizaron sobre los aprendizajes en las áreas de matemática, lectura y escritura entre 3ero y 6to, teniendo en cuenta que la evaluación del Programa

“está directamente asociada a uno de los cometidos centrales e intransferibles de la escuela, como institución de enseñanza formal” (p.36).

A partir de estas evaluaciones podemos cuestionarnos ¿cuál es la diferencia que logran las escuelas de Tiempo Completo en la experiencia educativa de los niños? y para responder me gustaría hacer énfasis en sus logros como institución en sí misma y no tanto comparando con otras instituciones de carácter diverso, pero aún así el análisis del Consejo de Educación Inicial y Primaria reveló información con relación a las áreas de aprendizaje.

Dichas evaluaciones realizadas en base a las áreas del conocimiento matemático, y campos de lectura y escritura; demostraron un aprendizaje de los alumnos evaluados (tercer y sexto grado) mayor en matemática que el de los alumnos de las escuelas comparadas en el análisis del CEIP.

Referido a lectura, la progresión en los aprendizajes de los alumnos de las escuelas de Tiempo Completo es similar, en promedio, a la que siguieron estudiantes de las escuelas de comparación.

La Evaluación 2013-2016 indica, que las ETC están logrando mejores desempeños en relación a las competencias de escritura.

Dejando de lado, las comparaciones, centrémonos ahora en los logros propios. El estudio de Clavijo, Francia y Retamojo (2001) , dió a conocer que “las ETC tienen un comportamiento en términos de resultados educativos, que superan ampliamente los que se podrían esperar dado el nivel socioeconómico de los niños que atienden” (p. 36). Luego de las palabras de los autores, podemos afirmar que dichos resultados demuestran un trabajo obtenido ampliamente mayor al que se estipulaba en comienzo.

Los datos corresponden a que esta experiencia de Tiempo Completo, como aseguran los autores, “van en la dirección de permitir afirmar que los resultados educativos logrados con ella han sido exitosos” (Clavijo, Francia y Retamojo, 2001, p.37). Es aquí, donde podemos encontrar la certeza de que los profesionales que trabajan para las ETC, continúan esforzándose para obtener resultados cada vez más satisfactorios. Característica también dispuesta en los lineamientos propuestos por el Acta 90, en donde se hace referencia a la labor continua de maestros, maestras y profesionales en reuniones específicas, en coordinaciones y en nuevas capacitaciones, entre otras.

Las interrogantes que surgieron como motivadoras de este ensayo, encuentran sus respuestas en el siguiente apartado. Para ésto, es necesario recurrir a opiniones personales de profesionales de la educación, valorizaciones de expertos y criterios que han desarrollado diversos organismos educativos respecto a la jornada escolar completa.

Como respuesta a la situación educativa en el siglo XXI, las organizaciones han implementado numerosos cambios, en nuestro país se destacan la llegada del Plan Ceibal, el programa de alimentación en escuelas y, entre otras, el programa en el que me he centrado en este escrito: las jornadas escolares completas.

Un documento de Holland, Alfaro y Evans, mide los efectos de las reformas educativas en países de América Latina. Dichos autores aseguran que la jornada escolar extendida es una medida que genera impactos positivos y ganancias en los niveles de aprendizaje del alumno. Cabe destacar que no por el simple hecho de que un niño esté más horas dentro de un centro va a poseer un aprendizaje más elevado; sino que estas horas dentro de la institución deben ser provechosas para el alumno siguiendo las propuestas pedagógicas específicamente diseñadas para el centro. (Citado por Mateo-Berganza e Iribarren, 2016)

Profesionales como Marina Orozco (maestra coordinadora del Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya) en una entrevista realizada por Armando Olivera Ramos en el blog Crónicas Migrantes, destaca que las jornadas completas son imprescindibles para la educación del futuro. Sostiene que en el siglo pasado alcanzaban cuatro horas escolares, pero hoy en día no son suficientes, debido a las diferencias familiares, económicas y sociales que muchos alumnos padecen.

Podemos enfocar nuestra atención hacia programas evaluados en diversos países de América Latina, tomando como ejemplo, Argentina (específicamente la ciudad de Buenos Aires) destacan que las jornadas extendidas están destinadas a “fortalecer el trayecto de aprendizaje” (Soledad Acuña 2016), apostando a que los niños completen su escolaridad y se proyecten a estudios superiores.

Asegura Acuña (2016) “Más horas en la escuela, es más educación de calidad”, a esto cabe agregar que será de este modo si se cuenta con docentes que acompañan y potencian la capacidad de los alumnos. En otras palabras, un horario escolar completo es sinónimo de mayor aprendizaje si no se deja de lado su verdadero propósito.

Ahora bien, centrémonos en las Escuelas de Tiempo Completo de nuestro país; los planteos encuentran su anclaje en la propia vivencia y lo transitado en una ETC, se debe a esto que se hace necesario, superar los estereotipos y volver a pensar desde un pensamiento libre de prejuicios.

Ante las nuevas realidades sociales que repercuten transformando las experiencias de las aulas, es necesario repensar el quehacer cotidiano y encontrar nuevas respuestas; que desde mi punto de vista, es lo que las ETC como instituciones educativas han logrado y aún así procuran lograr.

Tiramonti (2008), citado por Francia, sostiene que a partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron en nuestro país una serie de cambios que transformaron la vida social, a causa de esto, las brechas sociales se profundizaron y terminaron en la fragmentación social. Esta afirmación constituye otra de las razones por las cuales las ETC son imprescindibles en la realidad educativa actual de nuestro país.

Expuesto esto, Francia (2001) sostiene que una parte de la población descendió socioeconómicamente y dio lugar a sectores desfavorecidos que la educación pública procura acoger. De aquí podemos sustentar que los sistemas educativos y las escuelas particularmente han padecido los efectos de esos cambios (se destaca aquí el rol del Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER) de nuestro país).

Es en las escuelas donde se manifiestan los efectos de la fragmentación social, éstos hacen que la pobreza se amplíe cada vez más y las desigualdades se profundizan de manera significativa.

La pobreza, así como las desigualdades sociales, son motivo para la creación de nuevas políticas económicas, sociales, culturales e imprescindiblemente políticas educativas; dentro de las cuales están las ETC.

Actualmente, sostiene Francia:

“Existe un importante porcentaje de niños que viven en condiciones de pobreza. La escuela por lo tanto, se constituye casi en el único ámbito donde los derechos de muchos de los niños son reconocidos, respetados y, en la medida de lo posible, atendidas las demandas que derivan de este reconocimiento” (Francia, 2001 p. 31).

Como sostiene Francia, es en la escuela donde el alumno puede comprenderse y reconocerse como niño poseedor de derechos que le amparan y protegen, derechos que desconoce por las carencias del medio que le rodea y que muchas veces se ven ampliamente lesionados.

Siguiendo esta idea, Clavijo, citado por la autora Francia, establece:

“Alejada de la posibilidad de anticipar futuros y condicionada por la creciente fragmentación de la vida social y la marginación de grupos sociales cada vez más amplios, la escuela se encuentra hoy vulnerada por la fragilidad de sus vínculos, cuestionada en sus significados habituales y jaquedad en las decisiones y respuestas que hasta ahora tenía” (Clavijo, 2010 p. 205, citado por Francia, 2001 p.32).

La función de enseñar y las demandas del alumno

Podemos preguntarnos ¿cómo se atienden estas demandas sin descuidar la función de enseñar? Aun así la función de la escuela es construir aprendizajes, acceder a la información, construir saberes, además cuidar y sostener vínculos humanos (con los alumnos, familias y comunidades), posibilitando que cada uno de los implicados en la situación educativa sean sujetos de derechos.

Es por eso, que el rol docente juega un papel fundamental, especialmente para aquellos docentes que trabajan en escuelas ubicadas en zonas caracterizadas por la pobreza, los cuales se enfrentan con dificultades de diversos índoles: las características sociales y culturales que son difíciles de comprender, la gran diversidad de realidades de los alumnos que claramente impactan directamente en la sensibilidad de quienes trabajan con ellos.

Al respecto, muchos docentes sostienen que su función se reduce a la de “asistir” y no pueden lograr lo que verdaderamente tienen que hacer. A pesar de ser así, el docente debe tener en todo lo que hace una intención educativa “así sea enseñar a utilizar los cubiertos o los gabinetes higiénicos, o proteger del frío a un niño que llega sin abrigo” (Francia, 2001, p.35).

En esta línea, Estanislao Antelo sostiene que: “Enseñanza y asistencia no sólo no se enfrenta, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente (...)” (Instituto Crandon, 2018, p. 26). Desde esta mirada es que debemos concebir asistencia y educación en un mismo plano, no obstante, muchas veces caemos en percibirlos por separados. Si pensamos asistencia y educación como opuestos, la segunda queda reducida a la transmisión del conocimiento de una generación a otra.

Y no comprendemos la necesidad que los alumnos, como seres humanos integrales, tienen de desarrollarse en todos los aspectos de su vida. Muchas veces, desde mi rol como alumna practicante, debí atender problemas de los alumnos dejando aparte las planificaciones estipuladas; teniendo en cuenta que muchas veces se imposibilitaba dictar clases para reparar en lo que aquejaba al alumno. Sin quitar mérito al hecho de atender las problemáticas de los alumnos, supe poner en los dos brazos de la balanza la enseñanza de los contenidos y la atención al niño.

Citando palabras del mencionado libro: “De acuerdo con los planteos de Estanislao Antelo (2005) existe una falsa antinomia entre enseñanza y asistencia, vinculando la noción de asistencia a una mala educación o de baja calidad, a una categoría de menor jerarquía, discurso asociado algunos grupos profesionales

particulares y ciertas corrientes políticas en el intento de querer ponderar un rol docente que se cae por su propio peso una vez que desligamos de toda asistencia”. (Instituto Crandon, 2018, p. 26).

En las Escuelas de Tiempo Completo como en muchas otras, en una realidad donde se manifiesta la ausencia del adulto o de la familia responsable del niño, el docente debe transformar su rol y convertirse en un profesional comprometido con el cuidado y el desarrollo de sus alumnos.

Es así que sostengo: como docente, se enseña mucho más que contenidos, se enseña a valorar, a hacer y a compartir.

En tal caso, cabe plantearse ¿cómo debemos llevar adelante la educación al enfrentarnos con dificultades semejantes?. Las Escuelas de Tiempo Completo han promovido políticas que se adecúan a las realidades sociales, evitando perder estas instancias valiosas que se logran en la institución, un claro ejemplo es el *Taller de Convivencia* llevado a cabo semanalmente en el cual a través de actividades se fomentan, a través de la reflexión, los valores de tolerancia, comprensión y responsabilidad, y donde los alumnos adquieren pautas para la vida en sociedad.

En relación a lo establecido, para que crear situaciones educativas se debe partir del análisis de la realidad, así Julio Castro sostenía la necesidad de este análisis: “Educar según una pedagogía idealista, sin raíces ni contactos con la realidad, es hacer obra de soñador (...)” (Castro, citado por Francia 2001, p.46).

Analizar la realidad implica repensar el sentido de la escuela desde el lugar en el que el docente se encuentra, con los niños que están allí todos los días, y siendo parte de esas situaciones diversas y específicas. Es decir, cada escuela debe pensarse teniendo en consideración su realidad, su población, sus debilidades y sus fortalezas.

Las escuelas, y dentro de ellas sitúo las de tiempo completo, son lugares que poseen la capacidad de producir efectos en una situación concreta, y de generar condiciones de aprendizajes en todos los sujetos involucrados (alumnos, familias, comunidades, y por qué no funcionarios docentes y no docentes).

A través del análisis de las escuelas ubicadas en contextos de pobreza, se conoce que las escuelas poseen la capacidad de crear diferentes respuestas frente a las situaciones de pobreza, crear respuestas depende únicamente de la creatividad del personal que posee la institución.

Las Escuelas de Tiempo Completo creen en la idea de ir superando las situaciones que se presentan de diversas maneras, fruto de una gran diversidad de alumnos (de sus déficits y carencias, e igualmente de sus virtudes y fortalezas); sin dejar de lado que la atención a la diversidad es un principio de las políticas educativas de las escuelas uruguayas. Trabajar con todos los niños, teniendo presente que ellos se sientan cómodos y sientan que verdaderamente aprenden, evita entonces, que se produzca la exclusión social por falta de conocimiento.

Los cambios sociales desafían los propósitos de las escuelas de tiempo completo; por lo que es imprescindible que éstas generen respuestas que hagan frente a los efectos de estos cambios y así perseverar en su tarea educativa.

Para generar respuestas adaptadas y pertinentes, es preciso que las ETC superen los estereotipos y asuma el desafío de generar respuestas acordes a su realidad vigente.

Cabe destacar aquí, que las ETC poseen un espacio semanal de diálogo docente, el cual es considerado muy provechoso, en dichos espacios se genera la posibilidad de buscar respuestas y hacer frente a las problemáticas existentes en el centro. La comunicación, la discusión, y los acuerdos entre los docentes, son claramente más productivos que las posturas individuales.

Reflexiones Finales

¿El tiempo completo es un ideal para la educación primaria de nuestro país? ¿La universalización de las ETC es el futuro de la educación pública uruguaya?

En el país del siglo XX, afirmaba Marina Orozco, las cuatro horas de la jornada educativa alcanzaban, debido a la diferencia en el contexto familiar, social y económico, asegura: “porque había menos fragmentación de la sociedad, y había otros servicios para los sectores medios y populares” (Orozco,2010).

Desde mi rol de alumna practicante de una ETC durante el presente año, pude conocer la realidad a la cual pertenece el alumno, diversos contextos y en su gran mayoría familias perteneciente a sectores medios a bajos. Familias que confían plenamente en la disposición que la institución educativa puede brindar a sus hijos. Madres, padres y tutores que destacan la importancia de ofrecer el alimento al niño, brindar siete horas y media acompañado de profesionales, entre otros aspectos.

Orozco sostiene también que el programa de tiempo completo “no es sólo bueno para los sectores más pobres, es la jornada educativa usual en el mundo desarrollado” (Orozco, 2010). Podemos añadir aquí, que no siempre es positivo compararse con otros países con perfiles diferentes al nuestro, pero debido a sus experiencias y resultados, es interesante tenerlos en cuenta.

Para responder la segunda interrogante, es necesario afirmar que en nuestro país hay otras urgencias o necesidades educativas.

A pesar de estar demostrado que las jornadas completas escolares poseen numerosos beneficios, es cierto que ésto insume grandes inversiones. Estoy de acuerdo con la docente Orozco, a la cual he hecho referencia anteriormente, al expresar “ Que todas las escuelas públicas uruguayas sean de tiempo completo, es una discusión más amplia, profunda, multidisciplinaria. Discusión que probablemente sea puesta en mesa más adelante, considerando aspectos y necesidades de la población uruguaya en edad escolar.

Las ETC han superado los resultados que se esperaban de ellas, y considero son instituciones educativas realmente necesarias para la realidad en la que viven gran parte de los alumnos que concurren.

Las Escuelas de Tiempo Completo son el espacio en el cual el niño deja de estar en la calle o frente al televisor, para estar dentro de un centro que brinda aprendizajes, vivencias y oportunidades; que los alumnos fuera de ellas no podrían gozarlas.

Siendo así que la autora afirma “la educación debe ponerse al día; pero hay que reflexionar sobre los instrumentos de cambio” (Orozco, 2010), aun así, no descarto el ideal de que en un futuro, las escuelas del Uruguay extiendan sus jornadas en virtud del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos que ella acoge.

Para finalizar este ensayo, expongo compartiendo con seguridad las palabras de la autora María Teresita Francia, que dejan ver y dan solidez para seguir sosteniendo que las escuelas públicas, entre ellas las Escuelas de Tiempo Completo, buscan y en muchos casos, encuentran respuestas:

“En nuestra sociedad -desde hace más de un siglo- hay convicción cultural y unánime de que la escuela pública, abierta a todos los niños, es una de las posibilidades de concretar un mejor futuro social”. (Francia, 2001, p. 143).

Referencias Bibliográficas

- Acuña, S. (2016, 9 febrero). Más horas de aprendizaje, más futuro para nuestros jóvenes. Recuperado 21 junio, 2019, de <http://www.telam.com.ar/notas/201609/161463-educacion-jornada-extendida-acuna.php>
- Administración Nacional de Educación Primaria; Consejo de Educación Inicial y Primaria [ANEP-CEIP]. (2019). *Escuelas de Tiempo Completo: Modelo Pedagógico - Fundamentación*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion> (Consultado 4/12/2019)
- Consejo directivo Central [CODICEN] (1998). Resolución N° 21 del Acta 90 de 24.12.98 del Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. ANEP - CODICEN. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf (Consultado:4/12/2019).
- Clavijo, M. C., Francia, T., & Retamoso, A. (2005). Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura – Administración Nacional de Educación Pública.
- Francia, M. T. (2001). Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro Editores.
- Instituto Crandon. (2018). ¿Para qué es la educación? Ensayos. Montevideo, Uruguay: Mc Ediciones.
- Olivera Ramos, A. (2010). Escuelas de Tiempo Completo. En: *Crónicas Migrantes*, [Web blog]. Recuperado de <http://armandolveira.blogspot.com/2010/03/escuelas-de-tiempo-completo-un-espacio.html> (Consultado: 4/12/2019).

Bibliografía Consultada

- Administración Nacional de Educación Pública, [ANEP] (2010). *Identidades y actualizaciones pedagógicas*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública, [ANEP-CODICEN] (2017). *Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Camos, J. (2009). *Historia reciente de la Educación Uruguaya: Conocer para comprender y transformar*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro.
- Castro, L. (2018). Las escuelas de tiempo completo cumplen 20 años y se consolidan como una política central del CEIP. En: *La Diaria*, [En línea]. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/4/las-escuelas-de-tiempo-completo-cumplen-20-anos-y-se-consolidan-como-una-politica-central-del-ceip/> (Consultado: 4/12/2019)
- Ifrán, D. (2012). *De Varela al Plan Ceibal. Genealogía, reflexiones y vivencias de la enseñanza pública uruguaya*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.
- Mateo-Berganza M. e Iribarren M. (2016). ¿Cuáles son las ventajas de la jornada escolar extendida?. En: *ENFOQUE EDUCACIÓN*. [Web blog]. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/paraguay-jornada-escolar-extendida/> (Consultado: 4/12/2019).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, [MECT]. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Organización de los Estados Americanos.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, [MECT]. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires, Argentina: Organización de los Estados Americanos.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, [MECT]. (2006). *Las condiciones de la enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Argentina: Organización de los Estados Americanos.
- Rodríguez, V., & Martín, P. (2012). El aporte de Germán Rama. En: Revista Digital *INSITU*. - Universidad ORT Uruguay. Recuperado de <https://fcd.ort.edu.uy/3874/3/el-aporte-de-german-rama.html> (Consultado: 4/12/2019).

