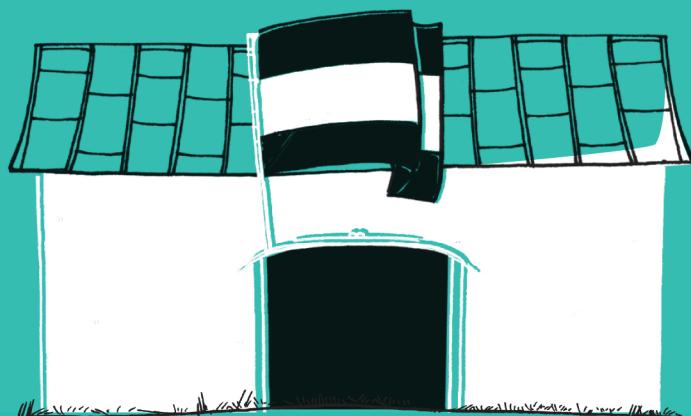


Nuevos tiempos para la educación primaria

Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar



Nuevos tiempos para la educación primaria

Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar

Cecilia Veleza

Veleda, Cecilia
Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.
200 p.: il.; 15x23 cm.

ISBN 978-987-1479-40-5

1. Política Educativa Argentina. I. Título.
CDD 379.282

Dirección Editorial:

Elena Duro, especialista de educación de UNICEF

Autoría:

Cecilia Veleda

Edición:

Liora Gomel

Diseño:

Estudio ZkySky

Ilustración:

Ana Sanfelippo

© 2013, CIPPEC, UNICEF

Si desea citar este libro: Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

La opinión de la autora no refleja necesariamente la posición de todos los miembros de CIPPEC o UNICEF sobre el tema analizado.

Las publicaciones de CIPPEC y UNICEF están disponibles en sus respectivos sitios web (www.cippec.org y www.unicef.org.ar).

CIPPEC y UNICEF alientan el uso y divulgación de sus producciones sin fines comerciales.

CIPPEC

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

T (+54 11) 4384-9009 | F (+54 11) 4384-9009, interno 1213

Av. Callao 25, 1ºA, C1022AAA, Buenos Aires, Argentina

info@cippec.org | www.cippec.org

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

T (+54 11) 5093-7100 | F (+54 11) 5093-7111

Junín 1940, Planta Baja, C1113AAX, Buenos Aires, Argentina

buenosaires@unicef.org | www.unicef.org/argentina

Índice

PRÓLOGO	9
---------	---

AGRADECIMIENTOS	11
-----------------	----

INTRODUCCIÓN	13
--------------	----

CAPÍTULO 1 UNA MIRADA AMPLIA SOBRE EL TIEMPO EN EDUCACIÓN	20
--	----

Introducción	23
--------------	----

Tiempo libre	24
--------------	----

Tiempo escolar neto	28
---------------------	----

Tiempo cronometrado y tiempo vivido	32
-------------------------------------	----

Tiempo uniforme y tiempo flexible	33
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS Y ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE LA JORNADA EXTENDIDA	36
--	----

Introducción	39
--------------	----

Políticas latinoamericanas	40
----------------------------	----

Estudios internacionales	43
--------------------------	----

CAPÍTULO 3 LA AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN LA ARGENTINA	50
--	----

Introducción	53
--------------	----

La extensión de la jornada escolar en cifras	54
--	----

La política nacional	61
----------------------	----

CAPÍTULO 4 MODELOS PROVINCIALES DE EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR	72
---	----

Introducción	75
--------------	----

Procesos de implementación	76
----------------------------	----

Modelos de extensión de la jornada escolar	84
--	----

CAPÍTULO 5 LA EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS	102
--	-----

Introducción	105
--------------	-----

Relación con la comunidad	106
---------------------------	-----

Organización del espacio y del comedor	114
--	-----

Equipo docente	119
----------------	-----

Prácticas pedagógicas	127
-----------------------	-----

Desarrollo subjetivo de los alumnos	134
-------------------------------------	-----

Aprendizaje y trayectorias escolares	143
--------------------------------------	-----

CAPÍTULO 6 LECCIONES, DILEMAS Y RIESGOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR	150
---	-----

Introducción	153
--------------	-----

Marco institucional	154
---------------------	-----

Definiciones curriculares	156
---------------------------	-----

Llegada a las escuelas	160
------------------------	-----

Fortalecimiento pedagógico	161
----------------------------	-----

Criterios de contratación de los docentes	165
---	-----

Inversión y servicio alimentario	166
----------------------------------	-----

Expansión	167
-----------	-----

Palabras finales para las escuelas	168
------------------------------------	-----

NORMATIVA CONSULTADA	177
-----------------------------	-----

ENTREVISTAS REALIZADAS	179
-------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	181
---------------------	-----

ACERCA DE LA AUTORA	186
----------------------------	-----

ACERCA DE CIPPEC	187
-------------------------	-----

ACERCA DE UNICEF	187
-------------------------	-----

Índice de cuadros y gráficos

GRÁFICO 1	27	GRÁFICO 6	56
Indicadores de prácticas deportivas, recreativas, culturales y de lectura. Niños de 5 a 12 años. Total país. Año 2011		Porcentaje de matrícula en jornada completa y jornada extendida, por jurisdicción. Nivel primario. 2010	
CUADRO 1	29	GRÁFICO 7	57
Días de clase mínimos establecidos por ley en América Latina. Países seleccionados		Cantidad de alumnos en jornada extendida y jornada completa, por jurisdicción. Nivel primario. 2010	
GRÁFICO 2	30	GRÁFICO 8	58
Días de clase perdidos por huelgas de docentes, por jurisdicción. Promedio 2002-2008		Porcentaje de escuelas con jornada extendida y jornada completa, por jurisdicción. Nivel primario. 2010	
GRÁFICO 3	31	GRÁFICO 9	59
Cantidad de alumnos por sección, nivel primario. Total país. 2002-2010		Porcentaje de matrícula en jornada extendida o completa y porcentaje de población bajo la línea de pobreza, por jurisdicción. 2010	
CUADRO 2.	44	GRÁFICO 10	60
Síntesis de las políticas de ampliación del tiempo escolar en América Latina		Correlación entre la distribución de la jornada extendida o completa y el nivel socioeconómico promedio de las escuelas, por jurisdicción. Sector de gestión estatal. 2009	
CUADRO 3	48	GRÁFICO 11	61
Síntesis de las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar en países latinoamericanos		Tasa de repitencia por tipo de jornada. Nivel primario. Total país, 2009	
GRÁFICO 4	54	CUADRO 4	66
Porcentaje de matrícula por tipo de jornada. Nivel primario. Total país. 2010		Modelo Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar. Lineamientos principales	
GRÁFICO 5	55	CUADRO 5	86
Cantidad de alumnos en jornada extendida o completa, por sector de gestión y ámbito. Porcentaje de alumnos en jornada extendida o completa dentro de cada sector de gestión y ámbito. Nivel primario. Total país. 2010		Síntesis de los modelos de implementación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas	
		CUADRO 6	96
		Síntesis de los modelos de extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas	
		DIAGRAMA 1	149
		Resumen de los efectos de la EJE en la experiencia de las escuelas	

Prólogo

La escuela primaria abre caminos y derechos en la vida de los niños y niñas. Es un espacio de socialización y encuentro con lo común, con los legados y la memoria histórica, con la cultura letrada, con el razonamiento científico. Es un espacio para recorrer senderos artísticos, desarrollarse en la educación física, aprender nuevas tecnologías e idiomas.

Para lograr estos ambiciosos objetivos, la escuela primaria necesita tiempo. A veces, cuatro horas de clases no alcanzan para tantos desafíos. A veces, los docentes quedan limitados en esas horas y tienen poco espacio para la reflexión profesional, el intercambio y la dedicación a cada alumno y su contexto. En todas partes, pero en particular en los contextos de mayor vulnerabilidad social, la ampliación de la jornada escolar es un camino lleno de esperanzas para el futuro de la infancia.

Implementar una política pública de extensión de la jornada escolar no es nada sencillo. Hay diversos modelos que fueron implementados en otros países de América Latina y en algunas provincias argentinas. Hay muchas lecciones para extraer de ellos. La Argentina encaró recientemente el desafío de ampliar la jornada escolar de los alumnos del nivel primario, a través de una política nacional articulada con las jurisdicciones provinciales. Es una medida alentadora que tendrá grandes beneficios para el futuro del país. Este libro tiene el propósito de reunir los aprendizajes sobre todo lo que puede lograrse con la extensión de la jornada escolar. Para ello, señala posibles problemas y alternativas.

Luego de visitar muchas escuelas con distintos formatos de ampliación del horario escolar, esta investigación es original y necesaria porque presenta el testimonio de los actores. Nadie es mejor que los docentes, directivos y alumnos para contarnos qué provecho se le puede sacar a la extensión del tiempo escolar.

Los resultados de este trabajo, que UNICEF se enorgullece en auspiciar junto con el Ministerio de Educación de la Nación, son valiosos tanto para el diseño de las políticas como para la planificación pedagógica dentro de las escuelas. Toda nueva provincia o escuela que esté ingresando a este fascinante proceso de ampliar su carga horaria cuenta de ahora en adelante con este conjunto de herramientas fundamentales para aprender del pasado y de las experiencias en marcha.

Es posible ampliar las esferas de expresión de los alumnos, sus posibilidades, sus proyectos futuros, sus capacidades de actuar más allá de los contextos sociales que los condicionan. El tiempo escolar puede ser una gran oportunidad para revisar prácticas, repensar la enseñanza y organizar de nuevas formas el clima escolar. Así, las nuevas horas de clase serán un eje clave en la garantía del derecho a la educación.

Andrés Franco
Representante de UNICEF

Agradecimientos

Este libro fue elaborado gracias al apoyo conjunto de UNICEF-Argentina y el Ministerio de Educación de la Nación. Elena Duro, oficial de Educación de UNICEF, participó activamente en el diseño, la elaboración y la publicación del texto. Agradecemos su confianza y sus aportes. Al Ministerio de Educación de la Nación le agradecemos el respaldo y la colaboración de la Dirección Nacional de Nivel Primario, en particular de su directora Silvia Storino.

La investigación hubiese sido imposible sin la atenta cooperación de las autoridades de los ministerios de educación de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Vaya entonces un reconocimiento especial para ellas, por haber compartido su experiencia de gestión y haber facilitado el acceso a las escuelas.

El libro procura reflejar la experiencia de las escuelas con jornada extendida de las cinco provincias. Por eso, fue fundamental el apasionado y minucioso testimonio de los supervisores, directores y docentes con los que conversamos. Muchísimas gracias por su tiempo. La vocación con la que trabajan día a día, la mayoría de ellos en contextos muy complejos, es una muestra del potencial del sistema educativo argentino y probablemente inspirará a los funcionarios y docentes que lean este libro.

Por último, agradecemos a CIPPEC por apostar por este proyecto y al Programa de Educación por su participación en el libro. Axel Rivas intervino intensamente en todas las etapas del proyecto, desde su concepción hasta la corrección del texto. Florencia Mezzadra participó en todas las discusiones y en la lectura del texto. En particular, agradecemos la colaboración de Belén Sanchez en el trabajo de campo y la redacción del libro; de Paula Coto en la sistematización de la normativa, la bibliografía y las políticas internacionales; y de Pablo Bezem y Victoria D'Agostino en el procesamiento de los datos estadísticos. Liora Gomel realizó una cuidadosa edición del texto.

La responsabilidad por los errores son de nuestra exclusiva autoría. Lo expresado en este trabajo no necesariamente coincide con las opiniones de las instituciones que lo apoyaron e hicieron posible.

Introducción

La jornada escolar es un tiempo potencial. El interés por extenderla depende, sobre todo, de la cualidad del tiempo prolongado. En un sistema educativo con fuertes desigualdades como el argentino, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar en el nivel primario se convierte en **una oportunidad para avanzar en la construcción de la justicia educativa** (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Sobre todo en los contextos más críticos, cuyas escuelas están saturadas de demandas insatisfechas y donde cuatro horas de clase no alcanzan para garantizar el derecho a la educación. Allí, el tiempo se disuelve entre las manos. Los docentes están atravesados por los problemas de la comunidad, las aulas no siguen consignas sino que se dispersan en urgencias que expresan las acuciantes necesidades de la niñez. Incluso, en algunas de las áreas más pobres de la Argentina, al salir de la escuela muchos chicos pueden estar expuestos al trabajo, las adicciones o la violencia callejera.

Es la pesada herencia del desempleo, la desigualdad y la pobreza que crecieron hacia fines de los noventa y estallaron durante la crisis de 2001. Pese a la posterior recuperación económica, buena parte de esta fractura social sigue presente: las mejoras alcanzadas en términos de inclusión no lograron sanar todo lo que se dañó en las vísceras del tejido social, en las relaciones humanas, en la vida emocional de los niños.

En este contexto, **la extensión de la jornada escolar (EJE) abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables¹**. Redistribución, porque destina más tiempo a fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, el cuidado y la alimentación. Reconocimiento, porque abre un abanico más amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos: talleres de artes, deportes, juegos, nuevas tecnologías e idiomas. Más tiempo equivale así al acceso de los sectores más postergados a esos aprendizajes, que las clases medias suelen adquirir en la esfera privada.

¹ Por **extensión de la jornada escolar** o términos similares (prolongación, ampliación) se entiende a las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno de cuatro horas diarias. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo).

Como lo establece la Ley 26206 de Educación Nacional, la meta es universalizar la jornada extendida en el nivel primario, es decir, beneficiar a todos los sectores sociales. Sin embargo, esta es una política muy costosa, que difícilmente pueda ser implementada en todas las escuelas en el mediano plazo. De hecho, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 plantea el objetivo de duplicar entre 2011 y 2016 la cantidad de escuelas de nivel primario con ampliación de la jornada (que ascendía a 2548 para el sector de gestión estatal en 2011). Por eso, en esta primera etapa es fundamental incorporar a las escuelas que congregan a los alumnos de condición social más desfavorable.

El mandato fundacional de la educación primaria es garantizar el acceso a los saberes prioritarios, sin los cuales tanto la adquisición de saberes más complejos como la participación ciudadana o la inserción laboral quedan seriamente comprometidas. Este mandato entra en tensión cuando, en un contexto de complejización del conocimiento, transformación de los intereses de la infancia y desigualdad social, la escuela debe funcionar simultáneamente como espacio privilegiado para la apertura a nuevos mundos y la diversificación de esos saberes prioritarios. Ampliar el tiempo en la escuela permitiría generar más y mejores posibilidades para afrontar esta tensión.

La prolongación de la jornada constituye también una **oportunidad inédita para revisar la enseñanza en el nivel primario**. Gracias a la oportunidad de correr menos detrás de los programas, organizar más reuniones entre docentes, tener espacios más desestructurados de encuentro con los alumnos (como los almuerzos o los talleres) y ensayar nuevas propuestas en los talleres (para luego trasladarlas a las horas de clase habituales), la EJE puede ser el punto de partida para un nuevo contrato con la profesión y con los alumnos.

Desde una perspectiva más amplia, extender la jornada escolar podría servir también para repensar la organización del tiempo en todo el nivel primario, no solo en las escuelas comprendidas por la política. Como se desarrolla en el **capítulo 2**, el tiempo de la educación primaria aumentó durante la última década, a través del incremento de los días oficiales de clase y de la creación de cargos docentes (que suponen más tiempo dedicado a cada alumno). Sin embargo, pareciera que este tiempo adicional no está siendo aprovechado y que no termina de usarse con “reconocimiento”, es decir, con cambios en las pedagogías que garanticen el acceso a los aprendizajes prioritarios y diversifiquen la experiencia educativa.

En suma, la EJE constituye una **política clave para enfrentar los desafíos pendientes del nivel primario**. Como lo plantea uno de los documentos que

orienta la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario iniciada en 2011 (Dirección de Nivel Primario, 2012a) entre estos desafíos se encuentran la discontinuidad en las trayectorias escolares de los alumnos, la baja intensidad de los aprendizajes, el ausentismo de maestros y niños, la escasa sistematicidad y secuenciación de la enseñanza, y la ruptura de rutinas y procesos de transmisión del saber docente.

Las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales señalan las **debilidades y desigualdades del aprendizaje** entre provincias, escuelas y alumnos. En el último Operativo Nacional de Evaluación (ONE 2010), casi el 28 % de los alumnos de 6.º grado obtuvo resultados bajos en lengua. En las jurisdicciones con mayores niveles de pobreza, cerca del 40 % de los alumnos obtuvo resultados insuficientes.

La comparación regional revela que los logros de aprendizaje en el nivel primario se sitúan por debajo de países con similares condiciones sociales y menor tradición educativa. Según el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), que evalúa los aprendizajes de los alumnos de 3.º y 6.º grado en lengua, matemática y ciencias, en 2006 la Argentina estaba por debajo de Cuba, Costa Rica, Chile, México y Uruguay en el promedio total.

Las debilidades en los aprendizajes se traducen en dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: en 2009 (último año de datos disponibles), la tasa de sobreedad era de 21,4 %, aunque mostraba una tendencia levemente decreciente desde 2004. En algunas provincias, esta tasa era del 30 % o más. El flagelo del llamado “fracaso escolar” refleja, en realidad, desaciertos en las pedagogías, preanuncia el abandono futuro, perjudica emocionalmente al alumno y genera mayores gastos al Estado.

Como se sintetiza en el **capítulo 2**, abundantes estudios internacionales muestran que **prologar el tiempo de escolarización tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje**, en particular, en los alumnos de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, esos mismos estudios indican que la relación entre las horas de clase y los logros en las evaluaciones estandarizadas no es lineal, y que las mejoras alcanzadas tienden a ser leves frente a las inversiones requeridas. Por eso, el interés de una buena política de extensión de la jornada escolar debería radicar más en el modo en que se utilizan las horas adicionales que en su cantidad.

Este balance refleja la esencia de la política que nos ocupa: su complejidad. **La EJE es una política multifacética y densa** porque comprende en forma simultánea dimensiones tan distintas como la ampliación de la infraestructura, la gestión del servicio alimentario, la creación de nuevos puestos de trabajo para los docentes, la reorganización de los horarios y espacios en las escuelas,

la modificación de las rutinas familiares, la inclusión de nuevos espacios curriculares y la revisión de las prácticas de enseñanza.

Dos grandes riesgos la acechan. Por un lado, realizar el enorme esfuerzo presupuestario que supone implementarla sin que gran cosa cambie. Por el otro, caer en la tentación de avanzar rápido y utilizar los espacios edilicios disponibles, sin priorizar a los alumnos más vulnerables. **Esta es la situación que impera en la actualidad: salvo en contadas jurisdicciones, la distribución de la jornada extendida en la Argentina no beneficia a los niños más pobres** (Bezem, 2012).

Por lo tanto, para que un aumento en la permanencia de los alumnos en la escuela suponga una mejora cualitativa en los aprendizajes y en la experiencia educativa, **es indispensable trabajar en un riguroso proceso de planeamiento e implementación**. Es clave que los ministerios de educación conduzcan, orienten y acompañen este proceso, dado que la gran desigualdad de contextos y capacidades entre las escuelas podría redundar en efectos muy disímiles, algunos indeseables.

Luego de que la Ley de Educación Nacional estableciera en 2006 el objetivo de extender la jornada en las escuelas primarias de gestión pública del país, **en 2011 se dio inicio a una política federal de ampliación de la jornada escolar**. Gracias al liderazgo y apoyo financiero del Ministerio de Educación de la Nación y según lineamientos consensuados a nivel federal, las provincias están inaugurando o profundizando su implementación.

Esta política forma parte de una tendencia generalizada en la región y, más ampliamente, de una preocupación creciente por el tema en buena parte de los países del mundo, muchas veces ligada a los resultados en las evaluaciones internacionales. Luego de un siglo sin cambios sistémicos en la jornada escolar —históricamente de cuatro horas o menos—², la mayoría de los países latinoamericanos optó por la ampliación.

Pero **la Argentina no parte de tabula rasa**. Antes del inicio de esta política nacional, diversas provincias ya habían desarrollado modelos propios de jornada completa o extendida. Por eso, el federalismo ofrece un laboratorio interesante para analizar los efectos de este cambio según las distintas opciones de implementación adoptadas. Incluso dentro de las mismas jurisdicciones existen modelos variados, susceptibles de ser contrastados entre sí y con los de las demás provincias.

2 En muchos países de la región (incluso en la Argentina, aunque en menor medida), la mayoría de las escuelas tuvo siempre un turno intermedio, cuya jornada es inferior a las cuatro horas. Completar las cuatro horas de clase es un gran avance que se logró recién durante el siglo XX.

Aprovechando este laboratorio y procurando contribuir con el aprendizaje interprovincial en política educativa, este libro presenta una mirada comparada sobre **las políticas provinciales de EJE y sus efectos en las escuelas, desde la perspectiva de los directores y docentes**. El objetivo es extraer lecciones relevantes para futuras implementaciones de la política y adaptaciones pedagógicas en las escuelas, útiles tanto para los ministerios provinciales de educación como para los supervisores, directivos y docentes. Se espera así aprender de las experiencias previas para evitar cometer los mismos errores y aprovechar todo el potencial de la jornada extendida tanto en el nivel del planeamiento educativo como en el institucional-pedagógico.

Tras este propósito principal, el libro comienza con una invitación a reflexionar sobre las distintas dimensiones del tiempo en educación, para dar cuenta del carácter esquivo del tema que nos ocupa (**capítulo 1**). Luego, se comparan las políticas latinoamericanas de ampliación del tiempo escolar y se sistematizan las conclusiones de los estudios internacionales acerca su impacto en el aprendizaje (**capítulo 2**).

Este preámbulo sirve de base para el análisis de las distintas políticas de EJE implementadas en la Argentina (**capítulo 3**). Primero se describe la distribución actual de la EJE, que según los últimos datos disponibles comprendía en 2010 al 8,4 % de los alumnos del país, y luego se sintetiza la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario lanzada en 2011.

Esta información se contrasta con las **políticas de EJE de cinco jurisdicciones**: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza y Río Negro (**capítulo 4**). Los casos fueron elegidos por la cobertura alcanzada (tanto en términos de porcentaje de la matrícula total como de la cantidad de alumnos que asisten a escuelas de jornada extendida o completa) y por las características de sus modelos.

El libro intenta **diferenciar los efectos de los distintos modelos de ampliación de la jornada en la vida de las escuelas** (**capítulo 5**). Para eso, analiza las percepciones de los directores y docentes de las cinco provincias sobre el modo en que ciertos ejes del funcionamiento institucional se vieron afectados por la EJE: la relación con la comunidad; la gestión del espacio y el comedor escolar; la organización del trabajo docente; las prácticas pedagógicas; el desarrollo subjetivo; las trayectorias escolares y los aprendizajes de los alumnos.

Por último, se recuperan una serie de **lecciones, dilemas y riesgos** que las autoridades y funcionarios de los ministerios provinciales interesados en ampliar la jornada escolar deberían tener en cuenta al momento de implementar este tipo de políticas (**capítulo 6**). Estas lecciones, dilemas y riesgos se centran

en los siguientes ejes: el marco institucional; las definiciones curriculares; la llegada a las escuelas; el apoyo pedagógico; la contratación de los docentes; la inversión y el servicio alimentario; y la expansión y evaluación de la política.

El libro cierra con unas palabras finales para las escuelas primarias, dirigidas a todos aquellos directivos y docentes que tengan la suerte de aprovechar esta gran oportunidad.

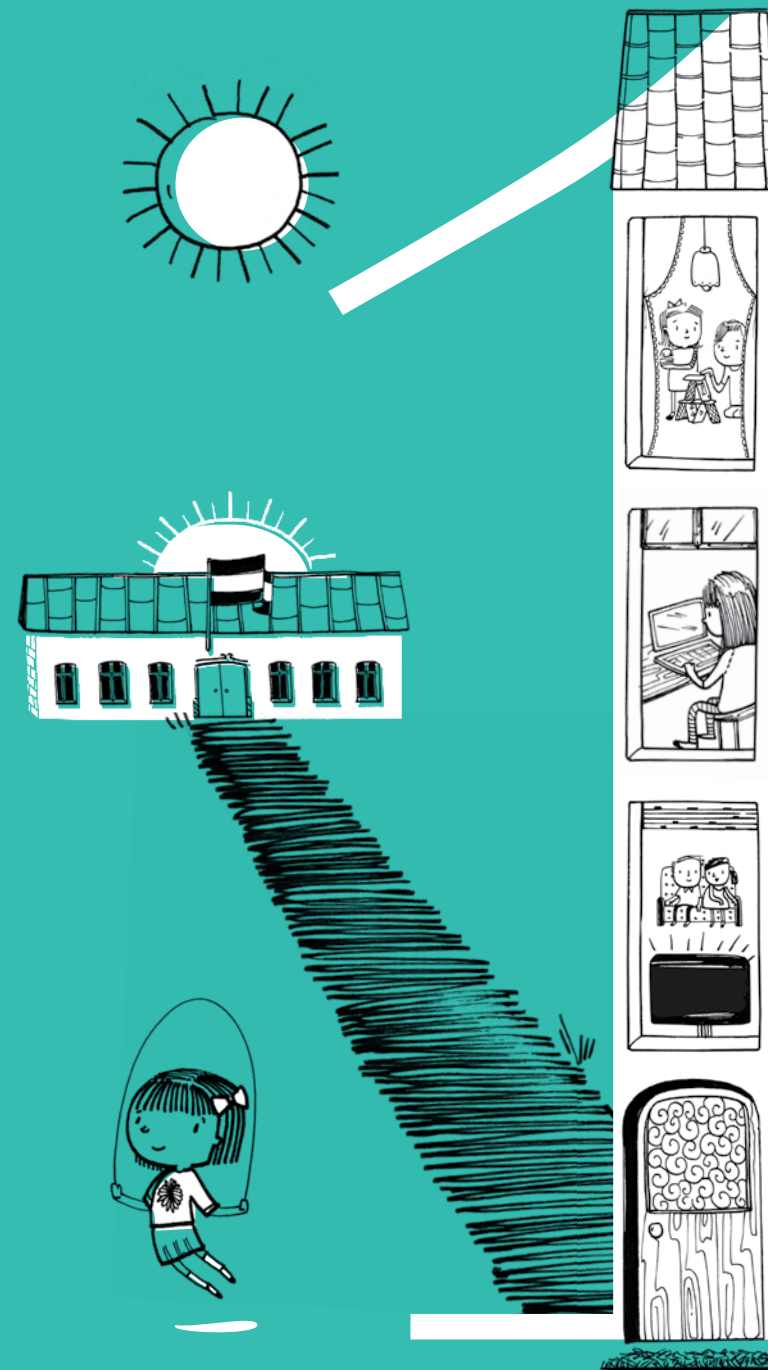
A través de este recorrido se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Vale realmente la pena implementar una política tan costosa y compleja? ¿Cuánto impacto puede tener y a qué costo? ¿Qué cambió en las provincias que ya implementaron la EJE? ¿Cuáles son sus ventajas frente a la jornada simple? ¿Qué aspectos interesantes y qué problemas presentan los distintos modelos de EJE? ¿Cuál es el modelo más interesante y posible según cada contexto? ¿Cuáles son las lecciones útiles en materia de procesos políticos de implementación? ¿Cuáles son las pistas útiles para las escuelas que van a incorporar modelos de EJE en el futuro?

Además de sistematizar la literatura en la materia y de presentar los datos estadísticos disponibles, se intentó responder a estas preguntas a través de una metodología cualitativa. Se realizó un exhaustivo análisis de las normas y documentos oficiales disponibles en las cinco provincias y una gran cantidad de entrevistas (107 en total): con autoridades y funcionarios (10) y con supervisores, directores y docentes (97) de escuelas de jornada extendida de zonas urbano-marginales y rurales.

A diferencia de los estudios de impacto, este abordaje prioriza los procesos en lugar de los resultados y considera otras dimensiones además de los logros de aprendizaje en las evaluaciones estandarizadas. Por eso se parte de una mirada territorial, preocupada por reflejar la variedad de necesidades, visiones y experiencias según los contextos.

Esperamos que el libro sea una herramienta fructífera para el arduo trabajo que enfrentarán los ministerios de educación cuando activen la planificación, implementación o profundización de la política durante los próximos años.

Para reflexionar sobre el tiempo en educación es importante desplegar primero esta categoría aparentemente tan natural. Sobre todo, si tenemos en cuenta que el tiempo es un concepto complejo, multifacético, holístico y extenso, que está en todo y afecta todo. Por más empeño que se haya puesto en esto durante siglos, el tiempo es un gran misterio difícil de develar. Asumir su complejidad exige atender el cruce de los distintos tiempos: los tiempos escolares y los tiempos sociales, los tiempos de aprendizaje y los tiempos periescolares (como la formación, el recreo, los traslados entre las aulas), los tiempos del reloj y los tiempos de la percepción subjetiva.



Una mirada amplia sobre
el tiempo en educación

Una mirada amplia sobre el tiempo en educación

Introducción

Para reflexionar sobre el tiempo en educación es importante desplegar primero esta categoría aparentemente tan natural. Sobre todo, si tenemos en cuenta que **el tiempo es un concepto complejo, multifacético, holístico y extenso**, que está en todo y afecta todo (Gimeno Sacristán, 2008). Por más empeño que se haya puesto en esto durante siglos, el tiempo es un gran misterio difícil de develar (Caride Gómez y Meira Cartea, 2005). Asumir su complejidad exige atender el cruce de los distintos tiempos: los tiempos escolares y los tiempos sociales, los tiempos de aprendizaje y los tiempos periescolares (como la formación, el recreo, los traslados entre las aulas), los tiempos del reloj y los tiempos de la percepción subjetiva.

El orden del tiempo escolar, aparentemente dado, mecánico e inmutable, es interdependiente del orden físico y social en el que se inserta (Escolano, 1992:56)³. Los factores que lo afectan son diversos: el clima y la geografía; las concepciones políticas, axiológicas e ideológicas de quienes planifican la educación; los intereses gremiales; la disponibilidad de otros espacios de cuidado infantil; los ritmos de trabajo de los adultos; la facilidad o dificultad de los desplazamientos; los horarios comerciales; las costumbres sociales; las celebraciones; los momentos de vida familiar y los tiempos de ocio. De ahí que la organización de la jornada escolar varíe tanto entre los países.

3 Como lo plantea Escolano (1992:56) en su genealogía del tiempo escolar, “la producción del tiempo escolar es un hecho cultural; el reloj y el calendario en educación no son modelos que deriven de categorías o representaciones ‘apriorísticas’, trascendentales, al modo kantiano, sino marcos culturales y ‘materiales’ que tienen que ver con la realidad social empírica, así como con los valores que forman los sistemas de organización de la vida cotidiana y de la cultura”.

Un primer aspecto de la complejidad a la que aludimos emerge cuando ampliamos la perspectiva y nos preguntamos por el **tiempo de aprendizaje**. Es sabido que no se aprende solo en la escuela, y que esta fue perdiendo su predominio en la educación de las nuevas generaciones, cada vez más influidas por los medios masivos de comunicación. La primera sección de este capítulo se dedica a los usos que los niños argentinos hacen del tiempo no escolar y al modo en que esto afecta sus aprendizajes escolares.

Aun si nos restringimos al **tiempo escolarizado**, es necesario agudizar la mirada para percibir que **no equivale a la cantidad de horas anuales de asistencia**. Por eso, resulta indispensable clarificar los diversos usos del tiempo en la escuela. En efecto, el tiempo escolar neto está determinado por la pérdida de días de clase, los lapsos invertidos en actividades no estrictamente educativas (los recreos, por ejemplo) o las variables que inciden indirectamente sobre el tiempo de aprendizaje (como la cantidad de alumnos por docente). En la segunda sección, nos detendremos sobre estos determinantes.

Pero estipular en detalle el tiempo efectivo de la enseñanza no nos conducirá a la **densidad que ese tiempo cronometrado tiene para los alumnos**. Como lo recuerda José Gimeno Sacristán (2008:56) en su excelente libro sobre el tema, “la calidad de la educación depende fundamentalmente de la riqueza de las experiencias que ocupan el tiempo escolar”. Lo relevante entonces es diferenciar el tiempo objetivo del tiempo subjetivo, vivido. Nos detenemos sobre esta distinción en la tercera sección de este capítulo.

Por último, en la cuarta sección se propone una reflexión sobre las características históricas del tiempo escolar, ligadas a las particularidades de la sociedad moderna, y los motivos por los que esa organización tradicional está quedando obsoleta.

Tiempo libre

El tiempo de la educación no se reduce al tiempo escolar. Es más que una obviedad decir que **el aprendizaje ocurre dentro y fuera de las paredes de la escuela**, sobre todo en la era de la generación digital y el aprendizaje virtual. Debido al vertiginoso avance de internet y su capacidad ubicua (en todo momento, en todo lugar) para acceder a la información, algunos están vaticinando el fin de la escuela como centro de distribución del conocimiento (Kim, 2009; citado en Anderson, 2010).

Según ciertas previsiones, el *software* educativo —los videos, los audios, las clases interactivas, las redes de aprendizaje— será cada vez de mayor calidad y atraerá infinitamente más a los alumnos que la escuela: los costos del **aprendizaje virtual**, a través de diversos dispositivos —las computadoras, los celulares, las tabletas, etc.—, son inferiores a los de la educación presencial; por eso, no resulta descabellado afirmar que su progreso será exponencial (Christensen, Horn y Johnson, 2011).

“La tesis central es que el aprendizaje guiado por las computadoras es una fuerza indetenible que transformará el universo escolar. Deberían cambiar por completo los deberes para el hogar, las clases teóricas, las horas libres, el tiempo escolar en su conjunto” (Rivas, 2012). De hecho, desde esta perspectiva, la propia extensión de la jornada escolar es puesta en tela de juicio.

Pero la presencia de los alumnos en la escuela tiene también otros sentidos además de la transmisión de conocimientos. Tanto ciertas funciones sociales relevantes —el cuidado o la propia socialización, por ejemplo—, como la adquisición de diversas capacidades —como la de aprender a aprender o el pensamiento crítico— suponen que los alumnos asistan a la escuela y que interactúen entre sí y con los maestros.

Por otra parte, **el uso creciente de las TIC tiene efectos perversos para los chicos**, como el sedentarismo, la adicción a la conexión, la incapacidad de estar solos, la dificultad para apreciar otras actividades e, incluso, el deterioro de ciertas capacidades fundamentales para el aprendizaje (por ejemplo, la habilidad para concentrarse, abstraer o analizar). Así lo revela un estudio internacional reciente que muestra que los usos más frecuentes de la computadora en los niños y jóvenes —chatear, navegar por diversión, bajar música, participar en redes sociales y jugar videojuegos— tienen un impacto negativo sobre el aprendizaje cuando se usan a diario (OCDE, 2011a)⁴.

Estos balances preocupan más cuando los datos dan cuenta del aumento de los recursos tecnológicos en los hogares argentinos y del tiempo que los chicos están pasando frente a las pantallas, sobre todo en los contextos urbanos. Según datos de 2011, la propensión a estar **más de dos horas diarias expuesto a una pantalla alcanzaba al 62,1 % de los niños entre 5 y 12 años** (Tuñón, 2012:118).

Entre las pantallas predomina la televisión: la mayoría de los niños y jóvenes mira más de cuatro horas diarias (COMFER, 2007:7). Los distintos sectores sociales se apropian de diversas maneras de la televisión (Secretaría de Cultura

4 Otros estudios se orientan en el mismo sentido: la exposición a las diversas pantallas (televisión, computadora) suele ser nociva cuando se superan las dos horas diarias en niños y adolescentes (Barbancho Cisneros y otros, 2005; Pagani, Fitzpatrick, Barnett y Dubow, 2010 y Zimmerman y Christakis, 2009; citados en Tuñón, 2012).

de la Nación, 2009). Mientras que el acceso de las clases medias a diversas actividades durante el tiempo libre limita su protagonismo, para los sectores populares la televisión constituye la fuente principal de entretenimiento.

Por supuesto, más allá de las pantallas, también son fuente de ricos aprendizajes fuera del espacio escolar otras actividades culturales: leer, hacer deportes, realizar talleres artísticos, ver películas o viajar; todas estas prácticas extraescolares, por lo general placenteras, son muy importantes. Sin embargo, **las prácticas recreativas, artísticas y deportivas son infrecuentes en la mayoría de los niños argentinos**, sobre todo en los sectores sociales más desfavorecidos y en los contextos rurales.

Como se sintetiza en el [gráfico 1 \(ver en página 27\)](#), según datos de 2011 la mayoría de los chicos en edad de escolarización primaria de contextos urbanos no practica deportes (63,4 %) ni realiza actividades artísticas o culturales (68,4 %). Aunque el panorama es un tanto más alentador para el comportamiento lector, tampoco es motivo de satisfacción porque **casi la mitad de los chicos del país no suele leer textos impresos** (48,1 %). En todos los casos, la probabilidad de realizar estas actividades desciende en los estratos sociales más bajos.

Como es sabido, tanto las prácticas culturales como las deportivas alimentan intensamente el aprendizaje escolar. Está demostrado que los alumnos activos tienen mejores resultados académicos, mayor motivación para la realización de las tareas escolares y un sentido de la responsabilidad más acentuado que los sedentarios (Jensen, 2000). Por otra parte, el ejercicio físico reduce el estrés, alivia la depresión y la ansiedad, y estimula la autoestima, todos ellos factores cruciales en la construcción subjetiva de las personas (Pate y otros, 1995).

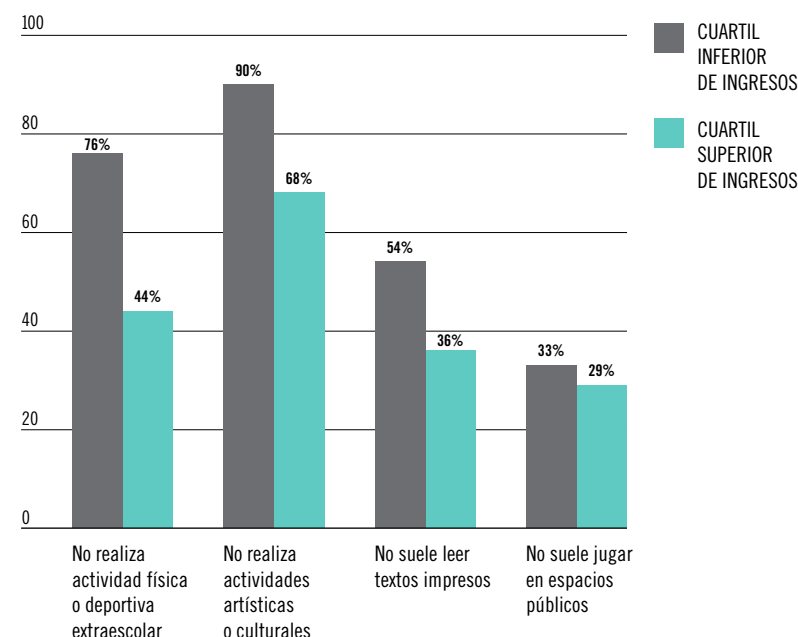
En contrapartida, **los niños de sectores más desfavorecidos tienen muchas más probabilidades de estar expuestos al trabajo**, que atenta contra el derecho a la educación y el esparcimiento. La encuesta mencionada muestra que el 25,3 % de los niños y adolescentes de 5 a 17 años del cuartil más pobre de la población urbana trabaja en actividades domésticas intensivas o en algún tipo de actividad económica.

Este panorama crítico contrasta con el **porcentaje mayoritario de la niñez urbana que suele jugar en el espacio público**, como lo refleja el [gráfico 1](#). Esta tendencia es alentadora, ya que también se aprende mucho a través del juego espontáneo con pares⁵. Junto con el tiempo no reglado (el tiempo de “no hacer nada”), las horas de sueño son fundamentales para el buen aprendizaje.

5 El reconocido psicopedagogo italiano Francesco Tonucci plantea que los chicos aprenden aún más a través del juego espontáneo fuera del control de los adultos que estudiando (Tonucci, 1996).

De hecho, ciertos estudios muestran que dormir más de nueve horas impacta en forma positiva en el rendimiento académico de los niños de nivel primario (Cladellas, Chamarro, Badia, Oberst y Carbonell, 2011:119).

Gráfico 1. Indicadores de prácticas deportivas, recreativas, culturales y de lectura.
Niños de 5 a 12 años. Total país. Año 2011



Fuente: CIPPEC, sobre la base de Tuñón (2012).

En suma, el panorama del uso del tiempo libre en los niños argentinos de contextos urbanos es preocupante: al margen del tiempo que dedican al juego espontáneo en el barrio o en la plaza, los chicos tienden a estar mucho tiempo frente a las cuatro pantallas (celular, videojuegos, televisión y computadora). En cambio, en todos los estratos sociales (sobre todo en los más desfavorecidos) escasea el tiempo destinado a las actividades deportivas y culturales, muy valiosas para el aprendizaje escolar.

En resumen, **las posibilidades y aprendizajes del tiempo libre varían mucho según el capital cultural y económico de las familias**. Estos resultados interpelan al Estado en su capacidad para intervenir en el espacio-tiempo no escolar.

Tiempo escolar neto

Puertas adentro, son varios los factores que determinan el tiempo de clase neto por año en la escuela. En primer lugar, el **calendario escolar**, es decir la cantidad de días anuales de clase oficialmente estipulados. En la Argentina, este número se incrementó durante la última década: se adoptó un piso de 180 días en 2004 y se lo aumentó a 190 en 2011⁶. En términos comparados, esta última modificación alineó a la Argentina con Chile y Venezuela (con 190 y 200 días de clase anuales respectivamente) y la colocó por encima de Uruguay, con aproximadamente 180 días⁷ (Ley Orgánica de Educación de Venezuela; Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz, 2010) **(ver cuadro 1 en página 29)**.

Pero, en muchos casos, **la cantidad efectiva de días de clase es inferior al ciclo lectivo oficial**. Esta disminución, que a veces resulta considerable, se debe a diversos factores como los conflictos sindicales, el ausentismo docente, el ausentismo de los alumnos, los problemas de infraestructura de las escuelas o el clima.

En los países en vías de desarrollo, el ausentismo de los docentes y alumnos parece ser la causa principal de la pérdida de tiempo escolar (Martinic, 1998). En efecto, una investigación realizada por el Banco Mundial sobre la base de una muestra representativa de docentes de siete países (Ecuador, Perú, Bangladesh, India, Indonesia y Uganda) mostró que la tasa de ausentismo docente ascendía, en promedio, a 20 % (Chaudhury, Hammer, Kremer, Muralidharan y Rogers, 2006).

Diversos trabajos demuestran que, pese a que existe mucha variación según los contextos, en estos países, **la enseñanza propiamente dicha puede llegar a ocupar menos de 50 % del tiempo** oficialmente establecido (Benavot, 2004; Cotton y Wikelund, 1990; Honzay, 1987; Karweit, 1984, 1985; McMeekin, 1993). Las razones pueden variar, pero el ausentismo docente tiende a ser la principal causa.

En la Argentina, la incidencia del ausentismo de los docentes varía mucho según los contextos, las escuelas y los docentes. Es menor en las escuelas con altas expectativas sobre sus alumnos y buenos líderes pedagógicos, cuyos docentes tienen sólidas competencias pedagógicas (Mezzadra, 2011)⁸.

6 A través de la Ley 25864 y de la Resolución 165 del Consejo Federal de Educación, respectivamente. Cabe aclarar que entre la sanción de ambas normas se incrementaron la cantidad anual de feriados nacionales y de días no laborables, a través de los decretos 1584 y 1585 de 2010.

7 El mínimo de días de clase fijado por ley es 155, pero los alumnos uruguayos tienen alrededor de 180 días de clase por año.

8 Un estudio reciente sobre dos partidos del conurbano bonaerense comprobó que se pierde un 26 % de la horas mensuales de clase en el nivel secundario por el ausentismo de los docentes

Cuadro 1. Días de clase mínimos establecidos por ley en América Latina.

Países seleccionados

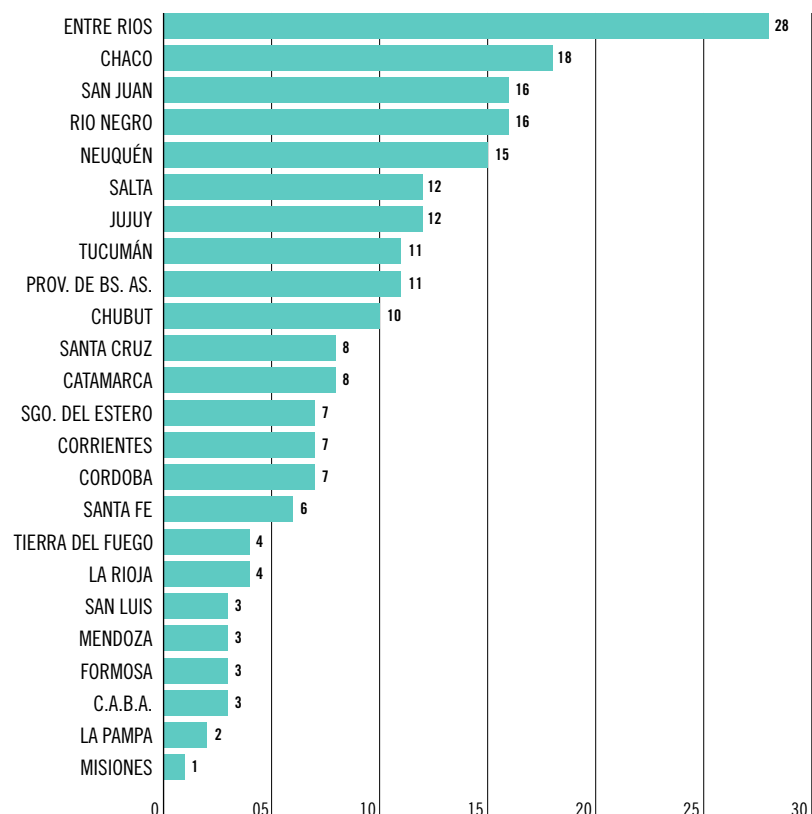
PAÍS	DÍAS DE CLASE
Costa Rica	205
Brasil	200
Honduras	200
México	200
Venezuela	200
Argentina	190
Chile	190
Uruguay	155

Fuente: CIPPEC, sobre la base de Resolución CFE N° 165/11 (Argentina), Ley Orgánica de Educación de 2009 (Venezuela), Ley General de Educación de 1993 (México), Diario AIM Digital (27/10/2012) y Diario La Nación (17/03/2008).

Como ya se mencionó, los días de paro son una de las causas de la reducción del tiempo escolar. Por ejemplo, en la Argentina se perdieron entre 2002 y 2008 nueve días de clase por año promedio debido a huelgas docentes **(ver gráfico 2 en página 30)**. Este valor fue bastante más alto en algunas provincias como Entre Ríos, Chaco, San Juan o Río Negro. Por otro lado, gran parte del tiempo que transcurre en la escuela, aun con docentes y alumnos presentes, se destina a **actividades periescolares, es decir, no directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje**: los rituales (de bienvenida y despedida), la formación, los trámites administrativos, la resolución de conflictos disciplinares, el recreo, el almuerzo y las transiciones entre recreo y el aula, entre otras. Diversos estudios muestran que en el aula se pierde una tercera parte del tiempo en actividades no académicas (Abadzi, 2007; Roth, Brooks-Gunn, Linver, y Hofferth, 2003)

y la pérdida de días de clase por motivos diversos (paros docentes, jornadas pedagógicas, problemas de infraestructura, desinfección, etc.). (Mezzadra, 2011). Esta pérdida es mayor en los partidos y escuelas más desfavorecidos.

Gráfico 2. Días de clase perdidos por huelgas de docentes, por jurisdicción.
Promedio 2002-2008

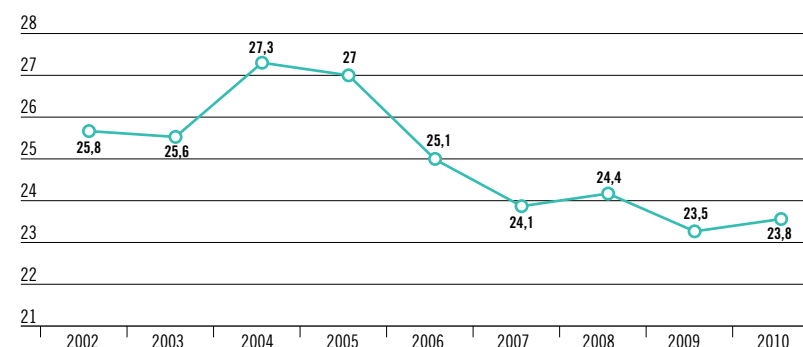


Fuente: CIPPEC, sobre la base de CGECSE (Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Educación de la Nación), Consejo Federal de Educación de la Nación y Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias (Ministerio de Economía y Producción).

El tiempo efectivo de aprendizaje en el aula depende también de la **cantidad de alumnos por sección** (el tiempo individual de aprendizaje depende directamente de esta dimensión). Aunque no exista un número ideal, se suele plantear que las mejores condiciones de enseñanza se generan con grupos de no más de treinta alumnos (Leuven, Oosterbeek y Ronning, 2008). La Argentina está muy bien posicionada en esta dimensión; incluso, esta cantidad se

redujo en el nivel primario durante la última década (**gráfico 3**), lo que supone una intensificación del tiempo de enseñanza para cada alumno⁹.

Gráfico 3. Cantidad de alumnos por sección. Nivel primario. Total país. 2002-2010



Fuente: CIPPEC, sobre la base de DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Como contracara, la escuela coloniza parte del tiempo libre de los alumnos a través de los deberes, el estudio y la preparación para las pruebas. Así, parte del tiempo escolar continúa en la casa. Sin embargo, **el tiempo de estudio en el hogar puede ser fuente de desigualdades de aprendizaje**, ya que las familias tienen capacidades muy diversas para acompañar a los chicos, y por lo general las tareas son formuladas de tal manera que dependen de esas capacidades (Bernstein, 1994).

En suma, el tiempo escolar neto está sometido a varios factores que pueden reducirlo o ampliarlo. Por lo tanto, su ampliación debe considerar también estos factores, y no solamente la adición de horas de clase. Como se sugiere en el **capítulo 6**, el tiempo escolar se puede expandir dentro de los mismos límites que ya tiene la jornada simple.

9 Sin embargo, las diferencias entre provincias y escuelas es considerable: según datos de 2010, mientras que en La Rioja hay un promedio de diecinueve alumnos por sección, en Santiago del Estero el número asciende a veintisiete. Fuente: Relevamiento Anual 2010, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación.

Tiempo cronometrado y tiempo vivido

Aun si se pudiera estipular el tiempo reloj que se destina a la enseñanza, este tiene un influjo muy variable sobre los alumnos¹⁰. En efecto, **el tiempo subjetivo no equivale al del reloj** (Gimeno Sacristán, 2008). Una hora de matemáticas puede parecer más larga para un alumno que la misma hora de educación física. Algunas preguntas fundamentales y a veces omitidas se imponen entonces: ¿Cómo viven el tiempo los alumnos? ¿Qué materias les gustan más? ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje los motiva? ¿En qué momento del día pueden prestar mejor atención?

En cuanto al contenido, aunque los gustos y las aptitudes de los alumnos para las distintas disciplinas varíen, las actividades expresivas, artísticas y físicas tienden a generar mayores adhesiones. En efecto, los chicos prefieren las actividades que los invitan a participar o a trabajar en grupo, suponen un descubrimiento, demandan una producción original, comprenden el juego, implican movimiento o incluyen las nuevas tecnologías. En suma, **los alumnos parecen valorar más las situaciones menos esquemáticas y abstractas de aprendizaje**.

Las diversas vivencias del tiempo dependen también de los ritmos fisiológicos, del vigor y cansancio, y de los ritmos de concentración, muy cambiantes según las personas y los momentos del día. Sin embargo, pareciera haber ciertos patrones en la fluctuación de las ganas de trabajar: “se constata que los tramos horarios en los que coinciden más sujetos con más ganas de trabajar (menos fatigados) se concentran entre las 10 y las 12 de la mañana. Entre las 13 y las 15 horas bajan las frecuencias notablemente, hasta ascender de las 16 a las 18 hs.” (Gimeno Sacristán, 2008:39).

En síntesis, es necesario reflexionar sobre lo que implica para la **experiencia educativa** de los alumnos el hecho de tener que permanecer más horas en la escuela. La política que nos ocupa no puede ser implementada sin interrogarse sobre la calidad de las propuestas pedagógicas a lo largo de toda la jornada y el interés que los chicos demuestran por ellas¹¹.

10 Así lo plantea, entre otros, Rosa María Torres (2011): “hay países con calendarios y jornadas escolares prolongados que obtienen resultados más bajos en las pruebas que otros con calendarios y jornadas más cortos. (...) Lo que importa es para qué, en dónde y cómo se usa el tiempo y no meramente cuánto (duración de la clase, de la jornada escolar, del año escolar, de años de escolaridad, etc.).”

11 Gimeno Sacristán (2008:50-51) subraya la relevancia del significado fenomenológico del tiempo en los siguientes términos: “Lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace

Tiempo uniforme y tiempo flexible

En la organización del sistema educativo impera una concepción mecanicista del tiempo, que lo comprende como algo meramente físico y uniforme¹². Los períodos de escolarización y vacaciones, los trimestres, los ritmos semanales y diarios, la distribución de horas por materias, las fechas patrias, los recreos, los timbres, las rutinas, los rituales, los minutos de silencio, los períodos de examen.

Esta estructuración uniforme y rígida del tiempo, alineada con una sociedad moderna, estable, cuya organización de los tiempos de producción era más o menos previsible, quedó desajustada frente a los ritmos multiformes, flexibles y móviles de la sociedad contemporánea. Hay una **inadecuación entre los ritmos escolares (cuya estructura proviene del siglo XIX) y los objetivos y prácticas educativas contemporáneos**.

La arquitectura del tiempo tendió a mantenerse incólume a través de la historia porque es un componente duro del formato escolar: la segmentación cíclica, fija y previsible del tiempo ordena aspectos centrales de la vida escolar como la transmisión de saberes, la evaluación, el agrupamiento de los alumnos en las aulas, o la tarea de los docentes. “No se enseña cualquier cosa en cualquier momento” (Vercellino, 2012:61). Así, el diseño de la jornada escolar refleja un cierto modelo pedagógico.

Desde diferentes perspectivas críticas se plantea la necesidad de revisar este “cronosistema” escolar (Terigi, 2006), aparentemente inmutable. Como lo señala Husti (1992:273), “la institución escolar está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable, uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos — como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento

del tiempo en la educación no es su duración o estructuración, sino lo que en él se hace; es decir, lo que importa es su ‘calidad’. (...) La esencia del tiempo está, pues, en la actividad en la que se invierte y, muy profundamente, en la experiencia que aporta a los alumnos y las alumnas. Los cambios en la jornada escolar pueden ser irrelevantes si no hay modificaciones en lo que se ocupa el tiempo”.

12 Y, sin embargo, como lo recuerda Escolano (1992:56): “El tiempo, del mismo modo que el espacio, no es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se ‘vacía’ la educación. No es sólo un marco, delimitado por un origen y un término, en el que se ‘suceden’ los acontecimientos educativos, esto es, donde se ‘sitúan’ las actividades escolares. (...) La arquitectura del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término no es otra cosa que un sistema de poder”.

y, de forma particular, fomentar la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos—; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil”.

Para cada instancia del sistema educativo (las regiones, las escuelas y los alumnos) debería pensarse una organización más flexible del tiempo escolar: es necesario adecuar los horarios y actividades a las características específicas de cada contexto y público escolar (Caride Gómez y Meira Cartea, 2005).

En un sentido similar, Fernández Enguita (2000:122) invita a “**diversificar los tiempos comunes**”: “si, como es previsible y habitual, la escuela no se adapta al ritmo de los más lentos ni de los más rápidos sino al de algún grupo intermedio para conseguir unos resultados unitarios, entonces a unos les sobrará tiempo y a otros les faltará. De manera que el tratamiento uniforme de los alumnos puede parecer el epítome de la igualdad, pero no lo es. Es una igualdad más bien simple y burda, justa sólo cuando se aplica a personas y situaciones iguales, pero tremendamente injusta cuando no es así”.

Para diagramar un tiempo escolar con justicia, deberíamos responder primero ¿cuánto tiempo le corresponde a cada alumno? y ¿por qué? Así, la concepción de la extensión de **la jornada escolar se basará en el reconocimiento de las diferencias entre los individuos y contextos**. Además, si la jornada extendida aspira a garantizar los derechos, debe implicar cambios profundos en las políticas y en las pedagogías. Por lo tanto, esta es una gran oportunidad no solo para las escuelas de jornada extendida, sino también para todo el sistema educativo.

Un riesgo de este modo de razonamiento radica, sin embargo, en la fragmentación del nivel con mayor homogeneidad relativa del sistema educativo argentino. Por eso resulta fundamental conjugar también el reconocimiento de los contextos y las singularidades de cada escuela y de cada alumno con los principios de justicia distributiva y gobernabilidad del sistema educativo.

Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países entraron en ebullición las políticas orientadas a modificar la jornada escolar. Con tendencias divergentes en los países centrales y una predilección por la extensión en los países latinoamericanos, el tiempo escolar está en revisión. En este capítulo se comparan los procesos recientes de reformulación de la jornada escolar en América Latina y, en paralelo, se analiza la relación entre el tiempo escolar y los logros de aprendizaje en la literatura internacional.



Políticas y estudios
internacionales sobre
la jornada extendida

Políticas y estudios internacionales sobre la jornada extendida

Introducción

En este capítulo se sintetiza lo aprendido de las políticas y estudios sobre la extensión de la jornada escolar a nivel internacional. La intención no es describir el modelo de cada país en profundidad, sino contrastar los rasgos más importantes de los distintos casos para identificar tendencias y lecciones. Recopilar las investigaciones internacionales permite también señalar las grandes conclusiones que concentra la abundante literatura especializada.

La organización del tiempo escolar varía mucho entre los países. Es decir que, además del factor económico (el costo de cada hora de clase en términos de docentes, espacios, materiales y servicios alimentarios, entre otros), tanto la duración como la estructuración del tiempo escolar tienen profundas raíces culturales, como se planteó en el **capítulo 1**.

Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países entraron en ebullición las políticas orientadas a modificar la jornada escolar. El tiempo escolar está en revisión: con tendencias divergentes en los países centrales y con una predilección por la extensión en los países latinoamericanos.

En los países europeos se identifican orientaciones divergentes. Incluso bajo el mismo argumento —los bajos resultados en Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)—, España, Francia y Alemania optaron por reorganizar, reducir y ampliar respectivamente la jornada escolar (Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz, 2010). Estos cambios generaron fuertes controversias sociales en los tres casos.

En América Latina, luego de pasar casi un siglo sin modificaciones sistémicas, entre las décadas del noventa y dos mil varios países optaron por prolongar la jornada escolar. Al igual que en la Argentina, la jornada escolar del nivel primario de la mayoría de los sistemas educativos de la región ha sido, históricamente, de cuatro horas diarias. Incluso en los contextos más pobres, la jornada podía durar menos aún, con los conocidos “turnos intermedios” de tres horas.

La opción de ampliar el tiempo de escolarización fue plasmada en las Metas Educativas 2021, elaboradas en 2008 y acordadas por todos los ministros de educación de la región. En el marco de la meta general quinta, que establece “mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”, la meta específica 14 propone “ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria” hasta cubrir entre el 20 % y el 50 % de las escuelas primarias públicas en 2021.

En la primera sección de este capítulo se comparan los procesos recientes de reformulación de la jornada escolar en Latinoamérica. En paralelo a las experiencias de política, diversos estudios se dedicaron a indagar la relación entre el tiempo escolar y los logros de aprendizaje: esta literatura se analiza en la segunda sección.

Políticas latinoamericanas

Las **políticas de extensión de la jornada escolar** comenzaron a implementarse en América Latina hacia **fines de la década del noventa**. Chile fue el pionero en 1997, con la creación del régimen de “Jornada Escolar Completa Diurna”. Un año más tarde, Uruguay implementó el programa “Escuelas de Tiempo Completo” y, en 1999, Venezuela impulsó los programas “Simoncito” y “Escuelas Bolivarianas”. Una década después se sumaron Cuba con la “Extensión de la Jornada” en 2003, México con el “Programa de Escuelas de Tiempo Completo” (PETC) en 2007 y, recientemente, la Argentina con la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario” en 2011.

Esta ola de políticas de prolongación de la jornada escolar se puede comprender como consecuencia de diversas causas, con pesos diferentes según los países. En primer lugar, la necesidad de **extender el cuidado y la protección social** (en particular para los niños de los sectores más postergados) se hizo patente en un contexto de incorporación de la mujer al mercado laboral y desigualdad social persistente. Además de aumentar las horas de atención a los niños mientras sus

padres trabajan, las escuelas debieron facilitar albergue, comida y protección para enfrentar los riesgos del trabajo infantil, las adicciones y los conflictos barriales.

En segundo lugar, las evaluaciones internacionales y nacionales, que fueron señalando **los bajos niveles y las profundas desigualdades de aprendizaje**, empujaron el aumento de las horas de enseñanza. Las dificultades de aprendizaje se reflejaron en las **altas tasas de “fracaso escolar”**: hacia fines de los noventa, la repitencia y la sobreedad eran aún problemas irresueltos en buena parte de los países latinoamericanos.

En ese contexto, la prolongación del horario escolar parecía acompañar mejor a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje mientras creaba un margen para ensayar más libremente nuevas prácticas de enseñanza y de organización institucional. De hecho, ya desde la década del ochenta se registran investigaciones que detectan que **la simple extensión del tiempo escolar, asignado en forma oficial, podría tener un impacto positivo en los aprendizajes**, sobre todo en los países en vías de desarrollo y en los alumnos de menor nivel socioeconómico (Fuller y Clarke, 1994; Heyneman y Loxely, 1983).

En tercer lugar, la influencia de esta línea de investigación se conjugó con las transformaciones propias de la educación primaria en la región, tensionada por las necesidades simultáneas de **garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea**, incluidos los nuevos aprendizajes como las lenguas extranjeras o las nuevas tecnologías de comunicación (TIC). Este aumento en las demandas no podía ser resuelto sin ampliar el tiempo de enseñanza.

Como se observa en el **cuadro 2 (ver en página 44)**, las políticas implementadas en los países latinoamericanos desde fines de los noventa tuvieron **coberturas muy diferentes**. Chile y Cuba implementaron un modelo universal, que abarca la totalidad de las escuelas entre 3.º grado del nivel primario y 4.º año del nivel secundario en el primer caso (un total de 7322 escuelas en 2007), y todo el nivel primario y secundario en el segundo (aproximadamente, 8999 escuelas en 2009).

México apostó por un modelo ambicioso, al proponerse abarcar a todas las escuelas de nivel inicial (desde los cuatro años), primario y medio (de 1.º a 3.º año). Según datos de 2012, había logrado incluir a 4783 escuelas de un total de 99319 (5 % aproximadamente). En el caso de Venezuela, aunque el objetivo último fuera también la universalidad, en 2005 se había incluido a unas 4644 instituciones, tanto del nivel primario como del inicial, con la particularidad de alcanzar en este último a los niños de cero a seis años. El caso de Uruguay comprende, según información de 2012, a unas 170 escuelas primarias, que representan un 6,6 % del total de establecimientos del nivel.

Mientras que el **tiempo de extensión es similar** entre los países (oscila entre tres y cuatro horas), los **criterios para la incorporación de las escuelas** presentan variaciones. En todos los casos, excepto en Cuba (que incluyó a todas las escuelas), durante el proceso de implementación se priorizó a las escuelas más desfavorables. Chile y México se inclinaron por las escuelas con bajos resultados; Chile, incluso, decidió no incorporar a las escuelas con alto rendimiento en las evaluaciones nacionales que no quisieran extender la jornada (Decreto 755 de 1998). Por su parte, Venezuela y Uruguay priorizaron a las zonas con altas tasas de población desescolarizada. Uruguay, por ejemplo, fijó un requisito basado en el tamaño de las escuelas, que restringe a las que tienen menos de doscientos cincuenta alumnos.

En el **plano curricular** se identifican ciertos denominadores comunes y particularidades, tanto en lo que concierne a los contenidos como a los márgenes de autonomía otorgados a las escuelas. En todos los países bajo análisis, las horas suplementarias se destinan, sobre todo, a fortalecer los **aprendizajes fundamentales**. La focalización en los saberes indispensables pareciera ser particularmente intensa en Chile y Venezuela, donde las escuelas deben destinar la mayor parte del tiempo semanal (entre veintiséis y treinta horas en Chile y veinticinco horas en Venezuela) a la enseñanza de los aprendizajes obligatorios.

Otro denominador común es la enseñanza de las **lenguas extranjeras**, incluidas en todas las políticas, excepto en Venezuela. En Chile y Cuba se optó oficialmente por el inglés como segunda lengua. La **educación física** también es una prioridad en los modelos de México y Uruguay; el uso de las **TIC** lo es en México y Venezuela. El caso de Venezuela se destaca por la cantidad y especificidad de los espacios curriculares definidos, entre los que cabe mencionar al “espacio para la paz”, el “espacio para la comunicación alternativa” y el “espacio para la producción y la productividad” (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

Los **lineamientos curriculares admiten diversos grados de adecuación**. Cuba pareciera ser el modelo con menor autonomía curricular, ya que cada área de enseñanza cuenta con un currículum preestablecido (Portal Educativo Oficial de Cuba) que las escuelas no pueden modificar. En los casos de México, Uruguay y Venezuela, la autonomía de las escuelas es parcial, ya que pueden definir los contenidos a desarrollar dentro de cada uno de los espacios curriculares predefinidos, en función de sus características específicas. En Chile, las escuelas cuentan con un “tiempo de libre disposición” — de ocho a doce horas semanales según el nivel — para organizar talleres ligados a sus proyectos institucionales (García-Huidobro y Concha, 2009).

En cuanto a los docentes a cargo de las horas suplementarias, los cinco países combinaron la designación de los maestros de grado con docentes especiales para los talleres y espacios extracurriculares. Cabe destacar que, en todos los casos, la carga horaria semanal de los docentes reserva cierta cantidad de horas institucionales, es decir, un **tiempo sin alumnos a cargo** para la planificación, las reuniones entre docentes, la evaluación o la interacción con las familias. Mientras que este tiempo es de cinco horas semanales en México y Venezuela, en Chile es de dos horas y en Uruguay de dos horas y media.

En Uruguay y México se puso un énfasis particular en que extender la jornada escolar fuese también una ocasión para **revisar las prácticas de enseñanza**. El documento “Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo”, elaborado en forma conjunta por la Administración Nacional de la Educación Pública de Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública, 1997) y las escuelas, promueve la metodología de taller, que se centra en la participación de los alumnos, el trabajo por proyectos, la modificación de los agrupamientos de alumnos y la coevaluación entre docentes y alumnos. Por su parte, el documento “Orientaciones Pedagógicas” de México (Secretaría de Educación Pública, 2009) aporta sugerencias para la enseñanza.

Estudios internacionales

Como ya se mencionó, la inclinación de los países de la región hacia la extensión de la jornada escolar surge, entre otros motivos, del consenso internacional sobre la importancia de esta política para mejorar el aprendizaje. Este consenso se fortaleció con los estudios de impacto sobre algunos programas de la región.

El caso de la “Jornada Escolar Completa” de Chile es el más analizado (quizás por las completas bases de datos que proporcionan las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación —SIMCE). Los cinco estudios realizados encuentran que la jornada completa tiene **efectos positivos, pero no siempre estadísticamente significativos** (ver cuadro 3 en página 48). Por otro lado, existen contradicciones sobre los tipos de escuelas en los que la extensión impacta con mayor fuerza. Esta heterogeneidad sugiere que lo que está en juego no es solo el tiempo de clases, sino también su contenido y aprovechamiento (Pires y Urzúa, 2011).

Cuadro 2. Síntesis de las políticas de ampliación del tiempo escolar en América Latina

PAÍS	NOMBRE DE LAS POLÍTICAS Y AÑO DE INICIO	OBJETIVOS	NIVELES AFECTADOS	TIEMPO DE EXTENSIÓN (EN HORAS)	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS	AUTONOMÍA PARA LA DEFINICIÓN CURRICULAR	EJES CURRICULARES	DOCENTES A CARGO
CHILE	Jornada escolar completa diurna (1997).	Fortalecer los aprendizajes fundamentales. Innovación pedagógica.	Básica: 3° a 8° Media: 1° a 4°	Básica: 3,6 Media: 4,5	Todas las escuelas de los niveles establecidos.	Amplia	Aprendizajes obligatorios. Tiempo libre a disposición de las escuelas (entre 8 y 12 hs según el año escolar).	Maestros de la jornada habitual. Horas institucionales por semana: 2.
CUBA	Extensión de la jornada (2003).	Innovación pedagógica. Mejorar la relación alumno-docente.	Básica Secundaria	Básica: 3,5 (1° ciclo), 4 (2° ciclo)	Todas las escuelas de los niveles establecidos.	Limitada	Lengua y matemática. Inglés (3° a 6°). Ajedrez.	Maestros de la jornada habitual.
MÉXICO	Programa de escuelas de tiempo completo (2007).	Fortalecer los aprendizajes fundamentales. Equidad. Innovación pedagógica. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos.	Inicial: 4° a 6° Básica: 1° a 6° Media: 1° a 3°	Básica: entre 2 y 4	Escuelas públicas. Población en condiciones desfavorables. Contextos urbano-marginales, indígenas o migrante. Escuelas con bajos resultados educativos. Escuelas con horario ampliado.	Parcial	Aprendizajes obligatorios. Uso didáctico de las TIC. Arte y cultura. Recreación y desarrollo físico. Aprendizaje de lenguas adicionales. Vida saludable.	(Sin información).
URUGUAY	Escuelas de tiempo completo (1998).	Fortalecerlos aprendizajes fundamentales. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. Equidad. Innovación pedagógica. Aumentar la participación de las familias. Capacitar al equipo docente frente a los desafíos actuales.	Básica: 1° a 6°	Básica: 3	Contextos marginales. Escuelas con menos de 250 alumnos. Áreas con crecimiento poblacional. Áreas con altas tasas de población no escolarizada.	Parcial	Lengua extranjera. Educación física. Actividades culturales. Talleres definidos por las escuelas.	Maestros de la jornada habitual. Maestros especiales. Maestros talleristas. Horas institucionales por semana: 2,5.
VENEZUELA	Programas “Simoncito” y “Escuela Bolivariana” (1999). Ampliación y mejoramiento de la calidad de la educación inicial y básica de jornada completa y atención integral (2005).	Equidad. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. Innovación pedagógica	Inicial: niños de 0 a 6 años Básica: 1° a 6°	Básica: 4	Contextos urbano-marginales. Contextos rurales con mayores índices de pobreza. Áreas rurales con mayores índices de matrícula no atendida.	Parcial	Aprendizajes obligatorios. Música. Artes. Danzas. Deportes. Educación física.	Maestros de la jornada habitual. Maestros especiales. Horas institucionales por semana: 5.

Fuente: CIPPEC, sobre la base de análisis de normativa, páginas web y documentos oficiales de cada país.

Los estudios sobre los efectos de las “Escuelas de Tiempo Completo” de Uruguay encuentran también una incidencia positiva, mayor en las escuelas con población de sectores vulnerables. El informe de resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática revela que el porcentaje de alumnos de los dos quintiles de menores ingresos con resultados suficientes en escuelas de jornada completa es más alto que el del promedio nacional (Administración Nacional de Educación Pública, 2003).

En la Argentina, Llach, Adrogué y Gigaglia (2009) estudiaron el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e identificaron el **impacto positivo de la jornada completa sobre la tasa de graduación de la escuela secundaria**: esta era 21 % más alta en aquellos que cursaron el nivel primario en escuelas de jornada completa. También en este caso, el impacto fue más fuerte en los alumnos de sectores vulnerables.

En contrapartida, el estudio muestra que los alumnos de escuelas de jornada completa no obtuvieron mejores resultados en la segunda lengua, a pesar de que forman parte de los contenidos curriculares para el tiempo suplementario. Por eso, se plantea que “el contenido de las horas adicionales es más importante que el incremento de la duración de la jornada” (Llach, Adrogué y Gigaglia, 2009).

Es importante destacar que la mayoría de los estudios demuestra que **la intensidad de los efectos positivos de la extensión de la jornada es mayor en las escuelas de contextos desfavorables**. Esta evidencia proporciona una importante base empírica para priorizar a las escuelas con alumnos del nivel socioeconómico más bajo. Sin embargo, otro hallazgo recurrente de los estudios latinoamericanos es la baja magnitud del impacto, lo que lleva a deslizar la pregunta por la justificación de las cuantiosas inversiones requeridas para implementar la jornada extendida (Bellei, 2009).

Corroborando las evidencias presentadas en los trabajos latinoamericanos, OCDE analizó las evaluaciones PISA para alumnos de quince años y confirmó que la cantidad de horas semanales de clase se relaciona en forma positiva con los resultados, y que esta relación es particularmente intensa en el caso de los alumnos más desfavorecidos (OCDE, 2011b). Otra publicación reciente de la OCDE (2011c) destaca a Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá, Australia, Portugal y Nueva Zelanda como los países con mejores resultados educativos en la mayor proporción de sus alumnos de bajo nivel socioeconómico. En estos países, los alumnos más vulnerables tienen más horas de clase.

También Patall, Cooper y Batts Allen (2010) llegan a esta conclusión luego de realizar una revisión sistemática de los estudios que evalúan el impacto de las políticas de extensión del tiempo escolar implementadas en Estados Unidos entre 1985 y 2009. De los quince estudios que analizaron, catorce encontraron evidencia de la relación entre la extensión del tiempo escolar y los resultados académicos en al menos una de las áreas curriculares o submuestra de alumnos. Estas investigaciones coinciden también en que la extensión del tiempo escolar es particularmente beneficiosa para los alumnos con mayor vulnerabilidad educativa.

El conjunto de estudios recapitulados revela un mensaje claro y sumamente relevante para el diseño de cualquier política de ampliación del tiempo escolar. Esta lección indica que **el aumento de las horas escolares redundará en mejores resultados, en particular en los alumnos de más bajo nivel socioeconómico, pero estas mejoras son leves si no se las acompaña con prácticas organizativas y pedagógicas potentes**.

Cuadro 3. Síntesis de las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar en países latinoamericanos

PAÍS / CIUDAD	AUTORES	AÑO DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA	EFFECTOS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO*	MAYOR EFECTO EN
CHILE	Pires y Urzúa	2011	Puntaje de proclividad.	Positivos	(No especifica).
CHILE	Arzola	2011	Diferencias en diferencias.	Positivos**	Escuelas municipales (en comparación con escuelas particulares subvencionadas).
CHILE	Bellei	2009	Diferencias en diferencias.	Positivos	Ámbito rural. Sector público. Alumnos con mejores resultados educativos.
CHILE	Toledo Badilla	2008	Estimaciones de mínimos cuadrados en dos etapas en la diferencia de puntajes estandarizados.	Positivos	Escuelas particulares subvencionadas (en comparación con escuelas municipales). Pruebas de matemática (en comparación con pruebas de lenguaje).
CHILE	García Marín	2006	Estimaciones de primeras diferencias y de matching (diferencias en diferencias).	Heterogéneos según pruebas y sector de gestión***	Escuelas particulares subvencionadas (en comparación con escuelas municipales). Pruebas de lenguaje (en comparación con las pruebas de matemática).
C.A.B.A.	Llach, Adrogué y Gigaglia	2009	Experimento natural.	Positivos****	Sectores vulnerables.
URUGUAY	Cerdan-Infantes y Vermeersch	2007	Modelo de efectos fijos. Puntaje de proclividad.	Positivos	Sectores vulnerables. Pruebas de matemática (en comparación con pruebas de lenguaje).
URUGUAY	ANEP	2003	Comparación de resultados entre escuelas de jornada completa y escuelas de jornada simple.	Positivos	Sectores vulnerables. Escuelas con más tiempo de permanencia en la experiencia.
URUGUAY	Cardoso	s/f	Teoría de respuesta al ítem, modelos lineales jerárquicos.	Positivos	(No especifica).

* Además de medir los efectos de la EJE sobre el rendimiento académico, los estudios analizados evalúan su impacto en otras variables como el empleo, los ingresos posteriores, la probabilidad de abandonar el secundario y de embarazo adolescente, entre otros. Lo consignado en esta columna se refiere solo a la incidencia en el rendimiento académico, lo que no implica que los efectos hallados fueran los mismos para el resto de las variables.

** El estudio encuentra resultados positivos leves, no estadísticamente significativos.
*** Este estudio mide los efectos de la EJE sobre la tasa de graduación del nivel secundario, no sobre el rendimiento académico.
**** El estudio no mide el impacto de la EJE sobre el rendimiento académico, por lo que solo se consigna su incidencia sobre la tasa de graduación de la escuela secundaria.

La ampliación de la jornada escolar en la Argentina

El objetivo legal de ampliar el tiempo escolar en el nivel primario argentino fue establecido por la Ley de Educación Nacional de 2006. Luego de un lustro sin avances significativos, el Ministerio de Educación de la Nación lidera desde 2011 la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario, concertada a nivel federal. En este capítulo se sintetiza el grado de avance de las veinticuatro jurisdicciones argentinas en la extensión del tiempo escolar y se describe la política federal inaugurada recientemente.



La ampliación de la jornada escolar en la Argentina

Introducción

Como se planteó en la introducción, el objetivo legal de ampliar el tiempo escolar en el nivel primario argentino fue establecido por primera vez en 2006. El artículo 2 de la Ley 26075 de Financiamiento Educativo (LFE, de 2005) fijó para 2010 la meta de brindar una oferta de escuelas de jornada extendida o completa al 30 % de los alumnos de educación básica, “priorizando a los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas”.

Esta meta fue ratificada y profundizada por la Ley de Educación Nacional (LEN, de 2006), cuyo artículo 28 determina que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”. En estos términos, la Ley de Educación Nacional estipula el propósito de universalizar la extensión de la jornada escolar en el nivel primario.

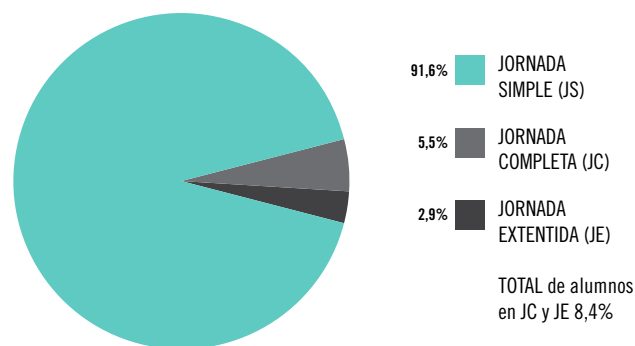
Luego de un lustro sin avances significativos, el Ministerio de Educación de la Nación lidera, desde 2011, una Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario, concertada a nivel federal a través del Consejo Federal de Educación. El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, acordado en el seno de este organismo, espera duplicar para 2016 la cantidad de escuelas de nivel primario con ampliación de la jornada, respecto de los avances alcanzados hasta 2011 (2548 escuelas de gestión estatal con EJE).

En este capítulo se sintetiza el grado de avance en las veinticuatro jurisdicciones argentinas a partir de los datos estadísticos disponibles (primer apartado) y se describe la política federal de EJE recientemente inaugurada (segundo apartado).

La extensión de la jornada escolar en cifras

Según el último dato disponible, la ampliación de la jornada escolar alcanzaba en 2010 al 8,4 % de los alumnos de escuelas primarias públicas y privadas del país, con una predominancia de la jornada completa frente a la jornada extendida (**gráfico 4**).

Gráfico 4. Porcentaje de matrícula por tipo de jornada. Nivel primario. Total país. 2010

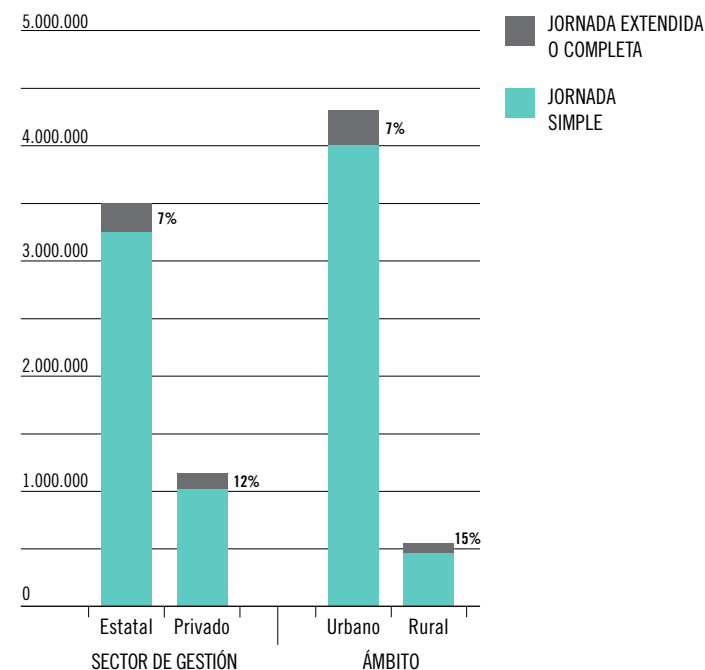


Fuente: CIPPEC, sobre la base de información obtenida del Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Como refleja el **gráfico 5** (**ver en página 55**), el porcentaje de alumnos del sector privado que asistían a escuelas de jornada completa o extendida en 2010 (12 %) era mayor que el de alumnos del sector público incluidos en alguna de esas modalidades (7 %). Desde la perspectiva del ámbito rural o urbano, el primero contenía en algún tipo de jornada ampliada a un 15 % del alumnado, mientras que el segundo solo a un 7 %. Sin embargo, si se considera la cantidad absoluta de alumnos en jornada completa o extendida, esta resultaba más elevada en el sector público y el ámbito urbano.

Retomando el análisis de la cobertura de la jornada extendida, los datos desagregados por jurisdicción, reflejados en los gráficos 6, 7, y 8, develan la heterogeneidad que se esconde detrás de las cifras globales del país. Como se observa en el **gráfico 6** (**ver en página 56**), las cinco jurisdicciones que en 2010 incluían a un porcentaje mayor de alumnos en algún modelo de ampliación del tiempo escolar eran Tierra del Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro y La Pampa, y las dos primeras eran las únicas que superaban la meta establecida por la Ley.

Gráfico 5. Cantidad de alumnos en jornada extendida o completa, por sector de gestión y ámbito. Porcentaje de alumnos en jornada extendida o completa dentro de cada sector de gestión y ámbito. Nivel primario. Total país. 2010



Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

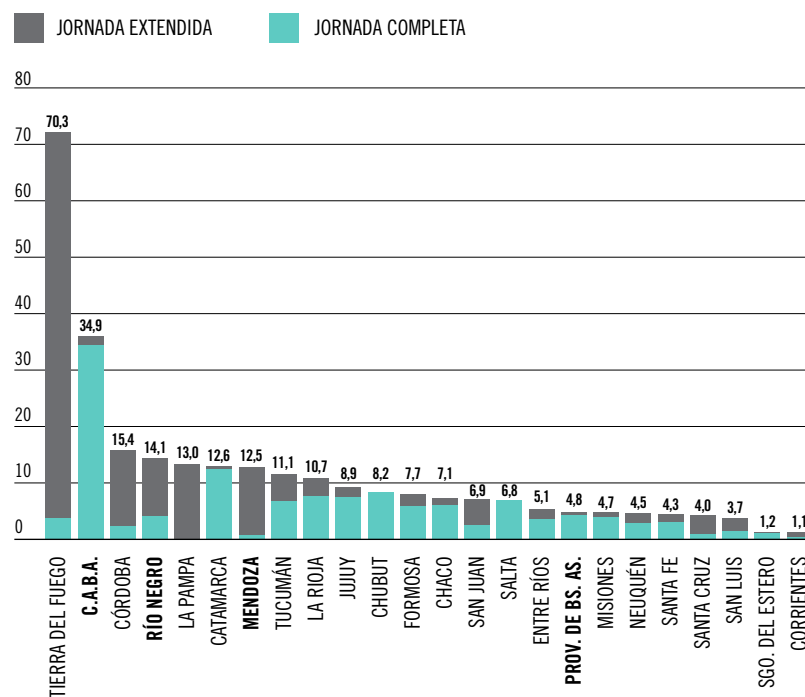
Retomando el análisis de la cobertura de la jornada extendida, los datos desagregados por jurisdicción, reflejados en los gráficos 6, 7, y 8, develan la heterogeneidad que se esconde detrás de las cifras globales del país. Como se observa en el **gráfico 6**, las cinco jurisdicciones que en 2010 incluían a un porcentaje mayor de alumnos en algún modelo de ampliación del tiempo escolar eran Tierra del Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro y La Pampa, y las dos primeras eran las únicas que superaban la meta establecida por la Ley.

Sin embargo, el caso de Tierra del Fuego es muy específico, porque es el sistema educativo más pequeño del país y una buena parte de sus escuelas de jornada extendida se enmarcan dentro del modelo de “extensión horaria”. Es decir que solo se adicionó una hora a la jornada habitual, lo que permitió una

amplia cobertura de escuelas y alumnos porque al no requerir ampliaciones edilicias ni construcciones nuevas, fue posible mantener el funcionamiento de las distintas escuelas en dos turnos.

Como en otras dimensiones de la realidad educativa federal, también existen grandes desigualdades entre las provincias respecto de la cobertura de EJE: mientras que en Tierra del Fuego y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 70 % y el 35 % de los alumnos, respectivamente, asisten a escuelas con jornada extendida o completa, en Santiago del Estero y Corrientes la cifra no supera el 1,5 %.

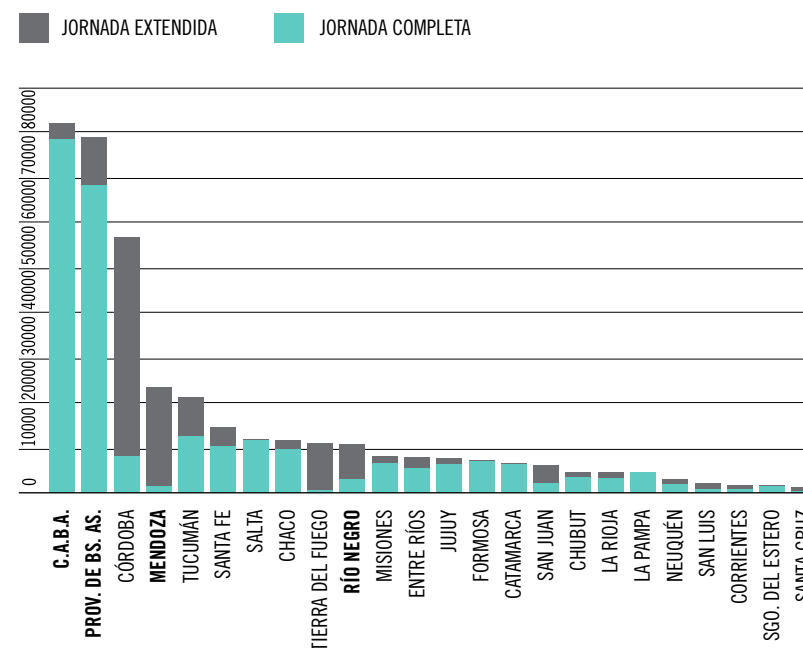
Gráfico 6. Porcentaje de matrícula en jornada completa y jornada extendida, por jurisdicción. Nivel primario. 2010



Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
 Nota: El Relevamiento Anual, que recoge información a través de cuestionarios que completan las escuelas, señala que por jornada extendida/completa se entiende a “la organización de la jornada escolar con una carga horaria mayor a la jornada simple, según sea establecida en su provincia”. El cuestionario pide consignar, además del tipo de jornada (extendida o completa), la cantidad de horas-reloj semanales que dura la jornada escolar, seguramente para evitar errores en la categorización.

En este estudio nos focalizamos en las provincias con mayor porcentaje de alumnos bajo alguna modalidad de ampliación de la jornada, salvo el caso de la Provincia de Buenos Aires porque, como puede constatarse en el [gráfico 7](#), es la segunda (detrás de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en cantidad absoluta de alumnos en escuelas de jornada ampliada.

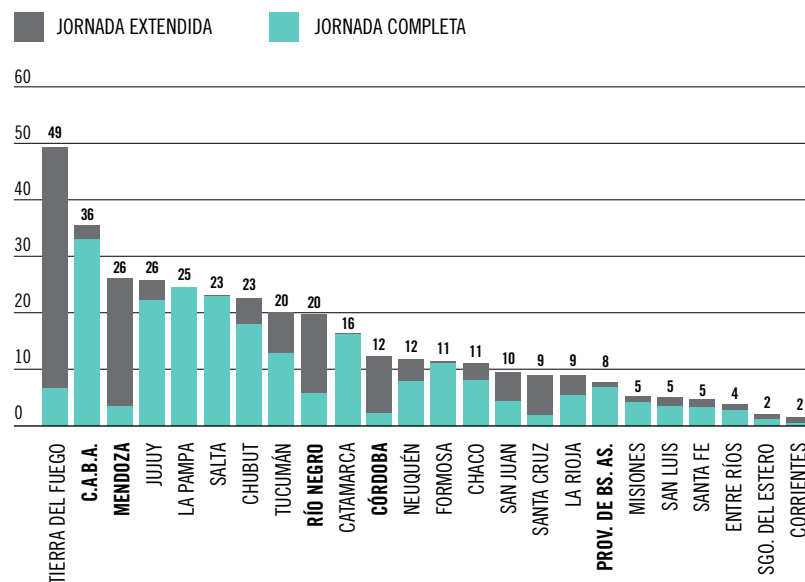
Gráfico 7. Cantidad de alumnos en jornada extendida y jornada completa, por jurisdicción. Nivel primario. 2010



Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

El [gráfico 8](#) (ver en página 58) muestra el porcentaje de escuelas cubiertas por la jornada extendida. Las diferencias entre estas cifras y los porcentajes de matrícula se explican en gran parte por la implementación de la EJE en escuelas de tamaños diversos y por los casos en que la jornada se extiende solo para los alumnos de algunos grados del nivel primario.

Gráfico 8. Porcentaje de escuelas con jornada extendida y jornada completa, por jurisdicción. Nivel primario. 2010

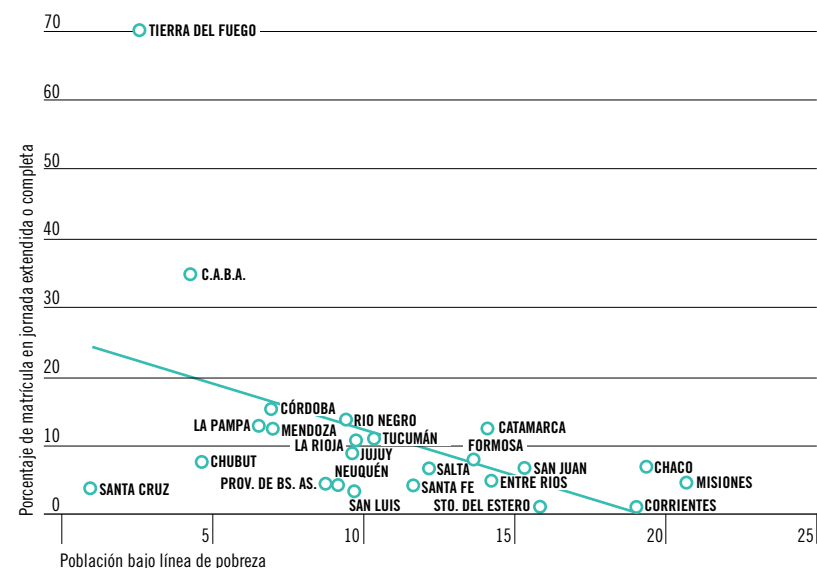


Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Pese a que la Ley de Financiamiento Educativo, estableció que se debía priorizar a los sectores sociales y zonas geográficas “más desfavorecidas”, los datos disponibles indican que la **jornada extendida o completa no favorece a los alumnos del nivel socioeconómico más bajo**. Como lo muestra el **gráfico 9** (ver en página 59), el porcentaje de alumnos que reciben esta oferta educativa es mucho menor en las provincias con mayores niveles de pobreza.

Las desigualdades persisten al interior de cada una de las provincias. Como lo muestra el **gráfico 10** (ver en página 60) y según datos de 2009, la distribución de la oferta de jornada extendida y completa dentro del sector público no muestra en la mayoría de las provincias (diecisiete) una correlación significativa con el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela (Bezem, 2012). La **jornada extendida favorece claramente a los alumnos más vulnerables solo en cinco provincias** (Catamarca, Formosa, La Pampa, Mendoza y La Rioja).

Gráfico 9. Porcentaje de matrícula en jornada extendida o completa y porcentaje de población bajo la línea de pobreza, por jurisdicción. 2010

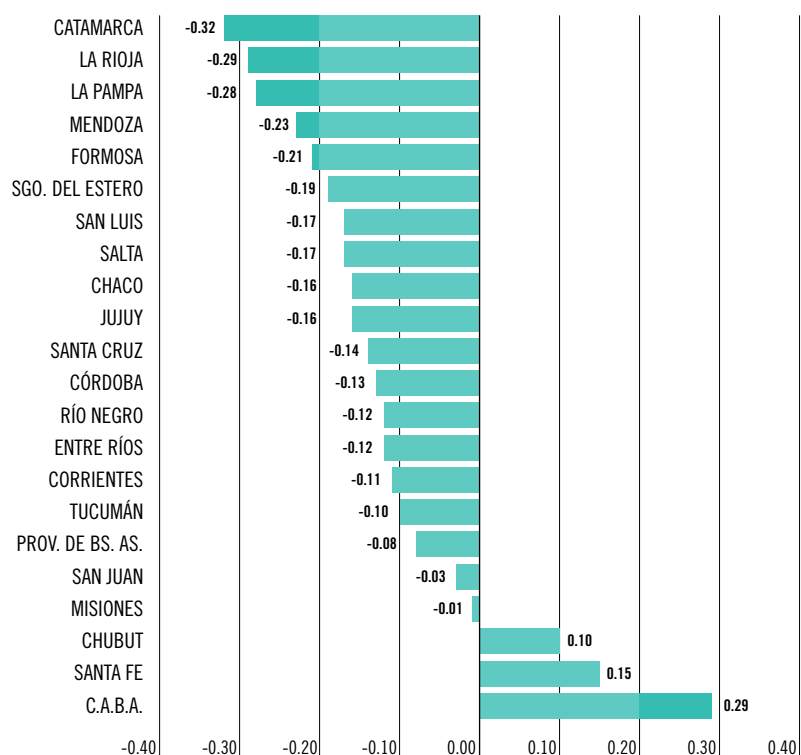


Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual 2010 (DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación) y la Encuesta Permanente de Hogares, primer semestre de 2010 (INDEC, Ministerio de Economía y Finanzas). Nota: El porcentaje de población bajo la línea de pobreza se calculó sobre la base de información disponible para aglomerados urbanos, provista por la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC).

En cuanto a las jurisdicciones que se analizan en este libro, mientras que Mendoza es la provincia que más focaliza la EJE en los sectores vulnerables, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires está en el extremo opuesto, con una política cuya lógica de aplicación histórica no tiene relación con el nivel socioeconómico de los alumnos. Entre ambas, se encuentran las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Río Negro, que presentan una correlación levemente progresiva.

La baja correlación entre la oferta de jornada extendida y el nivel socioeconómico de los alumnos se explica, en gran medida, porque la infraestructura disponible constituye el primer condicionante de la extensión de la jornada escolar. Así, la extensión de la jornada tiende a desarrollarse primero en las escuelas con espacios ociosos, que no siempre son las que congregan a los alumnos más pobres.

Gráfico 10. Correlación entre la distribución de la jornada extendida o completa y el nivel socioeconómico promedio de las escuelas, por jurisdicción. Sector de gestión estatal. 2009



Fuente: CIPPEC, sobre la base de Bezem (2012).

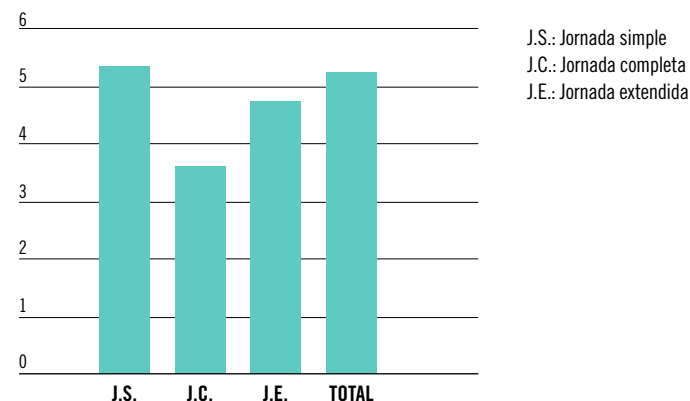
Nota 1: Los valores menores a 0,20 indican una distribución progresiva, mientras que los mayores a 0,20 indican una distribución regresiva. Los valores intermedios indican correlaciones no significativas.

Nota 2: Para estimar el nivel socioeconómico de los alumnos, el autor construyó un índice que retoma el cuestionario del Operativo Nacional de Evaluación 2007 relativo a las condiciones de vida que se aplicó a los alumnos; además, tuvo en cuenta los indicadores de necesidades básicas insatisfechas.

Nota 3: No se incluye a las provincias de Neuquén y Tierra del Fuego porque el bajo porcentaje de respuestas no alcanzó la representatividad.

Por último, una dimensión de la jornada extendida que es importante considerar en la Argentina está ligada a sus efectos en términos del desempeño de los alumnos. En el [gráfico 11 \(ver en página 61\)](#) se presentan ciertos datos descriptivos de 2009 (últimos disponibles) que sugieren su potencial. Allí se muestra, por ejemplo, que la tasa de repitencia es mayor en las escuelas de jornada simple que en las escuelas con algún esquema de ampliación.

Gráfico 11. Tasa de repitencia por tipo de jornada. Nivel primario. Total país. 2009



Fuente: CIPPEC, sobre la base del Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

La política nacional

“Una escuela de jornada extendida o completa ofrece la oportunidad de generar una propuesta formativa que cuenta con más tiempo para desarrollarse. Frecuentemente oímos decir que el tiempo que tienen los estudiantes para aprender los contenidos curriculares es poco e insuficiente. Lo mismo les sucede a los docentes para pensar, intercambiar y evaluar sus proyectos de enseñanza de manera colectiva. Ambas cuestiones podrán tener en los próximos años un cambio sustancial a partir de la ampliación del tiempo escolar, por lo que resulta necesario que los equipos técnicos puedan pensar junto con los colectivos docentes estos cambios y convertirlos en una oportunidad para cumplir los propósitos educativos que la escuela primaria plantea” (Dirección de Nivel Primario, 2012a:10).

Según la Ley de Educación Nacional, los objetivos establecidos para el nivel primario son:

Objetivos de la escuela primaria Ley 26206 de Educación Nacional (2006)

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial lengua y comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.

Sobre esta base (a instancias de la Ley de Financiamiento Educativo y de la Ley de Educación Nacional y luego de un intensivo proceso de consulta y construcción conjunta con los ministerios provinciales), **el Ministerio de Educación de la Nación inició en 2011 una política de ampliación de la jornada escolar.**

La cartera nacional aportó financiamiento para equipamiento e infraestructura (ampliación, refacción o construcción de escuelas), apoyo para los equipos técnicos provinciales, una serie de cuadernillos con propuestas de enseñanza para las distintas áreas curriculares, un fondo escolar por escuela y líneas de capacitación para supervisores, directivos y docentes.

Para duplicar la cantidad de escuelas de jornada ampliada existente en 2011 la inversión nacional prevista para 2016 era de \$3.695.528.680. De este monto global se proyectaba destinar \$2.014.191.400 para infraestructura;

- f) Desarrollar la iniciativa individual, el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

\$1.630.617.280 para material didáctico, aulas digitales, capacitación, comedor y reorganización institucional; y \$50.720.000 para el fondo escolar¹³.

La **planificación fue concertada**, apoyada en el análisis de las políticas provinciales precedentes (por parte de los equipos del Ministerio de Educación de la Nación) y en la participación de los veinticuatro ministros de educación. La implementación en cada provincia exigió el acuerdo de las más altas esferas de ambos ejecutivos, con la firma del gobernador y del ministro nacional de educación.

Se concertó una **implementación gradual y escalonada**. Gradual en el tiempo, con el objetivo de incorporar para 2015 tres horas diarias en segundo

¹³ Fuente: entrevista con autoridades de la Dirección Nacional de Nivel Primario, Ministerio de Educación de la Nación.

ciclo y completar la extensión en el primer ciclo hacia 2021. Escalonada en el territorio, ya que se acordó una inclusión progresiva de escuelas.

A su vez, **el gobierno nacional pautó aspectos relevantes del proceso de implementación**, como priorizar las escuelas urbanas de alta vulnerabilidad. Más precisamente, se sugirió a los gobiernos provinciales incorporar primero a las escuelas cubiertas por el Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE) con menos de 400 alumnos¹⁴. También se procuró apoyar a los equipos técnicos provinciales. Entre otras acciones, se elaboraron documentos con orientaciones para estos y para las escuelas¹⁵, y se sugirieron ciertas estrategias de implementación.

Así, se propuso replicar en cada ministerio provincial la mesa de implementación conformada en el ministerio nacional, que incluye a las direcciones de nivel primario, infraestructura, capacitación, gestión curricular, planeamiento y a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Incluso, se brindó una instancia inaugural de capacitación para supervisores, directores y docentes.

Mediante este proceso, se procuró implementar el **modelo nacional de ampliación de la jornada escolar** que se presenta en el **cuadro 4 (ver en página 66)**.

Como se desprende del **cuadro 4**, el modelo nacional de extensión del tiempo escolar acordado a nivel federal se inclinó por la jornada extendida de tres horas suplementarias (en lugar de la jornada completa), estableció la asistencia obligatoria para los alumnos y priorizó al segundo ciclo (aunque también pauta la implementación paulatina para el primer ciclo). De los documentos oficiales se desprenden –sin ser enumerados de esta forma– cinco objetivos principales de la ampliación de la jornada escolar (Dirección de Nivel Primario, 2012a y 2012b):

- Garantizar el acceso a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).
- Fortalecer las trayectorias escolares.
- Ampliar el universo cultural de los alumnos.
- Favorecer otros modos de organización institucional.
- Renovar las estrategias de enseñanza.

¹⁴ Fuente: entrevistas con autoridades de la Dirección del Nivel Primario, Ministerio de Educación de la Nación, y con autoridades provinciales.

¹⁵ *Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela* (Dirección de Nivel Primario, 2012a) y *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada* (Dirección de Nivel Primario, 2012b).

Los lineamientos subrayan que la extensión de la jornada escolar debe ser una oportunidad para **“reconfigurar la propuesta pedagógica de la escuela primaria** y revalorar su propuesta académica” (Dirección de Nivel Primario, 2012a:11). Se convino, además, que las transformaciones en la organización institucional y las prácticas pedagógicas afecten a la escuela en su conjunto, para evitar fragmentaciones entre el 1.º y el 2.º ciclo (al priorizarse este último durante el proceso de implementación) o entre la jornada habitual y las horas suplementarias.

El documento para los equipos técnicos provinciales lo formula de este modo: “desde el Ministerio Nacional creemos que el modelo pedagógico actual de la escuela primaria requiere ajustes (...) sostenemos que es necesario plantear **modificaciones en aquellos componentes del formato escolar tradicional** que impiden la efectiva inclusión educativa, cultural y social de muchos chicos y chicas, y explorar alternativas organizacionales y didácticas más potentes para este fin” (Dirección de Nivel Primario, 2012a:21).

Como ya se planteó en el **capítulo 1**, desde distintos planteos se sostuvo en la Argentina que el formato escolar tradicional constituye un obstáculo para garantizar un mejor aprendizaje a todos los alumnos. El formato escolar se compone de una serie de reglas y prácticas sumamente estables: “la organización del tiempo y el espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes” son algunas de esas prácticas (Baquero, Diker y Frigerio, 2007:8).

Con el método simultáneo como núcleo (que supone enseñar lo mismo, de un mismo modo, a un mismo grupo de alumnos y a un único ritmo) y al limitar el reconocimiento de las diferencias, restringir la voz de los alumnos, centrarse en las disciplinas científicas y distanciarse cada vez más de los intereses de las nuevas generaciones, **este formato escolar tradicional opera como obstáculo para la construcción de una mayor justicia educativa** (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). En efecto, este modelo estuvo siempre en contradicción con la idea de justicia como reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas.

Ahora bien, ¿qué modificaciones propuso la política federal de ampliación de la jornada escolar para afectar el formato escolar, transformar las prácticas de enseñanza y lograr así mejoras en los aprendizajes y las trayectorias escolares? Esas modificaciones no se centraron en los contenidos, sino en los métodos de enseñanza y en la organización institucional.

En el plano curricular, se acordó priorizar **cinco pautas**: el fortalecimiento de los NAP y de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ);

Cuadro 4. Modelo Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar. Lineamientos principales

OBJETIVOS
Garantizar el acceso a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Fortalecer las trayectorias escolares. Ampliar el universo cultural de los alumnos. Favorecer otros modos de organización institucional. Renovar las estrategias de enseñanza.
TIEMPO DE EXTENSIÓN
Se alienta la implementación de treinta horas semanales (incluido el almuerzo), de asistencia obligatoria.
CICLOS AFECTADOS
Nivel primario (prioridad: 2º ciclo al 2015, 1º ciclo para 2021).
CURRICULUM
PAUTAS CURRICULARES Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Acompañamiento al estudio. Áreas del universo cultural de la sociedad actual (lenguas extranjeras, medios, TIC, educación ambiental, educación sexual y formación para el ejercicio de la ciudadanía).
AUTONOMÍA PARA LA DEFINICIÓN CURRICULAR Jurisdicciones y escuelas como instancias de definición curricular, enmarcadas en los acuerdos curriculares vigentes.
EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN Los nuevos espacios curriculares están sujetos a una evaluación integral y se acreditan en el espacio curricular de referencia.
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL
LINEAMIENTOS Garantizar la presencia del directivo durante toda la jornada. Priorizar la presencia de los docentes de los años que amplían durante toda la jornada. Organizar reuniones docentes (dos horas cada quince días). Incentivar la flexibilidad en los agrupamientos de alumnos y asignación de clases por maestro según las necesidades pedagógicas. Dar integralidad a la propuesta evitando que las modalidades alternativas (talleres, trabajo por proyectos, visitas, etc.) se concentren a la tarde.

Fuente: CIPPEC, sobre la base de Dirección de Nivel Primario (2012a, 2012b).

y la inclusión de talleres de educación artística (música, artes visuales, teatro, danza), de acompañamiento al estudio y de las áreas del universo cultural de la sociedad actual (lenguas extranjeras, medios, TIC, educación ambiental, educación sexual, formación para el ejercicio de la ciudadanía, entre otras). Cabe destacar que los cuadernillos con orientaciones para la enseñanza se centran en los **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)** establecidos para el segundo ciclo¹⁶.

Como lo plantearon los responsables de la Dirección Nacional de Nivel Primario, la intención fue “no modificar el componente curricular, pero sí proponer otros modos de enseñar. En la jornada extendida se debe enseñar lo que siempre se enseñó (lengua y matemática), lo que se debió enseñar y siempre tuvo un lugar secundario (ciencias naturales, sociales y educación física) y los contenidos de la sociedad contemporánea (TIC, lenguas extranjeras y educación sexual). Una vez definidos estos campos del saber, la jurisdicción tiene un margen para priorizar los espacios curriculares”¹⁶. En efecto, el marco curricular consensuado a nivel federal dejó abiertos márgenes de autonomía para las jurisdicciones y las escuelas.

A diferencia del resto de los espacios curriculares, ya contemplados por los NAP o por los DCJ, la inclusión del espacio de “**acompañamiento al estudio**” fue, quizás, la definición más específica del gobierno federal. Como lo definen los documentos nacionales, este espacio tiene el doble objetivo de formar capacidades autónomas para el estudio¹⁷ y apoyar a los alumnos con dificultades.

Este espacio, conformado por grupos de no más de quince alumnos, debería destinarse a la búsqueda de información, la organización de la agenda, la indagación en la biblioteca, la atención personalizada de necesidades específicas de aprendizaje, la realización de tareas, la recuperación para alumnos con inasistencias reiteradas, la actualización de la carpeta o la preparación para las pruebas. Así planteado, el “acompañamiento al estudio” apunta a prevenir el fracaso escolar y facilitar la transición entre la escuela primaria y la escuela media.

16 Entrevista con autoridades de la Dirección Nacional de Nivel Primario, Ministerio de Educación de la Nación, octubre de 2012.

17 El cuadernillo *Acompañamiento al Estudio* detalla que: “ello supone adquirir saberes y quehaceres propios de la lectura y la escritura en contextos de estudio; aprender a organizar el tiempo y diferenciar sus usos (tiempo escolar, de estudio, tiempo libre), y a organizar un trabajo en equipo; así como desarrollar paulatinamente otras estrategias de estudio variadas y pertinentes según las diferentes situaciones escolares y de acuerdo con los conocimientos y quehaceres puestos en juego” (Silberstein, 2012:15).

Si en el plano curricular no se estipularon mayores novedades, **en el organizacional se precisaron varias sugerencias** ligadas al rol directivo, la conformación y organización del equipo docente, el agrupamiento de los alumnos y la definición de la caja curricular. Dichas pautas pusieron el foco en la transformación del formato escolar y de las prácticas de enseñanza.

En este aspecto se incluye una definición explícita referida al trabajo docente: los lineamientos nacionales detallan que el tiempo suplementario debe contemplar, al menos, **dos horas cada quince días para reuniones de docentes**. Los documentos nacionales indican la importancia de guiar desde los ministerios provinciales este trabajo en equipo, que podría ser usado para la evaluación, la concepción de estrategias, la reflexión pedagógica y la capacitación, entre otros¹⁸.

La Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar estimula así a las escuelas a concretar instancias de trabajo colectivo, para romper con el aislamiento característico del docente en el formato escolar tradicional. Esta definición está en consonancia con la investigación internacional que revela que el intercambio, la autoevaluación y el aprendizaje horizontal entre los docentes son fundamentales en todo proceso de mejora educativa¹⁹.

En la misma línea, los lineamientos federales sugieren ensayar **distribuciones diversas de los docentes**, para salir del modelo histórico del maestro de grado frente al mismo grupo de alumnos durante casi toda la jornada. Se indica,

18 El *Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela* lo plantea en los siguientes términos: "la ampliación del tiempo escolar requiere que los equipos técnicos tengan en cuenta en sus decisiones la generación de condiciones necesarias para que pueda producirse un colectivo docente capaz de dar una respuesta conjunta de enseñanza. Este colectivo no viene dado y necesita de la decisión política del Estado para poder organizarse. A la vez, esta tarea no puede quedar librada a las instituciones, ya que el tiempo conjunto de trabajo es una condición necesaria pero no suficiente para que otras cosas acontezcan en la escuela. Volvemos a recalcar aquí la necesidad de constituir un regalo pedagógico que sostenga este colectivo de manera que este intercambio pueda realizarse en un registro distinto del que la costumbre impone y que suele debilitar el encuentro entre docentes cuando no se tiene una agenda pedagógica clara y precisa, con lo cual se torna muchas veces catártico y dilemático" (Dirección de Nivel Primario, 2012a:4).

19 Barber y Mourshed (2008:36) demostraron que los sistemas con mejores resultados de calidad educativa se caracterizan, entre otros rasgos, por permitir a los docentes aprender de sus colegas, "creando un ambiente que estimula el intercambio de experiencias acerca de qué funciona y qué no, alienta a los docentes a retroalimentarse entre sí y ayuda a dar forma a una aspiración y motivación común para mejorar la calidad de la instrucción". Sin embargo, son varios los expertos que alertan sobre la necesidad de que el diálogo entre docentes cuente con una orientación y seguimiento técnico para redundar en mejoras efectivas: "si bien los talleres de trabajo colaborativo entre profesores tienen gran potencial formativo, estos requieren de una mínima estructura y de estímulos externos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio pero vacías de contenido" (Avalos, 2001).

por ejemplo, el interés de reunir a dos docentes de años consecutivos con sus respectivos grados, o a docentes de distintos espacios curriculares para la enseñanza de temáticas que requieren la mirada interdisciplinar (Dirección de Nivel Primario, 2012b). Intensificar el intercambio entre los docentes es también uno de los objetivos de esta definición²⁰.

Resulta interesante señalar que estas innovaciones en la organización del equipo docente contrastan con otras sugerencias orientadas a aumentar la estabilidad de los equipos. En efecto, en el Consejo Federal de Educación se concertaron como objetivos de máxima **que tanto el director como los docentes** (excluyendo así la posibilidad de designar a personal sin título docente) **estén presentes durante toda la jornada** para cubrir las horas suplementarias.

Estas pautas procuran preservar la unidad institucional y favorecer las modificaciones integrales en la escuela. En este mismo sentido, se sugirió que las propuestas **estén repartidas a lo largo de toda la jornada**, en lugar de quedar concentradas en el contraturno. Como se verá en el siguiente capítulo, este caso predominó en las experiencias provinciales de extensión de la jornada de las cinco provincias bajo análisis.

Por otro lado, la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar apuntó a modificar otro componente importante del formato escolar: **el agrupamiento de los alumnos**. Tanto el documento destinado a los equipos técnicos de los ministerios provinciales (Dirección de Nivel Primario, 2012a) como el destinado a las escuelas (Dirección de Nivel Primario, 2012b) dedican toda una sección a la cuestión, con alternativas concretas como la integración de dos grados consecutivos o turnos diferentes y el agrupamiento por conocimientos previos, por intereses o por edad.

La propuesta nacional sugiere también **variar los espacios de enseñanza**. Esto implica no solo salir del aula para aprovechar de nuevos modos otros sitios como el patio, la biblioteca, el comedor o el SUM, sino incluso salir de la escuela para "desarrollar parte de las actividades en el club del barrio, el centro cultural, o la biblioteca popular, manteniendo la particular función educativa" (Dirección de Nivel Primario, 2012a:31).

En cuanto a **la evaluación y la acreditación**, la política nacional estipula que los nuevos espacios curriculares deberán ser objeto de una evaluación integral

20 El documento *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada* expresa que el trabajo conjunto de los docentes y el intercambio entre ellos acerca del desempeño de los chicos habilita el aprendizaje entre colegas, la producción de saberes sobre la enseñanza y la escolaridad, de renovación de la tarea y la revisión de miradas estereotipadas (Dirección de Nivel Primario, 2012b:33).

y que la acreditación deberá definirse en el espacio curricular correspondiente. Esto significa, por ejemplo, que un taller de juegos matemáticos debería acreditarse junto con el espacio curricular de matemáticas. En caso de que ambos espacios estén a cargo de distintos docentes, deberían acordar conjuntamente la calificación y promoción de los alumnos.

Estos son, en síntesis, los ejes de la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar. Desde la Dirección Nacional de Nivel Primario se sintetiza en estos términos la misión de la política: “si los maestros están interesados, si recuperan las ganas de enseñar, vamos a lograr un efecto alentador. Es necesario que los docentes tengan claro qué enseñar y aprovechar para revisar las prácticas. Sí vamos a cuidar ciertas cosas: si tenemos más tiempo hay que garantizar que todos aprendan. Es una escuela que tiene que ser más justa. Algunos chicos necesitan mayor intensidad de enseñanza”²¹.

Desde 2011, el Ministerio de Educación de la Nación se propuso apoyar a las provincias en la expansión de la jornada, que hasta entonces habían encontrado dificultades financieras y técnicas para avanzar con esta política, establecida como objetivo por la Ley de Educación Nacional en 2006. En la siguiente sección se verá cómo la política nacional influyó sobre algunas de las políticas provinciales más recientes (como en la Provincia de Buenos Aires o Mendoza). Por otra parte, las definiciones sintetizadas en esta primera sección son el marco que orientará el rumbo futuro de la jornada extendida en todo el país.

21 Entrevista con autoridades de la Dirección de Nivel Primario, Ministerio de Educación de la Nación octubre de 2012.

El mosaico federal argentino ofrece un interesante laboratorio para el análisis de distintos modelos de extensión de la jornada escolar, que divergen tanto entre las provincias como dentro de ellas. Aquí se analizan en profundidad las políticas de las provincias de Mendoza, Córdoba, Río Negro, Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comparando los procesos de implementación y los modelos de jornada extendida adoptados. Se describen tendencias y señalan rasgos comunes y divergentes, para luego contrastarlos con los efectos generados en la vida de las escuelas.



Modelos provinciales de extensión de la jornada escolar

Introducción

Antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) y de la Ley de Financiamiento Educativo (LFE), varias provincias ya habían avanzado con la implementación de políticas de extensión de la jornada escolar (EJE). Además de las escuelas más antiguas de doble escolaridad presentes en las zonas rurales de todo el país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue pionera cuando a fines de la década del cincuenta implementó su política de jornada completa. La Provincia de Buenos Aires hizo lo propio durante la década del ochenta. Por su parte, Mendoza, Córdoba y Río Negro inauguraron y renovaron distintas políticas de EJE durante la década de dos mil.

El federalismo ofrece un laboratorio muy interesante para el análisis de distintos modelos de EJE, que divergen tanto entre las provincias como dentro de ellas, dadas las reformulaciones o sucesivas generaciones de políticas que se gestaron a través del tiempo. El principal propósito de este libro es, justamente, extraer lecciones relevantes para los ministerios de educación y para las escuelas del resto de las provincias que, apoyadas por el Ministerio de Educación de la Nación, están emprendiendo los primeros pasos en la implementación de la EJE mientras este libro se escribe.

Aquí se analizan las políticas de las provincias de Mendoza, Córdoba, Río Negro, Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comparando en el **apartado 1** los procesos de implementación (contexto de origen y objetivos, criterios de elección de las escuelas y estrategias de capacitación y evaluación) y,

en el **apartado 2**, los modelos de jornada extendida (ciclos afectados y tiempo de extensión, organización curricular y docentes a cargo).

En lugar de describir exhaustivamente los modelos o provincias, se optó por compararlos según dimensiones clave. Se describen tendencias y señalan rasgos comunes y divergentes, para luego contrastarlos con los efectos generados en la vida de las escuelas, cuyo análisis es objeto del **capítulo 5**.

Procesos de implementación

CONTEXTO DE ORIGEN Y OBJETIVOS

Una primera dimensión a considerar para comprender la impronta bajo la cual nacieron las políticas de extensión de la jornada escolar en las provincias es el contexto de origen y los objetivos priorizados. Este marco permite esclarecer **cuál fue la necesidad a la que respondió la creación de cada programa de jornada extendida**. Como se planteó en el **capítulo 1**, el tiempo escolar cumple funciones diversas, por lo que es importante identificar los objetivos que guiaron el diseño de las políticas provinciales.

¿En qué casos la EJE tuvo como misión el cuidado de los niños? ¿En cuáles parece haber primado la función de compensación de las desigualdades sociales? ¿Cuándo estuvo motivada por lograr mejoras en el aprendizaje de los alumnos? ¿En qué otros casos se buscó lograr una mejor articulación con la escuela secundaria? Los propósitos varían entre las políticas de las distintas provincias, pero también en las sucesivas generaciones de políticas, dentro de cada provincia.

Las políticas más antiguas relevadas pertenecen a la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** y a **Río Negro**, y datan de la década del cincuenta y sesenta. El Programa de Doble Escolaridad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1957) se inició en un contexto en el que muchas escuelas públicas contaban con espacios ociosos debido a la migración de las clases medias a escuelas privadas, a lo que se sumó la inserción de la mujer en el mercado laboral, que impulsó la necesidad de **extender el tiempo de cuidado de los niños**. Además de contribuir con las nuevas necesidades de la organización familiar y la preservación de los puestos de trabajo de los docentes, este programa tuvo como objetivo la **innovación pedagógica**²².

22 Liliana Caracciolo, directora de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Ciu-

En **Río Negro**, el Programa de Escuelas de Jornada Completa (1960) fue implementado en contextos rurales dispersos y respondió también a la necesidad de **albergar a los alumnos**. En algunos casos, se duplicó la permanencia de los alumnos en la escuela y en otros, como las escuelas-hogar, se apuntó al mismo tiempo a su **formación laboral**, dado que su escolarización secundaria parecía improbable. Mediante talleres de huerta, carpintería y artesanías (soga, madera y telar), se buscaba retener a las nuevas generaciones de los poblados rurales en su lugar de origen.

Este modelo de jornada extendida, el más antiguo del país, encuentra paralelos en las zonas rurales de buena parte de las provincias. Con el paso del tiempo y debido al aislamiento y olvido del Estado, estas escuelas sufrieron un proceso de deterioro y desjerarquización pedagógica (Dirección de Nivel Primario, 2012a).

Entre las experiencias más recientes, los programas de Doble Escolaridad de la **Provincia de Buenos Aires** (1989) y **Mendoza** (2000) también pusieron el acento en el cuidado infantil, pero con una impronta compensatoria. Estas políticas se gestaron en dos contextos de fuerte crisis social: la hiperinflación de fines de los ochenta y la gran crisis de principios de siglo XXI. La jornada extendida emergió entonces con un **fuerte acento en el cuidado infantil**, en un momento de explosión de la pobreza y deterioro de las condiciones de vida de las familias (Martínez Corso, Pesquín, Pereira Vizioli, Gómez y Bracelis, 2012)²³.

Un reflejo de la función de contención social del Programa de Doble Escolaridad (2000) de **Mendoza** es que entre 2000 y 2004 dependía del Ministerio de Desarrollo Social, lo que no impidió que la mejora del aprendizaje —cuya evaluación como provincia a través del ONE 2001 arrojó resultados poco satisfactorios— figurara también entre sus objetivos (Martínez Corso, Pesquín, Pereira Vizioli, Gómez y Bracelis, 2012).

Los modelos más recientes de extensión de la jornada escolar comenzaron a priorizar de manera más clara los objetivos pedagógicos: reducir el fracaso escolar, facilitar el tránsito hacia la escuela secundaria y diversificar

dad Autónoma de Buenos Aires, destaca los objetivos pedagógicos del programa: “se trató de un proyecto centrado en la calidad educativa. En el turno mañana, los maestros de grado dictaban las llamadas “áreas instrumentales” (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales). En el turno tarde, los maestros especiales dictaban las llamadas áreas curriculares (labores, carpintería, dibujo, deportes, etc.), además de apoyo escolar. Fue un programa que nació como una necesidad social (de cuidado de los chicos por inserción de la mujer en el mercado laboral), pero se trató de una experiencia exitosa”.

23 Según Silvia Fernández, referente de las Escuelas de Jornada Completa de Mendoza: “el programa comenzó a implementarse en 2001 para que los chicos comieran y que estuvieran cuidados. Paulatinamente se puso el foco en el aprendizaje”.

la formación cultural de los alumnos. Desde comienzos de la década de dos mil, las necesidades de reducir la sobreedad en el nivel primario, preparar mejor a los alumnos para un nivel secundario que se volvió obligatorio y ofrecer nuevas experiencias formadoras se fueron imponiendo en detrimento del cuidado y la compensación, sin que estos propósitos desaparecieran.

Con matices y variaciones, este fue el caso de las Escuelas de Jornada Completa (1998) en la Provincia de Buenos Aires y de los programas Jornada Ampliada (2005) de Córdoba y Jornada Escolar Extendida (2006) de Río Negro. Las Escuelas Intensificadas (2003) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se centraron en la ampliación del horizonte cultural de los alumnos, a través de la especialización en ciertos campos del conocimiento. También las escuelas de jornada ampliada (2005) de Córdoba tuvieron esta misión, aunque la desarrollaron a través de una gran variedad de espacios curriculares.

Más cerca del nuevo modelo nacional, el Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba y el de Extensión de la Jornada (2011) de la Provincia de Buenos Aires mantuvieron la mejora en las trayectorias escolares de los alumnos como objetivo, pero también incluyeron otros nuevos. Entre ellos, **garantizar los saberes fundamentales y transformar las prácticas de enseñanza, afectando ciertos componentes del formato escolar tradicional**. En el caso de Córdoba, se instó a los docentes a trabajar bajo la modalidad de taller²⁴.

Del mismo modo, las distintas reformulaciones del Programa de Doble Escolaridad en **Mendoza** pusieron el foco en la necesidad de garantizar ciertos aprendizajes fundamentales, mejorar las trayectorias escolares y facilitar la articulación con el nivel medio. Desde 2004, cuando el programa quedó bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas, se precisaron los objetivos pedagógicos²⁵.

En 2012, tras el diagnóstico desalentador que reflejaron las evaluaciones nacionales de séptimo grado (ONE 2010) y a instancias de la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar, el Programa de Doble Escolaridad de **Mendoza** sufrió nuevas modificaciones que se orientaron a mejorar los aprendizajes y trayectorias escolares de los alumnos a través de una mayor

regulación pedagógica. A partir de entonces, se establecieron las funciones del supervisor y del director, se redujo la autonomía de las escuelas en la definición de los talleres, se sugirió modificar los agrupamientos de alumnos y se instó a una mayor focalización en la carga horaria de los talleres del segundo ciclo, para favorecer la articulación con el nivel medio²⁶.

Esta tercera generación de políticas de jornada extendida adiciona a los fines anteriores (centrados en el alumno) nuevos fines (centrados en las prácticas de los docentes): la transformación de la enseñanza y la organización institucional. Esta mutación surge en un momento en el que empiezan a hacerse evidentes la debilidad y desigualdad en los aprendizajes de los alumnos del nivel primario, en directa relación con el deterioro de la formación docente y la organización tradicional de la escuela primaria. La investigación educativa también parece haber permeado en estos nuevos modelos, más preocupados por la cuestión del formato escolar.

En suma, el breve recorrido histórico sobre las políticas provinciales de extensión de la jornada escolar desde la década del sesenta a la década del dos mil permite vislumbrar el progresivo **pasaje de funciones sociales** (la alimentación, el cuidado infantil o la formación laboral) **a funciones pedagógicas** (aprendizajes fundamentales, trayectorias escolares y formación cultural de los alumnos y enseñanza). Cabe mencionar que en casi todos los casos, salvo en Mendoza, las sucesivas políticas de jornada extendida se fueron superponiendo con escasas articulaciones, reformulaciones o marcos normativos que les dieran coherencia.

CRITERIOS Y PROCESOS DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS

La cuestión de los criterios y procesos de selección de las escuelas no es simple de abordar. Por un lado, los criterios explicitados en las normas y documentos oficiales son diversos y no siempre se precisa el orden en el que fueron priorizados. Por otro lado, las estipulaciones normativas no siempre coinciden con los criterios efectivamente adoptados durante el proceso de implementación.

La mayoría de los marcos legales de las políticas provinciales menciona la **“vulnerabilidad” de los alumnos** como un factor central para la selección de las escuelas²⁷. Según nuestros análisis, este fue el criterio efectivamente

24 Así lo comentan Edith Galera Pico y Graciela Cometto (directora provincial de Nivel Primario y subinspectora general de Nivel Primario, respectivamente, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba): “la intención era revisar las prácticas de enseñanza de los docentes. El taller es la modalidad que más reditúa en el aprendizaje y aunque era ya conocida no se usaba. La idea era que la modalidad de taller se multiplicara incluso en la jornada habitual”.

25 Resoluciones 301 y 302 de 2004 y Circulares 11, 12 y 14 de 2004. Dos años más tarde se realizaron nuevas reformulaciones que tendieron a enriquecer la propuesta educativa de las escuelas de doble escolaridad a través de la Resolución 43 de 2006.

26 Circulares 5 y 8 de 2012.

27 Es el caso de las Escuelas Intensificadas (2003) de la Ciudad Autónoma de Bs. As.; del

priorizado por los programas de doble escolaridad de la **Provincia de Buenos Aires** (1989) y de **Mendoza** (2000), por los de Jornada Ampliada (2005) y Jornada Extendida (2010) de Córdoba y el de Jornada Extendida (2006) de Río Negro.

Algunos testimonios revelan que las escuelas de doble escolaridad de **Mendoza** fueron víctimas de cierta estigmatización, como un efecto perverso de una muy buena focalización²⁸. Esta experiencia muestra la importancia de prevenir este tipo de consecuencias, a través de las políticas pedagógicas, de las acciones de comunicación o de la progresiva expansión de la cobertura de escuelas de superior nivel socioeconómico.

Por el contrario, el Programa de Doble Escolaridad (1957) o de Escuelas Intensificadas de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, el de Jornada Completa (1998) o el de Jornada Extendida (2011) de la **Provincia de Buenos Aires** y el Programa “Una hora más” de **Río Negro** no priorizaron, al menos en su marco normativo, la vulnerabilidad. En estos casos, la asignación de la jornada extendida respondió, ante todo, a las **solicitudes de las escuelas con capacidad edilicia y de sus comunidades**²⁹. El Programa de Jornada Extendida de Córdoba (2010) comenzó priorizando a las escuelas más desfavorecidas, pero a medida que se expandió incorporó escuelas que no cumplían con ese requisito.

Algunos programas exigieron, además, **muestras de compromiso por parte de las escuelas**. En los programas de Jornada Ampliada (2005) y Jornada Extendida (2010) de Córdoba, de Jornada Extendida (2011) de la **Provincia de Buenos Aires**, de Doble Escolaridad (2004) de **Mendoza** y los de Jornada Extendida (2006) y “Una hora más” (2011) de **Río Negro**, las escuelas seleccionadas debían manifestar su conformidad y presentar proyectos ante el ministerio de educación provincial.

El modelo de **Río Negro** parece haber puesto un énfasis especial en el proceso de elaboración de los proyectos. Como condición para incorporarse al programa, las escuelas tenían que definir sus propuestas, para lo cual contaban con el apoyo técnico del Ministerio de Educación de la provincia. Esta instancia fue

concebida como una oportunidad para revisar y mejorar el Proyecto Educativo Institucional (PEI)³⁰. Por su parte, las Escuelas con Extensión de la Jornada (2011) de la **Provincia de Buenos Aires** debían dar muestras, a través de una propuesta de trabajo, del liderazgo de sus directores, del interés y la implicación de los docentes, y de la participación comunitaria.

En esta **instancia de revisión del proyecto institucional** (cuando es genuina y, sobre todo, acompañada desde el ministerio de educación de cada provincia) parece radicar parte del secreto de los efectos positivos de la jornada extendida: para que el tiempo adicional no sea una simple acumulación de horas extra, sino una oportunidad para lograr cambios significativos en la enseñanza y el aprendizaje, la autoevaluación y la definición de nuevos objetivos y estrategias constituyen un pilar clave.

En otros casos se plantearon criterios más específicos. En el Programa de Jornada Extendida (2006) de **Río Negro**, además de priorizar a las escuelas desfavorecidas, se contempló que **no fuesen ya beneficiarias de otros programas** y que tuviesen **indicadores elevados de repitencia y abandono**, tendencia a la **fuga de matrícula** y **alta rotación docente**. En el caso de las Escuelas Intensificadas (2001) de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, se priorizó a las que tenían **pérdida de matrícula, infraestructura disponible y demanda expresa de la comunidad**, además de otros criterios variables según el tipo de intensificación (tamaño de la escuela, experiencia previa en desarrollos curriculares sobre el tema o existencia de equipamiento adecuado) (Padawer, Di Pietro y Pitton, 2007).

Para todos los programas, **la capacidad edilicia fue un condicionante fundamental**. Sobre todo si se considera que, salvo en **Río Negro** que dispuso de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para ampliar y construir escuelas, en ninguna de las provincias estudiadas se realizaron obras considerables.

Así, un primer grupo de escuelas elegibles quedó definido porque contaban con la infraestructura necesaria. Este antecedente generalizado señala una luz roja sobre la relevancia de prever la inversión necesaria en infraestructura si se pretende priorizar, al menos en una primera instancia, a las escuelas más vulnerables.

En el caso del Programa de Doble Escolaridad (2000) de **Mendoza**, la **disponibilidad de raciones alimentarias** para los comedores (otorgadas por el

Programa de Doble Escolaridad (1989) de la Provincia de Bs. As.; de la microexperiencia de extensión de la jornada (2000), la Jornada Ampliada (2005) y el Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba; de la Experiencia Piloto de Doble Escolaridad (2000) y su continuación, el Programa de Doble Escolaridad (2004) de Mendoza, y del Programa de Jornada Escolar Extendida (2006) de Río Negro.

28 Como se mencionó en el **capítulo 3**, de estas tres provincias es Mendoza la que revela una mayor correlación estadística entre la jornada extendida y el nivel socioeconómico de los alumnos, según análisis realizados con datos de 2009 (Bezem, 2012).

29 El Programa “Una hora más” (2011) de Río Negro complementó al de Jornada Extendida (2006), cuyo foco sí fueron las escuelas vulnerables.

30 Como lo expresó Andrea Novillo Pinto (subsecretaria de Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro): “los cambios tienen que ser universales, pero no impuestos. La incorporación a la jornada extendida fue voluntaria. Las escuelas eran invitadas, pero ellas tenían que estar dispuestas. En las entrevistas buscábamos o un director o un supervisor que quisiera liderar el proceso. Cada escuela de jornada extendida tiene su huella digital, revisó todo, refundó su relación con la Comunidad”.

Ministerio de Desarrollo Social) fue otro condicionante duro, que exigió un trabajo articulado con el ministerio de desarrollo social en la definición de las escuelas a incorporar.

Los **pedidos expresos de ciertas escuelas e intendentes** fueron un factor no previsto en las normas, pero sí en la dinámica de implementación de las políticas provinciales. Esta situación es particularmente visible en la **Provincia de Buenos Aires**, donde muchas escuelas del interior cuentan con algún modelo de extensión de la jornada, mientras que en los partidos más urgidos del conurbano la oferta está menos presente.

Si bien las iniciativas particulares expresan un fuerte interés por la extensión de la jornada, requisito clave para la selección, en ciertos casos este factor puede derivar en el descuido de otros criterios, como el de la vulnerabilidad. Por otra parte, la atención de las demandas específicas implica el riesgo de injusticia frente a otras escuelas que ignoran la posibilidad de presentar propuestas y presionar para lograr la extensión.

Estas prácticas, habituales en las pujas por la distribución de políticas y recursos dentro del sistema educativo deben ser anticipadas y controladas desde los ministerios de educación provinciales, que deben preocuparse por priorizar a los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, es cierto que en **las áreas urbanas escasean las posibilidades de ampliación o construcción** de escuelas, ya que la disponibilidad de terrenos aptos es infrecuente. Será fundamental entonces, como se sugiere en el **capítulo 6**, explorar todas las posibilidades para expandir la oferta en las zonas más vulnerables.

CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN

La mayoría de los programas provinciales implementaron líneas de capacitación. Sin embargo, éstas **tendieron a centrarse en lo curricular, a priorizar a los docentes frente a los directivos y a discontinuarse en el tiempo** (por lo cual, no lograron acompañar el natural recambio de docentes en las escuelas).

El Programa de Jornada Extendida (2006) de **Río Negro** constituye un caso destacado en este plano. Además de una capacitación obligatoria, requisito previo para ingresar al Programa, se desarrollaron instancias específicas para supervisores, directivos y equipos técnicos de apoyo pedagógico (ETAP). Luego, en 2010, se puso en marcha una capacitación docente de dos años, cuyo primer año se destinó a la formación en las características y objetivos de la extensión de la jornada y el segundo, a la formación disciplinar.

Los programas de Jornada Completa (1998) y Jornada Extendida (2011) de la **Provincia de Buenos Aires** y el de Jornada Extendida (2010) de **Córdoba** también desarrollaron capacitaciones para directivos y docentes. La capacitación para las escuelas de jornada completa de la Provincia de Buenos Aires fue bien valorada por los docentes, pero no logró sostenerse en el tiempo.

El Programa de Escuelas de Jornada Extendida de la **Provincia de Buenos Aires** previó un año de capacitación para directivos y docentes antes del inicio de la implementación de la política. Mientras que la capacitación de los docentes se centró en la dimensión curricular y didáctica (con énfasis en el juego como estrategia pedagógica), la de los directores puso el acento en la conducción institucional.

El postítulo para los docentes de inglés que implementó la provincia de **Córdoba** merece una mención aparte. Se trató de una capacitación intensiva de un año, que se cursaba los sábados (de doscientas ocho horas reloj), cuyo eje principal fue la didáctica del inglés con un fuerte acento en la modalidad aula-taller. Para responder a la falta de profesionales capacitados para la tarea, el postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa se propuso capacitar a setecientos docentes que, sin poseer títulos oficiales habilitantes para el dictado de la asignatura, tenían trayectos previos de formación en el idioma.

En las cinco provincias analizadas, **las instancias de capacitación fueron insuficientes para acompañar a las escuelas en las dificultades que se plantearon durante la implementación**. Los directores y docentes de la mayoría de las provincias señalaron esta debilidad.

Más allá de las estrategias de capacitación, casi todos los programas previeron la conformación de **equipos específicos para brindar acompañamiento técnico permanente a las escuelas**, en conjunto con los supervisores. Así, el Programa de Jornada Extendida (2010) de **Córdoba** creó una Comisión de Acompañamiento y Monitoreo del Programa de Jornada Extendida de alcance regional e institucional, mientras que el programa homónimo de **Río Negro** (2006) creó la figura del referente pedagógico de jornada extendida, que estaba a cargo de acompañar y evaluar la tarea de estas escuelas. Sin embargo, estos equipos tendieron a ser insuficientes, su inserción en la estructura de los ministerios tendió a ser inestable y su articulación con la tarea de los supervisores, endeble.

Un caso destacado en este plano es el de las Escuelas Intensificadas (2001) de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, donde el seguimiento fue contemplado como un componente central de la política. En efecto, cada modalidad de intensificación cuenta con una instancia de coordinación general específica y con un equipo de acompañamiento que debe realizar una reunión de capacitación semanal de dos horas con los docentes a cargo de los espacios

de intensificación, observar clases y participar de algunas en calidad de pareja pedagógica, y asesorar a los equipos de conducción³¹.

En cuanto a la evaluación, aunque las cinco provincias previeron algún tipo de seguimiento, en la mayoría se trató de evaluaciones realizadas por el propio ministerio de educación de cada jurisdicción, desde una perspectiva netamente cualitativa y con impactos inciertos en la redefinición de la política³². En este aspecto se destacan los casos de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, por haber solicitado evaluaciones externas de las escuelas intensificadas (Di Virgilio, 2009; Padawer, Pitton y Di Pietro, 2007; Padawer, Pitton, Di Pietro y Migliavacca, 2009). Sin embargo, estas evaluaciones no tuvieron por objeto medir el impacto de la extensión de la jornada (ver cuadro 5 en página 86).

Modelos de extensión de la jornada escolar

CICLOS AFECTADOS Y TIEMPO DE EXTENSIÓN

A diferencia de la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar, que privilegia la extensión en el segundo ciclo, la mayoría de las provincias optó por implementar la **jornada extendida en toda la escuela primaria** (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Río Negro y Programa de Jornada Ampliada de Córdoba). Solo el Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba priorizó el segundo ciclo³³. De todos modos, en los hechos la incorporación de alumnos de los distintos ciclos en Río Negro, Mendoza y Córdoba fue variable según las posibilidades edilicias de las escuelas.

Las experiencias revelan la existencia de un **abanico de opciones** también en lo referido al **tiempo de extensión**: van desde la política “Una hora más” de **Río Negro**, que adicionó solo una hora diaria, hasta los casos de la **Provincia de Buenos Aires** (1989, 1998 y 2011), **Río Negro** (1960 y 2006) y la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** (1957 y 2001-2003), que duplicaron sus jornadas escolares y alcanzaron las cuatro horas. En el medio encontramos casos como el de **Córdoba** (2005 y 2010), que extendió en dos horas por día su jornada, y **Mendoza**, que estipuló que la extensión debía ser de “al menos tres horas diarias”. Más allá de las prescripciones, en las provincias de Mendoza y **Río Negro** la carga horaria varía según las escuelas, los ciclos y los años escolares, en función de los espacios disponibles.

En suma, la mayoría de las políticas provinciales analizadas optó por un **modelo ambicioso** de extensión del tiempo escolar, con una fuerte inclinación por la extensión de cuatro horas para ambos ciclos del nivel primario, salvo en **Mendoza**, donde la extensión fue de al menos tres horas (ver cuadro 6 en página 96). En el polo opuesto, las experiencias recientes de **Córdoba** (2010) y **Río Negro** (2011) optaron por modelos más modestos, al adicionar en el primer caso solo dos horas al segundo ciclo y en el segundo solo una hora para ambos ciclos.

El Programa “Una hora más” de **Río Negro** merece un comentario aparte. Está abierto a todas las escuelas interesadas y supone la ampliación en solo una hora reloj por turno; tampoco implica modificaciones significativas en la organización institucional, dado que mantiene los dos turnos en funcionamiento y no requiere más espacios ni el servicio de comedor. En este sentido, se podría pensar que esta política constituye un “**modelo de mínima**”.

31 Estas figuras suelen tener a cargo entre tres y cinco escuelas. Para un análisis en profundidad de los dispositivos de acompañamiento a docentes en Escuelas Intensificadas, véase Padawer, Pitton, Di Pietro y Migliavacca, (2009).

32 Ver Benítez y otros (s.f.); Martínez Corso, Pesquín, Pereira Vizioli, Gómez y Bracelis (2012); Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012) y Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011).

33 Como lo explican Edith Galera Pico y Graciela Cometto (directora provincial de Nivel Primario y subinspectora general de Nivel Primario, respectivamente, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), “la decisión de centrarnos en el 2° ciclo se debió tanto a los inconvenientes de espacio como a la necesidad de mejorar el tránsito a la escuela secundaria. Como la mayoría de las escuelas son de doble turno o compartidas con otro nivel educativo, casi todas estaban ocupadas. Además en los centros urbanos la gran mayoría no tiene siquiera la posibilidad de ampliar, ni hay muchos terrenos donde construir nuevas escuelas. Por otro lado, era importante favorecer la articulación con el secundario. Los datos de alto fracaso en secundario mostraban que las materias en las que más fracasaban los alumnos eran inglés y lengua”.

Cuadro 5. Síntesis de los modelos de implementación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas

	NOMBRE DE LAS POLÍTICAS Y FECHA DE INICIO	CANTIDAD APROX. DE ESCUELAS EN 2012	NECESIDAD A LA QUE RESPONDE	CRITERIOS DE LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS	CAPACITACIÓN O APOYO TÉCNICO A LAS ESCUELAS
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES	Escuelas de jornada completa (1957).	195	Cuidado infantil por incorporación de la mujer al mercado laboral. Innovación pedagógica.	Demandas de las escuelas.	(Sin información).
	Escuelas intensificadas (2001-2003).*	61	Diversificación de la oferta educativa de la ciudad.	Vulnerabilidad social. Demandas de las escuelas. Equidad en la distribución de la oferta en idoneidad del personal de la escuela. Recursos presupuestarios disponibles.	Equipos de asistencia técnica (asistentes técnicos + coordinadores generales de Intensificación). Cursos obligatorios para el ingreso a la modalidad. "Capacitación docente permanente" a través de la asistencia técnica. Instancias de evaluación interna contempladas por los Programas.
PROVINCIA DE BUENOS AIRES	Doble escolaridad (1989).	156	Cuidado infantil.	Vulnerabilidad social.	Ninguna.
	Programa Instituciones educativas con jornada completa (1998).	126	Atención a las dificultades de aprendizaje.	Capacidad edilicia. Conformidad de parte de la escuela.	Seguimiento por parte de supervisores y directores.
	Escuelas de educación primaria con extensión de la jornada escolar (2011).	23	Mejora de los aprendizajes.	Compromiso del equipo directivo y docente. Capacidad edilicia.	Acompañamiento y seguimiento específico y sistemático (inspector, jefe distrital e inspectores). Seguimiento de los docentes. Seguimiento de los alumnos (acceso, aprendizajes, promoción, egreso).
CÓRDOBA	Microexperiencia de extensión de jornada (2000).	404	Ampliación del horizonte cultural de los alumnos de sectores vulnerables.	Vulnerabilidad social.	No hubo capacitación.
	Jornada ampliada (2005).		Ampliación del horizonte cultural de los alumnos de sectores vulnerables.	Vulnerabilidad social. Capacidad edilicia. Presentación de proyectos por parte de las escuelas.	Jornadas con docentes de la escuela al inicio del Programa. Seguimiento y monitoreo de la implementación por parte de la dirección de nivel. Evaluación anual del Programa.
	Programa jornada extendida (2010).		Mejora de los aprendizajes. Dificultades en el tránsito a la escuela media.	Vulnerabilidad social. Condiciones necesarias en las escuelas. Conformidad por parte de la escuela.	Capacitación a directores y docentes previa a la implementación. Comisión de acompañamiento y monitoreo del programa de jornada extendida. Alcance regional e institucional, a cargo de equipos de supervisión. Seguimiento de trabajo docente y de trayectorias de alumnos.

(Continúa en página 88).

Cuadro 5. Síntesis de los modelos de implementación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas
(Continuación de página 87).

	NOMBRE DE LAS POLÍTICAS Y FECHA DE INICIO	CANTIDAD APROX. DE ESCUELAS EN 2012	NECESIDAD A LA QUE RESPONDE	CRITERIOS DE LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS	CAPACITACIÓN O APOYO TÉCNICO A LAS ESCUELAS
MENDOZA	Experiencia piloto de doble escolaridad (2000).	(Incluidas en el Programa de Doble Escolaridad)	Cuidado infantil: necesidades alimentarias y de protección social de los niños.	Vulnerabilidad social.	(Sin información).
	Programa de doble escolaridad (2004).	308	(Continuación de la experiencia piloto).**	Vulnerabilidad social. Capacidad edilicia. Presentación de proyectos por parte de las escuelas.	Monitoreo y acompañamiento pedagógico. Reajuste de proyectos, talleres y coordinaciones. Intercambio de experiencias escolares. Capacitación docente. Evaluación de impacto del programa.
RÍO NEGRO	Escuelas de jornada completa (1960).	8	Cuidado infantil. Formación laboral de los alumnos.	(Sin información).	(Sin información).
	Programa de jornada escolar extendida (2006).	52	Mejora de las trayectorias escolares.	Vulnerabilidad social y ruralidad. Indicadores educativos desfavorables. Capacidad edilicia. Escuelas no afectadas por otros programas. Presentación de proyectos por parte de las escuelas.	Capacitación masiva inicial a directivos, supervisores y equipos de apoyo pedagógico. Capacitación en servicio para docentes, directivos y supervisores. Capacitación para referentes pedagógicos regionales.
	Programa “Una hora más” (2011).	19	Mejora de los aprendizajes y trayectorias escolares a través de una oferta accesible a todas las escuelas.	Escuelas no afectadas por otros programas. Escuelas que estén desarrollando talleres de inglés. Capacidad edilicia. Acuerdo de la institución, la supervisión y la comunidad.	Dirección de primaria acompaña al supervisor en la asistencia técnica. Actividades de capacitación. Entrega de recursos didácticos, equipamiento informático e inmobiliario.

*Las escuelas intensificadas incluyen escuelas bajo los siguientes programas: Escuelas Plurilingües (2001), Proyecto Aulas en Red (2003) y Programa de Escuelas con Intensificación en un Área del Conocimiento (2003).

**La reformulación que sufrió la política en 2012 (véase la Circular N° 8 de 2012) dio a los objetivos de la política un tinte más pedagógico.
Nota: la cantidad de escuelas consignada expresa valores actuales.

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y otras ofertas complementarias de extensión de la experiencia educativa

En varias provincias existen formas alternativas de prolongar y enriquecer la experiencia formativa de los alumnos. Se trata de propuestas gratuitas y no obligatorias abiertas a la población infantil (no solo a los alumnos de la escuela), suelen desarrollarse en edificios escolares a contraturno y durante los fines de semana.

En algunas provincias como Córdoba, Río Negro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Pampa, Entre Ríos, San Luis, Catamarca, Corrientes, Salta, Tierra del Fuego, Jujuy, Tucumán y Mendoza funcionan los **Centros de Actividades Infantiles (CAI)**, creados en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación. Son espacios de apoyo pedagógico, formación cultural y articulación con la comunidad que buscan fortalecer las trayectorias escolares e incluir a quienes están fuera del sistema. Los CAI funcionan en edificios escolares y ofrecen actividades recreativas, deportivas, culturales, científicas y artísticas a contraturno del horario escolar y durante los fines de semana.

Además, trabajan en el acompañamiento escolar y familiar de la mano de maestros comunitarios.

Por otro lado, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires funcionan los **Centros Educativos Complementarios (CEC)**, con propuestas vinculadas a idiomas extranjeros, música, plástica y natación. Los CEC ofrecen a los alumnos la posibilidad de profundizar el estudio en las áreas curriculares correspondientes bajo una modalidad escolar: los alumnos concurren a clases en horarios preestablecidos, se organizan en grupos graduados y la promoción está sujeta a evaluaciones periódicas.

Los CEC de la Provincia de Buenos Aires son espacios educativos que dependen de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación, que desarrollan actividades educativas complementarias y funcionan como espacios de encuentro comunitario entre docentes, niños, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Estos centros, cuyo ingreso requiere acreditar la matriculación en estable-

cimientos educativos de nivel primario o secundario, están pensados para que los chicos asistan en el contraturno de su jornada escolar.

En esta provincia funcionan, además, los **Centros de Educación Física y Escuelas de Educación Estética**, ambas propuestas no obligatorias que ofrecen formación específica en estas disciplinas. Sus alumnos se organizan en grupos preestablecidos y requieren un régimen de asistencia regular.

Estos espacios amplían el tiempo de aprendizaje con propuestas innovadoras que atraen a los chicos y alimentan sus ganas de aprender y hacer, para mejorar su desempeño y potenciar su sentido de pertenencia a la escuela. Se trata de experiencias valiosas para pensar la política de extensión de la jornada escolar, que también pueden abrir nuevos espacios de expresión y mayores oportunidades para consolidar los aprendizajes fundamentales fuera del horario escolar.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En el plano curricular, los modelos provinciales de jornada extendida son bien variados, tanto en términos de espacios privilegiados como de los márgenes de autonomía otorgados a las escuelas.

En un extremo, los modelos de Doble Escolaridad de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** (1957) y de la **Provincia de Buenos Aires** (1989) optaron por duplicar la cantidad de horas para enseñar el mismo currículum de la jornada habitual. En este caso, los márgenes **de autonomía son escasos**.

Las Escuelas Intensificadas (2001) en artes, educación física, ciencias, lengua extranjera o TIC tampoco otorgan márgenes de definición curricular a las escuelas³⁴. Su marco curricular general es el Diseño Curricular para el Nivel Primario de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** junto con los diseños curriculares específicos para cada intensificación. La selección de los contenidos y el diseño de las propuestas de enseñanza queda a cargo de las coordinaciones de cada modalidad (Padawer, Pitton y Di Pietro, 2007).

34 El término intensificación está asociado a la profundización de las actividades de enseñanza en un campo del currículum, salvo en el caso de las escuelas intensificadas en TIC, que aluden a la incorporación gradual de la tecnología en las tareas escolares cotidianas, hasta llegar al séptimo grado donde las computadoras están disponibles en el aula (Padawer, Pitton y Di Pietro, 2007).

En el extremo opuesto, los modelos originarios de **Córdoba** (Jornada Ampliada, 2005), **Mendoza** (el Programa de Doble Escolaridad, 2000) y **Río Negro** (Programa de Jornada Escolar Extendida, 2006) se caracterizaron por otorgar **amplios márgenes de definición a las escuelas**. En los tres casos, las escuelas contaron con una gran autonomía, tanto para decidir el tipo y contenido de los talleres a incorporar en las horas suplementarias como para seleccionar a los docentes a cargo. El modelo de Jornada Completa (1998) de la Provincia de Buenos Aires también otorgó autonomía a las escuelas, pero solo para los seis módulos de espacios de definición institucional (EDI), cuyos docentes son seleccionados por los directores en conformidad con el supervisor.

Con el tiempo, esta experiencia de baja regulación pedagógica arrojó balances poco satisfactorios. En efecto, según las autoridades y funcionarios entrevistados, la autonomía redundó en una gran **dispersión curricular entre escuelas** y muchas veces los talleres fueron formulados en función del personal disponible, es decir que no siempre tuvieron valor pedagógico.

Estos procesos nos alertan sobre la relevancia de regular la autonomía escolar en el diseño de este tipo de políticas. En un contexto en el que las capacidades de los directores y docentes de las escuelas presentan grandes disparidades ante la necesidad de garantizar la calidad de las propuestas pedagógicas, la libertad cuasi absoluta de las escuelas para definir el tipo y contenido de las propuestas pedagógicas del tiempo adicional conlleva riesgos que es posible evitar.

De hecho, entre los dos polos anteriores, los modelos más recientes de **Córdoba** (Programa de Jornada Extendida, 2010), **Río Negro** (a partir de reformulaciones realizadas en 2008), **Mendoza** (a partir de las reformulaciones realizadas en 2012) y la **Provincia de Buenos Aires** (Programa de Jornada Extendida, 2011), establecieron **marcos curriculares más precisos**, con distintas modalidades y márgenes de definición sobre el contenido de los talleres.

Mendoza prescribió que al menos el 70 % de la extensión debía dedicarse a los campos obligatorios (acompañamiento al estudio, taller de ciencias y tecnología y taller de juegos matemáticos y cálculo) y un 30 % a los campos opcionales (TIC, talleres artístico-expresivos, taller de educación intercultural y deportes)³⁵. **Córdoba** optó por priorizar cinco campos de conocimiento y las escuelas debieron concebir un taller para cada uno de ellos: literatura y TIC, ciencias, expresiones artístico-culturales, inglés, y actividades corporales y ludomotrices.

En **Río Negro**, además de incorporar las TIC y la educación artística, las pautas curriculares divergieron según los ciclos. El primer ciclo se debía centrar en el fortalecimiento de la alfabetización inicial de lengua y matemática y el segundo en la alfabetización científica y la enseñanza del inglés³⁶.

La **Provincia de Buenos Aires** es la que dejó menos margen a las escuelas para incidir sobre los talleres, ya que las cuatro horas suplementarias implicaron una mayor carga horaria de los espacios curriculares y especiales, además del idioma. En cambio, el Espacio De Proyecto Áulico (EPA) quedó más abierto a diversos usos, según las necesidades de aprendizaje de los alumnos de cada escuela.

Estas tendencias recientes muestran la importancia de orientar y monitorear los proyectos institucionales en función de los objetivos de la política. Además, es importante acompañar las decisiones de las escuelas para que las propuestas de la jornada extendida respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Los formatos de enseñanza también fueron objeto de orientaciones precisas, sobre todo en los casos de **Río Negro** y **Córdoba**. En ambas provincias, tanto los documentos oficiales como las capacitaciones buscaron romper con los modos más tradicionales de enseñanza, caracterizados por la clase expositiva y homogénea, centrada en el pizarrón y el manual, acotada al aula y en la cual los alumnos tienen un rol pasivo. En cambio, los talleres debían priorizar estrategias innovadoras que dieran un lugar protagónico a la práctica, buscaran salir del aula y de la escuela, propiciaran agrupamientos flexibles, propusieran actividades en equipo, utilizaran proyectos orientados a una producción concreta y fomentaran la reflexividad y la autonomía de los alumnos³⁷.

En ambas jurisdicciones, las entrevistas con directores y docentes reflejaron el **intensivo uso de los documentos orientadores que acompañaron la política**. Del mismo modo, los documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación parecían resultar de suma utilidad para planificar los talleres e instar a la innovación en las estrategias de enseñanza. Estos ejemplos deben ser considerados con atención, ya que dan cuenta de un dispositivo de política potente para afectar las modalidades de enseñanza y aprendizaje, muy necesario para los docentes.

Un comentario importante sobre todas las políticas provinciales refiere a la distribución de los talleres o espacios curriculares adicionales a lo largo de la jornada. Resulta interesante notar que, salvo en las escuelas de la Ciudad

³⁶ Resolución N° 54 de 2008.

³⁷ En este sentido, cabe destacar el documento elaborado por el Ministerio de Educación de Córdoba con orientaciones para la enseñanza de cada uno de los campos de conocimiento (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011).

³⁵ Circular N° 8 de 2012.

Autónoma de Buenos Aires y en las escuelas de Jornada Completa de la Provincia de Buenos Aires, **los talleres tendieron a concentrarse en el contraturno en todas las jurisdicciones.**

Tanto la organización del puesto de trabajo de los docentes como ciertas concepciones sobre los ritmos de cansancio de los alumnos parecen haber inclinado a las escuelas en esta dirección. Si, como lo plantea la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar, la intención es distribuir los talleres a lo largo de toda la jornada, las administraciones centrales deberán idear las intervenciones necesarias como para lograrlo.

Por último, una dimensión relevante ligada al currículum es si a la hora de tomar decisiones sobre la promoción de los alumnos de un año escolar al siguiente se consideran (o no) los logros de los espacios curriculares adicionales. Aquí, el panorama también es bastante variable. Como se verá en el próximo capítulo, la cuestión de la evaluación y la promoción de los talleres de la jornada extendida es un tema relevante para las escuelas, ya que constituye un factor esencial para legitimar los nuevos espacios curriculares, tanto hacia adentro de la escuela como ante los padres de los alumnos.

Mientras que en las políticas de Córdoba (2005 y 2010), Mendoza (2004) y el Programa de Jornada Completa (1998) de la Provincia de Buenos Aires los talleres no son contemplados para la promoción, en todas las escuelas de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan todos los espacios curriculares (salvo los espacios de intensificación en las Escuelas Intensificadas) para la promoción, al igual que en las escuelas de Doble Escolaridad (1989) de la Provincia de Buenos Aires. En cambio, en el Programa de Escuelas de Jornada Extendida (2011) de la Provincia de Buenos Aires y en los programas recientes de Río Negro (2006 y 2011), los saberes de la jornada extendida son acreditados en el espacio curricular de referencia (como lo plantea la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar).

El recorrido a través de la regulación curricular de las distintas generaciones de políticas provinciales de jornada extendida refleja un viraje desde los modelos cerrados hacia modelos muy abiertos, con gran autonomía para las escuelas; y, finalmente, la emergencia en los últimos años de modelos mixtos, que incluyen tanto marcos precisos como ciertos márgenes de definición a las escuelas.

DOCENTES A CARGO

La cuestión docente es una dimensión central en toda política de extensión de la jornada escolar. Así como la infraestructura constituye un condicionante “duro”, ineludible para propagar la política, **el perfil, la modalidad de contratación y el salario de los docentes son también condicionantes “duros”** que determinan en gran medida las características efectivas de la propuesta pedagógica de la jornada extendida.

Una primera cuestión que las gestiones deben resolver es el perfil y la modalidad de contratación de los docentes. En este punto emergen dos definiciones nodales para cubrir las horas suplementarias:

- a) Si las horas extra quedan a cargo de los mismos docentes de la jornada habitual, de talleristas externos o de una combinación entre ambos.
- b) Si los talleristas externos deben ser docentes titulados o si se habilita también la designación de personal “idóneo”, sin título docente.

Las escuelas de jornada completa (1957) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las de doble escolaridad (1989) de la Provincia de Buenos Aires aparecen como los modelos más “ortodoxos” en este plano, ya que los **docentes son designados por cargo de jornada completa como titulares o suplentes** y están frente a los alumnos durante todo el día, salvo en las horas especiales. Como lo revelan los testimonios de directivos y docentes que se presentan en el siguiente capítulo, estos modelos generan mucho desgaste entre los docentes y alumnos³⁸.

Aunque en los modelos de Jornada Completa (1998) y Jornada Extendida (2011) de la Provincia de Buenos Aires y en las escuelas intensificadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los docentes también son designados por cargo de jornada completa, disponen de una cantidad mayor de horas sin alumnos a cargo (entre ocho y diez según los casos). Por el contrario, los programas de Jornada Extendida de Río Negro (2006) y de Córdoba (2010) y el de Doble Escolaridad (2004) de Mendoza optaron por cubrir las horas suplementarias con docentes (de la propia escuela o externos) designados por

38 Así lo muestra también un estudio realizado por la Dirección General de Cultura y Educación (2010) en una gran cantidad de escuelas de doble escolaridad de la Provincia de Buenos Aires (Benítez y otros, 2011). María de las Mercedes González, exdirectora de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires también lo evalúa de ese modo: “cuando hicimos una evaluación de los dos modelos vigentes en la provincia en el año 2009 notamos que en las escuelas de doble escolaridad la creatividad estaba totalmente olvidada. Los maestros estaban agotados y abandonados a su suerte. Era un modelo enquistado en más de lo mismo. No había mejora del aprendizaje”.

Cuadro 6. Síntesis de los modelos de extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas

	NOMBRE DE LA POLÍTICA	TIEMPO DE EXTENSIÓN	CICLOS AFECTADOS	AUTONOMÍA PARA LA DEFINICIÓN CURRICULAR	EJES CURRICULARES	ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES	Jornada completa (1957).	4 h	Primario.	Limitada: se agregan más horas del currículum preexistente.	(Se duplica el currículum de la jornada simple).	Inciden en la promoción.
	Escuelas intensificadas (2001-2003).	4 h*	Primario.	Limitada/parcial: las modalidades de arte y educación física cuentan con un marco curricular propio.	Artes, educación física, actividades científicas, lengua extranjera y TIC (según la modalidad).	No inciden en la promoción.
PROVINCIA DE BUENOS AIRES	Doble escolaridad (1989).	4 h	Primario.	Limitada: se agregan más horas del currículum preexistente.	(Se duplica el currículum de la jornada simple).	Inciden en la promoción.
	Programa "Instituciones educativas con jornada completa" (1998).	4 h	Primario.	Amplia: espacios de definición institucional definidos por la escuela.	(No se establecieron).	No inciden en la promoción.
	Escuelas de educación primaria con extensión de la jornada escolar (2011).	4 h	Primario.	Limitada: se agregan más horas del currículum preexistente.	(Se duplica el currículum de la jornada simple).	Inciden en la promoción.
CÓRDOBA	Jornada ampliada (2005).	2 h	Primario.	Parcial: se definieron campos curriculares y se prescribieron porcentajes de distribución de las horas adicionales.	Literatura, música, teatro, educación física, idioma extranjero.	No inciden en la promoción.
	Jornada extendida (2010).	2 h	4º, 5º y 6º grado.	Parcial: se definieron campos curriculares.	Literatura y TIC, ciencias, expresiones artístico-culturales, lenguas extranjeras, actividades corporales y ludomotrices.	No inciden en la promoción.
MENDOZA	Programa de doble escolaridad (2004).	Al menos 3 h	Primario y ex EGB III.	Amplia: se definió la distribución porcentual del tiempo dedicado a aprendizajes básicos y a actividades complementarias pero se dejó a criterio de los directores la definición de los contenidos de los talleres.	Apoyo a los aprendizajes básicos (60%), actividades complementarias (40%).	No inciden en la promoción.

(Continúa en página 98).

Cuadro 6. Síntesis de los modelos de extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Jurisdicciones seleccionadas
(Continuación de página 97).

	NOMBRE DE LA POLÍTICA	TIEMPO DE EXTENSIÓN	CICLOS AFECTADOS	AUTONOMÍA PARA LA DEFINICIÓN CURRICULAR	EJES CURRICULARES	ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN
RÍO NEGRO	Escuelas de jornada completa (1960).	4 h	Primario.	(Sin información)	Oficios y artesanías.	(Sin información)
	Programa de jornada escolar extendida (2006).	4 h	Primario.	Amplia: definición autónoma de las propuestas de taller por parte de la escuela.	1er ciclo: énfasis en alfabetización inicial y artística. 2do ciclo: énfasis en alfabetización científica y artística.	Inciden en la promoción del espacio curricular de referencia.
	Programa "Una hora más" (2011).	1 h	Primario.	Amplia: definición autónoma de las propuestas de taller (sujetos a aprobación por supervisión y referentes pedagógicos regionales)**.	1er ciclo: énfasis en alfabetización inicial y artística; 2do ciclo: énfasis en alfabetización científica, artística e inglés.	Inciden en la promoción del espacio curricular de referencia.

*A diferencia del caso de las escuelas de jornada completa común, estas escuelas tienen una hora cátedra adicional de clases, lo que obligó a eliminar el espacio del poscomedor.

Nota: Las dimensiones “autonomía para la definición curricular”, “ejes curriculares” y “acreditación y promoción” se refieren a los espacios curriculares adicionados a partir de la política de EJE en cuestión.
Fuente: CIPPEC, sobre la base de la normativa y de las entrevistas realizadas.

módulos u horas cátedra y a término (es decir, por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad.

En **Río Negro**, la designación de los talleristas se hace por cargos interinos de veinte horas³⁹. En **Córdoba**, los talleristas son designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj y pueden ser designados para cinco módulos como máximo⁴⁰. En **Mendoza**, los talleristas son contratados a término (desde el 1 de abril al 30 de noviembre de cada ciclo lectivo), por horas cátedra y pueden ser designados por hasta quince horas semanales⁴¹.

Este modelo de contratación no solo admite una mayor flexibilidad en la definición de los talleres sino que también resulta más económico, porque evita la superposición de docentes (de grado y talleristas), como en los mo-

39 El Decreto 2290/10 establece que las designaciones serán interinas hasta tanto se proceda a la creación del cargo de maestro con jornada extendida para adecuar la situación de los docentes que realizan estas tareas en los establecimientos involucrados en forma progresiva.

40 Decreto N° 1139 de 2010 y Decreto N° 2290 de 2010.

41 Resolución N° 302 de 2004.

delos de Jornada Completa y Extendida de la **Provincia de Buenos Aires** y en las Escuelas Intensificadas de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. Sin embargo, la contratación de los docentes en calidad de interinos únicamente durante el ciclo lectivo atenta contra la estabilidad del cargo docente y genera efectos negativos en su compromiso con la institución, como se verá en el capítulo siguiente.

Más heterodoxos aún, los programas de Jornada Extendida (2006) de **Río Negro**, Doble Escolaridad (2004) de **Mendoza** y Jornada Ampliada (2005) de **Córdoba** habilitaron la **contratación de perfiles no docentes (idóneos)** para el dictado de los talleres. Esta definición estuvo guiada por la intención de habilitar la innovación educativa y poner en cuestión el formato escolar, aunque también por obstáculos prácticos, es decir, por la falta de docentes titulados para algunos talleres, como inglés o educación artística.

Sin embargo, en los años recientes **esta apertura al personal no docente fue puesta en tela de juicio** en las tres jurisdicciones. En el caso de **Córdoba**, el Programa de Jornada Extendida (2010) priorizó la designación de docentes y del director de la propia escuela que contaran con formación específica en

alguno de los campos de formación de los talleres. Reformulaciones similares tuvieron lugar en 2011 en las provincias de **Mendoza** y **Río Negro**, a instancias de la incipiente Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar.

Un tema aparte es el referido a los **procesos de designación de los docentes**. En todos los programas de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** y en las escuelas de doble escolaridad y jornada extendida de la **Provincia de Buenos Aires**, los docentes son nombrados por listado según los mismos procedimientos que se aplican al resto de las escuelas. En cambio, en el caso de **Mendoza**, **Córdoba**, **Río Negro** y en las escuelas de jornada completa de la **Provincia de Buenos Aires** los directores tienen la atribución de seleccionar a los docentes de los talleres, según criterios de prioridad definidos por las normas correspondientes. En los cuatro casos, esta decisión debe ser avalada por el supervisor.

En **materia salarial**, también hay grandes variaciones entre las provincias. En un extremo se encuentra el Programa de Extensión de la Jornada Escolar de la **Provincia de Buenos Aires**, donde el cargo de jornada completa se abona como dos cargos de jornada simple más un plus salarial. En las escuelas de jornada completa de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** y las escuelas de Doble Escolaridad y Jornada Completa de la **Provincia de Buenos Aires**, los docentes perciben un salario equivalente a dos salarios de jornada simple.

En **Córdoba**, **Mendoza** y **Río Negro**, para la definición del salario por hora cátedra de los talleres o por cargo, se consideró como parámetro el sueldo básico del maestro de grado de jornada simple (de veinte horas), más la antigüedad y la bonificación por zona. Así, el sueldo por hora de los talleristas es directamente proporcional al salario del maestro de grado⁴².

42 La Resolución N° 788 (2006) de Río negro determina que “los índices de remuneración, carga horaria y compatibilidad, en cada caso, serán los establecidos en el Decreto 1095/92 (el nomenclador salarial docente) y las reglamentaciones complementarias”.

En este capítulo se analiza el modo en que las escuelas recibieron las políticas de extensión de la jornada escolar presentadas en el capítulo anterior. Se buscó rastrear los modos en que la gramática escolar tamiza una política que afecta uno de sus componentes inherentes. Se indagan los efectos sobre la relación con la comunidad, la organización del espacio y el comedor, el equipo docente, las prácticas pedagógicas, y el desarrollo subjetivo, las trayectorias escolares y el aprendizaje de los alumnos. Los múltiples efectos que se analizan indican señales de alerta y optimismo, al mismo tiempo que resaltan lecciones fundamentales tanto para los ministerios como para las escuelas.

La experiencia de las escuelas



La experiencia de las escuelas

Introducción

En este capítulo se analiza el modo en que las escuelas recibieron las políticas de extensión de la jornada escolar que se presentaron en el capítulo anterior. Para ello, se indagaron sus efectos en diversos planos del funcionamiento institucional, a través de la realización de 97 entrevistas con supervisores (11), directores (59) y docentes (27) de las cinco provincias seleccionadas⁴³.

Aunque hubiese sido interesante incluir también la mirada de los padres y los alumnos, esta exploración no contempla su perspectiva porque la inclusión de estos actores (sumamente relevantes por ser copartícipes de la política y el objetivo último de las transformaciones en curso) excedía las posibilidades de este estudio. De todos modos, procuramos indagar su opinión de manera indirecta, a través del testimonio de directores y docentes.

La reconstrucción de estas miradas no tiene pretensiones de representatividad, sino que buscó rastrear los modos en que la gramática escolar tamiza una política que afecta a algunos de sus componentes inherentes, como la organización del tiempo y el espacio. También se intentó detectar si esos modos varían (y cómo) según los distintos modelos de extensión de la jornada escolar.

Las preguntas que guiaron este capítulo son: ¿Cuáles son los desafíos que le impone la extensión de la jornada a un director? ¿Qué percepción tienen los docentes de las ventajas y obstáculos que plantea la política? ¿De qué modo se ve afectada la relación con la comunidad? ¿Qué dificultades se derivan de la

43 La mayoría de las escuelas incluidas en este estudio son urbanas y su población tiene un nivel socioeconómico bajo, pero se incluyeron también algunas escuelas rurales y otras urbanas de contextos menos vulnerables.

reorganización de los espacios y del comedor? ¿Qué modificaciones se generan en el equipo docente y en las prácticas de enseñanza? ¿Qué efectos se identifican en la experiencia escolar, las trayectorias y los aprendizajes de los alumnos?

Para contribuir con el planeamiento de la política de extensión de la jornada escolar que tendrá lugar en el resto del país durante los años venideros, es crucial dar cuenta de los modos en los que la “caja negra” se vio conmocionada por los modelos de la política ya implementados en las provincias seleccionadas. Los múltiples efectos que se analizan a continuación indican señales de alerta y optimismo, al mismo tiempo que resaltan lecciones fundamentales tanto para los ministerios como para las propias escuelas.

Relación con la comunidad

Como se planteó en el **capítulo 1**, los cambios en los horarios escolares inciden en la vida familiar y social, cuyos ritmos se ven afectados a su vez por otros factores como los horarios laborales, las costumbres locales, el tráfico y el ocio, entre otros. Resulta relevante conocer entonces cómo se imbrican los nuevos tiempos de la educación primaria con los de la vida social y familiar, según los contextos.

Una segunda pregunta clave es la relativa al grado de comprensión y apoyo de la comunidad a la jornada extendida. Como en toda política, el compromiso social constituye una dimensión relevante en la mejora. ¿Qué conocen de y cómo perciben las familias a la jornada extendida? ¿Qué cuestiones objetan y cuáles valoran? Al no haber entrevistado directamente a los padres de los alumnos, estas visiones fueron reconstruidas a partir de los testimonios de los directores y docentes.

Según testimonios relevados en las cinco jurisdicciones, **la mayoría de las familias recibe la noticia** de la extensión de la jornada escolar **en forma positiva**. El cambio supone contar con más tiempo de cuidado de sus hijos, ampliar el acceso a actividades diversas y facilitar el pasaje a la escuela media.

Los padres perciben que la escuela de jornada extendida es “más completa”, que enseña más. Algunos directivos mencionaron incluso que la extensión de la jornada facilitó la inserción de las madres en el mercado laboral, lo que contribuyó a mejorar el poder adquisitivo de las familias.

“Antes, la mamá estaba en la casa y el papá trabajaba; con la jornada extendida, la mamá empezó a trabajar y mejoró el poder adquisitivo. Empezaron a comprar computadoras, a conectarse a internet.”

“Muchas trabajan como empleadas domésticas o de comercio. Otras madres empezaron a estudiar.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Los padres eligen esta escuela porque saben que los chicos aprenden mucho. La jornada extendida era una oportunidad para los chicos. Esta escuela es vista como una escuela donde los chicos tienen más posibilidades, donde están contenidos.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

En muchas escuelas que pasan al régimen de jornada extendida se verifica un **aumento en las demandas de inscripción** y, en algunos casos, se incorporan familias del nivel socioeconómico más favorecido. Tanto en los contextos urbanos como en ciertas escuelas rurales ubicadas cerca de pueblos, este proceso puede generar una especie de “colonización” de la escuela por parte de las clases medias, más informadas y con mayores posibilidades de desplazamiento. Este es un **efecto difícil de controlar y muy relevante desde el punto de vista de la planificación** de la política.

“Tomé la escuela con ciento treinta chicos, ahora hay 180.”

Director de escuela de jornada completa con intensificación en educación física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“Estos chicos son de zona rural. Los padres trabajan en la fruticultura, la mayoría son cosecheros. Son padres muy humildes. Ahora, con la extensión de la jornada empezaron a venir también chicos de Cipolletti, hijos de docentes. Vienen chicos de escuelas privadas, porque están comprando terrenos en la zona. Vienen por la calidad educativa y la parte humana.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“La mayoría de los padres tiene nivel primario, y un 40% el nivel secundario. No es una población totalmente urbano-marginal, pero las problemáticas se han ido agudizando. Esta es una de las escuelas más demandadas por el nivel educativo; a partir de la EJE, más todavía.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

“Fue un gran cambio para el barrio, todo un acontecimiento. La jornada completa hizo crecer mucho a la escuela. Es un barrio industrial, casi todos hijos de trabajadores. Algunos vienen de más lejos buscando la jornada completa. Tenemos exceso de demanda, como cincuenta chicos en lista de espera.”

Directora de escuela jornada completa, Provincia de Buenos Aires.

A veces, los padres pueden objetar la extensión de la jornada por motivos diversos, como tener que organizarse para retirar a los hijos en dos horarios distintos (en los casos en que la EJE comprende únicamente al segundo ciclo) o interrumpir la siesta, el temor al cansancio de los hijos o la **pérdida del almuerzo familiar**. Este último argumento fue mencionado por varios directores. De hecho, como lo revela una encuesta nacional reciente que se realizó con población urbana, el 82,9 % de los niños de entre cinco y doce años almuerza en familia de lunes a viernes, con su madre o padre (Tuñón, 2012).

Algunas familias de clase media desconfían de la calidad de la comida o estigmatizan a las escuelas de jornada extendida como “escuelas-comedor”, como si su principal misión fuera alimentar a los sectores con bajos ingresos. Esta resistencia de clase es particularmente fuerte en las provincias cuyas políticas tuvieron un tinte compensatorio⁴⁴, y por eso alerta sobre la necesidad de prevenir este efecto a través de políticas comunicacionales que disocien el comedor de la idea de pobreza y refuercen su función educativa. Por el contrario, para las familias de bajos recursos, acceder al almuerzo puede suponer una gran ventaja, sobre todo en un contexto inflacionario.

“Al principio costó, porque querían que los chicos comieran en la casa. Muchos podrían comer en su casa. Yo creo que era sobre todo el miedo a lo nuevo.”

Directora de escuela de jornada extendida, Mendoza.

“Las escuelas de doble escolaridad no son muy aceptadas en el imaginario colectivo, no tienen matrícula, perdieron

mucha matrícula. Están consideradas en el imaginario como escuelas comedor, no se las valora por su oferta pedagógica.”

Supervisor de nivel primario, Provincia de Buenos Aires.

“La jornada extendida benefició a las familias. Se sienten tranquilos de que los chicos están más tiempo. Aparte tenemos el PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba), entonces los chicos almuerzan. A algunos chicos apenas les alcanza para comer en su casa. Esto fue beneficioso.”

Director de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Hay una realidad, que es que el comedor y el horario a muchas familias les son necesarios. No solamente por el tema económico, sino también porque trabajan y no tienen con quién dejar a los chicos. En eso la escuela es, no te digo guardería, sino un lugar donde uno está tranquilo, que saben que los chicos están bien cuidados con gente responsable. Uno sabe que cualquier cosa lo van a llamar.”

Docente de escuela de jornada completa con intensificación en actividades científicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En las familias de contextos más pauperizados, los padres pueden resistirse a la extensión del horario escolar porque, en ciertos casos, los chicos colaboran con ellos en el trabajo o en la casa, con las tareas domésticas y cuidando a los hermanos menores. Aunque este motivo no es del todo confesable porque se trata de trabajo infantil, algunos directivos y docentes aseguran que es un fenómeno vigente, tanto en zonas rurales como urbanas.

“Yo me reuní con los padres de las diecisiete escuelas rurales con jornada extendida, porque hemos tenido dificultades con algunos padres que no quieren que los chicos se queden en la escuela, porque ellos colaboran con el cuidado de los animales, el tambo, la cosecha, la siembra o cuidando a los hermanos menores. Entonces hemos tenido la precaución de reunirnos con todas las comunidades para explicarles el sentido de la propuesta y que la acompañaran. Esto fue fundamental y ahora están muy contentos.”

Referente de escuelas rurales de jornada extendida, Córdoba

44 Este efecto se vio en ciertas escuelas que participaron del Programa de Doble Escolaridad en Mendoza (2004) y en las escuelas de Doble Escolaridad la Provincia de Buenos Aires (1981). También en la provincia de Córdoba, donde el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR) tiene una larga historia, una fuerte identidad y una importante inserción en las escuelas más vulnerables.

“A las familias les gustó que no se queden todos los días. Con el nivel de delincuencia que hay, las casas no se pueden quedar solas y los chicos más grandes cuidan a los chiquitos si las madres se tienen que ir.”

Directora de escuela de jornada extendida, Mendoza.

Cuando la política no es bien explicada o percibida como definitiva, los padres pueden tener dificultades para comprender su carácter obligatorio. Que a las políticas de EJE se las denomine “programas” o “experiencias piloto” no colabora y refuerza esta falsa imagen de iniciativa transitoria. La experiencia de las escuelas y sus comunidades con otros programas nacionales y provinciales, que en su mayoría suelen concluir junto con las gestiones políticas, explica también estas dificultades.

Por eso resulta fundamental el trabajo que muchas escuelas realizan con la comunidad, para informar a los padres sobre el sentido de la extensión de la jornada o presentar las actividades y sus horarios. Según el testimonio de los entrevistados, si hay una buena comunicación previa con los padres, se amplía el apoyo y se reduce la incertidumbre.

“Al principio, los padres retiraban a los chicos. Después, los chicos se sintieron atrapados, pero los padres no querían venir dos veces a buscarlos. Entonces empezamos a organizar muestras para contarles a los padres lo que hacíamos. Empezamos a hacer revistas. Ahora esperan a noviembre para la muestra.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Antes se había hecho la costumbre que la tarde era menos obligatoria y muchos padres venían a buscarlos a cualquier hora. Entonces decidí cambiar eso y mezclé más los horarios curriculares para establecer la obligatoriedad de los dos turnos.”

*Directora de escuela de doble escolaridad,
Provincia de Buenos Aires.*

“A algunos padres les gustó, a otros no tanto, pero hablamos mucho con ellos para explicarles cuál era el interés. Tenemos que luchar con el estigma de que esto no es una guardería. Nosotros clarificamos cuáles son los deberes de unos y otros.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

Más allá de la información inicial, las entrevistas con directores y docentes indican que **los padres demuestran cierta ansiedad por saber qué es lo que hacen sus hijos durante las horas suplementarias**, sobre todo cuando las actividades de los talleres no quedan plasmadas en cuadernos o carpetas, lo que para ellos es el parámetro del trabajo escolar por excelencia. En este sentido, la evaluación de los talleres y la inclusión de las calificaciones en el boletín constituyen prácticas tranquilizadoras, porque ayudan a formalizar lo que sucede durante la jornada extendida.

En las provincias en las que los espacios curriculares de la jornada extendida no eran objeto de evaluación ni acreditación (como en Río Negro y Córdoba), muchas escuelas elaboraron boletines caseros para poder entregar algún documento a las familias. En otros casos, las escuelas optaron por organizar muestras de plástica, competencias deportivas u obras teatrales con el fin de visibilizar el trabajo hecho en clase (lo que no impide que estos eventos carezcan de un fin en sí mismos). Más aún, en algunas escuelas el trabajo de los talleres culmina con la preparación de una gran puesta final, que integra diversos espacios curriculares (literatura, plástica, teatro y nuevas tecnologías).

En la mayoría de los casos, los directores y docentes señalaron el enorme interés y la gratificación de los padres al ver las producciones de sus hijos. Al parecer, resulta una instancia muy rica y novedosa de encuentro entre padres, alumnos y docentes, menos formal, más atractiva y con mayor convocatoria que los tradicionales actos escolares.

“El padre está acostumbrado a que en el cuaderno, donde hay muchas fotocopias, es donde hay más trabajo. La modalidad taller los padres no la ven, la oralidad no se ve. Ahora vamos a hacer talleres para explicarles a los padres cómo trabajamos. El otro día vino una madre para decirme que en otra escuela cercana habían usado cinco cuadernos y que en esta solo dos. Les tenemos que mostrar que no es solo cuestión de cantidad, sino de calidad.”

Directora de escuela de jornada ampliada, Córdoba.

“Hay una presión social de que el chico tiene que llevar un producto a la casa, algo escrito en el cuaderno. Por esta misma demanda, en las escuelas aparece esta necesidad de hacer muestras a los padres.”

Supervisora de nivel primario, Río Negro.

Las entrevistas revelan convergencias entre las provincias en cuanto a los espacios curriculares preferidos por los padres. **El inglés y las TIC encabezan la lista de prioridades**, ya que los padres perciben que estos espacios curriculares son muy útiles para la continuidad de los estudios en el nivel secundario, e incluso para la inserción laboral.

Más allá de sus preferencias, la satisfacción de los padres aumenta en forma proporcional a la motivación de los hijos. En Córdoba, Mendoza y Río Negro, una gran cantidad de directores y docentes destacó la influencia del entusiasmo de los chicos sobre el interés y el apoyo de los padres.

“Al principio, los papás decían “uh, hasta las tres”. El almuerzo, buscarlos, llevarlos, era todo un tema. Pero fue hasta que se organizaron. Ya se acomodó todo. Se fue dando con el interés que mostraban los chicos.”

Directora de escuela rural de personal único de jornada extendida, Córdoba.

“Cuando cambiamos de la doble escolaridad a la jornada completa, uno de los requisitos era tener el consentimiento escrito de los padres. A medida que fueron viendo las posibilidades de los chicos, las familias fueron estando más de acuerdo todavía.”

Directora de escuela de jornada completa, Provincia de Buenos Aires.

“Fue muy duro el comienzo, antes que nada por el tema del trabajo. Porque los grandes se quedaban con los chicos y los padres podían ir a trabajar. Otro problema grave es el transporte. Tenían que trasladarse varias veces en el día a llevar y traer a los chicos. Pero tuvimos mucha suerte con los talle-ristas, que cautivaron a los chicos y ellos mismos les pedían a los padres de venir a la escuela.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

Mientras que la mayoría de las escuelas ven con ojos positivos el asumir el cuidado de los chicos por un lapso mayor de tiempo, con lo que esto implica en términos de involucramiento personal con aspectos que exceden lo puramente pedagógico, en otros casos expresan **críticas hacia los padres porque delegan en exceso sus responsabilidades de crianza a la escuela**. Esta percep-

ción emergió con particular fuerza en las escuelas de jornada completa común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La gran mayoría de los directores y docentes entrevistados utilizó la expresión “escuela-depósito” para referirse al modo en que ellos creen que los padres ven a la escuela de jornada completa.

“Muchas veces, los padres entienden a la escuela como un depósito. A veces los dejan hasta tarde y ni te piden disculpas. Yo creo que hay que satisfacer las necesidades de la comunidad, de los papás, de los chicos, pero darle importancia a lo pedagógico. Entender, pero no por eso desfocalizar mi función.”

Directora de escuela de jornada completa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“A los padres, la jornada completa les facilita muchas cosas, empezando por la alimentación. Vemos que muchos chicos se van a la casa y no cenan. Tampoco los cambian, muchos vuelven al día siguiente con la misma ropa. Los chicos son muy afectuosos y muy buenos. Les encanta estar en la escuela, si fuera por ellos se quedarían acá el fin de semana. Saben que acá tienen una escucha y un acompañamiento. Nos falta llevárnoslos a nuestra casa. Obviamente que tiene que haber una cuestión de vocación. Si no amás la educación, no te lo aguantás. El desgaste físico y psíquico es grande.”

Directora de escuela de jornada completa, Río Negro

El hecho de que la extensión de la jornada escolar haya permitido mejorar las relaciones con la comunidad se presentó solo en una minoría de casos. Algunas escuelas se refirieron a este aspecto como un beneficio de la política gracias, por ejemplo, al aumento de la participación de los padres en las muestras, las salidas de los chicos al barrio para distintas actividades en instituciones locales, la colaboración con materiales didácticos o la construcción de espacios necesarios para la jornada extendida.

“La recepción fue excelente. Nosotros nos reunimos con las familias, tenemos una comunicación muy fluida. La EJE fue continuar hablando del proyecto. Los padres traen los materiales de trabajo para EJE a mediodía.”

Director de escuela con jornada extendida, Córdoba.

Organización del espacio y del comedor

La política de extensión de la jornada escolar afecta en forma directa a la organización de los espacios y exige la inclusión del servicio de comedor escolar en las escuelas que hasta entonces no lo ofrecían. El director debe abocarse a resolver estos condicionantes concretos del buen desarrollo de la jornada extendida, aunque el peso de este desafío varíe según el diseño de la política.

En una gran cantidad de entrevistas se mencionó la insuficiencia de espacios para la nueva organización institucional. En este sentido, el caso de Córdoba es paradigmático porque logró avanzar con la extensión de la jornada en el segundo ciclo sin realizar muchas ampliaciones edilicias o construcciones nuevas.

Algunos directores, muy comprometidos con la extensión de la jornada, hicieron “del defecto, virtud” porque aprovecharon **la falta de espacios para reestructurar las prácticas de enseñanza**. El hecho de tener que dar clases fuera del aula, en el patio, la biblioteca, el salón de usos múltiples, el hall o el pasillo contribuyó en ciertos casos con la innovación pedagógica. Por ejemplo, la escasez de espacios motivó modificaciones en los agrupamientos, como la unión de dos grados para ciertas actividades. Es importante recordar que, al igual que el tiempo, el espacio es un componente del formato escolar que condensa modelos pedagógicos, modos de disciplinamiento y actividades prefijadas (Viñao, 2000).

Sin embargo, en muchos otros casos, la cuestión de los espacios es objeto de descontento recurrente en los directores. La gestión de los espacios y horarios les insume un tiempo considerable, sobre todo en los momentos de confluencia del turno mañana y el turno tarde en las escuelas que adicionaron dos o tres horas a la jornada habitual. Por otro lado, la falta de espacios es un obstáculo para incluir a más grados o ciclos en la jornada extendida, además de que limita o anula la posibilidad de brindar ciertos talleres.

La escasez de espacios redunda muchas veces en una implementación fragmentaria de la jornada extendida, solo para ciertos grupos y en ciertos espacios curriculares, como ocurre en Mendoza, Córdoba y algunas escuelas de Río Negro. Esta implementación parcial limita el potencial de la política para generar cambios institucionales integrales.

Varios directores mencionaron haber recurrido a la cooperadora para construir aulas o dividir espacios amplios. En otros casos se optó por “refuncionalizar” espacios, lo que a veces supuso resignar salones con destinos específicos, como los laboratorios. Independientemente de las necesidades objetivas de las escuelas en materia de infraestructura y como ocurre con otras dimensiones del

funcionamiento escolar, la resolución del problema de los espacios depende en cierta medida de las capacidades de gestión y el compromiso de los directores.

“La contra es lo edilicio. Estamos organizadas, pero el problema se da a la entrada del turno tarde. Yo tomo el grupo de 12 a 13:30 h porque a las 13:30 h ingresa el turno tarde; entonces tenemos que sacarlos al patio y hacer algún juego. Eso a veces ayuda a la innovación, hay que pensar de entrada algo para el patio. Ahí nos juntamos todos los grados de jornada extendida.”

Docente de escuela con jornada extendida, Córdoba.

“El tema del espacio fue tirado de los pelos porque no es suficiente. Estaba el compromiso de ampliar gradualmente los espacios. Tomamos un jardín anexo en contraturno, también tenemos un aula disponible. El laboratorio se transformó en un taller de ciencias, lo cual nos limita el acceso de los docentes de grado. Son rinconcitos que se fueron utilizando. El aula de séptimo se utilizaba para horas especiales a la tarde y también tuvimos que prescindir de eso.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“La infraestructura no acompaña. Se han tomado medidas, se han hecho muchos pedidos, pero no ha habido respuestas. Algunos talleristas tienen que trabajar en la galería, otros en el patio. Eso genera interferencias.”

Director de escuela de doble escolaridad, Mendoza.

“Esta es una escuela chiquitita que tiene un gimnasio chiquitito. En el mismo patio se come, se hace educación física, se tienen los recreos.”

Director de escuela de jornada completa intensificada en educación física para todo el nivel primario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estos testimonios ponen de manifiesto la importancia de este factor para los directivos y docentes y, por lo tanto, refuerzan que debe ser **considerado con cuidado al momento de planear la política**. Si el incremento del tiempo escolar es visto como un factor perturbador por la falta de espacios, puede reducir la

motivación que se requiere en los equipos docentes para modificar las prácticas.

El caso de Río Negro se destaca por las obras de ampliación realizadas en una buena parte de sus escuelas. La mayoría de sus directivos remarcó las excelentes condiciones de infraestructura.

“Arrancamos en 2007 con lo que teníamos, a pulmón. Juntando tabloneros para el comedor, apiñándonos en los talleres. Reestructuramos todos los espacios: dirección y secretaría para teatro. En 2010 hubo una obra de ampliación. Ahora tenemos SUM, laboratorio, taller de literatura con muebles y baños. También recibimos los muebles. La cocina se renovó completamente, recibimos heladera y *freezer*. Estamos muy bien equipados.”

Directora de escuela con jornada completa, Río Negro.

“Antes disponíamos de dos aulitas y el SUM. También la sala de maestros. Así arrancamos. Luego salió la propuesta de la construcción. No teníamos comedor, ahora con la construcción sí. Al principio comían en su casa. Tenemos una sala gigante de biblioteca, computación, sala de expresión. Y tres aulas más. Nuestra escuela es un lujo, si no te dan ganas de enseñar con este espacio directamente dedícate a vender estampitas. Tenemos mapas, computadoras, espacios espectaculares.”

Director de escuela con jornada completa, Río Negro.

Otro factor importante es la **disponibilidad de materiales didácticos para los talleres**, como los de educación artística, educación física o ciencias, cuya propuesta depende en gran medida de la riqueza de los insumos disponibles. Río Negro se destaca también en esta dimensión, porque otorgó a las escuelas de jornada extendida recursos específicos para la adquisición de materiales didácticos. Cuando estos insumos no son garantizados por el ministerio, las escuelas dependen del variable apoyo de las familias.

“Es fundamental contar con el subsidio para materiales; más allá de que podamos conseguir materiales reciclados, la variedad de actividades que pueden hacerse con materiales es mucho mayor. Por ejemplo, para la construcción de un invernadero.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro

“Una gran dificultad para la implementación de los proyectos de jornada extendida es la falta de materiales. Nosotros no formamos parte de ningún programa nacional o provincial que nos provea de recursos. Los elementos los aportan los docentes. La única alternativa es hacer reciclado. Entonces, por momentos, lo pobre es sinónimo de reciclado.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

La organización del comedor ocupa un lugar muy importante en las escuelas de jornada extendida. En muchos casos, **los directores plantean que la gestión del servicio alimentario les insume un tiempo excesivo**, que deben restar a las tareas pedagógicas. La relación con los proveedores, la supervisión de los insumos y la atención de los alumnos durante las comidas son tareas que involucran (ante todo) a los directores, y de las que estos preferirían desentenderse.

Los docentes también se ven absorbidos por el comedor, ya que en la mayoría de las provincias deben participar sirviendo los platos y compartiendo el momento con los chicos. En muchos casos, los docentes objetan esta tarea porque excede su rol pedagógico y les impide descansar durante el almuerzo.

Para unos y otros, la organización del comedor resulta más complicada cuando las escuelas carecen de los espacios necesarios o su población es muy numerosa. En estos casos, la insuficiencia de espacios, muebles y utensilios exige la separación de los comensales en más de un turno o se requiere utilizar las aulas, lo que representa un gran esfuerzo logístico porque los salones deben estar en condiciones para su uso posterior durante la tarde. Por otro lado, la supervisión de los alumnos y el trabajo pedagógico se ven comprometidos, lo que muchas veces perjudica también el clima general de convivencia.

“El comedor lo usamos en dos turnos. No alcanza el espacio para unificar. Además, desayunan en el aula porque pierden mucho tiempo en ir y venir del comedor.”

*Vicedirectora de escuela de jornada extendida,
Provincia de Buenos Aires.*

“Toman desayuno, almuerzo y merienda. El comedor me insume mucho tiempo, somos conscientes de que los chicos lo necesitan, pero esta asistencia debería estar fuera de la escuela. La gestión de los alimentos, acompañar el momento del comedor, todo esto lleva mucha energía y mucho tiempo. No

tenemos suficiente personal para gestionar el comedor.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Es muy desgastante para el docente tener que estar en el comedor. Debería haber celadores que lo atiendan. Tenemos trescientos chicos comiendo. El bullicio es permanente. Los maestros se turnan y se quedan una vez por semana. Hay que decirles que se sienten bien, que coman bien, les enseñamos a utilizar los cubiertos. Es muy desgastante. Le damos un tinte pedagógico, pero es agotador.”

Director de escuela de jornada completa con intensificación en educación física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“El almuerzo es caótico. Antes venían los padres y se instalaban. Hubo que educar a todos. Teníamos PAICOR, pero no le daba de comer a todos. Ahora obligué a las maestras a comer con ellos y eso ordenó muchísimo el almuerzo. Pero no está bueno que los chicos coman en la escuela. Deberían comer con las familias. El comedor me insume un tiempo tremendo, que le saco a lo pedagógico. Tengo partes diarios por cuadruplicado todos los días.”

Director de escuela de jornada extendida, Córdoba.

En cambio, los directores y docentes de otras escuelas valoran el comedor por su función educativa y por el acercamiento que permite con los alumnos. De hecho, la función pedagógica del comedor fue mencionada por muchos directores, quienes destacaron el modo en que los chicos fueron incorporando alimentos a los que no estaban acostumbrados –en particular la leche, verduras y frutas–, mientras que también adoptaban hábitos poco frecuentes en sus hogares –como el lavado de manos y dientes, el uso de cubiertos o el permanecer sentados en la mesa–.

En cuanto a la convivencia, el momento del almuerzo constituye para muchos docentes la oportunidad de generar intercambios informales y personales con los alumnos. La mayoría de los entrevistados señalaron que **para los chicos es un momento de mucho placer**, un espacio nuevo para compartir con sus compañeros.

“A los chicos los sacás del guiso y se pierden. Luego, cuando les gusta lo van incorporando a la dieta. Incorporaron,

por ejemplo, la fruta. En sus casas comen mucho fiambre, las madres son jovencitas y no cocinan, por eso comen mal. Mucha papa frita, huevo frito. Las verduras también les cuestan, pero depende cómo se las prepares. Lucho para que tomen la leche. Desde el aula tratamos este tema.”

Director de escuela de jornada completa, Mendoza.

“El comedor lleva una hora: se lavan las manos antes y después de comer, se lavan los dientes y tienen un rato de recreo antes de comenzar la tarde. Se trabajan las normas de comportamiento en el comedor, la colaboración. El trabajo se da entre los docentes, lo porteros y los chicos. A los chicos les encanta: es un tiempo de conversar, de estar distendido. En general, comen muy bien. Es necesario que el comedor esté acá, es parte del proyecto, es una continuidad.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“En el comedor los chicos ven una película cada día, los tranquiliza, les encanta.”

Directora de escuela de jornada extendida, Provincia de Buenos Aires.

En el plano de la calidad de las comidas y desde la perspectiva de los entrevistados, parecen destacarse los casos de Río Negro y Mendoza. El primero está a cargo del Ministerio de Educación y el segundo a cargo del Ministerio de Desarrollo Social. Las escuelas de ambas provincias cuentan con prescripciones nutricionales claras para elaborar las comidas, la mayoría recibe insumos frescos de proveedores locales y los platos son preparados por cocineros especialmente designados.

Equipo docente

Con la incorporación de nuevos espacios curriculares y docentes para las horas adicionales, la extensión de la jornada escolar exige reacomodar la composición de los equipos y puede ocasionar nuevas dinámicas de trabajo. Por eso, una dimensión importante a considerar respecto de la estructura del plantel

docente es si la mayoría de los docentes de los talleres de la jornada extendida son de la escuela o externos.

Excepto en las escuelas de Doble Escolaridad (1957) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el modelo de Doble Escolaridad de Provincia de Buenos Aires (1989), en los que un único equipo docente está a cargo de las ocho horas de clase, en el resto de las políticas predomina la combinación de docentes propios y externos. Según los testimonios recabados, esta pareciera ser la composición óptima de los equipos docentes.

Los directores valoran la designación de docentes de la propia escuela, por el compromiso, el mejor seguimiento de los alumnos y la integralidad del cambio que esto habilita. Pero cuando los talleres quedan exclusivamente a cargo de docentes de la escuela, se pierde la posibilidad de “renovar el aire” (se habla de “nuevas miradas” y “nuevas perspectivas” sobre los alumnos) con docentes externos.

En el polo opuesto, cuando los talleres quedan mayoritariamente a cargo de docentes externos, el contraturno se transforma en una escuela paralela, muchas veces llamada “la jornada extendida”. Además, se reducen las oportunidades de intercambio entre los docentes de grado y los externos, y se generan conflictos porque los docentes externos conocen menos a los alumnos y porque estos deben adaptarse al estilo de una gran cantidad de docentes.

“Los docentes son de la propia escuela. No es un docente que cumple dos horas y se va. Son docentes con mucha pertenencia. Lo ideal es que sea personal de la escuela. Antes había más individualidades. Cada uno trabajaba su proyecto. Ahora está todo mucho más integrado. Ya no hay rivalidad entre la jornada simple y la extendida.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Este año, que el docente es de la misma institución, el seguimiento es más constante. La docente de acompañamiento al estudio es muy reconocida por la comunidad. A las docentes nuevas, la comunidad las mira con recelo.”

Directora de escuela de doble escolaridad, Mendoza.

“Creo que es interesante la combinación entre docentes propios y externos. Cuando son todos de afuera, se generan dos escuelas separadas entre mañana y tarde. Conozco otra escuela muy lejana en la que todos los docentes de la mañana se quedan

por la tarde y entonces se reproducen un poco las prácticas. Yo creo que las dos cosas son importantes: las maestras de la propia escuela sirven de nexo para garantizar una continuidad en los criterios de disciplina, en el enfoque, etc. Los que vienen de afuera traen aportes ricos porque traen una mirada externa.”

Directora de escuela rural de doble escolaridad, Mendoza.

“La incorporación de los talleristas fue un proceso. Al principio fue caótico. Antes, el docente no compartía el aula con nadie, cuando aparecieron los talleristas hubo que compartir el aula. Los docentes se sintieron invadidos. Se notó en la convivencia, en la comunicación. La experiencia era distinta, había que compartir también el alumno. Hoy es fantástica la comunicación y la articulación: hoy hay necesidad del otro.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

La posibilidad de combinar docentes de la propia escuela con externos resulta, además, conveniente desde un punto de vista práctico (tanto para las escuelas como para los ministerios) porque siempre se presentan dificultades para cubrir todos los talleres con los docentes de la jornada habitual. Como no todos los docentes de grado desean o pueden asumir el dictado de talleres en el contraturno por razones económicas, personales o de formación, en todas las provincias se presentó la necesidad de incorporar docentes externos a la escuela.

Es importante considerar que, **para los docentes de grado, la posibilidad de dictar talleres puede representar una oportunidad de desarrollo profesional.** Por un lado, a los docentes que no pueden (por razones legales o personales) asumir un doble cargo (turno mañana y turno tarde), les permite mejorar el salario sumando unas horas semanales extra. Por otro lado, muchos docentes lo perciben como una posibilidad de “especialización” en un área de interés personal. En las provincias que insistieron con la innovación pedagógica, cuando los maestros de grado dictan los talleres se refuerzan las posibilidades de que esa innovación se transfiera a la jornada habitual.

“Es una oportunidad económica, pero no es el factor prioritario. Nuestra profesión es limitada, y esta es una forma de crecer profesionalmente. Muchas lo ven como un crecimiento profesional. Yo sé de artística y se transmitir lo que se.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“A mí siempre me interesó el tema de los talleres. Me gusta dar clase y amo a esta escuela, hace veintiséis años que trabajo acá. Toda mi carrera fue acá, me conozco el nombre de los ciento veinte chicos. Me encanta usar el juego para enseñar matemática, por ejemplo, tuttifrutti de números.”

Docente de matemáticas de jornada extendida, Mendoza.

Cabe mencionar que **algunas de las experiencias analizadas habilitaron la designación de perfiles sin título docente**, opción descartada por la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar iniciada en 2011. Seguramente en mayor medida en Río Negro y Córdoba que en Mendoza y Provincia de Buenos Aires, el ingreso de talleristas sin formación pedagógica trajo aparejados efectos que contrastan.

Como efecto positivo, se destaca el aporte de miradas renovadas sobre la escuela, la enseñanza y los alumnos, no apresadas por la gramática escolar. Como efecto negativo, se señalaron la falta de metodologías de enseñanza, los conflictos entre docentes y no docentes, y el descuido de las rutinas escolares (como los horarios de entrada o del tiempo del recreo). Los profesionales no docentes parecen particularmente interesantes para ciertos espacios curriculares, como las artes (plástica, música o teatro) o las TIC.

“El proyecto unió a los docentes de la jornada habitual y a los de la jornada ampliada (sin título docente). Empezamos a utilizar el juego como herramienta pedagógica en el recreo, para que las maestras interactuaran con el niño jugando. El siguiente paso fue comenzar a utilizar el juego en el aula y empezamos a institucionalizar proyectos y a trabajar conjuntamente. En la jornada ampliada, el ingreso de los no docentes a las escuelas fue un bullicio provincial, no solo de esta escuela. A un maestro no se le hubiese ocurrido nunca darles una máquina de fotos a los chicos. Los talleristas no están tan pendientes de lo legal. No se les ocurre pensar todo lo malo que podría pasar. Finalmente, los no docentes tuvieron una fuerte influencia sobre los docentes, gracias a la coordinación. Los maestros pudieron ver que era posible. Los profes permitieron mirar otras cosas. Permitió desestructurar el espacio del aula.”

Directora de una escuela de jornada ampliada, Córdoba.

“El tallerista viene despojado de una mirada instalada que tenemos nosotros los docentes, ven a los chicos de otro modo. Pueden minimizar algunas cuestiones, como los problemas de conducta. Estigmatizan menos a los chicos y sus dificultades. Ellos son más libres, ponen las causas en otros lados, no solo en lo familiar. Ellos ponen la causa más en la propuesta. Hay nuevos aires a las escuelas gracias a los talleristas, con nuevas propuestas de trabajo. Cuando hablamos entre docentes, siempre nos entendemos. A cada uno de los actores institucionales se le va abriendo la cabeza de a poco.”

Supervisora de nivel primario, Río Negro.

“La profe de inglés es traductora. Tengo un gran problema con ella porque no sabe de pedagogía y los chicos se aburren mucho en sus clases.”

Director de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Los docentes de materias especiales son idóneos y no poseen formación docente. Por ejemplo, los profes de piano, guitarra, folclore. Les cuesta el manejo de grupos.”

Supervisor de escuela primaria, Río Negro.

“Los talleristas sin perfil pedagógico no saben explicar. El sueldo es muy bajo. Si yo tuviera que venir de lejos para dar unas horas acá, no se justifica ni loca. Hay chicos que cobran \$900. Hay gente comprometida que quiere hacer esto, pero no alcanza. Las horas las toman gente joven, muchas veces comprometida, pero sin la formación suficiente.”

Docente de escuela de jornada completa, Mendoza.

La jornada extendida puede brindar mayores posibilidades para la organización de reuniones entre docentes, sobre todo en los modelos de designación por cargo de jornada completa. La mayoría de los testimonios revelan el interés de estas reuniones aunque **a falta de propósitos u orientaciones claras, estos encuentros carezcan a veces de utilidad pedagógica**.

Los directivos de Río Negro están legalmente obligados a organizar esas reuniones todas las semanas, durante dos horas remuneradas y fuera del horario escolar, lo que a la vez supone un gran esfuerzo para los docentes y genera

resistencias. En las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, cuando los alumnos están con los maestros especiales, los docentes de grado tienen varias horas disponibles para el intercambio. Sin embargo, este esquema —que impide la presencia simultánea de todos los miembros del equipo docente— limita las posibilidades de construir una mirada institucional más integral y de favorecer la articulación entre docentes de grado y responsables de espacios especiales.

“Semanalmente, tenemos reuniones de articulación y ahí vemos las dificultades de cada grado. El año pasado vimos que era muy agotador quedarse en la escuela hasta tan tarde. Algunas reuniones fueron provechosas a veces y otras no. Nadie nos dijo cómo trabajar la articulación. Trabajamos las problemáticas de los chicos y de las familias.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Hay muchas horas curriculares, tienen mucho tiempo para reunirse. Son horas libres para los maestros de grado, tienen que estar planificando, corrigiendo, etc., no todos lo hacen. Tratamos de hacer reuniones de ciclo, tratamos, no es tan fácil: es muy difícil que coincidan todos en una hora. A veces tratamos de tomar unos minutos, a lo mejor del horario del almuerzo, y también juntarnos con los curriculares.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

“Los docentes tienen horas institucionales. Tienen estipulada una hora por semana para trabajar esas cuestiones. A veces se agrupan por ciclo. Aprovechan para planificar lo que se realiza en los EDI (Espacios de Definición Institucional). Se planifican las relaciones entre los años y los ciclos. Es trabajo institucional y de investigación. Hacemos trabajos de investigación porque profundizamos en formas de aprendizaje concreto. A través de internet, se puede acceder a autores, a otros proyectos educativos.”

*Vicedirectora de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

Las reuniones entre docentes de grado y los talleristas resultan particularmente importantes para lograr intercambios provechosos para ambas partes y construir un proyecto institucional único y coherente. En los casos en los cuales los espacios de reunión no estaban previstos desde la política, como en Mendoza o el Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba, estas reuniones quedaron libradas a las posibilidades de directores y docentes y, en algunas escuelas, fueron suplidas por registros en los que ambos perfiles dejaban sentadas notas para coordinar el trabajo. Varias escuelas señalaron la importancia de que los talleristas participen en los períodos previos y posteriores al ciclo lectivo, cuando los docentes no tienen alumnos a cargo.

Un comentario aparte lo merece la cuestión de la modalidad de contratación de los talleristas. Los directores y docentes señalaron que **las condiciones inestables y el bajo salario de los contratos constituyen un obstáculo**, sobre todo en la provincia de Mendoza. Ambos condicionantes tienden a dificultar la cobertura de los cargos, generar una alta rotación de docentes, limitar el compromiso de los docentes externos con la escuela y atentar contra la legitimidad que los talleristas tienen frente la comunidad.

“A los docentes no les conviene tomar unas pocas horas por la tarde, porque se pierden la posibilidad de asumir un reemplazo de lunes a viernes. En cuanto lo consiguen, renuncian. Tenemos una enorme inestabilidad. No hay un incentivo económico para retener a los docentes a la tarde. Tiene que ver con lo económico y con el cansancio del docente. Al pasar de un profesorado de dos años y medio a cuatro años, la provincia se ha quedado sin recambio de docentes. Hoy tengo frente al aula estudiantes para la docencia.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

“Yo era titular y tenía ganas de desempeñarme en un área específica. A mí siempre me gustaron las ciencias, yo lo elegí. Si es por lo económico deberíamos dejarlo, a mi sueldo básico le sumo \$830. No lo hacemos por eso.”

Docente de escuela de jornada extendida, Córdoba.

En contrapartida, los docentes de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires perciben un salario equivalente a dos cargos de jornada simple. Varios testimonios señalaron que este factor constituye una fuerte atracción. Pero, en

algunos casos, también genera un efecto perverso porque los docentes tienden a elegir la escuela por un motivo económico, en particular sobre el final de la carrera (para lograr una jubilación más alta). Esto hace que los maestros sean más bien de edad elevada y que roten con mayor frecuencia.

“Hay mucha gente que viene porque nosotras nos jubilamos con el mayor sueldo. Son muy buscadas las escuelas de jornada completa. Me quiero jubilar en dos años más, por eso pedí el pase a una escuela de doble jornada. Acepté bajar de categoría para poder jubilarme con ese sueldo. Esto pasa siempre. La escuela nunca queda con cargos vacantes para cubrirse en febrero.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

El **cansancio de los docentes** es otra dificultad señalada, sobre todo, en los modelos en los que el docente pasa ocho horas frente a sus alumnos como en las escuelas de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en las de doble escolaridad de la Provincia de Buenos Aires. Pese a todo, los testimonios coinciden en que cubrir la jornada completa representa una carga de trabajo menor (incluso en aquellos modelos con mayor carga horaria para el docente de grado) que cubrir dos jornadas simples.

“Los docentes se agotan mucho. Los del primer ciclo son los que tienen mayor carga horaria frente a alumnos. Los docentes, cuando van al cajero, están contentos, pero cuando van a la escuela la sufren. La doble escolaridad es inhumana, le sacaría una hora para tener trabajo institucional.”

*Directora de escuela de doble escolaridad,
Provincia de Buenos Aires.*

“Para jornada completa sí o sí tiene que haber celadores en el momento del almuerzo, porque el docente está todo el día con los chicos.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

“La estabilidad de poder quedarse ocho horas en la escuela está bueno, porque no te movés y te dedicás solo a una es-

cuela. Ahora, los docentes se quedan o con un grado o un taller, se cansan de estar todo el día en la escuela.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

Prácticas pedagógicas

La medida en la que la extensión de la jornada escolar habilitó la renovación de las prácticas pedagógicas constituye una pregunta crucial en el análisis de la política. Como se desarrolló en el capítulo 4, varias políticas provinciales analizadas –en particular, el Programa de Jornada Escolar Extendida (2006) de Río Negro, el Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba y el Programa de Jornada Extendida (2011) de la Provincia de Buenos Aires– buscaron promover la renovación de la enseñanza a través de documentos curriculares y capacitaciones. Con este objetivo, la extensión de la jornada escolar se planteó como una oportunidad de ruptura, para generar cambios pedagógicos sistémicos en las escuelas primarias, cuya organización y métodos de enseñanza revelan una gran estabilidad a través del tiempo.

Las entrevistas dejaron entrever efectos interesantes en esta dimensión. Tanto en las tres provincias mencionadas como en Mendoza y en las escuelas de jornada completa de la Provincia de Buenos Aires los testimonios revelaron una tendencia predominante hacia la exploración de nuevas estrategias de enseñanza a través de los talleres. La práctica, la vivencia, el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos con productos concretos, los agrupamientos diversos de alumnos, las salidas escolares o el placer y la autonomía de los alumnos cobraron un protagonismo creciente en la enseñanza.

En los testimonios de los directores y docentes afloraron innumerables ejemplos de los nuevos modos de enseñar y aprender: experimentos en laboratorios, obras de teatro, radios escolares, campamentos, salidas escolares (a museos, cines, zoológicos), intercambios con otras escuelas, lecturas en la plaza, juegos matemáticos, olimpiadas institucionales, grupos musicales, búsquedas en internet, documentales institucionales, armado de objetos con materiales reciclados, exposiciones de artesanías, bailes folclóricos. La jornada extendida parece estar llevando nuevos aires a una buena parte de las escuelas primarias analizadas.

“Todos los jueves hacen lectura simultánea en espacios no tradicionales, les encanta a los alumnos. El sueño es poner

un *stand* propio en la Feria del Libro. En los EDI se trabaja con juegos cooperativos, danza, títeres, reciclado, laboratorio de ciencias, salidas recreativas⁴⁵. Es una experiencia fabulosa porque genera mucha dinámica. Cada quince días tienen cine, son películas que nunca vieron y toda la escuela trabaja sobre la base de esas pelis.”

*Vicedirectora de escuela de jornada extendida,
Provincia de Buenos Aires.*

“El año pasado nos sentimos un poquito agrandados, los chicos estuvieron trabajando mucho con Tecnópolis. Montamos una oferta continua de programa de radio, lectura, obra de teatro, expresión musical, bandas, muestras plásticas, *stand* de ciencias naturales donde podías no solo conocer sino adquirir productos de la huerta. Fue toda una movida que involucró a la comunidad en el cierre.”

*Directora escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

“Tenemos tiempo para hacer salidas. Son todas las que ofrece el programa “Buenos Aires en la escuela”; mandan micros gratis. Van al museo Larreta, al Zoológico, al Museo Evita, Carlos Gardel, al Parque de la Memoria, a la Pista de Educación Vial, al Museo del Holocausto. Cada paseo se basa en un proyecto que presentó cada docente. Son chicos que no salen con sus familias. Para el día de la promesa de la bandera fuimos a la Fragata Sarmiento y ahí prometieron la bandera, fue un acto espectacular, muy lindo. Los chicos tienen teatro como materia curricular y ayer fueron a ver una obra de teatro.”

Vicedirector de escuela de jornada completa con intensificación en informática, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“En el taller aparecen otras metodologías. Se trabaja a través de proyectos, con otros propósitos. El docente de grado está viendo cómo los alumnos participan, lo autónomos que son. El maestro es más coordinador que conductor de

la tarea. De a poco esta modalidad se adopta en el aula.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Tratamos de romper con la estructura del pizarrón y el docente en el frente. Es otro tiempo, estamos más relajados. Se empezó a incorporar la música mientras estamos trabajando. Cuesta mucho desestructurar el espacio para enseñar, trabajar en grupos, salir del aula. También se han hecho trabajos con los padres. Ahora vamos a hacer una maratón de lectura en la plaza. Empezamos a hacer más salidas escolares. Hemos hecho bicicleteadas, hemos ido al teatro a ver la orquesta sinfónica. Ahora, con 7.º nos vamos a Embalse de Río Tercero. Están todos muy entusiasmados.”

Director de escuela de jornada completa, Mendoza.

Según lo transmitieron en las entrevistas, los docentes viven las horas de la jornada extendida de una manera muy particular. Por un lado, el tiempo de la jornada extendida pareciera ser un **tiempo dilatado**, donde se sienten con más licencia para “irse por las ramas”. Por eso, parece ser también un **tiempo más profundo**, durante el cual es posible desarrollar un único tema en forma exhaustiva.

También es un **tiempo más placentero**, en el que los docentes se conectan con el gusto de enseñar. Más aún, directores y docentes lo calificaron como un **tiempo más libre**, donde la informalidad, la creatividad, el ensayo y la empatía con los intereses de los chicos se despliegan mejor que en la jornada habitual. Los docentes sienten que tienen mayores posibilidades de “salirse del libreto”.

Parece ser también un **tiempo más lúdico**, en el que el juego y la curiosidad tienen más espacio que en la clase habitual. Por todos estos motivos, según múltiples versiones de los directores y docentes entrevistados, el tiempo ampliado parece haber generado en muchos casos un verdadero **redescubrimiento de la profesión y de los propios alumnos**.

Estos efectos sobre la enseñanza son claves, ya que implican rupturas con la cultura escolar dominante, con sus aulas rígidas y quietas, con las clases expositivas, los ejercicios repetitivos y los temas abstractos. Las experiencias alternativas de enseñanza relatadas no solo resultan inspiradoras para los docentes, sino que también habilitan mejores y nuevos diálogos con los alumnos, sobre todo con los más vulnerables y alejados de la cultura escolar.

En efecto, **estas prácticas pedagógicas** que valoran la participación y la autoestima de los alumnos, que salen del aula, que incorporan la expresión, el

45 La sigla EDI refiere a Espacios de Definición Institucional.

movimiento y la práctica **son mucho más potentes para construir una mayor justicia educativa en el nivel primario**. Es decir, para aunar la redistribución del saber, garantizando el acceso a los saberes fundamentales, con el reconocimiento de los diversos intereses y capacidades de los alumnos.

En ciertos casos, se comenzaron a ensayar **modificaciones en el agrupamiento de los alumnos**. Sin embargo, esta dimensión de la innovación pedagógica pareciera ser particularmente compleja para las escuelas, y solo una minoría se había inclinado por esta opción. Se encontraron variaciones en el agrupamiento por ciclo y por nivel.

“En la jornada completa, se mezclan los alumnos por ciclos con los maestros de los diferentes años. Ocupan un espacio mayor que un aula, como puede ser el SUM o la sala de computación. Son tareas orientadas al ciclo, en función del currículum del ciclo. Se define la labor y con cada grupo trabaja su maestro, pero los chicos comparten entre sí. Puede ser que un chico de 3.º grado trabaje con uno de 1.º porque le cuesta más y que otros trabajen con los de 3.º. Esto también genera resistencia: “Mis alumnos”, “tus alumnos”, acostumbra a decir los docentes.”

*Director de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

“Estamos iniciando agrupamientos distintos por la mañana, separando a los chicos que tienen mayor dificultad. También aprovechamos las horas especiales para esto. Dos horas de materias especiales por día: mientras un grupo está con la profe de plástica.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

“Hay que agrupar otros grupos de alumnos para poder contar con los espacios necesarios. Los primeros grados trabajan juntos en computación. Los grupos de grado se rompen para que los chicos estén preparados para lo nuevo que se viene en la secundaria, conocer chicos diferentes. Se agrupan por colores y comparten actividades con el otro turno. También hemos mezclado los chicos de 4.º, 5.º y 6.º.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

En los casos en que se percibe cierta reformulación de la enseñanza, son varios los factores que parecen habilitarla. Entre ellos cabría considerar desde la menor presión de los programas —ya que los talleres no deben cubrir un diseño curricular específico—, el lugar secundario de la evaluación y la promoción, o el apuntalamiento pedagógico que ofrecen los documentos oficiales y capacitaciones, con sus sugerencias concretas de actividades de aula-taller. Algunos entrevistados señalaron también el factor vocacional, ya que los talleristas suelen dictar espacios curriculares por los que sienten una particular inclinación personal.

Muchos docentes viven el espacio de la jornada extendida como una oportunidad para refundar la relación con la propia profesión, con la enseñanza y con los propios alumnos. Buena parte de los testimonios manifestaron un renovado entusiasmo por la enseñanza y una nueva mirada sobre las capacidades y la motivación de los alumnos. Varios entrevistados declararon haber “redescubierto” a sus alumnos y al grupo en general debido al interés y la autonomía demostrado durante estas instancias de aprendizaje, pero también a algunos alumnos en particular que revelaron talentos antes desconocidos.

“Antes teníamos docentes de mucha antigüedad acostumbrados a ser los dueños de la clase. Ahora los docentes entienden que el aula tiene que ser más dinámica, que los chicos saben cosas y aportan sus conocimientos. Por ejemplo: en los temas de mitos y leyendas, los chicos saben mucho y cuentan. Los hijos de chilenos y bolivianos cuentan sus raíces culturales. El docente no es el ser supremo dentro del aula. El cambio fue paulatino.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“A los docentes les costaba ver el trabajo por proyecto o taller como una dinámica diaria y necesaria. Estaban encorsetados en viejas prácticas. Tuve que trabajar mucho con las chicas para que no replicaran la actividad áulica. Hice talleres internos de formación. La jornada extendida les abre una nueva perspectiva. Si este chico es el mismo que yo tengo en el resto del día... ¿cómo puede hacer todo esto? Hasta los mismos docentes se sorprenden. Y los chicos decían “mi maestra es más linda a la tarde”. Las maestras se sienten más libres y más cómodas. Quizás porque no tienen que evaluarlo ni acreditarlo. Es un espacio de disfrute, de

placer. También tiene que ver con que los docentes tienen una inclinación propia, donde se sienten fortalecidos.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Hay algo que hace magia. El hecho de que esté prescripta la modalidad taller, ayuda. En el diseño curricular hay orientaciones muy precisas para cada campo sobre las actividades que se pueden hacer. La orientación didáctica es muy precisa. Permanentemente vamos al diseño. El espíritu con el que se propone la jornada extendida es muy importante. Desde el vamos se planteó como un espacio creativo. La no presión de los tiempos les permite a los docentes sentirse más libres. Yo siempre les digo a las maestras que no se apuren. Los docentes sintieron que tenían la posibilidad de probar cosas nuevas sin ‘perder tiempo’. La jornada extendida les permitió una especialización profesional. Las maestras están fascinadas, eligieron el campo que más les gusta. Lo hacen con placer.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

Esta tendencia, aunque predominante, no es unánime. En primer lugar, porque el perfil del director de una escuela es una dimensión determinante para lograr las fuertes transformaciones descritas; de sus capacidades depende que muchos de los logros y de las renovaciones alcanzadas en las aulas involucren a toda la escuela. En segundo lugar, porque la apertura al cambio varía fuertemente entre los docentes, según sus características personales, su edad o su formación. En tercer lugar, porque ciertos espacios curriculares, como el inglés, parecieran más refractarios a la ruptura del método simultáneo y la clase expositiva.

Por otro lado, en los modelos de extensión de la jornada que ofrecen el mismo currículum que la jornada habitual o que no se focalizan en la revisión de las prácticas docentes suelen preponderar los métodos tradicionales de enseñanza. Tal es el caso de las escuelas de Jornada Completa (1957) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las de Doble Escolaridad (1981) de la Provincia de Buenos Aires.

“Después de comer baja el rendimiento de los alumnos, se buscan actividades más corporales.”

*Directora de escuela de jornada extendida,
Provincia de Buenos Aires.*

“Por lo general tratamos de dar materias que requieran atención a la mañana. Se cansan. En la última hora recurrimos a cosas por ahí más lúdicas, que mantengan su atención.”

Docente de escuela de jornada completa con intensificación en educación física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Otra cuestión muy relevante para el planeamiento de la política en el resto del país radica en las **dificultades que experimentaron la gran mayoría de las escuelas a la hora de transferir los nuevos métodos de enseñanza a la jornada habitual.** Como los talleres de la jornada extendida se concentraron, por lo general, en el contraturno, tendieron a quedar aislados, como una propuesta separada.

Aun cuando muchas escuelas desarrollaron diversas iniciativas para articular el trabajo de la jornada habitual con el de los talleres, el contagio de los cambios vividos en la jornada extendida al resto del proyecto institucional resultó limitado. Incluso para los docentes de grado que se desempeñaban como talleristas en el contraturno fue problemático retomar esas innovaciones en las clases habituales.

Otro límite a la propagación de la innovación pareciera ser el paso del tiempo. Algunos testimonios de las escuelas con mayor antigüedad en la jornada extendida señalaron que, a través de los años, el entusiasmo inicial puede ser fagocitado por la cultura escolar tradicional. La dificultad para transferir los cambios a la jornada habitual y para sostenerlos en el tiempo señala la **necesidad de garantizar desde los ministerios de educación un seguimiento permanente de la experiencia.**

“Los docentes tienen una estructura que es difícil desarmar, en la jornada extendida se sienten más libres. Algo de esta creatividad se va trasladando a la jornada habitual. El docente tiene temor a la desorganización. Por ejemplo, con el mero hecho de poner los bancos en círculo o el trabajo en grupo. Es muy difícil que esto se dé de manera natural en la jornada habitual. En informática, la innovación no cuesta tanto.”

Director de escuela de doble escolaridad, Mendoza.

“La modalidad aula-taller no se ha trasladado al aula. En el aula se trabaja más desde la teoría y en el taller, en la práctica.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Cuando recién llegaron los profes, se dio mucha innovación, pero con el tiempo las prácticas se fueron rutinizando. Con el tiempo, el entusiasmo y las posibilidades de innovación se van diluyendo. El sistema educativo es muy pesado.”

Directora de escuela de jornada ampliada, Córdoba.

Desarrollo subjetivo de los alumnos

En la escuela primaria, los chicos no solo adquieren las bases indispensables para los aprendizajes del resto de sus vidas, sino que también construyen los pilares de su formación como personas, como sujetos. Como lo recuerdan Dubet y Martuccelli (1997:15) “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles, los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos”.

Una escuela justa debe reconocer en cada alumno a un sujeto singular e igual a los demás, y debe fortalecerlo para actuar en diversas esferas de la vida social (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). La autoestima, la solidaridad, la expresión, la organización colectiva o la movilización en torno a proyectos son algunas de las capacidades fundamentales para el desarrollo de los alumnos como personas. Una pregunta que se abre entonces es si la extensión de la jornada escolar produjo efectos sobre esta esfera de la educación escolar.

A su vez, está demostrado que la experiencia escolar —la motivación por el aprendizaje, la relación con los maestros y con los compañeros, las ganas de estar en la escuela, la autoestima, etc.— influye directamente sobre los “resultados” educativos. Estudios basados en las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) revelan que el “clima escolar” explica buena parte de los logros de aprendizaje en lengua, matemática y ciencias⁴⁶.

Uno de ellos afirma incluso que “los estudiantes aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto

entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente” (LLECE-UNESCO, 2010). Por todos estos motivos, resulta fundamental conocer qué sucede en el corazón de los chicos cuando se les propone permanecer más horas en la escuela. Como se planteó en el **capítulo 1**, **esas horas suplementarias pueden ser vividas de modos muy distintos, y esa vivencia es un factor clave para el éxito de la política.**

Los elementos empíricos recabados nos permiten afirmar que allí donde la jornada extendida propone algo distinto de la jornada habitual —tanto en el contenido como en los métodos de enseñanza de los talleres—, los efectos en el desarrollo subjetivo de los alumnos son sumamente positivos. La mayoría de los entrevistados destacó la **fuerte motivación y el entusiasmo con los que los chicos viven la jornada extendida**, al punto que muchos docentes hablaron de un verdadero redescubrimiento de sus alumnos, como se mencionó en la sección anterior.

El interés por la propuesta de los talleres se refleja en los niveles de ausentismo, entre otros indicadores: en muchas escuelas se resaltó el hecho de que los alumnos que faltaban a las clases habituales de la mañana asistían por la tarde solo a la jornada extendida. La activa participación en los talleres o la ausencia de cansancio también fueron mencionadas como manifestaciones de la motivación de los alumnos.

“Les gusta, hay chicos que no vienen a la mañana y vienen a la tarde. Lo que más les gusta es el deporte, sobre todo a los varones. También lo artístico. Esos son los caballitos de trueque. El taller literario es el que menos les gusta, porque exige producción, esfuerzo, concentración. Cuentos, dramatizaciones. Les cuesta porque no tienen el vocabulario necesario, no tienen palabras.”

Directora de escuela rural de doble escolaridad, Mendoza.

“La modalidad de taller les genera un enorme entusiasmo a los chicos. La práctica los entusiasma. Cuando las docentes se enteraron que no se exigía la promoción pensaban que los chicos iban a faltar. Pero la propuesta es tan interesante que aunque los chicos falten a la mañana, vienen a la tarde. Se les preguntó a los chicos cuáles eran los campos que más les gustaban y hubo mucha variedad de respuestas. Un chico terrible dijo: ‘para mí, la jornada extendida es mortal, porque yo estaría tirado en mi

46 Según el estudio de UNESCO sobre los factores asociados a los resultados del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo), el buen clima escolar es un factor significativo en el 70 % de los modelos estadísticos aplicados en los países analizados. Los propios estudiantes destacan este aspecto en el 95 % de los modelos (LLECE-UNESCO, 2010).

casa o en la calle, ahora aprendí mucho de inglés”.

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“Muchas veces, los chicos se sueltan más en el taller, les gustan mucho los talleres. Pasan más tiempo en la escuela, comparten más tiempo con los compañeros y tienen un mayor sentido de pertenencia. Se redujo el ausentismo, vienen más a clase.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

Por el contrario, en la mayoría de las escuelas de jornada completa comunes e intensificadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las escuelas de doble escolaridad de la Provincia de Buenos Aires sí se mencionó el cansancio como un problema en forma reiterada. Fue casi unánime la percepción de que la atención y la motivación de los alumnos disminuyen por la tarde. Por eso, buena parte de los directores y docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires opina que los talleres deberían concentrarse por la tarde, para contrarrestar el sueño y el tedio que se apoderan de los alumnos después del almuerzo.

Según los directores y docentes, esta concentración permitiría además evitar los efectos negativos de la distribución de los talleres a lo largo de toda la jornada. En efecto, la mayoría de los entrevistados se quejó de que ciertas actividades —como educación física o teatro— excitan y dispersan a los alumnos, al punto de que es muy difícil lograr después la vuelta a la calma para trabajar en los espacios curriculares básicos. Por el contrario, los testimonios de directores de otras provincias y modelos de jornada extendida valoraron la posibilidad de distribuir los talleres a lo largo de toda la jornada, variando las actividades en función de los ritmos de atención de los alumnos.

“El rendimiento es distinto a la mañana que a la tarde. Ellos a la tarde quieren tener educación física, o dibujo, o plástica, en vez de estar estudiando matemática, lengua. En mi opinión, sería bueno que estuviese dividido, para que los chicos a la tarde tengan una distracción. Así y todo, se les imple-
mentan horas de biblioteca a la tarde, van a contar cuentos o ver una película, tratamos de sacarlos del aula. Se buscan otros métodos. Los docentes de materias comunes tratan de dar actividades un poco más tranquilas.”

Vicedirectora de escuela de jornada completa con intensificación en informática, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“En el primer ciclo se ve más el cansancio. No sé si es exactamente cansancio. A veces, los chicos demuestran el cansancio por el lado del sueño y necesitan dormir sí o sí una siesta, en otro momento se ponen sumamente excitados, en otro momento tienen bajo nivel de atención. La tarea no es imposible, pero hay que reacondicionarla y adaptarla. Por ahí, si están sobreexcitados, hay que buscar algo que baje eso.”

Director de escuela de jornada completa con intensificación en educación física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“La doble escolaridad planeaba que a la mañana teníamos el trabajo fuerte, curricular, y a la tarde, más distendido, con los talleres. Ahora, las áreas están distribuidas en las ocho horas. Por eso tratamos de ser muy cuidadosos de la carga horaria a la hora de configurarla: qué propuestas dejo para cuando el alumno está más despierto y qué propuestas dejo para cuando está más cansado. A la tarde, trabajamos actividades más distendidas: corrección, práctica o abordaje lúdico. Manejando los tiempos tanto en función del maestro como del chico.”

*Director de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

El entusiasmo de los alumnos parece ser especialmente intenso en los talleres que implican movimiento y expresión. De las entrevistas surge cierta predilección por las actividades físicas —como deportes o danzas— o artísticas —como música, teatro, plástica, manualidades—. Los talleres que hacen uso de las nuevas tecnologías también fascinan a los chicos cuando deben trabajar con dispositivos como la computadora, cámaras fotográficas, filmadoras o radios.

Esta no es una novedad: los alumnos suelen valorar las situaciones menos esquemáticas y abstractas de aprendizaje. “Los alumnos más diversos se abrazan a situaciones que salen del aula o que la repiensen, que rompen el método simultáneo y rescatan el cuerpo, los sujetos, en definitiva, las experiencias” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:168). La escuela avanza en la construcción de la justicia educativa cuando ofrece estas experiencias alternativas de aprendizaje, es decir, cuando abre las posibilidades de reconocimiento de los alumnos en sus diversas capacidades de expresión.

La inclinación por el inglés varía según las escuelas y los alumnos. Mientras que, por un lado, el aprendizaje de esta lengua genera fuerte interés por su carácter internacional y por ser el lenguaje de las nuevas tecnologías, las pelícu-

las y la música juvenil, por otro lado, los métodos tradicionales de enseñanza pueden entibiar esa predisposición.

Menos adhesión causan los talleres más “académicos” —como acompañamiento al estudio, literatura o matemáticas—. No obstante, en ciertos casos son apreciados por su utilidad, dado que facilitan el tránsito hacia la escuela secundaria. Más allá de estas tendencias generales, el compromiso y el entusiasmo de los alumnos varían también —como puede suponerse— según el docente.

“Dentro de las actividades que realizan a la tarde, educación física les fascina. Es la preferida de las curriculares. Tecnología y plástica están a la par, y música viene después. Además tienen sus preferencias, eso pasa en todos lados.”

*Vicedirectora de escuela de jornada completa,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

“La recomendación a las maestras fue que al ser dos horas más a los chicos les tenía que gustar, había que cautivarlos. Tienen que tener actividades que les interesen. Lo que más les gusta es arte, nosotros no teníamos plástica en el horario habitual. Son chicos que no tuvieron posibilidad ni en la escuela ni en la casa de pintar, hacer collage, recortar, pintar con témperas. Educación física también les encanta.”

Docente de escuela jornada extendida, Córdoba.

“Todos los chicos quieren ajedrez. También les gusta mucho trabajar con el papel, hicieron unas flores hermosas para el día del maestro. A veces, ellos mismos traen las propuestas a las maestras. Para el 25 de mayo hicieron las escarapelas. También pintaron todo un mural en la escuela. Vienen contentos a la escuela. Los talleres de acompañamiento al estudio no les gustan tanto. Las producciones individuales no les gustan tanto. Se resisten a que se repita el formato de la mañana.”

Docente escuela jornada extendida, Río Negro.

“Disfrutan más que nada lo que tiene que ver con escuchar, leer o escribir. O aquellas que les permiten disfrutar los conocimientos de forma intuitiva, como las ciencias. En general, responden positivamente a una buena propuesta. Hay

una respuesta positiva en la parte de plástica. El docente en general, trabaja a partir de lo que los chicos traen.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

Junto con el aumento de la motivación, un segundo efecto palpable en los alumnos es la mejora de sus capacidades de expresión. Una buena parte de las entrevistas, en particular las de las escuelas de Río Negro, Mendoza y Córdoba, remarcaron el **impacto positivo de los talleres en la desinhibición y expresividad de los chicos**.

La extensión de la jornada parece haber fortalecido a los alumnos, seguramente debido al efecto conjunto de los nuevos espacios curriculares ligados a la expresión —como los artísticos—, la mejora de las relaciones interpersonales con maestros y compañeros —sobre lo que nos extendemos más adelante— y el incremento del peso de la práctica y la vivencia personal en el aprendizaje. Así, no solo muchos alumnos “callados” o “tímidos” lograron demostrar sus capacidades actorales en las muestras y eventos escolares, sino que, en general, la mayoría de los alumnos se inclinó a participar y opinar más que en el pasado. Varios directores y docentes comentaron que esta nueva posición frente al aprendizaje se trasladó también a la jornada habitual.

“Los chicos vienen de familias muy sometidas. Lo que nosotros notamos es que de ser chicos muy inhibidos, que no hablaban, ahora se expresan libremente, opinan. El año pasado vino el concejo deliberante y los chicos expusieron los problemas de la zona. Se animan a preguntar.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

“El taller que mejor funcionó fue el de teatro, se encargó la maestra de grado de lengua. Alumnos que en el aula no participaban, que eran tímidos, en el taller de teatro explotaron. Movimientos, gestos y texto. Los chicos están entusiasmados, están más reflexivos. El hecho de poder participar y comunicarse les entusiasma mucho. Empiezan a poner en palabras lo que sienten.”

Directora de escuela de “Una Hora Más”, Río Negro.

“Al principio, los docentes y los directivos no entendían para qué se incluía teatro y juego. No se entendía cuál era el sentido. Ahora, muchas veces nos llaman para salvar las papas. La otra vez tuve que organizar una jornada de juegos y teatro para trabajar una situación complicada con los chicos de 7.º que yo ni tengo.”

Tallerista de una escuela de jornada extendida, Río Negro.

Otra capacidad que tendió a fortalecerse es la **autonomía**. Las entrevistas convergieron también en esta dimensión, señalando un aumento en la iniciativa, madurez y proactividad. Este efecto positivo se asocia directamente con la metodología de aula-taller, que promueve en los alumnos un rol activo hacia el aprendizaje, en oposición a las clases expositivas que predominan en la educación habitual.

El aumento en la motivación, la desinhibición y la autonomía redundan a su vez en **un aumento de la autoestima de los alumnos**. Sobre todo, cuando los talleres de la jornada extendida funcionan como espacios de revelación de talentos. Este fue un testimonio recurrente entre los directores y docentes: que las nuevas propuestas y formatos de los talleres habilitan nuevos espacios de expresión para alumnos entonces estigmatizados u “ocultos” en el grupo.

De este modo, la jornada extendida no solo enriquece la formación de los alumnos al ampliar su universo cultural, sino que también contribuye con la construcción de la justicia educativa, al diversificar los espacios de interés y éxito de los alumnos. “Todos los alumnos son educables e iguales para la escuela, pero todos tienen una identidad personal y social, y el sistema educativo debe favorecer el reconocimiento de sus capacidades individuales para construir diversos proyectos de vida” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:164).

“A los chicos les encanta. Por ejemplo, había un chico que viene de una institución vecina, a donde lo tenían todo el tiempo afuera. Supuestamente, decían que el chico era malo, agresivo, que pegaba, que no quería trabajar. En la jornada extendida, este chico espera que la profesora llegue para ir a buscarla. Es otra forma de trabajo. Los chicos están más entusiasmados. El chico está realizando algo que le interesa. Le pregunta al chico cuál es el instrumento que quiere hacer. El chico se esmera en hacer eso. Trabajás con lo que a ellos les gusta. Este chico hizo un cambio terrible.”

Directora de escuela rural de jornada extendida, Córdoba.

“Había chicos que entraron con una timidez tremenda y, de repente, nos dimos cuenta de sus habilidades. Se mostraban ante sus compañeros bailando o pintando o jugando al ajedrez. Quizás, un chico no se sabía las tablas, pero era un *crack* en ajedrez, ahí descubríamos potenciales antes desconocidos en los chicos.”

Directora de escuela de doble escolaridad en el segundo ciclo, Mendoza.

En buena parte de las entrevistas se mencionó también **la mejora del vínculo entre docentes y alumnos**. Al compartir más tiempo durante el día, en espacios más desestructurados — como el comedor o los propios talleres —, los docentes logran conocer mejor a sus alumnos, profundizan su relación personal con ellos y construyen un vínculo más sólido y de mayor complicidad.

En muchas escuelas, sobre todo en las de jornada completa, este efecto se concibe con un tinte mayor de “contención”. Los directivos y docentes sienten que durante la jornada extendida asumen un cuidado más integral del alumno, y que así remplazan en cierta medida a las familias.

“Tuve que construir una relación, tuve que conocerlos y que aprender de ellos. Me hicieron pagar el derecho de piso. Cambió muchísimo la relación. Ahora podemos trabajar más tranquilos. Mejoraron los vínculos, creo que el progreso en los contenidos se va a ver más adelante. Que permanezcan en el aula ya es un gran logro. Ahora, ellos están mucho más demandantes de lo que proponemos, se pelean por actuar y bailar. Por acumulación de tiempo debería tener sus frutos.”

Director de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“Al estar tanto tiempo con los chicos, saltan un montón de problemas. Uno no los puede dejar de lado, porque están más tiempo conmigo que con su madre. Estos problemas, que por ahí no son pedagógicos, te sacan tiempo.”

Docente una escuela de jornada completa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“Los chicos responden muy bien. Hay mucho respeto al docente. Esto es una posibilidad que te dan las ocho horas: no

podemos estar todo el día mirándonos feo ni tratándonos mal. Hay una construcción muy fuerte en ese sentido.”

*Directora de una escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

Además de mejorar la relación docente-alumno, **la jornada extendida parece haber tenido**, en la mayoría de los casos, **efectos positivos sobre la relación entre los propios alumnos**. Muchos directores y docentes se refirieron a la disminución del conflicto como uno de los primeros beneficios de la política y destacaron que los mismos alumnos valoran la oportunidad de pasar más tiempo con sus compañeros.

Tanto la mejora en la relación con los docentes como el aumento en la expresividad y la autoestima parecieran ser impactos positivos que se retroalimentan entre sí. En el plano pedagógico, el trabajo en grupos y los cambios en los agrupamientos (se combinan alumnos de distintas secciones de un mismo año escolar o de distintos años escolares, o de turno mañana y turno tarde) son factores importantes para entender estos cambios.

“Los chicos no podían compartir con el otro, se pegaban por nada, eran muy agresivos y tenían la autoestima por el suelo. Teníamos que buscar una manera para trabajar el tema de los roles, la función en un grupo y también la expresión. Yo quería que cada chico encontrara su lugar en el mundo. Los chicos viven en la escuela. Ahora vamos a hacer unas olimpiadas y están desesperados por que lleguen. Si les digo que estén acá a las 6 am lo hacen. Hace ocho años, esta escuela era una penitenciaría, había que estar separando a los chicos todo el tiempo, ahora es una escuela.”

Docente de escuela de jornada ampliada, Córdoba.

“Han ido mejorando los vínculos gracias al trabajo grupal, a los reagrupamientos. Se va rompiendo el aislamiento. Tienen que tomar decisiones en grupo, ver quién va a hablar.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

Aprendizaje y trayectorias escolares

Como se planteó en el **capítulo 4**, las políticas provinciales de jornada extendida más recientes pusieron el foco en fortalecer los saberes fundamentales y en promover trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido y gracias a la revisión de las prácticas de enseñanza, la generación de espacios de apoyo al estudio, la coordinación del trabajo de los docentes y la variación de los grupos de alumnos (entre otras medidas), **la ampliación de la jornada escolar debería contribuir con la mejora del aprendizaje y la consecuente reducción de la repitencia y la sobreedad en la educación primaria**; además de colaborar con la prevención del abandono en el nivel secundario.

¿En qué medida los directores y docentes perciben cambios en este plano? Los testimonios son menos contundentes en este punto y contrastan más que en la dimensión anterior.

Como se señaló en la sección anterior, una primera cuestión que sí remarca la mayoría de los entrevistados es el **efecto positivo de las nuevas propuestas de la jornada extendida sobre la asistencia de los alumnos**. Así, facilitar la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos durante todo un año pareciera ser uno de los primeros y más directos beneficios de la política. Este no es el caso, sin embargo, cuando los propios padres no son conscientes de la obligatoriedad de los talleres o cuando las propuestas no terminan de cautivar a los alumnos.

Facilitar el tránsito entre la escuela primaria y la escuela secundaria parece ser otro de los efectos positivos sobre las trayectorias, observable en el corto plazo. Por un lado, la jornada extendida contribuye a formar a los alumnos en el oficio de estudiante, al exponerlos a una mayor cantidad de docentes, generar el hábito de permanecer más horas en la escuela o trabajar en la adquisición de herramientas para el estudio.

Por otro lado, ciertos talleres de la jornada extendida — como el de inglés o ciencias — permiten afianzar los saberes de espacios curriculares selectivos en el nivel medio. Esto resulta particularmente visible en las escuelas intensificadas en actividades científicas y lenguas extranjeras: según los entrevistados, la intensificación prepara muy bien a los alumnos para el ingreso al secundario.

“En el secundario brillan nuestros chicos en inglés. El nivel es excelentísimo.”

*Docente de escuela intensificada en lenguas extranjeras,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

“Ahora, los chicos están ocho horas en la escuela. No se llevan tarea a la casa, hay más tiempo para trabajar. En las escuelas de jornada completa tienen inglés desde primer año. Desde el año 2000 a acá, ya está tomado como habitual el rendimiento, están mejor preparados que en la jornada simple. Eso lo vemos en el rendimiento posterior, en el secundario. Eso pasa porque están más entrenados para respetar horarios y aprenden con una computadora y tienen inglés desde primer grado.”

*Docente de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

“Muchos chicos que tenían dificultades han logrado superarlas. Es muy bueno que la jornada extendida sea en 6.º grado, para que terminen el nivel con la mayor cantidad de herramientas posibles. Es una preparación para la secundaria. Les resulta más fácil el 1.º año a los chicos que hicieron jornada extendida por la carga horaria y la propuesta curricular, sobre todo por los aprendizajes de inglés. Las dos escuelas secundarias del barrio ven este proyecto con buenos ojos.”

Directora de escuela de jornada extendida, Córdoba.

“En 7.º grado, los chicos están solo tres días con su maestra por la gran cantidad de materias especiales. Los chicos vienen y nos dicen que les va muy bien en la secundaria. Llegan mucho más seguros. Dan lecciones frente al profesor sin tener miedo.”

Directora de escuela de jornada completa, Mendoza.

Las percepciones contrastan más en lo que respecta al fortalecimiento de las trayectorias dentro del nivel primario. En algunos casos, como en Córdoba, muchos docentes señalaron que la política era demasiado reciente como para evaluar si se habían producido (o no) modificaciones en las trayectorias. En Río Negro y Provincia de Buenos Aires, donde se desarrollaron diversas iniciativas para reducir el fracaso escolar, se planteó que este objetivo excedía a la jornada extendida y que ya se habían alcanzado logros significativos en esta área a través de otras acciones.

Más allá de estos casos específicos, **una parte de los directores y docentes entrevistados no asocia a la jornada completa con el descenso de los niveles de**

repitencia, porque no visualizan cómo impactan cuestiones como la expresión, autoestima y motivación (que sí se trabajan durante la jornada completa) en las capacidades más concretas (como las “intelectuales” o “escolares”) que inciden en los niveles de repitencia.

En efecto, ante la pregunta sobre el impacto de la política en los aprendizajes, una buena parte de los testimonios destacó cambios en las competencias procedimentales y actitudinales, más que en las conceptuales. Por ejemplo, se mencionaron mejoras en los niveles de participación, la expresividad, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la organización del trabajo, la autoevaluación y las técnicas de estudio.

En comparación con los cambios positivos y palpables en la experiencia escolar y en los espacios de expresión de los alumnos, **el impacto en los aprendizajes curriculares plasmados en los NAP es aún más incierto**. Según ciertas visiones, la reducción de la repitencia exige un trabajo pormenorizado sobre las prácticas de enseñanza —particularmente en lengua y matemática— y esa reflexión no está implicada en forma directa en la jornada extendida, sino que depende mucho de la forma en que cada director lidera el proyecto.

Quizás, los casos de las escuelas de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de doble escolaridad de Provincia de Buenos Aires sean los más extremos en este punto, ya que la mayoría de los entrevistados aseveró que no constata diferencias en el aprendizaje entre los alumnos de jornada extendida y los de jornada simple. Incluso, muchos docentes hicieron hincapié en la fatiga de los alumnos como factor que dificulta el aprendizaje.

“Que un chico esté más tiempo en una escuela, no significa que aprenda más. Los chicos de jornada simple están menos cansados. No todos los chicos están hechos para la jornada completa. Los chicos que tienen dificultades de aprendizaje tienen mucha dificultad en una escuela de jornada completa porque se les complica la concentración. Además, como vienen de muy lejos, se levantan temprano y llegan tarde, por eso están muy cansados. Las escuelas deberían estar pensadas de otro modo: jornada extendida hasta media tarde y luego otras actividades.”

*Director de escuela de jornada extendida con intensificación
en educación física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

“La repitencia depende del director y de los docentes, no de la jornada completa.”

Supervisora de nivel primario, Provincia de Buenos Aires.

“Yo creo que salen al mismo nivel que el resto de otras escuelas en cuanto a contenidos y aprendizajes.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

“En el año 2009 llevábamos cuatro años con la jornada ampliada y teníamos una tasa de repitencia de dos dígitos. Ya estaban dadas las condiciones para el aprendizaje, se portaban bien, estaban enganchados y entusiasmados. Entonces, ahí empezamos a poner la mirada en nosotros mismos. Es muy raro que el maestro acepte que el fracaso es su responsabilidad. Los maestros le echaban la culpa a los padres, porque estaban ausentes. Organizamos una mesa de maestros: usé la jornada ampliada para trabajar la repitencia. Mientras los chicos hacían las actividades de la jornada ampliada yo me juntaba con los maestros: se generó un espacio de autocapacitación durante un año entero. Vimos que algunas de las estrategias que utilizábamos no funcionaban con los chicos. La debilidad está en el 1.º ciclo. Lo más conflictivo es cómo enseñar el sistema de la lectoescritura. Traíamos carpetas de los chicos e íbamos analizando qué eran capaces de hacer. Nos dimos cuenta de que no era posible homogeneizar al grupo. Trabajamos mucho sobre las propuestas de enseñanza, desterramos la idea de grados y trabajamos la adquisición de la lectoescritura de 1.º a 3.º.”

Directora de una escuela de jornada ampliada, Córdoba.

“No sé si veo avances en los contenidos mismos, pero sí en la forma de trabajar. Cambió mucho la dinámica de trabajo: autoevaluación, coevaluación, la colaboración entre ellos.”

Vicedirectora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

Estas visiones contrastan con las de otros docentes, quienes comprueban una reducción de la repitencia como corolario de diversos cambios que se generan a partir de la jornada extendida. Gracias al seguimiento más personalizado de las dificultades de aprendizaje, a tener más disponibilidad para profundizar en cada tema, a las nuevas miradas que los docentes logran construir sobre sus alumnos, las posibilidades de articulación entre los docentes y el cuestio-

namiento al método simultáneo que habilita la estrategia de aula-taller, se estaría logrando un mejor abordaje del fracaso escolar.

Los testimonios que van en esta línea son más numerosos en Río Negro y Mendoza. Como se desarrolló en el capítulo 4, las escuelas de jornada extendida de Río Negro tenían que concebir talleres centrados en la alfabetización inicial del primer ciclo y en la alfabetización científica del segundo ciclo, por lo que las horas extra se destinaban, al menos parcialmente, a fortalecer los aprendizajes fundamentales. En Mendoza, se valoró el impacto positivo que tuvo la reciente incorporación del “acompañamiento al estudio” sobre los saberes indispensables.

“No hay repitencia en esta escuela. La recuperación de contenidos es constante en la jornada extendida, entonces, no quedan chicos para compensar a fin de año. Ya no esperamos al final del trimestre para detectarlo. Sabés mucho lo que pasa en la escuela porque estás todos los días, todo el día. Si el objetivo es mejorar los resultados, con acompañamiento al estudio se nota.”

Directora de escuela de jornada extendida, Mendoza.

“Antes, no llegábamos a la alfabetización en 1.º grado y ahora sí. Se nota el aporte de los talleres. Gracias a esto disminuyó la repitencia. Esto se trabaja principalmente a través de la oralidad en los talleres. Luego, en 2.º y 3.º grado se trabaja a través de los talleres de escritura. Todo tiene que ver con la motivación. El teatro es increíble cómo los desinhibe. Leen por el placer de leer, se construye desde chiquitos el placer por la lectura, el cuidado de los libros.”

Directora de escuela de jornada extendida, Río Negro.

“La jornada completa influye mucho en la reducción de la repitencia. Es mucho menor que en las escuelas de jornada simple. Al estar ocho horas en una institución, uno va apoyando mucho más a los alumnos. Para mí, la jornada completa es una ayuda. Hay un seguimiento más continuo de los chicos.”

*Directora de escuela de jornada completa,
Provincia de Buenos Aires.*

“La jornada extendida permite profundizar el currículum, se trabaja en cada tema, se llega a dar lo que antes quedaba muy superficial. Mejoran mucho los aprendizajes, especialmente en lengua. Se logra trabajar mejor la enseñanza, se ‘humaniza’, se aborda a cada chico, se trabaja personalizado.”

Directora de escuela de jornada extendida,

Provincia de Buenos Aires.

“Yo diría que los chicos fijan más. Esa es la palabra. Tienen más oportunidades de aprender. Por ejemplo, acá hay un taller de radio. Tenés otra movilidad que en la jornada simple no tenés. Tenés más tiempo para acompañarlos.”

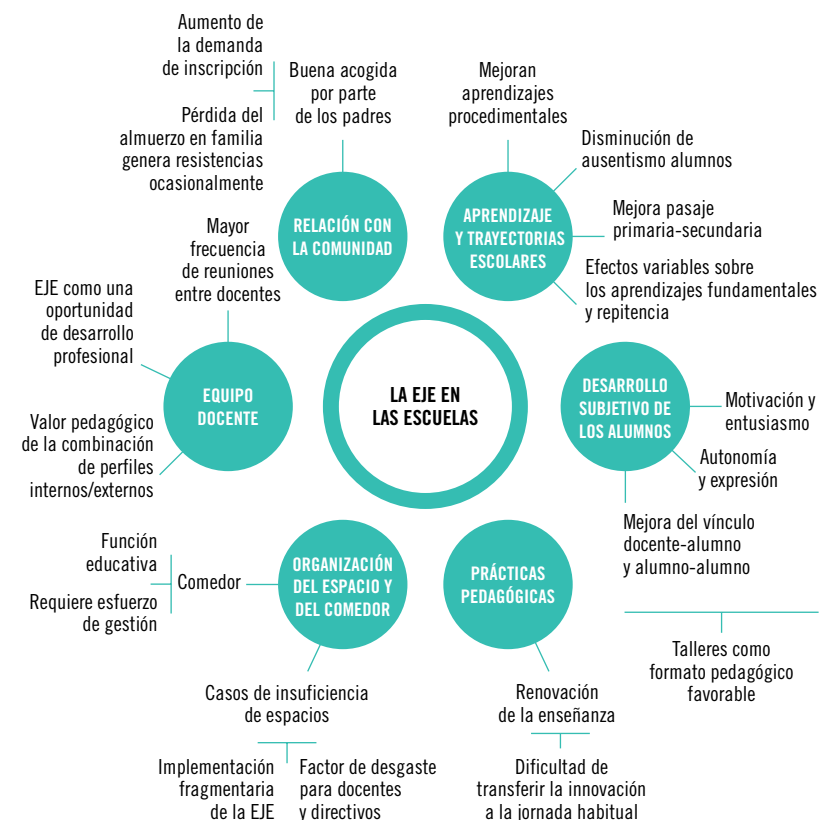
Directora de escuela de jornada completa común,

Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“Hay una mejora clara en la oralidad, en el vocabulario. Yo conversé con la docente de grado y me dice que nota el cambio. Trabajaron inventando poesías. Traslادaron lo que trabajaron en jornada extendida a la clase.”

Docente de escuela de jornada extendida, Córdoba.

Diagrama 1. Resumen de los efectos de la EJE en la experiencia de las escuelas



El recorrido de este libro confirma que la jornada extendida es una política multifacética y densa. Dada su complejidad, un riesgo patente que presenta es que toda la energía de la gestión se disuelva en los aspectos organizativos, administrativos y presupuestarios. Partiendo de la convicción de que la prolongación de la jornada es una ocasión inédita para revisar la enseñanza en el nivel primario, se sugiere en este capítulo una secuencia de implementación que pone en el centro algunas estrategias para lograr los cambios esperados en las prácticas de las escuelas, en pos de la construcción de una mayor justicia educativa.



Lecciones, dilemas y
riesgos de la ampliación
del tiempo escolar

CAPÍTULO 6

Lecciones, dilemas y riesgos de la ampliación de la jornada escolar

Introducción

En esta reflexión, nuestra mirada se centra en el sentido último de la EJE, que, como lo plantea la Política nacional propone que la ampliación de la jornada escolar debe apuntar a garantizar el acceso a los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP), fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza. La planificación de la EJE debería ceñirse siempre a estos objetivos, para no perderse en el laberinto de los obstáculos que, indefectiblemente, se presentarán durante la implementación.

Dada su complejidad, **un riesgo patente de la EJE es que toda la energía de la gestión se consuma en los aspectos organizativos, administrativos y presupuestarios**. Pese a que de hecho demandan una gran atención y condicionan el avance de la implementación, la preeminencia de estas dimensiones puede relegar las definiciones pedagógicas a un segundo plano.

Además, estas definiciones pueden llegar a quedar en manos de las escuelas, cuyas capacidades profesionales varían ampliamente. La experiencia de las provincias que ya tienen este tipo de políticas demuestra la importancia de orientar y acompañar a las escuelas en las decisiones y procesos pedagógicos para lograr los ambiciosos objetivos en juego. En caso contrario, se pueden estar destinando una gran cantidad de esfuerzos y recursos a una política con escaso impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación se sugiere una **secuencia de implementación** que pone en el centro algunas estrategias para lograr los cambios esperados en las prácti-

cas de las escuelas. Es clave **precisar, ante todo, qué dispositivos y acciones se implementarán para generar la transformación pedagógica**, sin dejar de resolver en forma simultánea los obstáculos presupuestarios y logísticos. Se plantean lecciones, dilemas y riesgos en torno al marco institucional de la política, las definiciones curriculares, la llegada a las escuelas, el fortalecimiento pedagógico de las escuelas, los criterios de contratación de los docentes, la inversión, el servicio alimentario y las alternativas de expansión de la EJE.

Marco institucional

GENERAR UNA ESTRUCTURA ESPECÍFICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Las experiencias provinciales revelan que el diseño y la implementación de la EJE son complejos, por lo que requieren la creación de alguna estructura específica de gestión dentro del ministerio de educación provincial. Para **propiciar la coherencia de las acciones y la responsabilidad por los resultados**, la estructura debería formar parte de la dirección de nivel primario y administrar su presupuesto.

En las provincias de Río Negro, Córdoba y Mendoza se implementaron estructuras de este tipo, aunque no siempre contaron con la envergadura, la formalización y la articulación necesaria con el resto de las reparticiones ministeriales. Para evitar estos riesgos es importante que esta estructura **lidere la “mesa de implementación”** sugerida por la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar, que incluye la participación del resto de las direcciones involucradas (infraestructura, planeamiento, currículum y capacitación).

Esta mesa de implementación debería reunirse con cierta periodicidad (por ejemplo, cada quince días) y establecer compromisos concretos para avanzar en forma conjunta durante el proceso de implementación. Además, debería tener un vínculo directo con los supervisores.

INVOLUCRAR A LOS SUPERVISORES

Como parte de la estructura ministerial, **los supervisores pueden ocupar un lugar estratégico en el diseño, implementación y seguimiento de la EJE**. Algunas de las provincias analizadas optaron por conformar equipos específicos

de apoyo y seguimiento a las escuelas de jornada extendida, paralelos a los supervisores. Pero estos equipos tendieron a ser insuficientes, inestables y designados como cargos políticos (por fuera del Estatuto del Docente), por lo que tuvieron dificultades para atender las demandas de las escuelas y legitimar su lugar en el sistema educativo.

En cambio, como actores intermedios por excelencia entre la administración central y las escuelas, los supervisores tienen un gran conocimiento y una mirada integral del territorio bajo su responsabilidad. Por eso resulta clave que sean incorporados desde el principio al diseño de la política, para aportar su experiencia. Por ejemplo, no es posible realizar un buen diagnóstico inicial sobre las características del edificio, el equipamiento, el rendimiento, el director y la comunidad de cada escuela sin sus aportes.

Es importante, entonces, fortalecer los equipos de supervisión e incorporarlos desde un inicio a las **instancias de capacitación que les permitirán comprender la EJE y comprometerse con ella**, para asesorar luego a las escuelas. Entre las jurisdicciones analizadas, Río Negro se destaca por el involucramiento de los supervisores en el proceso de implementación desde la etapa inicial. Como en este caso, es indispensable que cada provincia conciba una estrategia de capacitación propia, complementaria a la del Ministerio de Educación de la Nación.

Esta capacitación debería comprender desde la dimensión curricular hasta la organización del comedor, pasando por la relación con los padres o la utilización de los espacios. Más aún, **los supervisores deberían contar con las herramientas necesarias para apoyar y monitorear a las escuelas** en función de los objetivos planteados en la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar.

ELABORAR UNA NORMATIVA FUNDACIONAL

Para formalizar la política, regular las prácticas de las escuelas y generar un marco común, es muy importante contar con una normativa fundacional, **idealmente una ley (como en el caso de Río Negro) o un decreto**. En lugar de elaborar diversas normativas de menor jerarquía (resoluciones o disposiciones) sobre cada uno de los aspectos de la política, contar con una referencia legal central puede aumentar la estabilidad e integralidad de la política.

Esta norma podría condensar también definiciones sobre diversas dimensiones de la EJE, como sus objetivos, los criterios de selección de las escuelas, las pautas curriculares, las condiciones laborales de los docentes y la organiza-

ción del comedor, entre otras. En este sentido, las orientaciones curriculares son particularmente importantes, como se detalla en el siguiente apartado, aunque también es relevante proponer sugerencias prácticas para otras cuestiones como la organización del tiempo y el espacio, el uso de las horas de trabajo institucional, la comunicación con las familias o el aprovechamiento pedagógico del comedor.

Este guion sería un apoyo permanente tanto para las escuelas como para los propios supervisores, reduciría la incertidumbre y permitiría construir una referencia común para todas las escuelas con EJE. En las provincias que ya cuentan con escuelas de jornada extendida, la elaboración de estas recomendaciones debería basarse en el relevamiento de la experiencia y en los proyectos de esas escuelas. Así, no solo las sugerencias serían más reales sino que se habría realizado una acción de reconocimiento de las escuelas existentes.

Definiciones curriculares

ESTABLECER UNA CAJA CURRICULAR CON MÁRGENES DE DECISIÓN PARA LAS ESCUELAS

La experiencia de las provincias muestra que, **sin orientaciones pedagógico-curriculares, tanto la pertinencia como la calidad de las propuestas pedagógicas de las escuelas pueden ser muy desiguales**. Como se planteó en el capítulo 4, este fue el caso de los modelos originarios de Córdoba, Mendoza y Río Negro, que otorgaron amplios márgenes de definición a las escuelas. Esta autonomía redundó no solo en una gran dispersión curricular entre escuelas, sino que los talleres fueron muchas veces formulados en función del personal disponible y careciendo en muchos casos de valor pedagógico.

En una segunda etapa, las tres jurisdicciones optaron por una mayor prescripción curricular: Córdoba, a través de la definición de cinco campos de conocimiento obligatorios con la carga horaria correspondiente; Mendoza, destinando un elevado porcentaje del tiempo (70 %) a los espacios obligatorios; y Río Negro, al priorizar los espacios curriculares ligados a la alfabetización inicial en el primer ciclo y la formación científica en el segundo.

Parece relevante, por lo tanto, definir desde el ministerio de educación las prioridades curriculares de las horas suplementarias, a través del diseño de **cajas curriculares**. Estas cajas contendrían **espacios obligatorios y optativos**, con indicaciones de cantidad de horas semanales a cubrir.

Los espacios obligatorios, predominantes, serían definidos en función de los diagnósticos provinciales sobre los resultados de los alumnos, pero siempre orientados a garantizar el acceso de todos los alumnos a los núcleos de aprendizaje prioritarios. Como se desarrolló en el capítulo 2, esta es una tendencia dominante en la región, donde la mayoría de las políticas de extensión de la jornada escolar busca fortalecer los saberes fundamentales.

En forma complementaria, las cajas curriculares podrían reservar cierta carga horaria para espacios optativos. Para esto, se debería definir un listado de espacios para que las escuelas elijan, a partir de su autoevaluación, el proyecto de mejora (como se desarrolla en el siguiente apartado). Este listado de espacios optativos contendría, además, pautas sobre los aprendizajes prioritarios a fortalecer y ejemplos de estrategias de enseñanza.

Parece importante apuntalar las estrategias de enseñanza, para promover innovaciones e interpelar a los alumnos con propuestas atractivas. En este sentido, tanto los cuadernillos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación como los de Córdoba parecen haber resultado muy útiles e interesantes para los docentes⁴⁷.

Estas sugerencias podrían establecer, también, conexiones curriculares a través de las propuestas de trabajo conjunto entre docentes. Por ejemplo, el espacio de inglés podría contribuir a reforzar los contenidos de español. Así, la convergencia de la enseñanza entre la jornada habitual y la extendida, y entre los propios talleres de la jornada extendida, facilitaría los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las indicaciones de este apartado se inscriben en el **debate acerca de la autonomía pedagógica de las escuelas y los docentes**. En la Argentina, las escuelas cuentan con amplios espacios de decisión en este plano, que en muchos casos suponen también soledad y abandono. Dada esta tradición, las iniciativas hacia una mayor prescripción de la enseñanza despiertan fuertes resistencias.

Sin embargo, autonomía y prescripción no son opciones antagónicas y excluyentes. Entre las alternativas polarizadas del docente como mero implementador de políticas y el docente totalmente autónomo es posible plantear matices, secuencias en el tiempo y modelos superadores.

El Estado puede ofrecer diversos niveles de adaptación curricular optativos

47 El Ministerio de Educación de la Nación produjo cuadernillos con orientaciones para la enseñanza de los siguientes espacios curriculares: acompañamiento al estudio, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua, lenguas extranjeras, matemática, educación física, educación tecnológica, formación ética y ciudadana, música y artes visuales (los documentos pueden ser encontrados en <http://repositorio.educacion.gov.ar>). Por su parte, la provincia de Córdoba desarrolló un documento que orienta la enseñanza en los cinco campos curriculares que se priorizan durante la jornada extendida (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012).

(en ciertos casos, bien precisos y en otros, más flexibles) que el docente puede utilizar según su formación, su experiencia y el contexto. Las secuencias didácticas bien preparadas tienen la capacidad de generar un clima acorde de trabajo, estimular la participación y abrir posibilidades pedagógicas en las que el docente genere procesos fecundos de enseñanza⁴⁸.

La idea de “**prescripción reflexiva**” supone apoyaturas que favorecen en los docentes las posibilidades de acción y reflexión autónoma. Así, el compromiso del Estado se plasma en su capacidad para acercar sugerencias prácticas a los docentes. No se trata de reemplazar al docente mediante ejercicios que se ejecutan solos sin suscitar reflexiones acerca del interés y el valor de la propuesta, sino de apoyarlo en distintos planos y niveles para que pueda ampliar su potencial.

DEFINIR PRIORIDADES PARA EL ESPACIO CURRICULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para el espacio de lenguas extranjeras (LE), se plantea el dilema de cómo priorizar las distintas lenguas. El debate se concentra, sobre todo, en si el inglés debe ser la única lengua, si su enseñanza debe ser universal y compartida en algunos contextos con otra LE o si debe haber una oferta diversa de idiomas, en el caso de optar por la enseñanza de una sola LE por escuela. **La enseñanza del inglés como única lengua extranjera tiene las siguientes ventajas:**

- Existe una amplia demanda social y es muy probable que si los padres de cada escuela pudiesen elegir, lo hicieran por el inglés.
- Existe una oferta muy extendida de profesorado y academias de inglés que forman docentes, frente a la relativa escasez de oferta formadora en otros idiomas.
- Las tecnologías de la información y los medios masivos utilizan primordialmente el inglés; esto facilita su práctica en contextos no escolares, simplifica y economiza la elaboración de materiales curriculares y favorece la posibilidad de distribución gratuita por parte del Estado.
- En los contextos con fuerte presencia del sector privado, puede contribuir a retener alumnos en las escuelas públicas, que en los últimos años perdieron una proporción significativa de matrícula.

48 Estudios comparados recientes muestran que los países con los resultados educativos más bajos y desiguales, que además tienen débiles capacidades docentes, lograron mejorar los aprendizajes gracias a una mayor prescripción para orientar la enseñanza (Barber, Chijioke y Mourshed, 2010).

En cambio, optar por el modelo de enseñanza de distintas lenguas según contextos o de una segunda lengua extranjera junto con el inglés supone garantizar los principios de valoración multicultural y de orientación cognitiva (potenciar las capacidades de expresión, reflexión y participación intercultural).

Pero también tiene implicancias a considerar, como la limitación en los niveles de aprendizaje (conocer superficialmente los rudimentos de más de una LE, pero no dominar ninguna), la concentración de las demandas familiares en las escuelas que ofrecen inglés, la fragmentación de la población escolar según idiomas y las dificultades de gestionar e invertir en más de una lengua.

Si la política se inclina a priorizar el inglés, como lo hicieron las provincias analizadas en este libro, se abren diversos desafíos para garantizar cierto piso de calidad en la enseñanza. **Avanzar en forma precipitada con la incorporación de la lengua y designar docentes con escaso conocimiento del idioma y su didáctica constituyen dos grandes riesgos.** En Mendoza, por ejemplo, se decidió suspender las designaciones de profesores de inglés hasta implementar una estrategia seria de formación.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA ESTE CAMINO:

- Calcular la cantidad de docentes de inglés requerida para cubrir las necesidades de las escuelas de jornada extendida incorporadas y a incorporar.
- Identificar la disponibilidad de formadores de formadores. Solicitar la participación de profesores interesantes que trabajen en escuelas subvencionadas. Aprovechar la ocasión para aumentar la colaboración entre el sector público y el privado.
- Concebir un postítulo voluntario de muy buen nivel que funcione como condición para la designación, a desarrollarse los días sábados durante un año. El caso de Córdoba constituye un antecedente interesante en este plano.
- Fortalecer la enseñanza a través de distintos materiales, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información. Tanto los libros de texto, como otros materiales de lectura, medios audiovisuales, internet y los *software* específicos cuentan con un amplio desarrollo en lengua inglesa que podría ser aprovechado para potenciar la expansión y la calidad de la enseñanza del idioma.

Llegada a las escuelas

ESTABLECER LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS

Establecer los criterios de selección de las escuelas es un componente clave de la EJE. Dado que la infraestructura disponible en el nivel primario es limitada, resulta tentador incorporar solo a las escuelas que cumplan con los requisitos edilicios.

Además, la necesidad de apurar los tiempos de implementación, las presiones de ciertos actores de poder o los pedidos de las propias escuelas llevan a perder de vista la importancia de **incorporar primero a las escuelas socioeconómicamente más desfavorecidas**. De hecho, como se desarrolló en el **capítulo 3**, la expansión de la jornada extendida en la Argentina no benefició hasta el momento a las escuelas más vulnerables, salvo en contadas jurisdicciones.

Como ya se planteó, la EJE es una política paradigmática para avanzar en la construcción de una mayor justicia educativa, porque genera nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores vulnerables. Redistribución, al brindar mayor tiempo para fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, el cuidado y la alimentación. Reconocimiento, al abrir un abanico más amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos.

A partir de esta idea, es clave priorizar a las escuelas a las que asisten los alumnos con mayores necesidades socioeconómicas. Si bien la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar estableció la pauta de incluir, ante todo, a las escuelas que ya pertenecen al Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE), es importante corroborar que estas escuelas sean efectivamente las más vulnerables.

Para cumplir con este objetivo, es indispensable contar con **información precisa y actualizada sobre el nivel socioeconómico de los alumnos**, hoy ausente en la mayoría de las provincias. Este dato resulta fundamental para objetivar la toma de decisiones y la asignación de recursos en general, y no solo los que se vinculan con la EJE (Rivas, Veleda y Vera, 2009).

Un riesgo de adoptar este criterio es propiciar la estigmatización de las escuelas de jornada extendida, como ocurrió en cierta medida en Mendoza a raíz de una buena focalización de la política. Este “efecto perverso” se puede prevenir a través de diversas acciones (como las estrategias comunicacionales que se indican en el siguiente apartado, el fortalecimiento pedagógico que

busca transformarlas en escuelas modelo o la propagación de la política a escuelas no vulnerables en una segunda instancia).

El riesgo exactamente opuesto, verificado en varios casos (ver **capítulo 5**), es el de la “colonización” de las escuelas por parte de las clases medias. Aquí será necesario realizar un seguimiento del comportamiento de la demanda: el dilema que se plantea es cómo intervenir en estos procesos sin cercenar la libertad de elección de las familias.

En segundo lugar, resulta fundamental considerar también **los indicadores educativos de las escuelas** (de trayectoria e, idealmente, de aprendizaje) para priorizar a las que están en situación crítica. Aquí se abre, sin embargo, un dilema importante: al adoptar este criterio se estaría “penalizando” a las escuelas socioeconómicamente desfavorecidas con buenos resultados.

Un tercer criterio relevante consiste en **el profesionalismo y la voluntad de los directivos**. La experiencia indica que la EJE tiene muchas más oportunidades de éxito en las escuelas que demuestran capacidades y un interés explícito en desarrollarla que en las que la viven como una imposición ministerial sin fundamentos claros. Entonces, resulta igual de importante identificar a las escuelas que cumplen con este requisito como acompañarlas durante el proceso de autoevaluación y definición de un proyecto de mejora a través de la EJE, como se desarrolla en detalle en la siguiente sección.

Las escuelas con capacidad edilicia que cumplen con los criterios antes mencionados deberían ser las primeras en ser incorporadas. El segundo paso es analizar las posibilidades de ampliación o construcción para aquellas escuelas que, aunque cumplen con los tres requisitos mencionados, carecen de los espacios necesarios para implementar la política.

CONCEBIR UNA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

La EJE es una política costosa y compleja, pero muy enriquecedora para los alumnos. Por eso, es importante concebir una estrategia de comunicación para **transmitir su relevancia y objetivos**, sus destinatarios prioritarios o el esfuerzo presupuestario que exige. En este camino, es preciso evitar el mensaje de que las escuelas de jornada extendida son “ideales” y las de jornada simple “incompletas”.

Esta campaña comunicacional serviría también para **propiciar en cada escuela el sentido de un antes y un después**, que permita revisar el proyecto institucional. Resulta clave crear una mística que transmita el beneficio que supone la jornada extendida para las escuelas que la reciben y, por lo tanto, su

responsabilidad con el resto del sistema educativo. El tránsito de la jornada simple a la ampliada no puede pasar desapercibido o hacerse a las apuradas, solo para cumplir.

Debería tratarse de una estrategia de comunicación a desarrollar en las comunidades que reciben la EJE. A través de folletos para padres, radios locales y afiches en las escuelas, esta campaña debería ser muy concisa y contener una marca, un contenido muy claro y constante. En forma complementaria, se podría crear una web de la EJE muy atractiva y bien diseñada, con las normativas, materiales y síntesis de experiencias. El modelo de Río Negro, que recurrió a todas estas instancias de comunicación, constituye un ejemplo en la materia.

Fortalecimiento pedagógico

APOYAR A LAS ESCUELAS EN EL DESARROLLO DE UN PROCESO CONTINUO DE MEJORA

Como quedó reflejado en el capítulo 5, en la mayoría de las escuelas el ingreso a la jornada extendida es vivido con un gran entusiasmo por los docentes y los alumnos. El gran riesgo es que este ánimo se apague a los pocos años. El caso de las escuelas de jornada completa “comunes” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ilustra cómo la jornada extendida puede terminar siendo percibida por los docentes, alumnos y familias como similar a la de jornada simple, solo que con más tiempo de cuidado de los niños.

Las escuelas de jornada extendida se verán potenciadas si logran desarrollar un “motor” constante de cambio. Como tienen grandes ventajas frente al resto, las escuelas de tiempo ampliado deberían tener también responsabilidades, transformarse en faros del sistema educativo, trabajando como centros de experimentación, capacitación y comunicación de experiencias. La EJE debe constituir una ocasión inédita para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Nada más importante que crear un sentido inspirador, un antes y un después del inicio de la política. El ministerio de educación no puede reducir su rol al de un administrador de fondos y cargos, que delega enteramente a las escuelas el peso de las definiciones pedagógicas. Aquí radica gran parte de la diferencia entre una política de EJE planificada y otra que es asimilada por ósmosis en el sistema educativo.

Para construir un buen punto de partida, las escuelas deben tener un diagnóstico claro sobre cuál es la situación de los alumnos y haber construido acuerdos respecto de qué se desea lograr con la oportunidad que brinda ampliar el tiempo escolar. Una posibilidad de aprovechar la oportunidad es realizar el proceso de autoevaluación institucional propuesto por UNICEF (Duro y Nirenberg, 2011). Esta propuesta ayuda a analizar los indicadores de trayectorias y aprendizajes, y a definir problemas prioritarios.

La autoevaluación culminaría con la elaboración de un **plan de acción para la mejora de la calidad educativa**. Dado que el gran desafío no radica en el diseño sino en la implementación de los planes, estos deberían incluir una **propuesta de formación docente continua**, en la que podrían intervenir los supervisores, equipos técnicos del ministerio o institutos de formación docente de la zona. En este aspecto, el apoyo técnico a las escuelas intensificadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es un buen ejemplo.

Así, se estaría redefiniendo la forma en que se conoce a la formación docente continua en la Argentina, que ya no tomaría la forma de cursos aislados y desarticulados de los objetivos institucionales, sino que estaría al servicio del plan de mejora⁴⁹. En colaboración con los institutos de formación docente de la zona, las universidades o los equipos técnicos del ministerio, se podría diseñar un plan de desarrollo profesional que incluya al menos dos dispositivos⁵⁰:

- La actualización pedagógica, didáctica y curricular en el formato tradicional del curso o postítulo, pero orientada al plan de acción.
- El desarrollo profesional centrado en la escuela, con tiempos para la reflexión sobre las propias prácticas, observaciones entre pares, elaboración colectiva de propuestas de enseñanza personalizadas para los alumnos con mayores dificultades, análisis grupales de cuadernos de clase, ateneos pedagógicos y tutorías por parte de docentes expertos, entre otros.

49 Un desafío clave para las gestiones provinciales es cómo reconocer la participación de los docentes en los planes de mejora y en las instancias de formación continua que tienen lugar en el marco de estos planes. Dado el diseño actual de la carrera docente, donde el puntaje sigue siendo un parámetro importante a la hora de acceder a nuevos cargos en el sistema, pareciera injusto no acreditar estas instancias de capacitación con puntaje. Esto no implica desconocer que la mayor motivación debiera ser la mejora de la calidad educativa con inclusión, sino que es un reconocimiento material y simbólico al esfuerzo de los docentes.

50 La política de extensión de la jornada escolar debe ser planificada en forma articulada con las demás políticas educativas de los gobiernos. Los planes de mejora deben tener un fuerte componente en el desarrollo profesional basado en la escuela y conformar la política de formación docente consensuada en el Consejo Federal de Educación (CFE), donde se planteó la importancia de implementar proyectos de asesoramiento pedagógico y articulación entre institutos de formación docente y las escuelas (véase el anexo 2 de la Resolución del CFE 30/07).

Los espacios de reuniones docentes o de las horas institucionales podrían ser mejor aprovechados si se elaboraran guías para orientar los intercambios hacia los temas prioritarios y las dinámicas que se utilizarán para enseñarlos. Por último, **la socialización de los planes y las experiencias de las escuelas se puede convertir en un gran motor de cambio**. Dos espacios que potencien los logros y ayuden a superar los desafíos pueden ser: un portal donde se publiquen los proyectos institucionales, experiencias innovadoras y relatorías, entre otros; además de un encuentro anual en el que cada escuela presente su propia experiencia.

PREVER UNA EVALUACIÓN INTEGRAL

Junto con el seguimiento permanente por parte de los supervisores, los institutos de formación docente y la administración central, es sustancial prever desde un inicio algún dispositivo de **evaluación de impacto** de la EJE. Dada la complejidad de la política, la alta inversión que requiere y la necesidad de mejorar las trayectorias y los aprendizajes de la educación primaria, es importante contemplar desde un inicio la posibilidad de realizar una rigurosa evaluación integral de sus efectos.

Como se desarrolló en el **capítulo 2**, la mayoría de las evaluaciones de las políticas de EJE implementadas a nivel internacional son puramente cuantitativas y están centradas en los resultados de evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, es posible idear metodologías cuanti y cualitativas más integrales, que informen sobre los distintos efectos de la jornada extendida.

Ante todo, la EJE debería garantizar el acceso a los NAP y una drástica reducción de la repitencia. Pero como quedó reflejado en el **capítulo 5**, la EJE tiene efectos muy significativos también en otras dimensiones, como el clima institucional, la relación con la comunidad, la organización del trabajo docente o el desarrollo subjetivo de los alumnos.

Contar con evaluaciones serias e integrales permitiría nutrir las decisiones de política, al clarificar qué componentes del diseño y la implementación afectan los aprendizajes y otros aspectos de la vida de las escuelas en forma positiva. Por otra parte, estas evaluaciones contribuirían a informar a los actores del sistema educativo (supervisores, directores y docentes) para fortalecer o reorientar sus prácticas.

Criterios de contratación de los docentes

DEFINIR Y ACORDAR LAS CONDICIONES DE CONTRATACIÓN DE LOS DOCENTES

La construcción de acuerdos con los representantes gremiales sobre la contratación de los docentes es muy importante a la hora de sentar bases claras para la EJE. En el marco de las normas laborales de cada provincia se abren distintas posibilidades.

La experiencia de las provincias bajo estudio señala que cuando se conforman equipos docentes demasiado fijos y con limitada renovación se reducen las posibilidades de innovación (como en las escuelas de jornada completa comunes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en las de doble escolaridad de la Provincia de Buenos Aires). Pero en el polo opuesto, cuando todos los docentes son designados a término por los directores, se tienden a reducir la continuidad de las propuestas y el compromiso institucional de los docentes (como en el caso de Mendoza).

Entre ambos extremos, se pueden concebir modelos intermedios. Una alternativa es pensar **tres tipos de cargos**: a) cargo de jornada extendida para los maestros de grado según las reglas que fija el Estatuto del Docente; b) horas cátedra para los maestros especiales, también por Estatuto y c) horas cátedra por fuera del Estatuto para los docentes de los espacios curriculares optativos.

Este tercer tipo de cargo cubriría una cantidad menor de horas semanales de la extensión. A partir de las definiciones curriculares de los espacios optativos elegidos por la escuela, cada interesado podría inscribirse en la escuela que los ofrece a través de la presentación de un proyecto (como en Río Negro). La selección de los candidatos quedaría así en manos de la escuela, pero no exclusivamente del director, sino de un **comité integrado por este, el supervisor y un docente elegido por sus pares**, para evitar amiguismos y generar un espíritu colaborativo entre escuelas.

La Provincia de Buenos Aires implementó un modelo similar al sugerido en los espacios de definición institucional (EDI) de las escuelas de jornada extendida, cuya ventaja radica en que permiten renovar los talleres y otorgar a las escuelas espacios de decisión significativos, aunque acotados. Por el contrario, en el caso de Mendoza, la excesiva autonomía de los directores en la selección de los talleristas derivó en discrecionalidades y favoritismos, como se comentó en el **capítulo 5**.

Inversión y servicio alimentario

PREVER LA INVERSIÓN PROVINCIAL NECESARIA

Una dimensión crítica para la propagación de la jornada ampliada es la inversión provincial que se necesita para incrementar los cargos docentes. Por eso, el proceso de planeamiento debe comprender indefectiblemente una instancia de **costeo, que incidirá en el modelo de EJE a adoptar**. Aquí deberán analizarse las alternativas y costos ligados a la contratación de los docentes, pero también al servicio alimentario, el mobiliario, los materiales didácticos y la capacitación.

Para relevar el estado del equipamiento, los supervisores pueden cumplir un rol fundamental, salvo en aquellas provincias que cuenten con información estadística confiable y actualizada. Las escuelas tienen recursos muy desiguales y su justa distribución exige conocer con precisión las situaciones de partida.

REVISAR EL MODELO DE GESTIÓN DE LOS COMEDORES ESCOLARES

La ampliación horaria requiere incorporar el almuerzo a las escuelas que no lo ofrecían hasta el momento. Como se señaló en el **capítulo 5**, muchos directores manifestaron que una de las tareas que más absorbió su tiempo en el pasaje a la jornada extendida fue la gestión del comedor.

Según las provincias, este servicio asume modelos organizativos y niveles de eficiencia muy variables. **La EJE puede ser una ocasión para rediseñar el modelo de gestión de los comedores escolares**, en los casos en que esto sea necesario. Así sucedió, por ejemplo, en Río Negro. A continuación se listan una serie de preguntas que pueden orientar este rediseño:

- ¿Cuenta la provincia con normativas que definan los menús, los elementos requeridos, las responsabilidades de los actores concernidos, las pautas de higiene y los procesos a seguir?
- ¿Garantiza la provincia el pago y la capacitación de los cocineros?
- ¿Tienen las escuelas las cocinas y los utensilios necesarios?
- ¿Logra la provincia garantizar la calidad de las comidas?
- ¿Existen modos de aliviar la tarea de los directores?
- ¿Qué rol pedagógico realizan los comedores? ¿Existen orientaciones y campañas específicas para intensificar este rol?

- ¿Se incorporará a los alumnos de primer ciclo al comedor o será reservado solo para los de segundo ciclo, comprendidos en la jornada extendida?

Una dimensión que hay que trabajar para redefinir el servicio alimentario es su asociación con la idea de pobreza. Es importante resignificar esta concepción y **fortalecer la función educativa del comedor, necesario para que los alumnos permanezcan en la escuela e importante por su potencial en términos de educación nutricional**. Este es un gran trabajo para la EJE y exigirá también un gran esfuerzo de comunicación no solo ante la comunidad sino también con los equipos docentes, que en muchos casos rechazan este rol, como se vio en el **capítulo 5**.

Expansión

CONCEBIR ALTERNATIVAS PARA LAS ESCUELAS DE JORNADA SIMPLE

La EJE puede servir para repensar el tiempo escolar de toda la educación primaria. Mientras se propaga, se pueden pensar alternativas para mejorar las condiciones de uso del tiempo también en las escuelas de jornada simple.

Aquí se sugieren solo algunas alternativas en este sentido:

- Releva periódicamente la cantidad efectiva de horas de clase.
- Elaborar documentos con propuestas para aprovechar mejor el tiempo.
- Evaluar costos y analizar márgenes para ofrecer el modelo de “Una hora más”, en el que los alumnos de la mañana ingresen una hora antes y los de la tarde se retiren una hora después. Este modelo tiene la ventaja de aumentar el tiempo de aprendizaje a un bajo costo relativo. Los casos paradigmáticos de estas iniciativas son las provincias de Río Negro y Tierra del Fuego.

ARTICULAR CON LAS OFERTAS DEPORTIVAS, CULTURALES Y DE APOYO ESCOLAR COMPLEMENTARIAS

La extensión de la jornada escolar puede asumir modelos alternativos, a través de las ofertas de actividades deportivas, recreativas, culturales y de apoyo escolar complementarias al sistema educativo. Con muy diversa presencia se-

gún los contextos, algunos ejemplos de las ofertas disponibles en el territorio son los clubes y centros culturales municipales, el apoyo escolar comunitario o las bibliotecas populares.

Como se planteó en el **capítulo 1**, el tiempo de aprendizaje excede al tiempo escolar y, dados los elevados costos de la EJE, se puede considerar la posibilidad de **idear modalidades más flexibles para ampliar las oportunidades de aprendizaje**. Para esto, es fundamental elaborar un diagnóstico preciso de las instituciones que ofrecen actividades gratuitas para niños de nivel primario y precisar cuáles son los contextos en los que se podrían potenciar si estuvieran más reguladas y mejor articuladas con el sistema educativo.

Generar actividades extraescolares más valiosas para los chicos es un desafío complejo, que requiere tanto de la acción intersectorial como de los distintos niveles de gobierno. Los ministerios de educación deberían aliarse con los de desarrollo social y cultura, tanto a nivel nacional como provincial y municipal, para asumir en forma conjunta los desafíos de este tiempo de potenciales riesgos o beneficios para la infancia. Así, el incremento del tiempo de aprendizaje podría asumir diversas modalidades, sin restringirse exclusivamente al espacio escolar.

Incluso, podría contemplarse la posibilidad de **crear nuevos centros deportivos y culturales complementarios bajo la órbita del ministerio de educación**. Tanto los centros de actividades infantiles (CAI) como los centros complementarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires ilustran el interés de estas ofertas y la necesidad de generar políticas que las integren mejor al sistema educativo a través de marcos normativos, la capacitación de los responsables y el seguimiento de los resultados.

Palabras finales para las escuelas

A lo largo de este libro intentamos mostrar todo **el potencial, la complejidad y los riesgos de la extensión de la jornada escolar**. Para eso, analizamos investigaciones y políticas internacionales, pero sobre todo reconstruimos los modelos y experiencias de implementación de cinco provincias argentinas y su traducción en la vida de las escuelas.

La evidencia generada confirma que se trata de una política poderosa para alcanzar los objetivos que la Ley de Educación Nacional establece para el nivel primario. Más aún, la ampliación del tiempo escolar puede ser una vía privilegiada para lograr las metas que se propone la política nacional en la materia:

garantizar el acceso a los NAP, fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza.

Como se subrayó más de una vez, se trata de una política muy compleja, que representa una gran responsabilidad y plantea fuertes desafíos para los ministerios de educación. Pero desde su espacio de trabajo cotidiano, **los directores y docentes tienen también una responsabilidad ineludible** en la implementación de la jornada ampliada y el logro de sus objetivos.

A modo de cierre, aquí compartimos algunas palabras finales para los directivos y docentes que tengan la suerte de aprovechar esta gran oportunidad que se abrirá para buena parte de las escuelas primarias del país. Como toda gran oportunidad, supone también un gran esfuerzo de cambio y esconde grandes riesgos.

Sabemos que en nuestras escuelas enseñan, todos los días, docentes apasionados y comprometidos con la vida de sus alumnos. Sabemos que muchos de ellos son héroes ocultos, que dan lo mejor de sí y están dispuestos a asumir el reto que se les propone. Esperamos que las pistas aquí sugeridas les sirvan en este sinuoso camino, para que los chicos que permanecerán más tiempo en la escuela (muchas veces, los que menos oportunidades tienen) vivan una experiencia atractiva, formadora y enriquecedora.

REVISAR EL PROYECTO INSTITUCIONAL

El ingreso a la jornada extendida debe servir para renovar el proyecto institucional: no se trata solo de sumar algunas horas extra, también es una **oportunidad para revisar los objetivos, la organización y las prácticas pedagógicas de toda la escuela**. La experiencia de la mayoría de las escuelas de todas las provincias analizadas muestra que cuando se logran generar prácticas de enseñanza más innovadoras y eficaces para modificar ciertos aprendizajes, es infrecuente que estos cambios sean incorporados por la institución en su conjunto, más allá de los nuevos espacios curriculares.

Por lo tanto, es importante que la revisión del proyecto institucional parta de un serio ejercicio de autoevaluación integral, que comprenda las problemáticas de toda la escuela. Este ejercicio podría basarse tanto en indicadores “duros” sobre las trayectorias y aprendizajes de los alumnos como en las percepciones de los docentes y de los padres.

Como ya se mencionó, el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa en escuelas primarias de UNICEF (Duro y Nirenberg, 2011) resulta una

herramienta muy útil. La autoevaluación debería conducir a la elaboración de un **Plan de acción para la mejora de la calidad educativa**, en el que se planteen objetivos, una estrategia y las principales necesidades de formación de los docentes. Este plan debería servir de guía permanente para la planificación, la formación, la enseñanza y la evaluación.

El apoyo del supervisor, el instituto de formación docente más cercano o los referentes técnicos de la EJE de los ministerios de educación enriquecerán este proceso de mejora escolar. Es probable que el éxito de la experiencia sea mayor en aquellas jurisdicciones que tengan estas redes interinstitucionales más consolidadas.

Pero además de intensificar la mirada externa, es clave intensificar también las miradas internas entre los propios docentes. Mirar clases y dejar mirar las propias clases. Es necesario abrir las puertas de las aulas, invitar a otros docentes, a los directivos; filmar las clases y analizarlas en las reuniones de equipo y horas institucionales. Ver qué funciona, qué manera de organizar los grupos o usar tecnologías, qué textos, qué ejercicios. **Hay que repensar a fondo la pedagogía y hacerla visible.**

ATACAR EL “FRACASO ESCOLAR”

Está demostrado que los alumnos no aprenden por repetición y que la repitencia aumenta las probabilidades de abandono posterior. En gran medida, esto obedece a que permanecer en el mismo año escolar estigmatiza al alumno, lo separa de su grupo de amigos y tiene efectos dramáticos sobre su autoestima. Los niños que repiten se sienten menos capaces, ya que la situación de fracaso se percibe como una responsabilidad personal.

La repitencia refleja una tradición escolar que hoy encuentra sus límites. Una tradición que tendió a enseñar lo mismo, del mismo modo, al mismo grupo de alumnos y a un mismo ritmo, sin otras alternativas que la repitencia para quien no sigue el paso. Las grandes desigualdades sociales, la cultura de la dispersión y los nuevos intereses de la infancia exigen revisar ese molde homogéneo y anquilosado.

Ya no podemos imaginar que los alumnos escucharán clases expositivas o seguirán ejercicios comunes al mismo ritmo. Hay que saber cómo motivarlos, cómo lograr que cada uno pueda expresarse, variar las actividades, los agrupamientos, los enfoques.

Ningún alumno debe quedarse atrás por la norma general del grupo: el deber de la escuela es con cada alumno. Cada alumno debe recibir más tiempo, se debe personalizar la enseñanza. Entender la complejidad de los casos,

los diferentes ritmos. Podrían armarse, por ejemplo, grupos más pequeños de alumnos con mayores necesidades de apoyo junto con otros más avanzados, para limitar la estigmatización y que los unos aprendan con los otros.

FORTALECER LOS SABERES FUNDAMENTALES

Ningún chico debería repetir, pero todos deben concluir la escuela primaria habiendo adquirido los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP). Estos saberes condensan un derecho básico, ya que son los conocimientos y competencias indispensables para la inserción plena en la sociedad.

La construcción de una mayor justicia educativa en la Argentina supone que todos los egresados del nivel primario hayan accedido a los NAP, y la extensión de la jornada puede ser una ocasión privilegiada para lograrlo (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Este es, de hecho, uno de los objetivos centrales de la política nacional iniciada en 2011.

La experiencia de la mayoría de las escuelas de jornada extendida de las cinco provincias indica, sin embargo, que la relación entre la mayor permanencia de los chicos en la escuela y la mejora del aprendizaje no es directa. Según la percepción de los directores entrevistados, el efecto de la política resulta más evidente en el plano del desarrollo subjetivo y en el interés de los alumnos que en sus aprendizajes.

El camino transitado sugiere entonces que para **garantizar los NAP gracias al mayor tiempo disponible es preciso concebir estrategias de enseñanza sistemáticas y convergentes.** Los talleres a incorporar no deben idearse en función de los objetivos y debilidades de aprendizaje; tampoco exclusivamente en función de las capacidades e inclinaciones de los docentes.

El espacio de “acompañamiento al estudio” y cada una de las propuestas, talleres y proyectos deben orientarse a fortalecer los NAP⁵¹. Es importantísimo **articular las clases de los distintos docentes.** La experiencia de las escuelas visitadas para este estudio muestra los frutos del trabajo conjunto entre el maestro de grado y los maestros a cargo de los talleres de la jornada extendida.

Todos deben compartir objetivos, intercambiar miradas sobre los alumnos, coordinar las estrategias de enseñanza y evaluación. Es por esto que resulta tan importante preservar espacios de intercambio entre los docentes, tanto a través

51 Los cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la política nacional de ampliación de la jornada escolar son muy útiles para este propósito. También los Cuadernos para el Aula, que acompañan a los a NAP.

de reuniones periódicas como de otros medios (los cuadernos de mensajes puestos en práctica por varias de las escuelas visitadas o los mails, por ejemplo).

VARIAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Sin oponerse a la consolidación de una cultura compartida, la extensión de la jornada escolar abre una ventana inédita para conducir a los alumnos hacia nuevos mundos. Especialmente en el caso de los chicos de los contextos más postergados, que suelen tener menos ocasiones para explorar sus capacidades en actividades como las artes, los deportes, los idiomas o las nuevas tecnologías.

Las nuevas áreas de aprendizaje contribuyen a ampliar el universo cultural y a potenciar las capacidades de los alumnos para actuar en diversas esferas de la vida social. Así, la diversificación de la experiencia escolar es también un eje central de la justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

De los testimonios de los directivos y docentes se desprende un gran entusiasmo por la posibilidad de atraer a los alumnos con nuevas propuestas. Inglés para todos, experimentos en laboratorios desempolvados, búsquedas y lecturas en internet, campamentos, olimpiadas deportivas, visitas a museos, danzas folklóricas, recuperación de espacios barriales, obras de teatro...

Estas nuevas vivencias, gracias al tiempo extra, tuvieron efectos positivos en la motivación de los docentes y alumnos, y parecen haber contribuido a mejorar capacidades y condiciones significativas para el aprendizaje. Según buena parte de los entrevistados, el interés, la confianza, la autonomía, la relación con compañeros y docentes, y la expresión oral de los alumnos mejoraron visiblemente gracias a las propuestas pedagógicas de la jornada extendida.

Para que el tiempo adicional se traduzca en vivencias intensas y fructíferas, la concepción de las propuestas debe partir de la mirada de los alumnos. ¿Qué disfrutaban los chicos, qué necesitan? ¿Cómo dar vuelta todo lo que los abruma y aburre? ¿Cómo apasionarlos para que lleguen cada día con más entusiasmo? ¿Cómo ofrecer propuestas de la máxima calidad posible? ¿Cómo hacer de la escuela un lugar inolvidable?

REPENSAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La EJE invita a hacer de la escuela un ámbito menos institucionalizado, rígido y formal. Al contar con más tiempo y hacerlo en forma más distendida, las

escuelas tendrán mayor aire para hacer cosas nuevas en el plano organizacional, variando los grupos, utilizando de nuevos modos los espacios y explorando nuevas metodologías de trabajo.

¿Qué otras actividades pueden desarrollarse en los espacios comunes y tradicionales como las bibliotecas, los patios y los salones de informática? ¿Cómo incorporar las TIC a las distintas actividades? ¿En qué propuestas puede ser enriquecedor unir grupos de distintos años escolares? ¿Cuál puede ser la ventaja pedagógica de reunir a dos docentes en una clase? ¿En qué proyectos puede ser interesante salir de la escuela? ¿Cómo aprovechar el espacio del comedor para afianzar la relación personal con los alumnos y fortalecer la educación nutricional?

Los directores y docentes de las escuelas que visitamos nos dieron una idea del gran potencial de rupturas que puede habilitar la jornada extendida. Desde los proyectos de recuperación de la plaza barrial, pasando por las olimpiadas institucionales, las sesiones de cine después del almuerzo o la hora de lectura debajo del árbol en el patio, solo parece ser cuestión de abrir la imaginación pedagógica. **Para los sectores populares, esta oportunidad es irremplazable porque es una forma de inclusión**, de valoración de saberes diversos y de fortalecimiento de la autoestima.

REFUNDAR LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD

La experiencia de las escuelas de jornada extendida de las cinco provincias analizadas permite extraer algunas lecciones acerca de las nuevas posibilidades que se abren y de los cuidados que hay que tener en la relación con la comunidad. En primer lugar, **la comunicación inicial es muy relevante a la hora de comprometer a los padres con el cambio**. Ellos deben comprender no solo los aspectos organizativos (como la obligatoriedad, los horarios, el comedor o las nuevas actividades), sino cuál es el sentido último de la ampliación del tiempo escolar. Por qué esto supone importantes ventajas para los chicos, qué van a aprender, para qué les va a servir, o cómo pueden ellos acompañar el cambio.

En segundo lugar, la escuela podría generar **nuevas ocasiones de diálogo y participación**. Los padres necesitan ver algún producto de lo realizado en las horas de extensión, cuyo trabajo no siempre queda plasmado en los cuadernos. La elaboración de informes, la organización de reuniones, la invitación a clases abiertas, la participación en sesiones de lectura u obras teatrales, encuestas de opinión o la realización de muestras anuales constituyen instancias

muy valoradas. Los padres parecen sentir una gran satisfacción al conocer las nuevas capacidades de expresión de sus hijos y tienden a participar activamente en este tipo de encuentros.

Así, la extensión de la jornada escolar puede constituir una vía para **recrear el contrato social de la escuela, al involucrar más y mejor a las familias en la vida escolar**. Pero abrir de nuevos modos las puertas de la escuela, en particular a las familias de sectores populares que más alejadas están de la cultura escolar, exige realizar una acción de reconocimiento. Es decir, que los docentes puedan repensar sus concepciones acerca de las pautas culturales y de crianza de la comunidad que atienden, conociendo y comprendiendo mejor sus causas profundas⁵². Solo de este modo se podrá fundar una relación sobre pilares más sólidos.

52 Uno de los documentos que acompañó la implementación de la jornada extendida en Uruguay expresa muy bien este punto: “Los docentes tienen que conocer la comunidad, sus pautas culturales, de crianza, costumbres, valores, saberes previos y experiencias anteriores de los alumnos. El conocer y comprender las causas profundas de algunas acciones de los niños y sus familias, especialmente aquellas que nos parecen más inadecuadas, permitirá a los docentes entender el lugar del otro. Con frecuencia consideramos a los pobres, gente ignorante, sin cultura, carentes de instrucción. Cada grupo social ha generado una cultura que le da sentido a su vida y a sus acciones. Los cambios posibles deberán tomarla en cuenta, incorporar sus conocimientos, sus modos de organizarse y gestionar. El respeto al otro no es sólo a su persona sino a todo su universo cultural, que al igual que el nuestro, tendrá componentes que habrá que des- echar para alcanzar algo diferente” (Administración Nacional de Educación Pública, 1997:30).

Normativa consultada

NACIONAL

- Ley 26.705 de Financiamiento Educativo, 2005.
- Ley 26.206 de Educación Nacional, 2006.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07, 2007.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11, 2011.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

- Resolución del Consejo Nacional de Educación: Escuela de Jornada Completa. Organización y funcionamiento, 1968.
- Resolución del Consejo Nacional de Educación: Reglamento orgánico para escuelas de jornada completa, 1971.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 786/01, 2001.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 2736/02, 2002.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 19/03, 2003.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 976/03, 2003.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 3021/04, 2004.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 565/05, 2005.
- Resolución de la Secretaría de Educación N° 3103/05, 2005.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

- Resolución de la DGCyE N° 448/81, 1981.
- Resolución de la DGCyE N° 7176/87, 1987.
- Resolución de la DGCyE N° 10873/89, 1989.
- Resolución de la DGCyE N° 2649/98, 1998.
- Resolución de la DGCyE N° 3085/00, 2000.
- Disposición de la Secretaría de Educación N° 201/11, 2011.
- Resolución DGCyE 2342/11, 2011.
- Resolución DGCyE 3591/11, 2011.
- Resolución DGCyE 3592/11, 2011.
- Disposición Conjunta 1/12, 2012.

CÓRDOBA

- Resolución del Ministerio de Educación 307/05, 2005.
- Decreto N° 1139/10, 2010.
- Decreto N° 2290/10, 2010.
- Resolución de la Secretaría de Trabajo N° 46/10, 2010.

MENDOZA

- Circular N° 12/04, 2004.
- Circular N° 14/04, 2004.
- Resolución de la Dirección General de Escuelas N° 301/04, 2004.
- Resolución de la Dirección General de Escuelas N° 302/04, 2004.
- Resolución de la Dirección General de Escuelas N° 43/06, 2006.
- Circular N° 8/12, 2012.

RÍO NEGRO

- Resolución del Ministerio de Educación N° 562/10, 2010.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 14/11, 2011.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 787/06, 2006.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 788/06, 2006.
- Ley Provincial N° 4337/08, 2008.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 54/08, 2008.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 959/08, 2008.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 960/08, 2008.

Entrevistas realizadas

AUTORIDADES

Bertoni, Myrian. Directora de Nivel Primario, Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro.

Caracciolo, Liliana. Directora de Nivel Primario, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cometto, Graciela. Subinspectora General de Nivel Primario, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Fernández, Silvia. Referente de las Escuelas de Jornada Completa, Dirección de Escuelas, Provincia de Mendoza.

Galera Pico, Edith. Directora Provincial de Nivel Primario, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

González, María de las Mercedes. Exdirectora Provincial de Nivel Primario, DGCyE, Provincia de Buenos Aires.

Larovere, Cecilia. Área de Investigación, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Lini, María Pía. Coordinadora del Programa de Jornada Extendida, Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro.

Novillo Pinto, Andrea. Exsubsecretaria de Coordinación Pedagógica, Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro.

Storino, Silvia. Directora de Nivel Primario, Ministerio de Educación de la Nación.

SUPERVISORES, DIRECTORES Y DOCENTES

PROVINCIA	SUPERVISORES	DIRECTIVOS	DOCENTES	TOTAL
C.A.B.A.	0	11	8	19
PROVINCIA DE BS. AS.	7	7	0	14
CÓRDOBA	1	16	9	26
MENDOZA	0	13	6	19
RÍO NEGRO	3	12	4	19
TOTAL	11	59	27	97

Bibliografía

Abadzi, H. (2007). Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences. *Policy Research Working Paper N° 4376*. Washington D.C.: Banco Mundial.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1997). Propuesta pedagógica para escuelas de tiempo completo de Uruguay. Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2003). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. Segundo Informe. Montevideo: ANEP.

Anderson, J. (2010). *ICT Transforming Education. A Regional Guide*. Bangkok: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>

Arzola, M. P. (2011). Impacto de la Jornada Escolar Completa en la Evolución del SIMCE. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.

Avalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. *Revista de PREAL, Año 3, Volumen 10*.

Barbancho Cisneros, F., Prieto Moreno, J., Tirado Altamirano, F., Hernández Neila, L., Velasco, S. y Moreno Méndez, A. (2005). Efectos de la televisión sobre la actividad física y el rendimiento escolar en niñas escolares. *Cultura de los cuidados, IX*(17).

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Documento N° 41*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Barber, M., Chijioke, C. y Mourshed, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Documento N° 61*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/Archivos/Preal Publicaciones\PREAL Documentos\PREALDOC61V.pdf>

Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review, 28*(5), 629–640.

Benavot, A. (2004). A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980–2000. Génova: UNESCO.

Benítez, K., Orlando, M., Ponte, B., Ríos, E. y Solda, A. (s.f.). *Las escuelas de doble escolaridad de la Provincia de Buenos Aires (2009–2010)*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bezem, P. (2012). Equidad en la distribución social de la oferta de educación pública en la Argentina. *Documento de Trabajo Nro. 91*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <http://www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=563>.

Cardoso, M. (2004). Calidad y equidad en las escuelas de tiempo completo: un análisis de sus resultados en las evaluaciones estandarizadas de 1996 y 1999. *Prisma*, (19).

Caride Gómez, J. A. y Meira Cartea, P. A. (2005). Viejos y nuevos tiempos. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 51–52.

Cerdan-Infantes, P. y Vermeersch, C. (2007). More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay. *World Bank Policy Research Working Paper 4167*. Montevideo: Banco Mundial.

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Rogers, H. (2006). Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91–116.

Christensen, C., Horn, M. y Johnson, C. (2011). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns* (2da ed.). Nueva York: McGraw Hill.

Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M., Oberst, U. y Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23, 119–128.

COMFER. (2007). Tercera encuesta sobre televisión. Buenos Aires: COMFER, Presidencia de la Nación.

Cotton, K. y Wiklund, K. (1990). Educational Time Factors. *School Improvement Research Series (SIRS)*.

Di Virgilio, M. M. (2009). Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa Escuelas Plurilingües. *Documento de Trabajo Nro. 31*. Victoria: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Dirección de Nivel Primario. (2012a). Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109702/14-JE Entre equipos t%C3%A9cnicos-B.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109702/14-JE%20Entre%20equipos%20t%C3%A9cnicos-B.pdf?sequence=1)

Dirección de Nivel Primario. (2012b). Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109693/11-JE Entre docente-2013.pdf?sequence=2](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109693/11-JE%20docente-2013.pdf?sequence=2)

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Duro, E. y Nirenberg, O. (2011). Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas primarias. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para un genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 248, 55–79.

Fernandez Enguita, M. (2000). *La hora de la Escuela: Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1).

García Marín, Á. (2006). Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

García-Huidobro, J. E. y Concha, C. (2009). Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena (documento en elaboración). Disponible en: [http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf](http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf)

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción para la Igualdad y Calidad de la Educación. Dirección General de Nivel Inicial y Primario. (2011). Jornada extendida. Propuesta pedagógica. Córdoba: Autor. Disponible en: <http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Jornadaextendida040810pdf.pdf>

Heyneman, S. y Loxely, W. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement. *The American Journal of Sociology*, 88(6).

Honzay, A. (1987). More Is Not Necessarily Better. *Educational Research Quarterly*, 11(2).

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298.

Jensen, E. (2000). *Learning with the Body in Mind*. San Diego: Brain Store.

Karweit, N. (1984). Time-on-task reconsidered: Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 41(8).

Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14(6).

Leuven, E., Oosterbeek, H. y Ronning, M. (2008). Quasi-experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663–693.

Llach, J. J., Adrogué, C. y Gigaglia, M. E. (2009). Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía*, 10(1), 1–43.

LLECE-UNESCO. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>

Martínez Corso, E., Pesquín, N., Pereira Vizioli, P., Gómez, C. y Bracelis, P. (2012). Impacto, implicancias y desarrollo de la Doble Escolaridad en las trayectorias escolares de los alumnos de educación primaria, en la provincia de Mendoza, a partir del año 2000 hasta la actualidad. Propuestas a futuro. Mendoza: Consejo Federal de Inversiones de Mendoza.

Martín, S. (1998). Tiempo y aprendizaje. *LCSHD Paper Series*. Washington D.C.: Banco Mundial.

McMeekin, R. (1993). La investigación al servicio de la educación: tiempo y aprendizaje. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC.

Mezzadra, F. (2011). El ausentismo docente en la Argentina. *Documento de Asistencia Técnica para el Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires: CIPPEC (inédito).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). Jornada extendida nivel primario. Periodo 2010. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. (2011). Jornada Extendida. 2006/2011. Gobierno de Río Negro.

Ministerio de Educación y Deportes. (2004). Escuelas bolivarianas. Análisis cualitativo del proyecto. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela.

OCDE. (2011a). PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume IV). Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/48270093.pdf>

OCDE. (2011b). Quality Time for Students. Learning in and out of school. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>

OCDE. (2011c). Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810061e.pdf>

Padawer, A., Pitton, E. y Di Pietro, S. (2007). Escuelas primarias con intensificación. Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Padawer, A., Pitton, E., Di Pietro, S. y Migliavacca, A. G. (2009). Diversificación de la propuesta educativa para el nivel primario. *Informes de Investigación de la Dirección de Investigación*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Pagani, L., Fitzpatrick, C., Barnett, T. y Dubow, E. (2010). Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5).

Patall, E., Cooper, H. y Batts Allen, A. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/80/3/401>

Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., Bouchard, C., Buchner, D. y otros (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.

Pires, T. y Urzúa, S. (2011). Longer School Days, Better Outcomes? Mimeo: Northwestern University.

Pfeifer, M. y Holtappels, H. (2008). Improving Learning in All-Day Schools. *European Educational Research Journal*, 7(2), 232-242.

Rivas, A. (2012). *Viajes al futuro de la educación*. Buenos Aires: CIPPEC, Intel. Disponible en: <http://www.cippec.org/viajesalfuturodelaeducacion/>

Roth, J. L., Brooks-Gunn, J., Linver, M. R. y Hofferth, S. L. (2003). What happens during the school day?: Time diaries from a national sample of elementary school teachers. *Teachers College Record*, 105(3), 317-343. Disponible en: <http://www.hrpucj.org/documents/TCRecordTimeDiaries.pdf>

Secretaría de Cultura de la Nación. (2009). *Qué ves cuando me ves. La televisión argentina como industria cultural*. Buenos Aires: Editorial Altamira.

Secretaría de Educación Pública. (2009). Programa Escuelas de Tiempo Completo. México D. F.: Gobierno Federal de México.

Silberstein, S. (2012). Acompañamiento al estudio. *Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario*. Buenos Aires: Dirección de Nivel Primario. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109685/8-JE_acompa-F-2013-B.pdf?sequence=2

Tenti Fanfani, E., Meo, A. y Gunturiz, A. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Toledo Badilla, M. F. (2008). *Efecto de la Jornada Escolar Completa en la Calidad Educacional: Evidencia del Panel Data SIMCE 2004-2006*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.

Torres, R. M. (2011). Pruebas PISA: Seis conclusiones y una pregunta. *Otra Educación: un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje y política*. Disponible en: <http://otra-educacion.blogspot.com.ar/2011/05/pruebas-pisa-seis-conclusiones-y-una.html>

Tuñón, I. (2012). *La infancia argentina sujeto de derecho: progreso, desigualdades y desafíos pendientes en el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2012-barometro-infancia-completo.pdf>

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia. Disponible en: <http://www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=533>.

Vercellino, S. (2012). *La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar*. Tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones. Facultad de Ciencias Económico-Sociales. Universidad de San Luis.

Viñao, A. (2000). Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.

Zimmerman, F. J. y Christakis, D. (2009). Young Children and Media. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1177-1185.

Acerca de la autora

Cecilia Velea. Codirectora del Programa de Educación de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), que integra desde 2002. Doctora en Sociología (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales). Magíster en Ciencias de la Educación (Université René Descartes-Paris V). Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Cotitular de las materias Política Educativa Argentina y Problemas de Justicia Educacional, de las Maestrías en Políticas Educativas y Administración de la Educación (Universidad Torcuato Di Tella). Fue profesora de Política Educativa (Universidad Nacional de Quilmes). Sus principales áreas de interés están ligadas a la sociología y la política educativa, al gobierno de la educación en la Argentina, las desigualdades educativas inter e intraprovinciales y a la segregación educativa en los centros urbanos. Publicó varios artículos y capítulos de libros sobre estas temáticas, entre ellos, *La construcción de la justicia educativa*, junto con Axel Rivas y Florencia Mezzadra (UNICEF-CIPPEC, 2011), y *La segregación educativa* (La Crujía, 2012).

Acerca de CIPPEC

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social, Desarrollo Económico e Instituciones y Gestión Pública**, a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Integración Global, Justicia, Transparencia, Política y Gestión de Gobierno, Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Desarrollo Local.

Acerca de UNICEF

UNICEF está presente en Argentina desde mayo de 1985, brindando cooperación técnica y asistencia financiera al Estado y a la sociedad argentina en diferentes áreas vinculadas al bienestar de la infancia y la adolescencia. UNICEF Argentina trabaja para promover la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ayudar a satisfacer sus necesidades más importantes y aumentar las oportunidades que se les ofrecen, a fin de que alcancen el pleno desarrollo de sus capacidades. Para obtener más información sobre UNICEF y su labor visite: www.unicef.org.ar.

Esta edición se terminó de imprimir en Talleres Gráficos Elías Porter y Cia. SRL
Plaza 1202, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina,
en el mes de octubre de 2013.

La escuela primaria abre caminos y derechos en la vida de los niños y niñas. Es un espacio de socialización y encuentro con lo común, con los legados y la memoria histórica, con la cultura letrada, con el razonamiento científico. Es un espacio para recorrer senderos artísticos, desarrollarse en la educación física, aprender nuevas tecnologías e idiomas.

Para lograr estos ambiciosos objetivos, la escuela primaria necesita tiempo. En todas partes, pero en particular en los contextos de mayor vulnerabilidad social, la ampliación de la jornada escolar es un camino lleno de esperanzas para el futuro de la infancia.

Pero implementar una política pública de extensión de la jornada escolar no es nada sencillo. Hay diversos modelos que fueron implementados en otros países de América Latina y en algunas provincias argentinas. Hay muchas lecciones para extraer de ellos.

Este libro tiene el propósito de reunir los aprendizajes sobre todo lo que puede lograrse con la extensión de la jornada escolar. Para ello, señala posibles problemas y alternativas.

Andrés Franco

Representante de UNICEF