

Informe de investigación

Escuelas primarias con intensificación

Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires.

Estudio del Proyecto de Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Artes, en Actividades Científicas y en Educación Física.

Marzo - julio 2007

Equipo de trabajo

Ana Padawer (coordinadora)

Egle Pitton

Susana Di Pietro

Índice de Capítulos		Pág.
Objetivos y características generales de la investigación		2
Justificación del estudio		3
Caracterización general de las distintas modalidades de intensificación		8
Antecedentes y propósitos generales de cada modalidad		20
Metas de extensión del proyecto y criterios de selección de las escuelas		25
Instancias de coordinación y asistencia técnico-pedagógica		30
Organización de los tiempos de enseñanza, articulación entre áreas y condiciones para el trabajo colectivo		35
Propuesta y acompañamiento curricular		43
Criterios de selección de los docentes a cargo de la intensificación		48
Recursos materiales		52
Extensión y cobertura de las distintas modalidades		58
Conclusiones		71
Bibliografía		78
Anexo		81
Índice de Gráficos		
1. Proporción de EI en relación con el total de establecimientos de nivel primario de gestión estatal		14
2. Proporción de escuelas de JS y JC con intensificación en relación con el total de establecimientos de nivel primario de gestión estatal		15
3. Distribución de las EI según su modalidad		16
4. Proporción de los alumnos que asisten a EI, en relación con el total de alumnos que asisten a establecimientos de nivel primario (JS y JC)		16
5. Proporción de alumnos que asisten a escuelas de JC con intensificación, en relación con la totalidad de la matrícula de establecimientos de JC		17
6. Distribución de alumnos que asisten a EI, según la modalidad		18
7. Distribución de los establecimientos según tamaño		19
8. Establecimientos intensificados por modalidad y tamaño		19
9. Distribución porcentual de establecimientos por promedio de repetición según modalidad		69
10. Distribución porcentual de establecimientos por promedio de sobreedad según modalidad		69
Índice de Mapas		
1. Escuelas con Intensificación en TICs según Distrito Escolar		63
2. Escuelas con intensificación en LMyE según Distrito Escolar		64
3. Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento (Artes, Actividades Científicas y Educación Física) según Distrito Escolar		65
4. Escuelas con Intensificación según jornada		66
5. Escuelas con Intensificación según modalidad		67

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como propósito la caracterización de las escuelas con intensificación en un área del conocimiento (en adelante EI) en sus cinco modalidades: Lenguas Maternas y Extranjeras (LMyE), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), Artes, Actividades Científicas (IAC) y Educación Física.

El proyecto contempla dos etapas. La primera -desarrollada entre mediados de marzo y julio de 2007- consistió en el análisis de los indicadores socio-educativos básicos de esta oferta educativa, el marco normativo, el desarrollo curricular de cada modalidad de intensificación y los rasgos centrales que asume la implementación en cada caso. Se realizaron tareas de relevamiento documental, análisis de estadísticas y entrevistas a referentes especialmente relevantes (del área de Primaria y de la coordinación de cada modalidad).

La segunda etapa consistirá en un estudio de campo en escuelas de las 5 modalidades, a fin de profundizar los aspectos indagados precedentemente. Para ello se realizarán entrevistas a directivos y docentes¹.

Este Informe presenta los resultados obtenidos en la primera etapa, de manera que sistematiza los principales datos acerca del marco normativo, los antecedentes, fundamentos y organización de cada modalidad, la extensión y cobertura actual, las previsiones en relación con la implementación y la gestión institucional, las instancias de seguimiento y evaluación de cada proyecto, los dispositivos técnicos y curriculares de apoyo, la asignación y capacitación de los docentes involucrados, los recursos materiales y los indicadores educativos básicos.

A fin de facilitar la lectura, en los siguientes capítulos no se distinguirá la fuente cuando la información provenga de varias referencias coincidentes, mientras que se especificará el origen cuando la información derive de una fuente en exclusividad, sea ésta de las entrevistas a referentes, la normativa y los documentos, o los relevamientos estadísticos.

Se espera que los resultados, principalmente la identificación de las fortalezas y nudos problemáticos de cada modalidad, representen un aporte tanto para la toma de decisiones políticas relativas a la jornada completa en la Ciudad, como para los responsables de estos proyectos en las escuelas.

¹ La cantidad de establecimientos y su selección se definirá a partir de la discusión de los resultados del Informe de la primera etapa con las autoridades correspondientes.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La Ley de Educación Nacional establece la implementación de la jornada extendida o completa para todas las escuelas del país, con el propósito de asegurar el logro de los objetivos fijados por la misma para el nivel primario y para introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria (Ley N° 26.206: artículos 28 y 135).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con más de la mitad de sus escuelas primarias de gestión estatal con esta modalidad de funcionamiento, lo que constituye un punto de partida favorable, si bien resta aún una importante extensión para cumplimentar la legislación nacional. En este sentido, en esta jurisdicción estaría cumpliéndose una de las metas planteadas por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (sancionada en diciembre de 2005) que en su artículo 2, inciso b, establece que al menos el 30% de los alumnos de educación básica deben tener acceso a escuelas de jornada extendida o completa.

Por otro lado, la normativa sancionada en esta jurisdicción en los últimos años se ha orientado explícitamente a desarrollar y consolidar acciones que mejoren la propuesta formativa de este tipo de escuelas. En la actualidad, la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una oferta diversificada para las escuelas de nivel primario de jornada completa de gestión estatal, en la que pueden distinguirse escuelas de jornada completa común (en adelante JC), escuelas del “Proyecto de Reformulación de Escuelas de Jornada Completa” (en adelante PRJC) y EI en un área del conocimiento.

Estas ofertas de JC registran diferentes orígenes, dependencia, características, extensión y propósitos. El presente proyecto de investigación, destinado al estudio de las EI, se comenzó a diseñar a mediados de febrero de 2007, a partir una solicitud de la Dirección del Área de Educación Primaria (en adelante, DAEP), y comenzó a mediados de marzo de 2007, tras la aprobación del proyecto por dicha Área. La Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento realizó estudios, entre los años 2000 y 2002, acerca de las escuelas de JC y del PRJC (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003a y 2003b); este trabajo complementa, entonces, los estudios sobre la JC en el nivel primario de gestión estatal de la jurisdicción.

En el estudio sobre la JC se estableció que un número significativo de propuestas de política nacionales e internacionales de las últimas décadas suponen que la extensión del tiempo escolar es una de las variables fundamentales para garantizar un aprendizaje acorde con los desarrollos científico-tecnológicos más recientes, así como para afrontar la desigualdad social desde una propuesta educativa (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003a).

Estas preocupaciones tenían ya varias décadas: el carácter experimental de las primeras escuelas de JC creadas en la Ciudad de Buenos Aires refería también a un doble propósito, asistencial y pedagógico. Se establecieron en 1957 bajo la denominación de “doble escolaridad”, y su Reglamento, de 1968, planteó la importancia de estas escuelas para atender durante más tiempo a los hijos de trabajadores y desocupados, así como a

renovar la enseñanza a partir de la integración de una formación tradicional y nuevas experiencias (Pastorino, 2000; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003a).

El Reglamento mencionado presentó bases conceptuales de su organización, cuyo debate continúa hoy. Se planteó la mayor flexibilidad horaria, considerándose que las materias denominadas "intelectuales" debían dictarse por la mañana, y que las actividades físicas no podían realizarse en la primera hora de la tarde, efectuándose distintas consideraciones en torno a la fatiga que implicaba la extensión de la jornada escolar (entre las que se incluyó la prescripción de que los alumnos no debían llevar tareas a sus hogares, excepto la búsqueda de materiales). Se estableció el trabajo por ciclos, un órgano de acompañamiento y se propusieron actividades de educación, salud, higiene y de cultura general para padres. El Reglamento formulado en 1971, por otra parte, planteó algunas definiciones significativas en relación a los debates actuales: la prescripción de dictar los mismos contenidos que la JS en las materias básicas, la organización de las materias en el orden en que las posibilidades del personal y la escuela lo permitieran, y la no obligatoriedad del comedor (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003a).

En 1989, veinte años después del Reglamento que sentó las bases de su organización, la JC vuelve a discutirse en la Ciudad de Buenos Aires. En ese momento se propuso el PRJC que fue implementado en 1992 de manera experimental en 12 establecimientos de JC. Sus lineamientos centrales fueron establecidos por la Ordenanza 45.636 de 1991, consistiendo básicamente en una organización institucional que se proponía aprovechar el horario prolongado para lograr mayores niveles de apropiación del conocimiento (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003b). Es importante recordar que previamente se había producido la transferencia de servicios educativos de la nación a las provincias: en 1978 la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires recibió 433 escuelas primarias, de las cuales 211 (el 48,7%) eran de JC (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003b).

Mediante el PRJC se reorganizó la planta orgánico funcional (en adelante POF) de las escuelas de JC seleccionadas, de manera que los docentes de las materias especiales de áreas curriculares aumentaran y concentraran sus horas en un solo establecimiento. Con esta medida se buscaba profundizar el sentido de pertenencia institucional del cuerpo docente y una mayor participación de los docentes especiales en la organización pedagógica. También se incluyó un maestro de inglés desde 1er grado, un maestro bibliotecario, un maestro de ciencias y profesores de ajedrez, teatro e informática dependientes de Instancias Educativas Complementarias -en adelante IEC-(Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003b).

Una serie de documentos que acompañaron la implementación del PRJC durante su primer año establecieron 4 "ideas fuerza", la primera de las cuales fue la organización pedagógica de la escuela, ya mencionada. La segunda idea fue la democratización escolar, a partir de la promoción de la participación de la comunidad, los docentes y los alumnos (en el caso de estos últimos, mediante el desarrollo de "consejos de grado"). La tercera idea refería a la implementación de talleres por parte de los maestros, entre los cuales los alumnos podían optar, dentro de la jornada escolar. Finalmente la cuarta idea aludía a la reorganización del comedor (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003b).

El PRJC atravesó ocho cambios de autoridades en el período 1992-2002, lo que incidió significativamente en las características que asumió su implementación: su continuidad se ligó a la gestión de supervisores y directivos, restringiéndose el espacio de reflexión en el nivel central. El estudio sobre el PRJC estableció que, en relación a las ideas fuerza, se logró superar la fragmentación horaria ("horario mosaico") pero se encontraron obstáculos en algunas escuelas en relación con el sentido y el uso de los tiempos de trabajo colectivo, y de tareas de planificación. Los talleres, generalmente anuales y realizados por la tarde (con una duración de entre 40 y 90 minutos semanales), se plantearon como electivos y rotativos, presentándose dificultades asociadas a la no continuidad interanual, pero significativos logros en la colaboración entre docentes, y la producción artística y artesanal de docentes y alumnos.

Respecto de la democratización escolar, se facilitaron instancias de intercambio para la elaboración del proyecto institucional, aunque se logró una relativa extensión de los consejos de grado. Finalmente y respecto del comedor, se propuso su configuración como espacio de formación en la convivencia y hábitos alimentarios, cuestión en la que se lograron en algunas escuelas significativos avances por la organización más efectiva y equitativa de los tiempos de cuidado y proyectos formativos de esparcimiento (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003b).

Contemporáneamente a los desarrollos en la Ciudad de Buenos Aires, las propuestas de extensión de la jornada escolar se discutieron con intensidad a mediados de los 90 en distintos países de Latinoamérica -especialmente en Chile- cuando se definió la extensión de la jornada como un aspecto central en el proceso de mejora de la calidad educativa. Estudios realizados en ese país mostraron que para aquellos alumnos con condiciones de vida más precarias, un mayor tiempo de exposición al trabajo en la escuela y un espacio adecuado para realizar tareas en el contraturno se asociaban significativamente con mejores aprendizajes, medidos en pruebas estandarizadas (Cox, 1997; González, 2000).

En Chile, la jornada escolar completa contempla actualmente la asistencia de 6 horas diarias, acompañándose a los parámetros internacionales. En los países de la OCDE, las políticas educativas desarrolladas en las décadas de los 80 y 90 tendieron a no extender la jornada escolar más allá de las 5 horas diarias en los primeros años de la escuela primaria y 6 en los superiores (Mekler, 2000). Actualmente la JC en la Ciudad de Buenos Aires en sus distintas versiones brinda, en este sentido, más tiempo escolar ya que incluye 8 horas de permanencia en la institución.

Distintos autores advierten, no obstante, que el aumento del tiempo escolar no necesariamente produce mejores aprendizajes. La sobrecarga y el solapamiento de contenidos en una enseñanza por asignaturas (tema especialmente controvertido entre los docentes), la organización explícita del tiempo educativo en horas de clase inamovibles, la prioridad otorgada al proceso de sincronización y la velocidad en el proceso educativo, son rasgos propios y problemáticos del uso escolar del tiempo que, aún con extensiones de la jornada, pueden mantenerse y de esa manera limitar los beneficios esperados (Pereyra, 2006).

Esta organización deriva de los orígenes históricos de la escuela moderna, donde se articuló una tradición monástica con los modelos de organización de los tiempos propios del trabajo industrial: el número de horas por semana que los alumnos transcurren en

las clases, la duración de las actividades de aprendizaje de distintas materias, los ritmos de las tareas y otras dimensiones, fueron rigurosamente definidos desde los manuales de pedagogía destinados a las escuelas masivas (Pronovost, 2004).

La historia del tiempo y el espacio escolar se conceptualiza así como parte de la dimensión socializadora de marcos temporales: los niños ocupan una parte importante de su tiempo de vida cubriendo los requerimientos del sistema educativo obligatorio, de manera que el orden de la infancia se articula fundamentalmente en torno al orden de la escuela, sus tiempos y sus espacios (Escolano Benito, 2000). La discusión de los paradigmas temporales de la escuela moderna permite a la pedagogía de las últimas décadas proponer tiempos policrónicos y espacios polifuncionales (Husti, 1985; Anson: 1994).

El debate sobre la extensión de la jornada en términos de la calidad de los aprendizajes es, sin embargo, sólo un aspecto de la fundamentación de su extensión. También forma parte de la misma -como se ha dicho- la dimensión asistencial, que se ha denominado "tiempo de cuidado". Ya sea en los tiempos del incipiente Estado de Bienestar, como en los actuales desarrollos de algunos países europeos, históricamente se han ensayado distintas maneras en las que el Estado se hace cargo del cuidado de los niños fuera del horario escolar (Pereyra, 2006).

Por compartir similares desarrollos históricos en términos de constitución de un sistema moderno de escolarización primaria, y con las adecuadas contextualizaciones, las propuestas de Alemania y Dinamarca presentan características que pueden ser interesantes para pensar en la JC en la Ciudad de Buenos Aires. No obstante, cabe aclarar que en las experiencias internacionales mencionadas -que se comentarán a continuación- el tiempo de cuidado de los niños a cargo del Estado es extraescolar; mientras que en el caso de la JC en Argentina (y, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires) se trata de un tiempo que podría ser entendido como "tiempo de cuidado", en tanto no se destina estrictamente a tareas de enseñanza, pero que se encuentra comprendido dentro de la jornada escolar.

El modelo estatal alemán, de orientación conservadora, propone la prestación de servicios sociales al mismo tiempo que se hace hincapié en la responsabilidad individual-doméstica en el cuidado y educación de los niños fuera de la jornada escolar de 4 horas. Para los niños de 6 a 10 años, la institución denominada Hort utiliza las instalaciones escolares pero históricamente no tuvo relación con las escuelas y su profesorado. Las iglesias tienen un importante protagonismo en su administración y en general los padres contratan a personas sin calificación, educadores o profesionales de educación terciaria, pagando parte de los costos de la institución incluido el almuerzo. Las actividades que se han venido desarrollando se han centrado en el juego y la realización de los deberes asignados en la escuela, aunque en la actualidad se da la primacía al uso generalizado de las TICs, como parte de un plan para convertir progresivamente las escuelas de JS en JC (Pereyra, 2006).

En el caso de Dinamarca, cuya configuración estatal considera los servicios sociales como derecho ciudadano y a la vez otorga un papel importante a la sociedad civil, el asociacionismo tiene un papel activo en el ámbito del tiempo libre y del ocio, ya que se vincula el bienestar y la libertad con la responsabilidad social. Es en este contexto donde se crearon una serie de centros para atender el cuidado de la infancia después de

la jornada escolar que, para el caso de los niños entre 5 y 9 años, se conocen como Fritidshjem ("casa del tiempo libre) y Sko-lefritidsordninger (SFO o centros de "cuidado" extraescolar), de más reciente creación (Pereyra, 2006).

En la actualidad, como resultado de la medida de los rendimientos escolares a través de pruebas estandarizadas, uno de los temas en debate en este país escandinavo es la integración del juego y la educación para optimizar las condiciones de aprendizaje y el rendimiento escolar que dichas evaluaciones ponderan. Las reformas de los 90 dieron mayor relevancia a los SFO, integrándolos dentro del plan docente y curricular de las escuelas y manteniendo al frente la misma dirección, además de compartir el edificio escolar. En estos centros la función educadora la ejerce el pædagoger (ayudado por personal sin cualificación distintiva) con una formación profesional no-universitaria de 3,5 años (Pereyra, 2006).

Si bien cada estado nacional desarrolló su propia historia de la enseñanza primaria en contextos sociohistóricos, culturales y políticos diferentes, estas referencias permiten problematizar la jornada completa como una propuesta exclusivamente referida a la enseñanza de contenidos básicos uniformes, desconociendo funciones sociales de la escuela que no tendrían por qué ser asumidas con exclusividad, pero sí compartidas por los docentes. Otorgando significatividad social y educativa al tiempo de cuidado, la doble escolaridad, la JC, el PRJC y más recientemente las EI constituyen antecedentes y avances valiosos en comparación con otros sistemas educativos.

Para las escuelas intensificadas -objeto del presente estudio- a partir de este punto de partida auspicioso es conveniente analizar, sin embargo, algunas de las implicancias de las consideraciones anteriores en relación al formato rígido del tiempo escolar y sus consecuencias en la enseñanza de las áreas disciplinarias, así como el sentido del tiempo de cuidado de los niños a cargo de las escuelas públicas.

Con el estudio preliminar que se incluye a continuación, se intentará comenzar a problematizar así dos cuestiones conceptuales.

La primera de ellas es si las escuelas intensificadas, al usar el momento de poscomedor para tareas de enseñanza, estarían rigidizando una experiencia formativa que de otra manera podría dar lugar a la elección por parte de los niños del uso de ese tiempo libre (en actividades optativas y recreativas, por ejemplo). La segunda cuestión a discutir es si la propuesta de intensificación en un área de conocimiento en la escuela primaria implica o no una temprana especialización (con la consecuente pérdida de oportunidades formativas amplias, en los campos de conocimiento no intensificados).

Cabe aclarar que los interrogantes anunciados se seguirán problematizando a partir de la articulación de las reflexiones provenientes de la normativa, indicadores socioeducativos, documentos curriculares y puntos de vista de los referentes, con el estudio de campo a realizar en la segunda etapa.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LAS DISTINTAS MODALIDADES DE INTENSIFICACIÓN

En este apartado se realiza una caracterización general de las escuelas intensificadas, procurando brindar un panorama acerca de las particularidades de cada modalidad de intensificación y de su desarrollo en la Ciudad (en cuanto a cantidad de escuelas en las que se implementa y matrícula que atiende).

Como se mencionó, la referencia “escuelas intensificadas” alude a escuelas de JC (en su gran mayoría) incluidas en alguno de los tres programas o proyectos siguientes:

- Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras,
- Proyecto Aulas en Red - Escuelas de Jornada Simple o Completa con Intensificación en Tecnologías de la Información y la Comunicación,
- Programa de Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento (que abarca las áreas de Artes, Actividades Científicas y Educación Física).

De esto deriva la existencia de cinco modalidades de escuelas, a las que nos referiremos a lo largo de todo el informe:

- Plurilingües con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras (LMyE)
- con Intensificación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs),
- con Intensificación en Artes,
- con Intensificación en Actividades Científicas (IAC),
- con Intensificación en Educación Física.

Como se verá a continuación, si bien cada una de las cinco modalidades de escuelas con intensificación tiene rasgos particulares, presentan dos aspectos comunes que las distinguen del resto de las escuelas de JC así como de las del PRJC: la organización del tiempo escolar y el acompañamiento técnico pedagógico del área en la que se intensifica.

En cuanto a la organización del tiempo escolar, los niños que acuden a escuelas de JC con intensificación no incrementan el horario de permanencia en la escuela, asistiendo como es habitual desde las 8:15 hs. a las 16:20 hs. Sin embargo, la jornada escolar se reorganiza: el tiempo denominado “poscomedor” ya no se dedica al descanso y esparcimiento libre de los niños, sino que se destina a la enseñanza (esto se verifica para todas las modalidades excepto en TICs) y las horas cátedra se reducen de 45 minutos a 40, estableciéndose para la intensificación el trabajo por módulos de 80 minutos (esto está prescripto para todas las modalidades, excepto para TICs donde tiene carácter de sugerencia).

En relación con el acompañamiento técnico pedagógico, cada una de las modalidades tiene una coordinación propia, cuya tarea central es realizar el sostenimiento en cuestiones pedagógicas y administrativas del proyecto. Asimismo, existe una figura que tiene como función primordial la de asistir a los docentes en la planificación y el

seguimiento de los proyectos y que recibe distintas denominaciones: en el caso de Artes, IAC y Educación Física son Asistentes Técnicos -en adelante AT-, en LMyE son coordinadores y en TICs se denominan facilitadores. Las instancias de coordinación mencionadas complementan sus acciones con las supervisiones escolares y curriculares ya existentes. Asimismo, la Escuela de Capacitación Docente -CePA, brinda una oferta de formación apropiada para cada modalidad.

Escuelas de modalidad plurilingüe con Intensificación en LMyE

La unidad responsable de la Intensificación en LMyE es la Subsecretaría de Educación que fue designada como unidad encargada de la implementación, seguimiento y evaluación a partir de la norma que dio origen al Programa de escuelas bilingües; responsabilidad que no fue alterada por la resolución posterior que aprobó la transformación de estas escuelas en Plurilingües (Res. 2736/02).

Es la única modalidad incluida en el Reglamento Escolar (Capítulo III Escuelas de Modalidad Plurilingüe). Entre otras consideraciones, el artículo 104 establece que estas escuelas “contarán en su organización, además de los cargos establecidos dentro de la estructura de nivel primario con: una Coordinación General, Coordinadores e Lengua Extranjera, un Centro de Recursos y los/las Maestros/Maestras especiales de apoyo en lengua extranjera²”.

En las escuelas de esta modalidad los alumnos aprenden una lengua extranjera desde primer grado (con una carga horaria semanal de 8 horas de 1° a 5° grado y 7 horas semanales en 6° y 7°), a la que se le suma la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir de cuarto grado (con una carga horaria de 4 hs. semanales de 4° a 7° grado)³. Es la única modalidad de intensificación en la que, cuando una escuela se incorpora al programa, lo hace sólo a partir de las secciones de primer grado, lográndose así la oferta de la intensificación para toda la matrícula escolar luego de 7 años de implementación⁴.

Según consta en el Reglamento escolar (Artículo 101, inc. 5 y 6), en las escuelas en las que la primera lengua es el inglés, la segunda lengua extranjera es seleccionada por la Subsecretaría de Educación. En cambio, cuando la primera es el francés, el alemán, el italiano o el portugués, se incorpora el inglés como segunda lengua extranjera (Res. N° 4776- MEGC/06). Cabe aclarar que si bien estaba considerada la enseñanza del alemán no se ha efectivizado en ninguna escuela del proyecto hasta el momento.

Actualmente la intensificación en LMyE se desarrolla en 26 escuelas de la Ciudad. En 14 de ellas la primera lengua extranjera enseñada es el inglés. Las 12 escuelas restantes se distribuyen equitativamente entre el italiano, el portugués y el francés (hasta el momento no se ha concretado la enseñanza del alemán en ninguna institución). En todas las escuelas, al incorporarse la segunda lengua en 4° grado se procura que las lenguas

2 Cabe señalar que una referente de la modalidad consultada señaló que, independientemente de la normativa, el Centro de Recursos no está en funcionamiento.

3. Cada vez que se menciona la unidad de tiempo destinada a la enseñanza en estas escuelas, se alude a la hora cátedra de 40 minutos de duración mencionada precedentemente, excepto en TICs, donde la hora de clase es de 45 minutos como en resto de las escuelas de JS y JC de la Ciudad.

4. Por ese motivo, a fines del 2007 se realizará la primera promoción de alumnos.

enseñadas sean de distinta raíz. De esta manera, los niños aprenden una lengua extranjera latina y otra de origen sajón.

Esta propuesta de intensificación se basa en el enfoque plurilingüe en la enseñanza de las lenguas, que pone el acento en la ampliación de la experiencia lingüística de los individuos. A diferencia de la concepción que entiende al multilingüismo como el conocimiento de varias lenguas, el pluringüismo no propone la enseñanza de manera disociada de dos o hasta tres lenguas -tomando como modelo último a un "hablante nativo ideal" -, sino que el objetivo es potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general.

En virtud de lo anteriormente dicho, el proyecto atraviesa a toda la institución escolar pero los docentes principalmente implicados en la intensificación son los docentes de lenguas extranjeras y los maestros de grado (en adelante, MG). En este programa, entonces, los docentes de la lengua extranjera que se enseña a lo largo de los siete años de la escolaridad (es decir, la lengua incorporada a partir de la intensificación, en adelante DI) complementan sus tareas con los docentes que habitualmente dictan la lengua extranjera desde 4to grado, como en el resto de las escuelas públicas de la Ciudad. Es importante aclarar que los docentes que intensifican en lengua extranjera y los MG son los maestros que tienen mayor carga horaria frente a alumnos en estas escuelas.

En esta modalidad la intensificación se logra reorganizando el tiempo de asistencia de los niños a la escuela de JC. Las 8 hs. se obtienen suprimiendo el horario de poscomedor, obteniéndose así 5 hs. cátedra semanales; las tres restantes derivan de una reorganización de la caja horaria de las materias básicas. Para que la intensificación no redunde en un incremento de la carga horaria de trabajo para los docentes, se autorizan modificaciones en el horario de ingreso y salida de los MG (en adelante denominadas como compensaciones).

El acompañamiento y apoyo de los docentes está dado por el coordinador de idioma, que tiene a su cargo 4 o 5 escuelas y cuya funciones centrales son la observación de clases, los encuentros con los equipos directivos, la capacitación semanal de los docentes de lengua extranjera de la intensificación (DI), el monitoreo del proyecto, la preparación de materiales y el enlace entre las escuelas y la coordinación del programa.

Escuelas con Intensificación en TICs

La unidad responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del programa en el que se enmarcan estas escuelas es la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, dependiendo de un Área específica denominada Re.Por.Te (Red Porteña Telemática), que comprende asimismo proyectos de inclusión de las TICs en el Nivel Inicial y Medio. La modalidad se desarrolla en 47 escuelas de la jurisdicción: dos dependen de la Dirección General de Educación Superior, una de la Dirección de Educación Especial y 44 dependen de la DAEP. Además de esta particularidad, en relación con el tipo de jornada, es la única modalidad en la que la intensificación se desarrolla en cuatro escuelas de JS.

El proyecto propone vehicular la enseñanza de los contenidos curriculares mediante estrategias basadas en el uso de las TICs, de manera que éstas faciliten una apropiación

significativa de dichos contenidos. En este sentido el proyecto intenta favorecer “la alfabetización digital”, excediendo lo que tradicionalmente se concibe como la enseñanza de la informática en la escuela. Por tal motivo proponen que el docente a cargo de la intensificación sea el maestro de grado, apoyado por un facilitador.

A diferencia de las otras cuatro modalidades, aquí el tiempo de trabajo para la intensificación no proviene de un incremento de las horas de clase de los alumnos en el poscomedor. Desde los documentos elaborados por la coordinación del programa, se sugiere la organización del tiempo escolar en bloques de 80 minutos como una de las condiciones para que las TICs puedan ser utilizadas como herramienta tecnológica en la enseñanza de las distintas asignaturas.

La intensificación va más allá del aula y de los alumnos, dado que compromete distintos espacios de la vida escolar:

- El aula en red, para 7º grado,
- La Sala o Laboratorio de Informática (para los alumnos de 1º a 6º grado),
- La Biblioteca, como espacio nuclear de circulación de información y consulta de fuentes, y
- La Secretaría, que incorpora las TICs para facilitar la gestión técnico-administrativa.

El facilitador es un agente externo que acompaña el proceso de intensificación, y tiene entre sus funciones la colaboración con los maestros en la planificación de propuestas, el acompañamiento en la implementación de los proyectos y el acercamiento de conocimientos y recursos técnicos que demanden los diferentes actores institucionales. También cuentan con cuatro referentes de seguimiento para las escuelas y un equipo de cinco personas que se ocupan de soporte técnico.

Escuelas con Intensificación en Artes

La unidad responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del programa en el que se enmarcan estas escuelas es la Dirección del Área de Educación Primaria (DAEP) de la Ciudad de Buenos Aires. La modalidad se desarrolla actualmente en 21 escuelas.

Esta modalidad de intensificación propone la ampliación de las experiencias de los alumnos relacionadas con las artes; además de las ya existentes (Plástica y Música) se incluyen tres áreas de trabajo: Danza, Teatro, y Medios y Artes Audiovisuales (MA). El objetivo general es que los alumnos tengan más oportunidades de conocer y utilizar expresivamente los lenguajes artísticos, enriqueciendo las capacidades de representación simbólica e integrando el conocimiento estético con los restantes conocimientos. De esta manera el proyecto explícitamente se opone a un mero “agregado de materias”, y pretende abarcar de modo integral a toda la escuela.

En cuanto al tiempo escolar, la intensificación consiste en un incremento y una reorganización del horario similar a las escuelas intensificadas en LMyE, aunque con menos carga horaria, ya que se obtienen 5 horas en lugar de 8: en el caso de Artes, 4 de esas horas se agrupan en dos módulos de 80 minutos a cargo de docentes de intensificación, mientras que la restante es tomada por el MG. Al igual que en LMyE,

para que la intensificación no redunde en un incremento de la carga horaria de trabajo para los docentes, se autorizan “compensaciones”.

Las nuevas disciplinas se incorporan a la caja horaria del siguiente modo:

- de 1 a 5º grado: Teatro y Danza (un módulo de 80 minutos para cada lenguaje),
- en 6º y 7º: Teatro y Medios y Artes Audiovisuales (un módulo de 80 minutos para cada lenguaje).
- de 1º a 7º grado los alumnos conservan las horas de Plástica y Música correspondientes a la carga horaria de las escuelas de JC comunes.

Además de los docentes de la intensificación, el programa dispone de un equipo de asistentes técnicos (AT), quienes tienen a su cargo 3 escuelas cada uno y realizan el acompañamiento pedagógico de los docentes de las áreas incorporadas.

Escuelas con Intensificación en Educación Física

Esta intensificación comparte con la de Artes y la de Actividades Científicas el hecho de que es la DAEP la unidad encargada de la implementación, seguimiento y evaluación del proyecto en las escuelas. La modalidad se desarrolla en 9 escuelas.

Esta intensificación se centra en el área de los saberes corporales, lúdicos y motores. Se propone desarrollar competencias para disponer del cuerpo, expresarse, cuidar la salud, así como las referidas a la comunicación, el juego y el deporte.

La implementación está a cargo de los docentes de Educación Física y de los docentes de la intensificación que se incorporan para desarrollar dos talleres: Juego y Ritmo y Movimiento que también son profesores de educación física.

En cuanto a la organización del horario escolar, la intensificación funciona igual que en Artes. Se obtienen 5 horas cátedra más por semana que se distribuyen incluyendo una hora a cargo del MG, y 4 a cargo de los talleristas. Al igual que en LMyE y Artes, se realizan “compensaciones” horarias para los MG y directivos.

Además, los alumnos conservan las cuatro horas de enseñanza de la Educación Física con las que cuenta cualquier escuela de JC. Esta composición de la caja horaria permanece igual de 1º a 7º.

Escuelas con Intensificación en Actividades Científicas

Al igual que en las dos modalidades anteriores, la unidad responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del programa en el que se enmarcan estas escuelas es la DAEP. Actualmente la modalidad se lleva adelante en 5 escuelas.

Los objetivos del proyecto son ampliar, profundizar e integrar los conocimientos sobre las Ciencias Naturales, enriqueciendo las experiencias de los alumnos en el área.

A partir de una reorganización del tiempo de enseñanza y del uso del poscomedor -igual a la que se da en las modalidades de Artes y Educación Física- se obtienen 5 horas adicionales, cuatro de las cuales se destinan a la enseñanza de las Ciencias Naturales, dentro de las cuales por lo menos dos horas semanales se dedican a la realización de experiencias en el laboratorio. Al igual que en el resto de las modalidades, estas horas de intensificación se suman a las habituales en cualquier escuela de JC para dicha área de conocimiento.

La implementación de la intensificación en el aula está a cargo de los MG de las escuelas incorporadas al programa con ciertos rasgos particulares que la distinguen de las restantes: el MG realiza una capacitación obligatoria permanente de dos horas semanales fuera del horario escolar. Por esta capacitación y el incremento en el horario al hacerse cargo de las horas de intensificación (sin compensación horaria) los docentes reciben un adicional salarial.

En cuanto al apoyo externo, el programa cuenta con asistentes técnicos (AT) que trabajan semanalmente en la escuela (distribuidos por ciclos) asesorando a los docentes de grado, acompañándolos y planificando junto a ellos las actividades de enseñanza.

Desarrollo de las Escuelas con Intensificación en la Ciudad de Buenos Aires

Como complemento de esta caracterización general, se presentan algunos datos cuantitativos que muestran la extensión y cobertura de las escuelas con intensificación, aunque cabe advertir que este tema se abordará con detalle en un capítulo específico hacia el final del Informe.

En la Ciudad de Buenos Aires existen 453 establecimientos que brindan educación primaria en el sector estatal, de los cuales 105 cuentan con alguna modalidad de intensificación⁵:

	Establecimientos Educación Primaria
Con intensificación	105 (*)
Sin intensificación	348
Total Ciudad	453 (**)

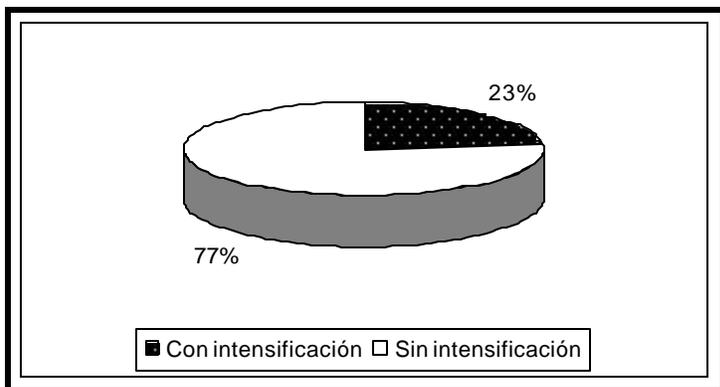
(*) Incluye 2 establecimientos dependientes de la Dirección General de Educación Superior y 1 dependiente de la Dirección del Área de Educación Especial (Escuela de Recuperación).

(**) Incluye 439 establecimientos dependientes de la DAEP y 14 de Educación Superior. Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios.

⁵ Es importante aclarar que 3 de los 105 establecimientos brindan dos modalidades de intensificación. En el análisis de cada una de las modalidades se consideran los datos de estas escuelas como un establecimiento distinto, dado que se estudian distintas variables en relación al tipo de intensificación (se volverá sobre esto más adelante).

Esto implica que casi un cuarto de las escuelas primarias estatales tiene diversificada su oferta, como puede verse en el gráfico siguiente:

Gráfico 1: Proporción de escuelas con intensificación en relación con el total de establecimientos de nivel primario de gestión estatal.

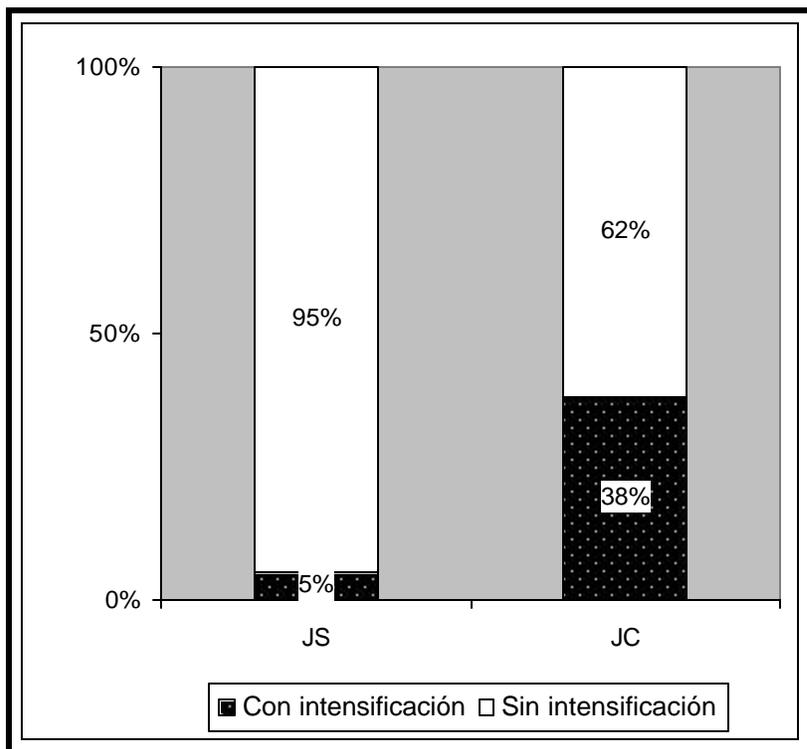


Por otra parte, si se considera el tipo de jornada, resulta que el 38% las escuelas de JC ofrece algún tipo de intensificación, mientras solo el 5% de escuelas de JS tiene este tipo de modalidad (Gráfico 2):

	JS	JC
Establecimientos con intensificación	10	95
Establecimientos sin intensificación	193	155
Total Establecimientos Ciudad	203 (*)	250

(*) Incluye 189 establecimientos de JS dependientes de DAEP y 14 establecimientos de JS que dependen de la Dirección General de Educación Superior. Fuente: Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios.

Gráfico 2: Proporción de escuelas de JS y JC con intensificación en relación con el total de establecimientos del nivel primario de gestión estatal.

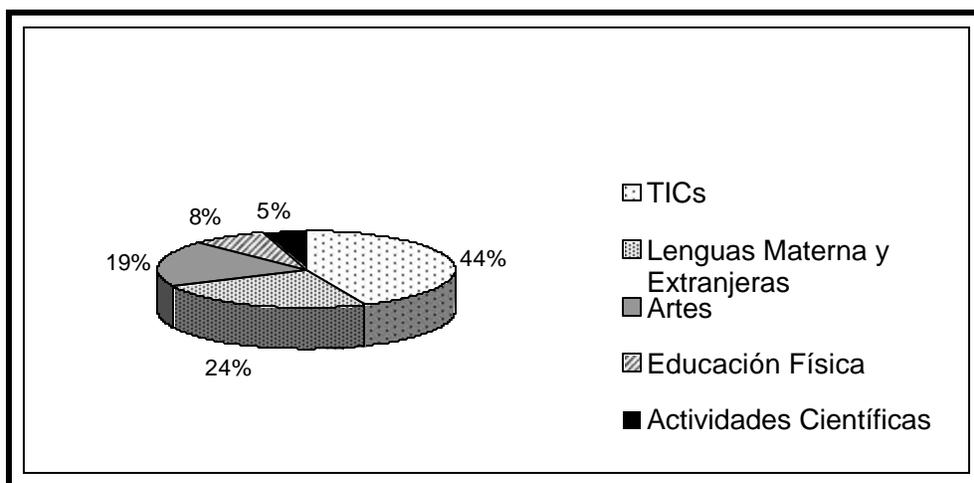


Si se analizan las modalidades de intensificación, puede observarse que la oferta es heterogénea. Poco **menos de la mitad de los establecimientos con una oferta diversificada son de TICs**, casi **un cuarto de LMyE**, y el resto incluye las intensificaciones en Artes (mayoría), IAC y Educación Física, como puede verse en el Gráfico 3:

Modalidad de intensificación	Total establecimientos intensificados por modalidad
TICs	47
LMyE	26
Artes	21
Educación Física	9
IAC	5
Total	108(*)

(*) Entre los 47 establecimientos con TICs se Incluyen 10 establecimientos de JS. Es importante recordar, como se dijo, que 3 de los establecimientos que ofrecen TICs también cuentan con otra intensificación. En este cuadro se suman en cada modalidad, por lo que totalizan 108 en vez de 105.

Gráfico 3: Distribución de las escuelas intensificadas según su modalidad.

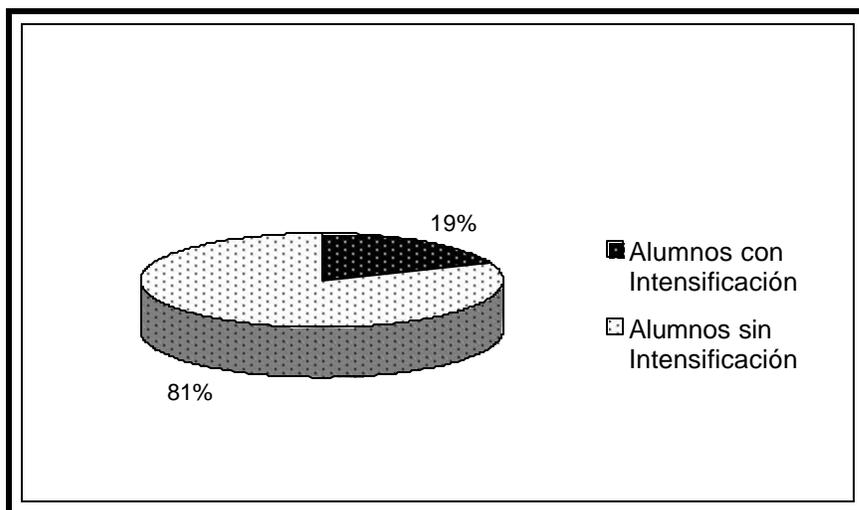


Por otra parte, si se considera la matrícula total de alumnos de las escuelas primarias de gestión estatal (independientemente del tipo de jornada), asisten a escuelas con algún tipo de intensificación casi el 20% de los alumnos (Gráfico 4):

Tipo de Establecimiento	Alumnos
Con Intensificación	27.925
Sin Intensificación	120.122
Total Ciudad	148.047

Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios.

Gráfico 4: Proporción de los alumnos que asisten a escuelas con intensificación, en relación con el total de alumnos que asisten a establecimientos de nivel primario (JS y JC).

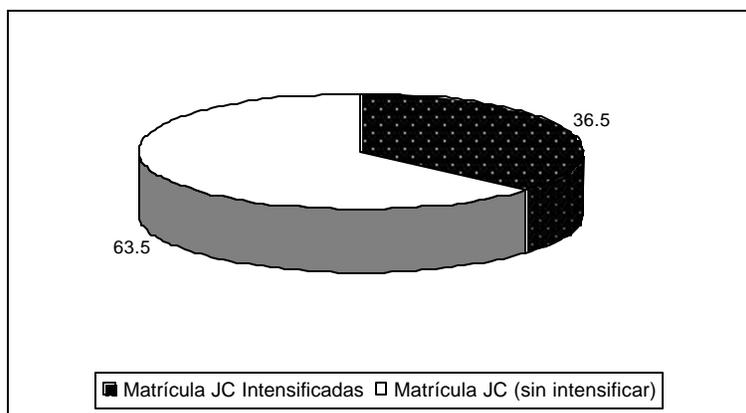


Sin embargo, si se considera la matrícula de los establecimientos de JC, la proporción de alumnos que concurren a escuelas con intensificación es mucho más significativa, alcanzando al 36% de los alumnos, como puede verse en el Gráfico 5:

Tipo de Establecimiento	Alumnos
Escuelas intensificadas de JC	23.376
Escuelas sin intensificación de JC	40.591
Total de Escuelas de JC	63.967

Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios. Matrícula Inicial y Final 2005, datos provisorios.

Gráfico 5: Proporción de alumnos que asisten a escuelas de JC con intensificación, en relación con la totalidad de la matrícula de establecimientos de JC.

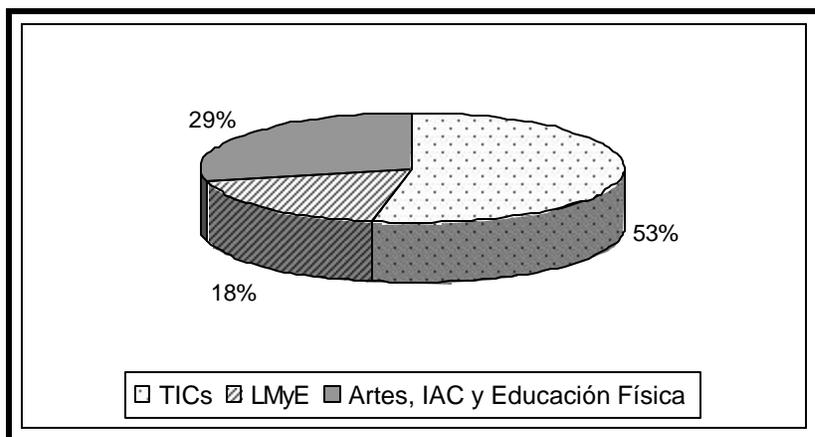


Finalmente, puede señalarse que de los alumnos que asisten a una escuela con intensificación, un poco más de la mitad corresponden a TICs, casi un 20% a las de LMyE y el resto a las otras tres modalidades, verificándose proporciones similares a las observadas en la distribución de cantidades de establecimientos, aunque con un valor levemente mayor de alumnos en las escuelas con TICs respecto de LMyE, como puede verse en el Gráfico 6:

	Alumnos
TICs	15.793
LMyEs	5.455
Artes, IAC y Educación Física	8.589
Total Intensificadas	29.837

Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios. Matrícula Inicial y Final 2005, datos provisorios

Gráfico 6: Distribución de alumnos que asisten a escuelas con intensificación, según la modalidad.



Por último, a continuación se considerará el tamaño de las instituciones intensificadas, dado que, como se verá, la cantidad de secciones de grado es mencionada por algunos referentes como uno de los criterios a la hora de seleccionar las escuelas.

A los fines de este estudio, se ha definido como establecimientos pequeños a aquellos que tienen una sección por grado (total teórico de 20 alumnos por sección, hasta 140 alumnos por establecimiento), establecimientos medianos a aquellos con posibilidad teórica de dos secciones en algunos de los grados (total teórico: 140 a 280 alumnos por establecimiento) y establecimientos grandes, a aquellos que suponen más de dos secciones por grado (no necesariamente en todos, más de 280 alumnos por establecimiento).

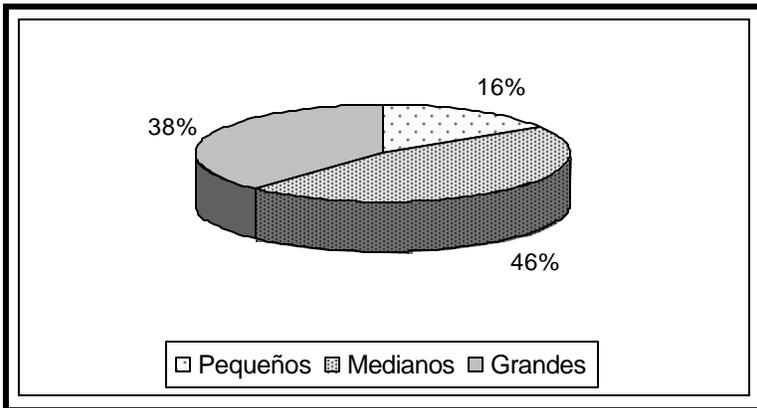
Las distintas modalidades funcionan en establecimientos con la siguiente distribución:

Modalidad de Intensificación	Establecimientos pequeños	Establecimientos medianos	Establecimientos grandes	Total establecimientos
TICs	3	21	23	47
LMyE	10	8	8	26
Artes	3	13	5	21
Educ. Física	0	5	4	9
IAC	1	3	1	5
Todas	17	50	41	108

Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios.

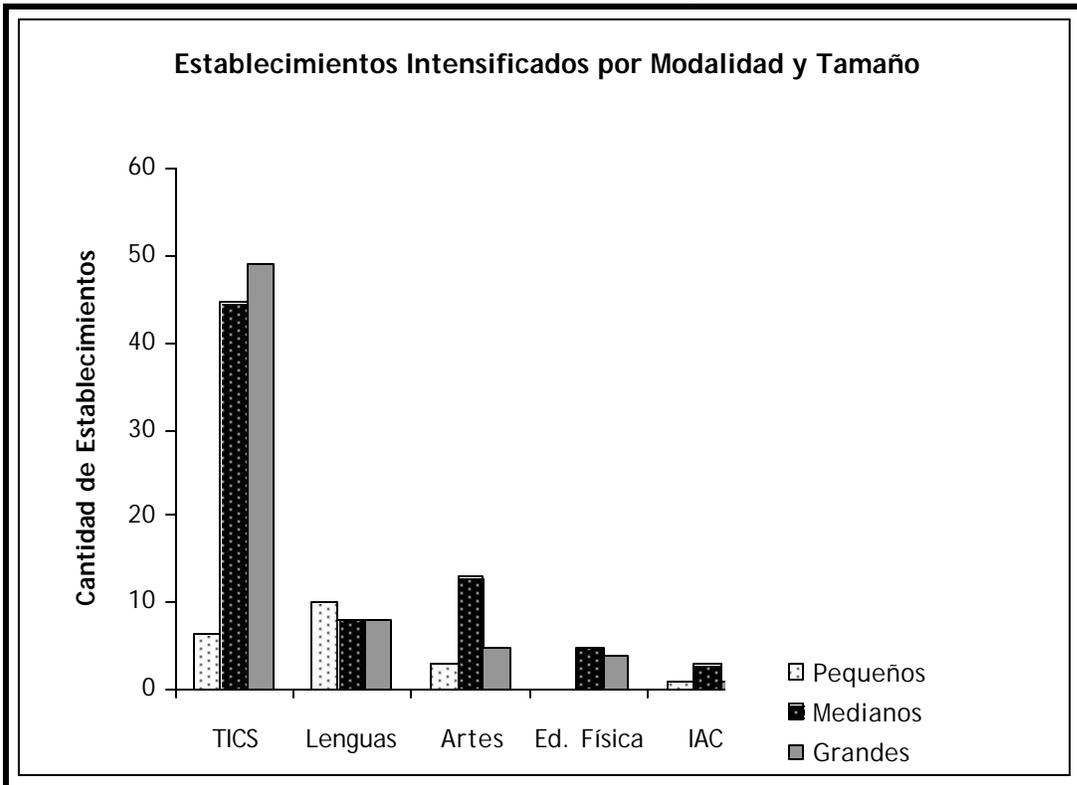
Como se desprende del cuadro anterior, si se considera todas las escuelas que ofrecen intensificación independientemente de su modalidad, la mayor parte de los establecimientos son medianos y grandes, con el 46% y el 38% respectivamente:

Gráfico 7: Distribución de los establecimientos según tamaño



Sin embargo, al considerar cada modalidad por separado se observan diferencias (Gráfico 8), ya que en el caso de TICs predominan las escuelas grandes y medianas, en LMyE se distribuyen más uniformemente con un número levemente mayor de escuelas pequeñas, y en Artes, Educación Física e IAC (pero especialmente en la primera modalidad) sobresalen los establecimientos de tamaño mediano:

Gráfico 8: Establecimientos Intensificados por Modalidad y Tamaño



ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS GENERALES DE CADA MODALIDAD

En referencia al origen político-normativo de las diversas modalidades de intensificación, se mencionarán a continuación las normas que les dieron inicio:

- Resolución 2736/02 (SED). A partir de esta resolución nace el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, bajo la dependencia de la Subsecretaría de Educación, a partir de la transformación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires que fue creado un año antes bajo la resolución 786/01.
- Resolución 19/03 (SED). Esta norma crea el Proyecto de Intensificación en Tecnologías de Información y la Comunicación.
- Resolución 565/05 (SED). Bajo la órbita de la Dirección de Educación Primaria, se da comienzo al Programa de Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento, que incluye las modalidades de Artes, Actividades Científicas y Educación Física.

Asimismo, es importante identificar las experiencias previas en el sistema que, en algunos casos, fueron tenidas en cuenta a la hora de diseñar e implementar cada una de las modalidades de intensificación: Aulas en Red, Club de Ciencias, Centros Complementarios de Idiomas, Plástica, Música y Natación. A continuación se reseñarán aquellas que, en principio, pueden identificarse como antecedentes más directos.

En cuanto a la **Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras**, el antecedente del programa es el proyecto de escuelas bilingües, creadas por Res. 786/01, y transformadas en plurilingües en el 2002, como se dijo más arriba. En dicha norma se establece la enseñanza de la lengua extranjera desde primer grado en doce escuelas primarias de jornada completa (en seis de ellas inglés, en dos francés, en dos italiano y en dos portugués).

En cuanto a experiencias previas de incorporación de la lengua extranjera en el sistema, puede mencionarse el PRJC en que se prescribe la enseñanza del inglés desde primer grado en escuelas primarias públicas del GCBA. Por otra parte, los Centros Complementarios de Idiomas también ofrecen la enseñanza extracurricular de lenguas extranjeras para alumnos matriculados a partir de 4º grado.

En relación con el **Proyecto Aulas en Red - Escuelas con intensificación en TICs**, el antecedente son las escuelas pertenecientes al Proyecto Aulas en Red, como su nombre lo indica. Éste surge en el 2001 en doce escuelas que fueron equipadas exclusivamente para los 7º grados y cuenta desde el comienzo con una coordinación pedagógica y la figura de facilitadores que no dictan la asignatura informática sino que acompañan al MG para que las TICs se incorporen transversalmente en la enseñanza de todas las áreas.

Asimismo, es posible considerar como experiencia previa a la oferta de informática que se da en el contexto del programa **Instancias Educativas Complementarias**, que depende de la Dirección General de Educación. El mismo reúne un conjunto de propuestas (además de la citada, ajedrez y teatro) que se desarrollan desde el año

1991. Actualmente el programa de informática se dicta bajo la denominación de "Culturas Informáticas en la escuela".⁶

Finalmente, las tres modalidades creadas en el 2004 en el marco del Programa de Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento tomaron como antecedentes las escuelas plurilingües, las escuelas intensificadas en TICs, así como la implementación en carácter de experiencia piloto de una escuela intensificada en artes en el año 2003 (Res. 976/03).

Del conjunto de estas experiencias previas los referentes reconocen que el antecedente de mayor relevancia para toda la estrategia política de intensificación -por su alcance, por el cambio organizativo que implicó en las instituciones y por la estructura que requirió para su gestión (coordinación, recursos y evaluación)- fue la creación del "Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires".

En este sentido es importante volver a señalar que las escuelas intensificadas en LMyE son las únicas incorporadas en el Reglamento Escolar vigente: en el capítulo 3 (artículos 101 a 104) las identifica como una modalidad de educación primaria y regula su funcionamiento en cuestiones tales como el horario de docentes, la capacitación, la organización institucional del tiempo, la función de los coordinadores, del Centro de Recursos y de los maestros/maestras de apoyo y la Evaluación de los alumnos.

En cuanto a los propósitos generales perseguidos por cada modalidad, cabe aclarar que en parte han sido relevados a partir de lo explicitado por las propias normativas que originan y regulan estos proyectos y, en parte, por la palabra de referentes consultados.

En relación con las **Escuelas con intensificación en LMyE**, la **Res. 2736/02** -que transforma el "Programa Escuelas Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires" en "Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras"- se exponen diversas razones que fundamentan la necesidad de institucionalizar el Programa de Escuelas Bilingües, transformándolo en una modalidad dentro de las escuelas de JC. Entre estos motivos se reconoce la necesidad de:

- afianzar un modelo institucional adecuado para esa experiencia de intensificación,
- tender a la incorporación progresiva de todos los grados del nivel primario,
- propiciar la articulación del trabajo curricular realizado sobre el Diseño de Lenguas Extranjeras con los contenidos de los Diseños Curriculares de las otras áreas.

La misma norma da cuenta de que este programa es consecuencia de la experiencia acumulada en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires, lo

⁶ Atiende a 403 escuelas primarias públicas, participan 178 docentes facilitadores quienes, mediante computadoras en bibliotecas, laboratorios de informática o aulas trabajan para la inclusión de la Informática para alumnos y maestros, tanto en el logro de autonomía en el uso del recurso, como en los aportes a las disciplinas curriculares, concibiéndose asimismo que el dominio de este recurso se convierte en un factor de equidad y garantiza la igualdad de oportunidades, además de colaborar en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y, en consecuencia, mejorar la calidad de los aprendizajes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2007 a).

que le permite encarar un proyecto de enseñanza plurilingüe que supere el concepto de bilingüismo, entendiendo al enfoque plurilingüe como una ampliación de la experiencia lingüística de los individuos. Esta experiencia parte de la lengua materna y su consiguiente paso del uso familiar a contextos más amplios (escolar, comunitario, social) para extenderse luego al uso de otras lenguas, a través del cual la competencia comunicativa se enriquece.

Como se señaló en la presentación, a diferencia de la concepción que entiende al multilingüismo como el conocimiento de varias lenguas, el plurilingüismo no propone la enseñanza de manera dissociada de dos o hasta tres lenguas, tomando como modelo último a un «hablante nativo ideal», sino potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general.

Por ese motivo, según señala una referente consultada, el proyecto trata de distanciarse del modelo de la enseñanza bilingüe en el que se enseña en un turno la lengua materna y en el otro la lengua extranjera. Por el contrario, para desarrollar la competencia plurilingüe la lengua materna y las extranjeras deberán interactuar. Esto supone el desafío de que en la enseñanza de las diferentes lenguas se comparta el enfoque didáctico y se impulse el desarrollo del mismo tipo de competencias en los alumnos.

Respecto de las **Escuelas intensificadas en TICs**, entre los fundamentos expresados en la **Res. 19/03** (que da inicio al Proyecto) se sostiene el peso de las innovaciones tecnológicas, que estarían contribuyendo a las transformaciones sociales, económicas y culturales del mundo contemporáneo.

En vinculación con ello, la apropiación de las TICs constituye un requisito para una inserción en la nueva sociedad: es pensada como desarrollo de capacidades en pos de la adecuada integración social. Se admite que el aprovechamiento de los nuevos medios tecnológicos, como recursos de enseñanza dirigidos a mejorar su calidad, representa un “reto” para el sistema educativo y se reconoce que esos medios pueden ayudar a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y a mejorar el aprendizaje.

En función de lo anterior, la creación de este proyecto persigue el propósito de “asegurar la alfabetización digital básica para todos los alumnos, en particular, los de séptimo grado de las escuelas primarias incluidas en la experiencia”. El proyecto “está orientado a que el alumno -a través de la alfabetización digital- desarrolle competencias en el uso de herramientas tecnológicas, que las mismas optimicen su capacidad de trabajo e investigación autónoma y estimulen su juicio crítico. Simultáneamente este proyecto tiende a una transformación de la función cotidiana del docente en el aula, de su posicionamiento frente al saber y los modos de enseñar”.

De acuerdo a lo expresado por una referente del proyecto, esta modalidad fue la que utilizó la noción de intensificación en primer término, aludiendo al uso gradual o la incorporación progresiva de la tecnología en la cotidianeidad de las tareas escolares, hasta llegar a 7º grado donde la computadora está disponible en el aula. Como se puede apreciar, en esta modalidad el término intensificación está asociado a la idea de gradualidad, mientras que en otras modalidades se usa en el sentido de profundización de las actividades de enseñanza en un área del conocimiento o campo del currículum.

En cuanto a la **Intensificación en Artes, Educación Física y Actividades Científicas**, mediante la **Res. 3021/04** que da origen de manera experimental al Programa de Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento (que abarca estas tres modalidades), la Secretaría de Educación establece como fundamento político-pedagógico general el compromiso de “fortalecer y mejorar los servicios existentes para que la población tenga acceso a una educación de calidad favoreciendo la igualdad de oportunidades y posibilidades”. Dicho programa se termina de definir como tal al año siguiente, a partir de la Res. 565/05.

Cabe señalar que en la normativa que dio creación al programa que comprende las tres modalidades que dependen de la DAEP no se argumenta acerca de las razones por las cuales se seleccionó dentro de los campos del conocimiento presentes en el Diseño Curricular, la intensificación en Artes, IAC y Educación Física. Asimismo, se contempla la posibilidad que, en el futuro, se incorporen otras áreas.

El propósito de la intensificación en general es posible inferirlo de los objetivos del programa, que consisten en:

- propiciar la diversificación de la propuesta formativa y las características de los servicios en diferentes escuelas y comunidades, sosteniendo las finalidades y propósitos educativos que deben garantizarse para todos los alumnos de la Ciudad,
- promover un modelo de Jornada Completa que brinde a los alumnos una experiencia formativa enriquecida, avanzando en la concepción de un tipo de oferta pedagógica para estas escuelas,
- obtener una formación intensificada en un campo del conocimiento, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de ampliar el campo de las experiencias estético-expresivas y cognitivas,
- desarrollar a través de la intensificación en un campo del conocimiento una estrategia de reorganización pedagógica que, junto con otras que se desarrollan en el ámbito de la Secretaría de Educación, contribuya a promover, en el marco del currículo común, una diversificación de experiencias formativas para los alumnos que concurren a escuelas de JC.

Además de los fundamentos presentes en la norma, una referente de Artes señala que en el inicio del proyecto se dieron algunas discusiones en torno de la denominación. Para dar nombre al proyecto surgieron palabras como “focalización” o “diversificación”, hasta que finalmente fue el término intensificación el que logró predominar. Con independencia de la elección de la palabra, lo que quedaba claro respecto de la intensificación en Artes, en particular, era que no se trataría de escuelas primarias orientadas a formar artistas, sino escuelas preparadas para brindar a los alumnos más posibilidades de experimentar con lenguajes artísticos a los que de otra manera no tendrían acceso.

Este mismo argumento es válido para IAC y Educación Física, ya que no se trataría de formar científicos ni deportistas sino de profundizar en un área enriqueciendo la propuesta formativa para los alumnos. En este sentido, una referente de las escuelas intensificadas en Educación Física, expresa que el sentido formativo de la propuesta es

proporcionar experiencias que pretenden ir más allá del logro de una buena calidad del movimiento, vinculándose con el aprendizaje del cuidado de sí mismo y del otro. Se trata de proporcionar situaciones de enseñanza en donde los niños encuentren su lugar placentero de forma tal que sigan relacionados con la actividad física más allá de la escuela.

Respecto de los propósitos generales de estas tres modalidades, aunque la propuesta de intensificación se considera superadora de la oferta formativa de la escuela de JC común, no se propone su extensión a la totalidad de escuelas de JC. Tal como se señala en la Res. 3021/04: "este proceso de diversificación pedagógica no debe realizarse de manera espontánea ni masiva, se requiere avanzar planificadamente procurando equidad y balance en la distribución de los servicios y la garantía de su calidad formativa". El fragmento citado da cuenta de que el Programa no pretende, al menos en su primera etapa, universalizar la propuesta de intensificación, aun considerándola una propuesta valiosa.

METAS DE EXTENSIÓN DEL PROYECTO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS

Como se verá a continuación, las distintas modalidades tienen diferentes grados de explicitación de sus metas de expansión y de sus criterios de selección de las escuelas para incorporar a los respectivos proyectos. Respecto de este último punto, priorizan criterios diferentes aunque muchas veces, según lo manifestado por los referentes consultados, los criterios que se expresan por escrito no siempre pueden considerarse en su totalidad.

En este sentido, de los criterios planteados en los documentos el decisivo es la existencia en las escuelas de las condiciones mínimas necesarias para que la intensificación sea posible, tanto en lo referido a la infraestructura como a la predisposición inicial del equipo directivo.

En cuanto al desarrollo de las **Escuelas Plurilingües con Intensificación en LMyE** cabe señalar que, aunque no aparecen explicitadas metas cuantitativas relativas a la cobertura, la modalidad está presente al menos en una escuela de cada uno de los DE.

En cuanto a la dirección hacia la cual orientar la expansión de la modalidad, la Res. 786/01 (que fue el origen de las Escuelas Bilingües, antecedente directo de las Plurilingües) plantea, entre sus considerandos, "que la incorporación de una segunda lengua en el currículum de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *principalmente en aquellas ubicadas en los sectores más desfavorecidos* como resultado de una política de equidad, eleva la calidad de la enseñanza".

En igual sentido, en la descripción del proyecto (realizada en el Anexo I de la citada norma) se señala que el objetivo es "ofrecer la enseñanza de calidad de una segunda lengua a los niños de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *principalmente a aquellas ubicadas en los sectores más desfavorecidos*". De este modo, se podrá lograr que los alumnos que asisten a estas escuelas accedan a una lengua extranjera de manera sistemática y prolongada (modalidad de trabajo que hasta entonces estaba reservada a las escuelas privadas y a los sectores de alto poder adquisitivo).

A diferencia de otras modalidades, en ésta no se encuentran documentos internos que sistematicen los criterios de incorporación de las escuelas al proyecto. No obstante, la consulta a una referente de la intensificación en LMyE indica que actualmente las características priorizadas son:

- que se trate de escuelas pequeñas (de 7 secciones) y ubicadas en zonas desfavorables, y
- que el equipo directivo manifieste adhesión a la propuesta.

En cuanto al crecimiento del programa, la referente señala que si bien sería deseable la extensión de la oferta, el obstáculo es la falta de profesores suficientemente capacitados para cubrir los cargos. Esta dificultad para el nombramiento de docentes hace que por ejemplo, en este momento, algunos grados estén a cargo de maestros de apoyo, muchos de los cuales son estudiantes avanzados de los profesorados.

En cuanto a la **intensificación en TICs** la norma que crea el programa (Res. 19/03) autoriza su implementación en veintiocho escuelas primarias de gestión oficial (que son nombradas en el Anexo II) y establece que la Subsecretaría de Educación, en tanto responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del proyecto, “en caso de considerarlo pertinente dispondrá la incorporación gradual de otras escuelas primarias de la Ciudad”. Los datos con los que contamos muestran que esto efectivamente ha sucedido dado que el proyecto, habiéndose iniciado con 28 escuelas, involucra en la actualidad a 47 instituciones educativas y está presente en todos los DE.

La referente consultada señala que, si bien en el origen del proyecto las escuelas fueron seleccionadas de manera heterogénea, posteriormente el equipo de coordinación de la modalidad elaboró -en acuerdo con los supervisores de distrito- un conjunto de criterios para la selección de las escuelas a incorporar. Estos criterios están plasmados en un documento (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007b) que, en orden de prioridad, establece:

- Que se complete el mínimo de dos escuelas por DE y se logre una adecuada distribución geográfica, cotejando que la oferta no se superponga con la de otras intensificaciones que lleva a cabo la Secretaría de Educación.
- Que se trate de escuelas de JC.
- Que las escuelas cuenten con el servicio del IEC Informática (criterio no excluyente).
- Que las escuelas cuenten con conectividad por compartir edificio con Escuelas de Adultos. Este criterio (no excluyente) se debe a que compartir la conexión optimiza la relación entre servicio y gastos.
- Que las escuelas tengan un espacio disponible para la instalación del Aula en Red en la Planta Baja (para permitir la integración de niños con necesidades educativas especiales).
- Que las escuelas cuenten con una o dos secciones de séptimo como máximo.
- Que exista predisposición por parte del supervisor, el equipo directivo y los maestros de 7° grado a integrarse al proyecto. Para identificar escuelas en las que sea posible lograr el consenso básico de los actores implicados se tiene especialmente en cuenta la opinión de los supervisores.

Sin dejar de apreciar los avances mostrados por esta modalidad en la elaboración progresiva de criterios, cabe señalar que en algunos casos estas prioridades no se verifican actualmente o, por lo menos, no se han aplicado retrospectivamente. Es decir: no es posible al momento de elaboración de este Informe confirmar si algunas escuelas que no se ajustan a los criterios fueron seleccionadas previamente, pero sí se puede verificar la coexistencia de dos modalidades de intensificación en la que una de ellas es TICs, como ya se señaló en la presentación general. En dos casos ofrecen TICs y LMyE; en uno, TICs y Educación Física. Por otra parte, hay diez escuelas intensificadas en TICs que son de JS.

En cuanto a las metas de expansión de la modalidad, la referente de TICs consultada subrayó la postura favorable a que todas las escuelas intensifiquen en esta modalidad, para revertir la situación actual en la que la tecnología sólo es accesible para una pequeña elite, señalando que su perspectiva es ampliamente compartida por la opinión pública, de acuerdo a distintas expresiones que se recogieron durante el desarrollo del proyecto.

En la resolución que creó las modalidades de **Intensificación en Artes, Actividades Científicas y Educación Física**, la referencia a los criterios de incorporación de las escuelas es bastante laxa. Sólo se dice que "la propuesta es para todos los alumnos de la escuela, sin selección de ninguna clase de acuerdo con sus capacidades, proceso que se debe cumplir en forma planificada, procurando equidad y balance en la distribución de los servicios y garantizando su calidad formativa" (Res. 565/05).

Sin embargo, en una norma anterior al inicio efectivo de estas tres modalidades (la que da origen en carácter experimental al "Programa de Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento") se establece que: "la meta para el período 2004/2007 es asegurar la presencia de 3 escuelas con intensificación en un campo del conocimiento en cada distrito escolar" (punto 2, Anexo I, Res. 3021/04).

Es decir, el objetivo fijado para el presente año determinaba que debía haber al menos una escuela intensificada en Artes, una en Educación Física y una en Actividades Científicas en cada distrito. Tal como se desprende de la descripción cuantitativa de la oferta, realizada al comienzo del informe, dicho objetivo no ha llegado aún a cumplirse. No obstante, la consulta a una referente de la DAEP indicaría que el cumplimiento de los propósitos fijados inicialmente es poco viable.

En cuanto a la localización de las escuelas la Res. 3021/04, en su Anexo I, establece que se debe tener en cuenta:

- el relevamiento de necesidades y prospectivas producidos por los organismos de la SED,
- los requerimientos de la comunidad educativa,
- la equidad en la distribución de la oferta en los distintos DE,
- la ponderación de las necesidades particulares de la población,
- la consistencia con respecto a los criterios específicos fijados para cada campo de intensificación en relación con los recursos institucionales en general (experiencia acumulada en el campo a intensificar, disposición a integrarse a un proyecto formativo desafiante) y en especial los referidos a la infraestructura básica necesaria para las actividades pedagógicas de cada modalidad,
- los recursos presupuestarios disponibles, y
- el pasaje de JS a JC en el marco de las condiciones requeridas para asegurar la calidad adecuada del servicio.

Asimismo, para la incorporación de escuelas a las 3 modalidades que están bajo su órbita, la DAEP ha establecido un listado de criterios de selección que comprende requerimientos relativos a las condiciones edilicias (este punto se ampliará más adelante) e institucionales (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007c).

En cuanto a las condiciones institucionales los requisitos son:

- que las escuelas que tengan un proyecto claro y definido o bien que deseen producir un cambio,
- que los equipos directivos conozcan los alcances de la intensificación en la escuela y, tras evaluar la posibilidad de resignificación del PEI y de integración de nuevos docentes, se comprometan con el proyecto,
- que los docentes estén informados sobre los alcances curriculares, organizativos y administrativos del proyecto.

Distintos referentes subrayaron la importancia de contar con un proyecto pero, a la vez, también se mencionó que en situaciones de crisis institucionales (acompañadas o no de pérdida de matrícula) la intensificación puede constituirse en una solución. Asimismo, distintos referentes señalan que otro criterio que opera fuertemente es la aceptación institucional del proyecto. No obstante, cabe aclarar que una vez seleccionada la escuela, comienza un proceso de implementación en el que es preciso un trabajo con los diversos actores institucionales a fin de transmitir el enfoque de la modalidad a los profesores directamente involucrados en la intensificación.

En la consulta realizada a una referente de la intensificación en Artes se indica que, por lo general, se da prioridad a la incorporación de dos tipos de escuelas con características opuestas. Por un lado, escuelas que necesitan un cambio drástico, por atravesar una situación de crisis institucional (expresada en estados de postergación o abandono). En este tipo de escuelas la intensificación suele producir un impacto positivo, porque dota a la institución de un proyecto que orienta y le da sentido a las prácticas. Por otro lado, se otorga preferencia a escuelas que poseen experiencia previa en el desarrollo de proyectos relacionados con el arte. En estas instituciones las condiciones para intensificar son muy favorables porque, por lo general, los equipos directivos muestran un fuerte compromiso con el proyecto.

En la consulta con referentes de las escuelas intensificadas en Actividades Científicas se señala que, dado que las otras dos modalidades que dependen de DAEP (Artes y Educación Física) tienen requisitos más rígidos en cuanto al espacio, resulta comparativamente más sencillo intensificar en IAC, debido a que si bien es necesario contar con un laboratorio, el espacio de trabajo más permanente en el que se desarrolla la modalidad es el aula.

La perspectiva de un referente del área de Primaria permite contextualizar las anteriores consideraciones en torno de dos cuestiones: las metas de extensión del proyecto y los criterios y procedimientos que operan en la selección de las escuelas.

Acerca del primer tema, el referente señala que la ausencia de un diagnóstico previo al establecimiento de la normativa -que proyectaba, entre otras cosas, la existencia de un mínimo de una escuela por modalidad por DE- hizo que esta meta inicial resultara de muy difícil concreción, en lo inmediato. No obstante, la referente señala que las dificultades de infraestructura pudieron en algunos casos sortearse a partir de estrategias alternativas (y del compromiso con el proyecto que se tuvo en algunas instituciones). Por otro lado, advierte que la creciente heterogeneidad social al interior de los DE -que se ha profundizado en las últimas décadas- hace que muchos de ellos hayan recibido más de una escuela intensificada, en función de la población vulnerable que conforma su matrícula.

En relación con el segundo tema, el referente señala que los criterios de incorporación de las escuelas al proyecto son, como se planteó anteriormente, la existencia de la infraestructura adecuada, el compromiso del equipo directivo, el interés y conocimiento de los docentes y la necesidad de dotar a la escuela de un proyecto pedagógico. Sin embargo, estas condiciones no suelen estar presentes de manera simultánea en todos los casos inicialmente; evaluándose en cada caso cómo afrontar aquellas condiciones desfavorables.

El referente considera que una de los mayores desafíos es el logro de una renovación curricular por parte de los docentes más directamente involucrados en la intensificación. Debido a que en muchos casos los docentes han tenido una formación en paradigmas diferentes, la participación de los mismos en el proyecto es producto de la capacitación y el acompañamiento técnico constante.

INSTANCIAS DE COORDINACIÓN Y ASISTENCIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

En este apartado se alude a la coordinación y asistencia técnico-pedagógica incluyendo la “capacitación docente permanente”, diferenciada tanto de la formación docente requerida para desempeñarse en las escuelas con intensificación como de la capacitación realizada a través de modalidades más tradicionales (tales como cursos, seminarios, jornadas). Se parte de la idea de que los dispositivos de asistencia técnica establecidos en cada uno de los proyectos son formas de llevar a cabo la capacitación permanente de los docentes, dado que los encuentros de trabajo entre maestros y asistentes (o facilitadores, según la modalidad) pueden ser considerados instancias de capacitación en servicio vinculadas a las necesidades y requerimientos específicos de la práctica docente.

La estructura de coordinación y asistencia técnica del proyecto de **Escuelas intensificadas en LMyE** ha sido establecida por la Res. 786/01 y luego ampliada en el Reglamento Escolar (Res. N° 4776- MEGC/06). Los documentos mencionados determinan los siguientes roles y funciones⁷:

- La Coordinación General: Colabora en la organización de la modalidad plurilingüe y en su inserción plena en las escuelas, articula acciones con las Direcciones General de Educación, de Planeamiento, de Currícula, de Primaria y de Investigación, establece vínculos con las embajadas de los países cuyas lenguas están incluidas en el programa, coordina acciones con las supervisiones escolares, de lenguas extranjeras y curriculares, articula acciones con los equipos de conducción en las escuelas y coordina las tareas de los coordinadores de lenguas extranjeras.
- Los Coordinadores por Lenguas⁸: Realizan el seguimiento del proceso de enseñanza en un número reducido de escuelas, capacitan a los docentes de lenguas extranjeras, observan clases, coordinan una reunión semanal de monitoreo y puesta en común de propuestas y estrategias pedagógicas, asesoran a los equipos de conducción en relación con aspectos operativos del proyecto y presentan informes al coordinador general.
- Los Supervisores de Lenguas Extranjeras (dependientes de la Coordinación de Lenguas Extranjeras): Supervisan y colaboran con las escuelas en el marco de su tarea habitual desarrollada en todas las instituciones públicas primarias de la Ciudad.

Una referente de la modalidad brinda precisiones adicionales sobre las funciones desempeñadas por los diversos actores, indicando que la Coordinación General se encarga de la selección de escuelas (conjuntamente con los supervisores) y de personal, la resolución de problemas y la gestión de los aspectos administrativos y presupuestarios

⁷ Además, establece que la Subsecretaría de Educación tiene a su cargo la elaboración de las líneas generales del proyecto, así como su conducción y evaluación.

⁸ Actualmente hay un coordinador de francés, uno de italiano y uno de portugués, con cuatro escuelas cada uno. Para el idioma inglés hay tres coordinadores que tienen entre 4 y 5 escuelas cada uno.

del proyecto, y que los Coordinadores por Lengua desarrollan acompañamiento pedagógico que incluye acciones de desarrollo curricular.

En cuanto a la capacitación permanente de los docentes, el artículo 102 del Reglamento Escolar (Res. N° 4776- MEGC/06) establece que:

* Los docentes de la primera lengua extranjera realizarán capacitación y seguimiento durante dos horas con una frecuencia semanal, recibiendo para ello la remuneración correspondiente a dos horas cátedras, desde el momento en el que ingresen a trabajar en la modalidad plurilingüe hasta por lo menos tres años después⁹.

* Los docentes de la segunda lengua extranjera podrán recibir capacitación fuera de su horario de trabajo desde el momento en el que ingresen a la modalidad plurilingüe hasta por lo menos dos años después¹⁰.

* Los MG recibirán capacitación en servicio obligatoria en el área de Prácticas del Lenguaje conforme sus grados se vayan incorporando a la intensificación.

Para llevar a cabo la asistencia técnico-pedagógica el Coordinador por Lengua realiza una reunión semanal con los DI de Lengua Extranjera en la que, como se expresa en el Reglamento Escolar, se planifican actividades, se elaboran materiales didácticos y se monitorea el desarrollo del proyecto. Esta instancia de acompañamiento, dado su carácter formativo, es la forma que asume la capacitación a la que se alude en las líneas precedentes.

El programa sugiere, para el acompañamiento del MG, realizar una reunión mensual coordinada por el director de la escuela en la que participen los MG, los docentes de lengua extranjera y los DI11. Además se está implementando desde 2006 un dispositivo que consiste en la realización de 4 encuentros anuales con especialistas de Prácticas del Lenguaje (capacitadores procedentes de la Dirección de Currícula) para trabajar en torno a proyectos de lectura y escritura donde se incorpora la lengua extranjera.

La coordinación de las **escuelas con intensificación en TICs** proviene de la Red Porteña Telemática (Re.Por.Te). En diversos documentos operativos se define que los principales responsables de la puesta en marcha de la modalidad son:

- desde Re.Por.Te: la Coordinación del Proyecto y el Equipo de Seguimiento
- dentro de la escuela: el Equipo de Conducción, el Equipo Docente y los Facilitadores.
- desde CePA: los Capacitadores.

9 Según lo expresado por una referente de la modalidad, actualmente este artículo está siendo revisado, en relación con el período en el que se extendería la capacitación y el seguimiento. Dados los buenos resultados de las reuniones de trabajo entre Coordinadores y maestros responsables de la enseñanza de la lengua extranjera, la propuesta es no ponerle un límite de tiempo a esta instancia e incorporar objetivos que van más allá de la capacitación y seguimiento, tales como: la elaboración de materiales para los alumnos y la discusión de estrategias pedagógico-didácticas, siempre en el marco del DC.

10 Asimismo, la referente aclara que este punto de la normativa no se ha podido concretar por la dificultad de contar con horas, dentro de la jornada docente, destinadas a la capacitación en servicio.

11 Para hacer viable esta sugerencia, por lo menos desde la Coordinación General se ha dispuesto que los DI sean eximidos una vez por mes de la reunión con el Coordinador por Lengua.

En cuanto a las funciones de esos actores, el Documento N° 3 de Re.Por.Te (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005c) establece que la Coordinación del Proyecto tiene como principales tareas:

- realizar el seguimiento permanente del Proyecto mediante visitas a las escuelas y comunicación continua con las Supervisiones y Equipos de Conducción,
- mediar en conflictos inherentes a la implementación del proyecto en las escuelas,
- prevenir o identificar las posibles superposiciones de funciones referidas a la marcha del proyecto a nivel de la gestión y las instituciones,
- coordinar la convergencia de las diferentes áreas comprometidas con el proyecto,
- convocar y coordinar reuniones permanentes de trabajo con los Equipos de Conducción, Facilitadores y docentes para construir un marco común de trabajo,
- participar en la selección de las futuras escuelas pertenecientes al proyecto,
- elaborar los documentos y materiales de lectura necesarios.

El trabajo de la Coordinadora se complementa con el de un Equipo de Seguimiento, cuyas tareas prioritarias son:

- realizar un seguimiento sistemático de la marcha del proyecto en las escuelas supervisando la tarea de los Facilitadores, asistiendo a los equipos docentes y directivos de las escuelas en temáticas específicas inherentes a la operativización del proyecto,
- desarrollar insumos teórico-conceptuales y metodológicos necesarios para su desarrollo.

Por su parte, los facilitadores se encargan principalmente de asistir a los maestros en la planificación de propuestas sobre el uso de las TICs en el marco de sus proyectos pedagógico-didácticos.

En cuanto a la organización del tiempo de trabajo y la periodicidad de los encuentros, la Coordinadora se reúne con el Equipo de Seguimiento semanalmente, con los Facilitadores cada dos meses y con los encargados del Soporte en la medida en que resulte necesario. El Facilitador destina 8 horas semanales por escuela en aquellas que cuentan con una sección por grado; carga horaria que se incrementa en las escuelas con mayor cantidad de secciones por grado.

La referente consultada menciona que el vínculo entre la Coordinación del programa y los Supervisores se establece principalmente en función de la resolución de dificultades presentadas en la marcha del proyecto, lo que amerita intervenciones consensuadas entre los distintos responsables y exige la articulación del trabajo de ambas instancias.

En relación con el **Programa de "Escuelas Primarias de Jornada Completa con Intensificación en un Campo del Conocimiento"** el marco normativo prevé que la DAEP debe conformar, bajo su dependencia, un Equipo de Asistencia Técnica (AT) para la

implementación y seguimiento del Programa. En tal sentido, fue establecida una instancia de Coordinación General y un equipo de AT (una responsable cada tres escuelas) cuyas funciones consisten en:

- acompañar a las escuelas en el cambio institucional,
- asistir al equipo directivo en la elaboración de los proyectos y la organización del horario escolar,
- diseñar con los supervisores el seguimiento y evaluación del mismo, y
- organizar las capacitaciones conjuntamente con CEPA.

Desde la perspectiva de los referentes consultados, la tarea de los coordinadores y los asistentes pedagógicos de las distintas modalidades se articula en función del acompañamiento a los equipos directivos lo que incluye, eventualmente, el diseño conjunto de estrategias para resolver dificultades en las escuelas. Asimismo, algunos supervisores curriculares de Plástica, Música y Educación Física participan de instancias de trabajo con los docentes específicamente encargados de las áreas intensificadas y los AT.

Es importante señalar que como parte de la coordinación y asistencia técnica, las diversas modalidades de intensificación contemplan la realización de evaluaciones internas, definidas desde la normativa de cada uno de los proyectos como permanentes para la gestión. En las modalidades de LMyE (a través de la Res. 2736/02) y TICs (Res. 19/03) se designa a la Subsecretaría de Educación como "unidad responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del programa". En el caso de las "Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento" la Res. 3021/04 encomienda en forma conjunta a las Direcciones Generales de Educación y de Planeamiento "el seguimiento, evaluación y extensión de la experiencia".

Además, cada una de las modalidades ha desarrollado procedimientos e instrumentos de evaluación que, por razones de tiempo, no fueron incluidos en el presente informe. Por ejemplo, puede señalarse que la Coordinación de la Intensificación en TICs elaboró diversos documentos abocados a precisar los mecanismos y tiempos pautados para realizar el seguimiento y evaluación interna del proyecto.

Con independencia de los procedimientos explícitamente establecidos para la evaluación, el hecho de que cada modalidad cuente con una instancia de Coordinación específica y un equipo de acompañamiento y seguimiento (encargado de la asistencia técnico-pedagógica) indica que la evaluación es contemplada como parte central de la gestión. Los referentes consultados confirman esta presunción al señalar que la evaluación está presente de manera constante en la marcha de cada uno de estos proyectos.

Este tema cobró especial relevancia en el diálogo con referentes de IAC, dado que en esta modalidad se llevó a cabo durante 2006 un proceso de evaluación tendiente a identificar los factores que obstaculizaban la consolidación y crecimiento del proyecto. A partir de los resultados de tal revisión se produjo una renovación del equipo de coordinación y se reorientaron aspectos centrales de la implementación, como el lugar del MG en la intensificación y el rol de los AT en el aula. En tal sentido, las referentes

consultadas indican que en los primeros años de la implementación del proyecto de IAC, los AT daban clases o bien elaboraban propuestas didácticas que eran aplicadas por los MG, sin que estos hubieran participado activamente en su gestación y elaboración. Como consecuencia del proceso de evaluación mencionado, se tomaron decisiones tendientes a que los AT recuperen las funciones de colaboración técnico-pedagógica, impulsando a que los MG se posicionen como los principales conductores del proyecto.

ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS DE ENSEÑANZA, ARTICULACIÓN ENTRE ÁREAS Y CONDICIONES PARA EL TRABAJO COLECTIVO

En todas las modalidades de intensificación la organización del tiempo escolar es una variable central en la implementación, de la que dependen en gran medida los logros y dificultades de los proyectos en cuanto a los objetivos propuestos.

En base a la información obtenida del análisis de documentos y de la consulta con referentes de cada modalidad, surgen dos criterios generales que las escuelas intensificadas deben tener en cuenta para la organización del tiempo, a saber:

- la confección de los horarios escolares a partir de una estructura modular con bloques de dos horas para el desarrollo de las áreas¹², y
- la disponibilidad de un tiempo para el trabajo institucional o para el encuentro entre docentes, capacitadores y asistentes técnicos (sea cual fuere la denominación que esta figura tiene en cada modalidad).

Cabe recordar, al respecto, que el antecedente de estas prescripciones se puede rastrear en el PRJC. Uno de los ejes para dicha transformación lo constituyó la reorganización pedagógica de la escuela, siendo justamente el horario escolar un objeto particular y privilegiado de intervención. A continuación se detallan las especificaciones que rigen actualmente en cada modalidad de intensificación en relación con el tiempo de enseñanza.

En las **Escuelas Intensificadas en LMyE**, la importancia de la dimensión temporal es explicitada en la Res. 2736/02, donde se dice que “El funcionamiento de la intensificación de la enseñanza de las lenguas materna y extranjeras requiere de la conformación, por parte de los directivos, de equipos de trabajo con todos los docentes de la escuela, implica cambios horarios, necesita de una fluida interrelación entre docentes de grado y de lenguas extranjeras, permite la modificación de algunas cargas horarias y de la distribución de los tiempos institucionales”.

Como se anticipó al principio del informe, las Escuelas Plurilingües son escuelas de JC que cuentan con nueve horas de clase diarias de 40 minutos, en lugar de las ocho horas de 45 minutos habituales. Esta hora cátedra adicional por día se obtiene acortando el pos comedor en 40 minutos: si la hora se agrega al turno de la tarde, los alumnos almorzarán de 12.15 a 13 hs.; en cambio, si se agrega a la mañana lo harán de 13 a 13.45 hs.

De las 8 horas cátedra semanales establecidas para esta intensificación, 5 se logran del acortamiento del pos comedor y 3 se obtienen de las que anteriormente se dedicaban a las áreas básicas de enseñanza. En general, se sugiere utilizar para ello horas correspondientes a Prácticas del Lenguaje, debido a que, si se las trabaja articuladamente, la enseñanza de la lengua extranjera puede ser aprovechada para la

¹² En este punto pueden encontrarse algunas excepciones, como sucede dentro de la intensificación en Artes en el Taller de Danzas en el primer ciclo, donde se recomienda la organización de tiempos más breves de enseñanza.

enseñanza de la lengua materna, generándose reflexiones metalingüísticas que tienden al enriquecimiento de la experiencia comunicativa de los niños. Este propósito, superador del enfoque que aspira al dominio de un idioma extranjero, es un fundamento central de la intensificación, como ya se mencionó. Las materias curriculares preexistentes mantienen inalterable su carga horaria.

En cuanto a la distribución del tiempo, se establece que los niños tengan 8 horas semanales de lengua extranjera desde primer grado. Estas horas se distribuyen en módulos de 80 minutos los días lunes, martes, jueves y viernes. A partir de cuarto grado, se incorpora la enseñanza de una segunda lengua extranjera con una carga horaria de tres horas semanales. En sexto y séptimo grado, la primera lengua extranjera disminuye su carga horaria en una hora (es decir, pasa a contar con siete horas semanales) que es destinada a la enseñanza de la segunda lengua extranjera (que dispone así de cuatro horas semanales).

En referencia a las **Escuelas con Intensificación en TICs**, el Documento de Trabajo N° 2 de Re.Por.Te. subraya que el adecuado uso del tiempo es uno de los factores que garantizan la viabilidad de la puesta en marcha de este tipo de escuelas (Gobierno de Buenos Aires, 2005b) y que, a la inversa, una incorrecta organización de los tiempos institucionales puede causar obstáculos serios en la implementación del proyecto.

Como se señaló al principio del informe, el proyecto fomenta el uso de las TICs en diversos espacios y tiempos de la vida escolar: el aula en red de 7° grado, la Sala o Laboratorio de Informática, la Biblioteca (como espacio nuclear de circulación de información y consulta de fuentes) y la Secretaría (que incorpora las TICs para facilitar la gestión técnico-administrativa). Por lo tanto, se hace preciso diseñar una estructura horaria de trabajo que garantice el acceso a todos esos espacios.

Como también se indicó, la particularidad de la intensificación en TICs es que el tiempo de trabajo para la intensificación no proviene de un incremento de las horas de clase de los alumnos en el pos comedor. En lo relativo a la organización del horario de clases de los niños, los documentos elaborados por el programa sugieren la organización del tiempo escolar en bloques de 80 minutos, ya que se estima que en tiempos más acotados no se logra una utilización efectiva de la herramienta tecnológica al servicio de la enseñanza de las restantes áreas.

En función de la experiencia ya acumulada, la coordinación de la modalidad ha sistematizado algunos ejemplos concretos en los que se combina de diferente manera la distribución de los espacios del Aula en Red de 7mo. grado y del Laboratorio de Informática, con la disponibilidad del facilitador para asistir y acompañar la tarea de los docentes (Gobierno de Buenos Aires, 2005b).

Dado que no es el objetivo de este informe la presentación exhaustiva de estas opciones sino la descripción de criterios organizativos, se menciona a título ilustrativo la síntesis de uno de los cuatro ejemplos, que la coordinación del programa recomienda aplicar en las escuelas que desarrollan el Proyecto desde la primera etapa:

- Una semana el facilitador asiste cuatro horas a los docentes de 7° grado; utiliza tres horas para planificar de 1° a 3° y una hora para acompañar a los curriculares. De este modo totaliza ocho horas de trabajo, que representa la carga horaria de

las escuelas que cuentan con una sección por grado (carga que se incrementa en escuelas con más de una sección).

- Durante la semana siguiente el facilitador dedica otras cuatro horas para asistir a 7° grado, tres horas para planificar de 4° a 6° grado y una hora para acompañar al bibliotecario, totalizando así las ocho horas semanales.

Cabe aclarar que en los cuatro modelos de organización del tiempo brindados, se organiza una grilla que permite la concurrencia planificada de todos los grados al Laboratorio de Informática, combinándose horarios fijos por grado con momentos libres para uso espontáneo de aquellos grupos que requieran asistir fuera de lo planificado.

Como se ve en el ejemplo, el proyecto requiere la generación de espacios sistemáticos de encuentro entre el facilitador de Informática y los maestros, destinados a la planificación de acciones, la reflexión sobre la marcha del proyecto, la evaluación de procesos, la evacuación de dudas y la solución de problemas. Por eso es necesario que el facilitador alterne su tarea entre momentos en los que acompaña al maestro con los alumnos y momentos en que lo asiste sin ellos, a fin de poder colaborar con el docente de una manera más eficaz.

En tal sentido, sea cual fuere la modalidad que se adopte, la intensificación en TICs prevé una hora de encuentro cada dos semanas del facilitador con cada maestro de sección de 1° a 6° grado, y 4 horas semanales de acompañamiento a los maestros de 7° grado, las que pueden incluir tanto instancias de trabajo frente a alumnos como planificación conjunta.

En cuanto a las escuelas con **Intensificación en Artes, Actividades Científicas y Educación Física**, la normativa indica que es responsabilidad de los equipos de conducción organizar, en los establecimientos afectados al programa, los horarios de las clases y del personal docente de manera de hacer posible el cumplimiento del horario dispuesto. Para ello en cada caso autorizan las modificaciones de las horas de ingreso y de salida del personal que resulten adecuadas para tal fin (Res. 565/05).

La Resolución 1942/05 (que modifica el art. 2 de la Res. 565/05 de la SED) fija, para los establecimientos afectados al Programa de Intensificación en un Campo del Conocimiento, un horario para el dictado de clases comprendido entre las 8.15 y las 12.15 hs. y entre las 13.15 y las 16.20 hs. De esta manera, se adopta un formato similar al establecido para las Escuelas Plurilingües.

En las tres modalidades dependientes de la DAEP la intensificación se basa en el logro de un incremento de tiempo de enseñanza de 5 horas semanales, que en cada modalidad se utilizan de diverso modo.

En la intensificación en Artes, 4 horas se agrupan en dos módulos de 80 minutos a cargo de docentes de intensificación (Danza, Teatro o Medios Audiovisuales), mientras que la restante es tomada por el MG. Si bien las prescripciones generales pueden ser plasmadas en la caja horaria de cada escuela de manera diferente, las nuevas disciplinas incorporadas se distribuyen del siguiente modo:

- de 1 a 5° grado: se destina un módulo de 80 minutos semanales a Teatro y un módulo de 80 minutos semanales a Danza,

- en 6° y 7°: se dedican 80 minutos por semana a Teatro y otro tanto a Medios y Artes Audiovisuales.

En cuanto a Música y Plástica (dos lenguajes ya preexistentes en la enseñanza primaria) los niños conservan de 1° a 7° grado las horas de clase correspondientes a cualquier otra escuela de JC.

En la modalidad de Educación Física, los niños cuentan con la cantidad de horas de educación física habituales en cualquier escuela de JC, más 5 horas por semana, de las cuales 4 están a cargo de los talleristas (dos se destinan al Taller de Juegos y dos al Taller de Ritmo y Movimiento) y una es cubierta por el MG. Se sugiere a las escuelas que, al armar la caja horaria, traten de evitar el dictado de clases de Educación Física después del momento del comedor.

En la modalidad de IAC, las 5 horas adicionales se suman a las horas de Ciencias Naturales que se dictan tradicionalmente en cualquier escuela de JC. En cuanto al uso del tiempo adicional de enseñanza, el proyecto prescribe destinar al menos dos de esas horas a la realización de experiencias en el laboratorio.

Desde la normativa actual, el horario de clase de los niños y la duración de la jornada de los docentes (en el marco del conjunto de sus condiciones laborales) son temas que se vinculan estrechamente. Por lo tanto, hablar de la intensificación del tiempo de aprendizaje de los niños exige aludir también el modo en que se ve afectada la jornada laboral docente.

El hecho de que la intensificación, en gran medida, consista en dedicar a tareas de enseñanza tiempos escolares que anteriormente no estaban destinados a tal fin (horario de pos comedor), tiene como consecuencia que, para que no se produzca un perjuicio en las condiciones de trabajo de los docentes (por incremento del tiempo laboral no pago), se haya autorizado a los docentes (MG) a limitar el horario en la escuela incorporándose más tarde o retirándose antes. Como surge de las consultas realizadas a referentes de cada modalidad, el tema de las "compensaciones" es una de las cuestiones más delicadas del proceso de intensificación. De hecho, la existencia de numerosas resoluciones dictadas para regular este aspecto da cuenta de la complejidad del tema.

El problema de las compensaciones parece estar resuelto en IAC, debido a que se plantea una organización distinta: a los docentes se les pagan 7 horas más semanales, 5 por el pos comedor y 2 para una capacitación que se realiza obligatoriamente fuera de horario escolar (este punto se desarrollará más adelante), a partir de la aplicación de un índice que se incorpora al recibo de sueldo.

Es importante señalar que, al igual que el tiempo escolar analizado precedentemente, la organización del espacio aparece como un asunto de central importancia en los proyectos de diversificación de la oferta formativa. Como se mencionará en el capítulo dedicado al análisis de los recursos, existen diversos grados de explicitación de las condiciones de infraestructura necesaria para el funcionamiento de cada modalidad y, en menor medida, referencias e indicaciones sobre su utilización.

Otro aspecto importante en el análisis de estos proyectos y vinculado a la organización del tiempo escolar en la jornada completa es el lugar que el área intensificada ocupa en relación al resto de las áreas del Diseño Curricular y la relación que se aspira a lograr entre el área intensificada y el resto de las áreas. Mientras la normativa plantea la intención de que el campo de conocimiento intensificado se convierta en eje de todo el proyecto pedagógico (con énfasis diferenciales respecto de la predominancia del área intensificada sobre las otras), las responsables de cada modalidad señalan que esto constituye actualmente una meta más que una realidad, y que hay escuelas que han podido avanzar en esta dirección más que otras.

En lo que respecta a las **Escuelas Intensificadas en LMyE**, en ese momento denominadas Escuelas Plurilingües, la Res. 2736/02 expresa la intención de que la intensificación en la enseñanza de las lenguas materna y extranjeras se incorpore “de manera armoniosa a la vida institucional de las escuelas incluidas” y que este tipo de escuelas deben tener como eje el trabajo sobre las prácticas del lenguaje (refiriendo ese concepto a la lengua materna y a las lenguas extranjeras) sin desmedro del trabajo sobre las restantes áreas.

Como se dijo, el objetivo del enfoque plurilingüe no se limita al conocimiento de varias lenguas sino a, tal como lo explicita la Res. 2736/02: “la ampliación de la experiencia lingüística de los individuos”. Esta experiencia “parte de la lengua materna y su consiguiente paso del uso familiar a contextos más amplios (escolar, comunitario, social) y luego se extiende al uso de otras lenguas a través del cual la competencia comunicativa se enriquece”.

En la intensificación en LMyE, se intenta de esta manera “potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general”, para lo cual las distintas lenguas (la materna y las extranjeras) necesitarán estar en relación e interactuar. De manera que, si bien no se explicita directamente la relación con las restantes áreas, sí se advierte que el alcance de la modalidad va mucho más allá que la enseñanza de una o dos lenguas extranjeras, entendiendo que de lo que se trata es del enriquecimiento de las capacidades comunicativas de los niños. Al plantear como una de las funciones de los Coordinadores “colaborar en la organización de la modalidad plurilingüe y en su inserción plena en las escuelas” (Decreto 140/03), se está reconociendo que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe incorporarse plenamente a la vida institucional.

En el **Proyecto Aulas en Red - Escuelas con intensificación en TICs** existe una preocupación clara por demostrar que uno de los principales aportes de la enseñanza de las TICs en la escolaridad primaria está en ponerse al servicio del enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las restantes áreas.

Como se señala en el Documento de trabajo N° 3 de Re.Por.Te. “Es innegable el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación. Los procesos de enseñanza se ven fortalecidos con la posibilidad de contar con estas poderosas herramientas -sustentadas en las redes informáticas- que nos permiten potenciar el interés de los-as niños-as en el aprendizaje de los contenidos curriculares” (Gobierno de Buenos Aires, 2005c).

Debido a que se entiende las TICs no como un contenido aislado sino como parte de un proyecto integral de enseñanza, “es necesario pensar de manera integrada y coherente

un Proyecto Institucional que refleje cómo se desarrolla la intensificación en el uso de las TICs por ciclos y grados". Entonces, el proyecto sugiere desarrollar un eje articulador dentro del PEI en donde las TICs se consideren una herramienta y un soporte para la mejora de la calidad de la enseñanza.

El Proyecto de **Intensificación en un Campo del Conocimiento** (Res. 3021/04, Anexo I), por su parte, plantea que "una escuela con intensificación en un campo del conocimiento supone la construcción de un proyecto institucional articulado en torno de dicho campo del conocimiento". Se dice que la identidad de estas escuelas no está dada sólo en los contenidos que se aborden en las horas de intensificación sino en el conjunto de experiencias formativas que se ofrezcan a los alumnos y en los modos de organización que la escuela pueda darse con el fin de que transiten exitosamente por ellas.

Es importante señalar, por otra parte, que para las distintas modalidades de intensificación, el DC y los documentos de actualización son la referencia obligada, lo que significa que el enfoque en estas escuelas no puede apartarse del marco establecido para el resto de las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas de la Ciudad. Se contempla la posibilidad de desarrollar proyectos específicamente disciplinares o bien compartidos con otros lenguajes del área y con otras áreas del currículo.

En relación con la Intensificación en Artes, la aspiración a que las experiencias formativas tengan un carácter integral y se encuentren comprendidas en el PEI, es expresada en el "Marco Curricular para la Escuela Primaria. Intensificación en Artes" del 2005. En este documento se señala que estas escuelas no deben ser consideradas como "escuelas con algunas materias más" sino como instituciones que brindan una oportunidad privilegiada para desarrollar proyectos formativos ligados con el campo cultural de las artes. Para ello, los docentes del área de intensificación deben contar con dos horas de trabajo (no frente a alumnos) para encuentros en los que puedan definir el "trayecto formativo" de cada lenguaje para cada ciclo y ponerlo en concordancia con el proyecto institucional de la escuela.

A su vez, se espera que los MG piensen los contenidos específicos de las áreas que enseñan (Matemática, Prácticas del Lenguaje, etc.) teniendo en cuenta de qué manera pueden relacionarse con el campo artístico y cultural, a fin de garantizar que la experiencia educativa que se pretende brindar se caractericen por su carácter integral y su coherencia.

Como se dijo, la intención es que las escuelas intensificadas en Artes no se limiten a un "agregado de más materias artísticas" ni brinden "una mezcla fragmentada de acontecimientos", sino que proporcionen una experiencia formativa más completa en relación con el campo cultural. Para ello, el desafío es evitar la superposición de propuestas y acciones, comprendiendo esos lenguajes de manera articulada, como parte del proyecto formativo específico de cada escuela. Para lograr lo anterior es preciso establecer encuentros de trabajo entre MG y docentes de las disciplinas artísticas.

En las modalidades de IAC y Educación Física la integración del campo de conocimiento intensificado con las restantes áreas de la enseñanza no es presentada tan explícitamente. En parte puede deberse a que estas dos modalidades -a diferencia de la anterior- carecen aún de un Marco Curricular propio en el que se establezca el vínculo entre el campo del conocimiento intensificado y los restantes, así como la manera en

que aquél puede ser integrado a la propuesta formativa más global de la educación primaria.

No obstante, en las entrevistas a referentes de cada una de esas modalidades se mencionaron algunos aportes que el área intensificada puede brindar en el aprendizaje. En el caso de IAC se aludió a la importancia del método científico, del aprendizaje a partir de la resolución de problemas y del conocimiento como producto del contacto con la empiria. En el caso de Educación Física, los aportes consistirían en el aprendizaje del respeto a las diferencias, el reconocimiento del otro, el trabajo grupal, el conocimiento del propio cuerpo, la actividad física como fuente de experiencias placenteras y la valoración de hábitos saludables entendidos de una manera amplia y no desde un enfoque higienista.

Por lo que se puede advertir, a partir de las fuentes analizadas en esta primera etapa, los proyectos o programas en los que se enmarcan las cinco modalidades de intensificación analizadas, han previsto el establecimiento de espacios semanales y condiciones claras para el trabajo colectivo de los docentes. En todas ellas existen tiempos institucionales destinados al encuentro entre docentes intensificados y asistentes técnico-pedagógicos (no frente a alumnos). Por lo general se aspira a que a estas instancias de trabajo se sumen los MG, los directores, y los docentes de materias curriculares, lo que se logra en mayor o menor medida según las posibilidades.

Según lo planteado por los referentes consultados, en las modalidades que son más incipientes el trabajo en colaboración se da sólo entre los docentes que pueden ser considerados estrictamente “docentes a cargo de la intensificación”, si bien se tiene como horizonte (y se halla definido en los documentos y las normas) incluir progresivamente a los otros docentes de las áreas intensificadas, a los propios MG y a los docentes curriculares.

Si bien esto debe ser profundizado en la segunda etapa, es importante señalar que la existencia de instancias previstas para el trabajo docente colectivo coloca a estos proyectos en mejores condiciones para el intercambio de experiencias, la colaboración y la evaluación del propio desempeño docente que el común de las escuelas de JC y, obviamente, que las de JS. Como se comentó en la introducción de este Informe, generar condiciones para el trabajo docente conjunto se había constituido en uno de los propósitos que llevó a la formulación del PRJC.

Como se señala en un informe sobre la JC en la Ciudad mencionado precedentemente, “en general no existen instancias formales y sistemáticas de trabajo entre los docentes. En las pocas instituciones en las que logran organizarse para contar con espacios de trabajo colectivo, sólo involucra a los maestros de grado del ciclo. Sólo en algunas oportunidades, o para actividades puntuales, se incluye a los curriculares; probablemente esto se deba a que estos maestros, en la mayoría de las escuelas seleccionadas, no posee horas de apoyo, lo que dificulta la posibilidad de contar con espacios sistemáticos de trabajo. En el caso de la JS, las dificultades para desarrollar un trabajo colegiado se agudizan por la escasez de tiempo” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003a).

En las modalidades de diversificación de la oferta formativa estudiadas, este problema ha sido tenido en cuenta, dado que se previó un tiempo concreto de encuentro entre

docentes o entre docentes y asistentes (tiempo que, cabe aclarar, no depende de la voluntad o posibilidad individual de los maestros sino que constituye una pauta más del funcionamiento institucional). Este tiempo de trabajo colectivo coordinado por el facilitador, asistente técnico o coordinador de lengua extranjera, según la modalidad, genera condiciones para que la propuesta de intensificación se convierta -tal como se pretende- en una nueva experiencia formativa de carácter integral y no una yuxtaposición de nuevas áreas o asignaturas.

PROPUESTA Y ACOMPAÑAMIENTO CURRICULAR

El marco curricular para las EI es el mismo que corresponde al común de las escuelas primarias de la Ciudad, plasmado en los denominados habitualmente “diseños curriculares”. Asimismo son materiales de trabajo para estas escuelas los documentos elaborados por la Dirección de Currícula, aunque no hayan sido elaborados específicamente para la implementación de la intensificación¹³.

Los diseños curriculares (en adelante DC) a los que se hace referencia, son:

- Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primero y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica (3 tomos). 2004.
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (niveles 1, 2, 3 y 4). 2001

Como se verá a continuación, en las distintas normativas que dan origen a cada una de las modalidades de intensificación, se especifica que Dirección General de Planeamiento - de quien depende Dirección de Currícula -, tendrá a su cargo acompañar el proceso de implementación a través de la producción de materiales curriculares.

Por otra parte, según lo relevado en las entrevistas, cada coordinación asume la responsabilidad de elaborar materiales con el propósito de desarrollar propuestas de enseñanza que, acordes con el diseño curricular, profundicen y amplíen los conocimientos en el área correspondiente a cada modalidad.

En el caso de las **Escuelas con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras**, en el Reglamento escolar (Art. 101, inc. 2) se establece que el Diseño Curricular es el marco de referencia para la enseñanza: “las escuelas de modalidad plurilingüe tomarán como base para la enseñanza de la lengua extranjera el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras vigente, así como los documentos de desarrollo curricular que se elaboren a partir del mismo” (Res. 4776- MEGC/06).

En cuanto al desarrollo curricular, la primera norma que da origen al Programa de Escuelas Bilingües (Res. 786/01) dispone que “desde las Direcciones de Currículum y de Investigación se apoyará el proyecto trabajando junto con las especialistas el área de Prácticas del Lenguaje en la articulación de estrategias didácticas y llevando a cabo un proyecto de investigación que producirá insumos con vistas a la progresiva generalización del proyecto”¹⁴.

Asimismo, dado que el propósito general del programa es enseñar las lenguas como herramienta para ampliar las competencias lingüísticas, la propuesta curricular abarca

¹³ En el Anexo del presente trabajo se incluye un listado de los materiales producidos por la Dirección de Currícula que se vinculan directamente con el área intensificada.

¹⁴ Posteriormente, la Res. 2736/2002 que aprueba la transformación de ese Programa en el Programa “Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjera” no se aborda el tema del acompañamiento curricular.

tanto el DC de lenguas extranjeras como el DC para primer y segundo ciclo, especialmente en el área de Prácticas del Lenguaje.

Además, tal como fue expresado en la caracterización de esta modalidad, en el Reglamento Escolar (Art 104, inc. 3.2) se establece que el Centro de Recursos - conformado por los profesores de cada una de las lenguas- tiene como función "elaborar material didáctico que será destinado a cada escuela y/o sección para asegurar: un contexto alfabetizador variado, copias de material de lectura especialmente diseñado para la práctica de los contenidos curriculares, versiones grabadas de material de audio y video adaptado especialmente a los contenidos a enseñar y materiales didácticos que permitan la realización de actividades diferentes (juegos didácticos, títeres, disfraces, etc." (Res. 4776- MEGC/06).

Cabe aclarar que dicho Centro de Recursos ha funcionado durante los dos primeros años de implementación del Programa. Según lo expresado por una referente, su continuidad no pudo sostenerse como consecuencia de la extensión del Programa y la demanda de docentes que esto requería para cubrir los cargos en todas las escuelas. No obstante, los materiales producidos en dicho contexto, siguen siendo insumos para la enseñanza. Por ese motivo, el trabajo de selección, jerarquización y profundización de los contenidos en la intensificación en LMyE, es realizado por los Coordinadores de Lenguas Extranjeras. Asimismo, son ellos quienes elaboran, junto con los docentes, proyectos y secuencias didácticas como parte de la tarea de seguimiento y acompañamiento del proceso de enseñanza, siempre en el marco del Diseño Curricular vigente.

En cuanto a la articulación con la enseñanza de la lengua materna, desde el año 2001 se implementan instancias de capacitación a cargo de especialistas de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Currícula. A partir de 2006 esta capacitación se lleva a cabo a través de un dispositivo especial, que consiste en el diseño de secuencias didácticas para los distintos grados que se articularán con la propuesta que elaboran las Coordinadoras de Lenguas Extranjeras del Programa (actualmente se está elaborando desde la Dirección de Currícula, un material de Desarrollo Curricular a partir de las secuencias mencionadas). Estos dispositivos tienen como propósito generar condiciones didácticas que propicien reflexiones lingüísticas en los alumnos como así también trabajar con los MG en torno al enfoque curricular.

En relación con las **Escuelas Intensificadas en TICs**, la Res. 19/03 establece que la Dirección General de Planeamiento asistirá al proyecto acompañándolo desde los aspectos curriculares y desde el planeamiento educativo.

En relación con el acompañamiento para la enseñanza, la Dirección de Currícula ha elaborado el documento: "Aulas en red. Ciencias Sociales e Informática" en el 2003. Asimismo, según lo expresado por una referente de dicha dependencia, los especialistas de cada área han elaborado un listado de direcciones de Internet con un doble propósito: aprender ciertos contenidos al mismo tiempo que se incorpora el uso de esta tecnología como estrategia de búsqueda de información.

Por otra parte, y tal como consta en el Anexo, el equipo de Informática de la Dirección de Currícula ha producido, con anterioridad a la implementación del programa de TICs, materiales para el desarrollo curricular del área de Informática que, si bien fueron

concebidos para todas las escuelas del GCBA, podrían considerarse como aportes para los maestros de grado que se desempeñan en escuelas con intensificación en TICs.

Cabe aclarar, que según lo expresado por la responsable del Programa, las TICs son concebidas como herramientas para el aprendizaje en las que la informática forma parte pero no abarca la totalidad de la propuesta. Se trata, fundamentalmente, que las tecnologías de la información y la comunicación estén al servicio del aprendizaje de los contenidos curriculares más que del aprendizaje de la herramienta en sí misma. Si bien Informática y TICs son concebidos coincidentemente como herramientas, parecen diferir en los alcances del uso de computadoras por parte de los alumnos, cuestión que es importante profundizar en la segunda etapa de este estudio, con una información documental más completa y la consideración de su uso efectivo en las escuelas.

Otra de las diferencias tiene que ver con el trabajo en red. Según se expresa en el documento de Re.Por.Te. en el que se sientan las bases para la organización de las escuelas con intensificación en TICs, mientras el enfoque propio de la informática refiere a la tecnología que permite procesar información y datos usando las computadoras de forma *individual*, las TICs son tecnologías que se sustentan en la construcción de *redes*, utilizando como soporte a las computadoras (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004). En este sentido, y según lo expresado por una referente del Programa, la propuesta curricular para la incorporación de las TICs excede lo establecido en el marco curricular para el área de Informática.

En la misma línea de reflexión, en un documento posterior elaborado por Re.Por.Te (Gobierno de Buenos Aires, 2005c), se expresa que "Uno de los objetivos centrales del Proyecto Aulas en Red - Escuelas con Intensificación en TICs es lograr que exista un uso cotidiano de las TICs en las escuelas que posibilite una alfabetización digital al mismo tiempo que una mejora en la enseñanza y en el aprendizaje a través de la utilización de las redes informáticas y el potencial que ellas ofrecen". Por ello aluden a que las TICs pueden ser utilizadas en el marco del desarrollo de:

- Proyectos telemáticos desarrollados por docentes
- Desarrollo de propuestas didácticas por áreas con uso de TICs (como por ejemplo el uso de software educativo específico)
- Proyectos colaborativos.

Los proyectos telemáticos refieren a "una actividad de aprendizaje que se caracteriza por el progresivo desarrollo virtual o mixto -virtual y presencial- de un centro de interés o problema que se ha de resolver en un grupo. Normalmente en la determinación de la temática del proyecto intervienen los alumnos y la problemática central del proyecto les sirve de eje organizador de la actividad. (...) Se caracteriza por la resolución en períodos extensos de tiempo y por la integración de diferentes áreas curriculares; además durante su desarrollo se dan intercambios comunicativos virtuales." (Barbera, E., citado en Gobierno de Buenos Aires, 2005c).

Los proyectos colaborativos, por otra parte, resultan "un proceso de construcción colectiva de conocimiento, en donde la sumatoria de las partes no conduce de manera mecánica al resultado final. Existen entonces diversas estrategias de trabajo colaborativo. (...) Se intenta trabajar sobre la idea del trabajo en red entendida no

solamente como soporte electrónico sino como la configuración de redes “humanas”, redes de intercambio de experiencias; redes de intercambio de información para la anticipación de problemas” (Gobierno de Buenos Aires, 2005c).

En todos los casos se señala que el diseño de la propuesta didáctica debe estar orientado al desarrollo de estrategias adecuadas para una apropiación significativa de los contenidos curriculares por parte de los-as alumnos-as” (Documento N° 3 Re.Por.Te “Estrategias para el uso cotidiano de las TICs”, 2005). El documento citado y otros en los que se comunica diversas cuestiones y consideraciones didácticas pueden hallarse en la página web de Reporte. Estos son:

- Estrategias para uso de TICs 2005 (documento producido por Re.Por.Te)
- Ciencias Sociales e Informática (documento producido por Dirección de Currícula)
- Círculos de Aprendizaje (Documento producido por Re.Por.Te)

Asimismo, como parte de los materiales producidos en el contexto de implementación del Programa, pueden considerarse las experiencias y proyectos pedagógicos elaborados por los MG con el acompañamiento de los facilitadores. Dichas propuestas incorporan diferentes dispositivos que incluyen a las TICs con el propósito de que resulten herramientas para el mejoramiento de la enseñanza¹⁵.

En cuanto a las **Escuelas con Intensificación en Artes, Actividades Científicas y Educación Física**, en la Res. 3021/04, se dispone que “la Dirección del Área de Educación Primaria dependiente de la Dirección General de Educación resolverá los aspectos técnico pedagógicos que requieran las unidades escolares para la mejor implementación y desarrollo del Programa”. Asimismo se establece la co-responsabilidad de las Direcciones Generales de Educación y de Planeamiento para la puesta en marcha, implementación y seguimiento del Programa; para lo cual, Planeamiento - a través de la Dirección de Currícula- tendrá la responsabilidad de elaborar los lineamientos curriculares en base al Diseño Curricular común.

Hasta el momento, la única modalidad que cuenta con un Marco Curricular propio es la Intensificación en Artes. Tal como ya fue expresado, esta intensificación tiene la particularidad de incorporar nuevos lenguajes al currículum de educación primaria, con lo cual, fue prioridad la elaboración de un diseño que profundizara y complementara la propuesta curricular para el común de las escuelas.

En el caso de las intensificadas en Educación Física y Actividades Científicas, la situación es diferente pues las áreas y los contenidos son los mismos que los prescriptos en el DC. La particularidad estaría dada en la ampliación de las experiencias formativas de los alumnos a través de la realización de proyectos de enseñanza y talleres que, por razones básicamente de tiempo, no podrían realizarse en escuelas primarias comunes.

Por otra parte, la referente de la Dirección de Currícula sostiene que consideran importante que los marcos curriculares no antecedan a la implementación, sino que se

¹⁵ En este sentido, en la página web de Re.Por.Te pueden consultarse distintas experiencias y proyectos pedagógicos llevadas a cabo desde el proyecto. Ver: http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/aulasenred/documentos.php?menu_id=19656

produzcan luego de uno o dos años de desarrollo de la experiencia, con el propósito de que la propuesta curricular incorpore los problemas que se derivan de la enseñanza. Por esta razón, los marcos para IAC y Educación Física están en proceso de elaboración, mientras que en las otras tres modalidades ya se cuenta con distintos materiales curriculares complementarios al Diseño Curricular.

Asimismo, y tal como se expresó al comienzo del apartado, la Dirección de Currícula viene elaborando diferentes documentos para cada una de las áreas. Los Documentos de Actualización y Desarrollo Curricular son materiales que tienen como propósito comunicar los fundamentos para la enseñanza: lo epistemológico, el sentido formativo del área, la concepción de evaluación, etc. Otros materiales, denominados "Aportes para la enseñanza", desarrollan propuestas didácticas para cada una de las áreas de conocimiento. Si bien todos estos materiales fueron producidos en el marco de la implementación del Pre Diseño Curricular de 1999 y, por lo tanto, con anterioridad a las distintas modalidades de intensificación, son insumos y propuestas válidas para estas escuelas. En ese sentido, la referente de las escuelas intensificadas en Artes ha mencionado que una de las tareas de los asistentes es acercar estos materiales cuando así lo requiere el proyecto de enseñanza.

Además de los materiales producidos por la Dirección de Currícula, al igual que en el caso de Plurilingües y TICs, son las Coordinaciones de cada modalidad las que asumen la responsabilidad de la propuesta de enseñanza. De este modo, la elaboración de materiales se va produciendo según las necesidades del desarrollo de la intensificación. En este sentido, los AT juegan un rol fundamental pues son los que articulan las propuestas del programa con las necesidades y posibilidades de cada escuela y cada docente en particular.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS DOCENTES A CARGO DE LA INTENSIFICACIÓN

En este apartado se intentará responder a la pregunta sobre quiénes son los docentes directamente a cargo de la intensificación según cada una de las modalidades.

En primer término, tal como se expresó al comienzo del informe, el sentido de la intensificación -cualquiera sea la modalidad adoptada- es "atravesar" las prácticas escolares de forma tal que el área seleccionada sea el eje que estructura el proyecto institucional.

Una primera respuesta que se desprende de los propósitos de las distintas modalidades es que todos los docentes están afectados, de una u otra forma, a la propuesta de intensificación. No obstante, desde los proyectos y las Coordinaciones, se han diseñado dispositivos particulares para introducir el programa al interior de las escuelas que, como se verá en los párrafos siguientes, son heterogéneos: desde pensar la intensificación desde la propuesta curricular que está a cargo del MG hasta incorporar disciplinas no presentes habitualmente en la escuela a través de profesionales con perfiles no docentes.

En el caso de las **Escuelas con Intensificación en LMyE**, los docentes directamente involucrados son el MG y los docentes de primera y segunda lengua extranjera. Sin embargo, tanto la normativa como las acciones desarrolladas desde la coordinación del programa, evidencian que el principal actor es el docente de primera lengua extranjera.

En relación con el nombramiento, es la única modalidad en la que los docentes deben reunir, además del título correspondiente, ciertos requisitos específicos para que la Junta de Clasificación Docente del Área Curricular de Materias Especiales elabore un listado de docentes aspirantes a los cargos de "Maestro Especial de Lenguas Extranjeras" (Res. 2736/2002). Cabe aclarar que los que deben cumplir con requisitos que complementan a los que corresponden al común de los docentes, son los maestros de primera lengua extranjera, no el resto de los que se desempeñan en estas escuelas (incluyendo los de la 2da lengua extranjera).

En dicha norma se establecen los siguientes criterios, a saber:

- a. Título docente: profesor en la lengua extranjera correspondiente,
- b. Posibilidad de desempeñarse de lunes a viernes en el horario fijo e inamovible de 13 a 16.20 (o en alguno de los siguientes bloques incluidos en el horario anterior: de 13 a 14.45 ó 14.45 a 16.15).

Dado que este último requisito profundizaba la dificultad de cubrir los cargos docentes, posteriormente se sustituyó por el Artículo 1° de la Res. 243/05 en el que se establece que "Las clases de lengua extranjera podrán distribuirse a lo largo de la jornada escolar

de nueve horas, de acuerdo a las necesidades institucionales". Sin embargo, en el Reglamento Escolar actualmente en vigencia (Res. 4776/06) no se incorporó dicha modificación, quedando redactado de la siguiente manera: "Cada docente de la primera lengua extranjera tendrá como máximo tres grupos de alumnos, priorizando el turno tarde para el dictado de la primera lengua extranjera" (Título II. Capítulo III. Artículo 101, inc. 15).

Además de la cuestión horaria y los títulos, en el Anexo III de la Res. 786/01 se establece que: "Los docentes de las lenguas inglés, francés, italiano y portugués serán seleccionados a partir de los listados de la Junta de Clasificación Docente. Los docentes que se desempeñen en este proyecto deberán poseer título oficial y aprobar un coloquio tomado por el coordinador en la lengua correspondiente, en el que se evaluará el manejo de la lengua y la disposición a la tarea con niños de sectores sociales desfavorecidos. Una vez superado el coloquio, los docentes deberán concurrir a un curso intensivo de capacitación a partir del cual se producirá la selección definitiva efectuándose un listado de responsables de los grupos a cubrir y de posibles suplentes para casos de licencias. Tanto el coloquio y el llamado público como el curso de capacitación, serán realizados entre los meses de diciembre del año anterior y febrero del año de la incorporación de cada uno de los grados al proyecto".

En relación con el coloquio al que se hace alusión en la normativa citada, cabe aclarar que rigió sólo en el año 2001. En el año siguiente, se organizó un curso de ingreso, que se encuentra vigente en la actualidad. En el año 2003 se realizó el primer acto público para los docentes que hubieran cumplimentado el mencionado curso.

En términos de una referente del Programa, la obligatoriedad de realizar el curso como condición para el ingreso se basa en la necesidad de lograr el cambio de perspectiva en los docentes que trabajan en escuelas intensificadas. Para aproximarse a la problemática, los contenidos del curso se estructuran a partir de tres aspectos inherentes a la intensificación, no habituales en la práctica profesional docente: la enseñanza sistemática y obligatoria de la lengua extranjera desde primer grado, una carga horaria de 8 hs. semanales para cada grado y la integración de la enseñanza de las lenguas extranjeras a la totalidad de la dinámica institucional.

Asimismo, otra de las particularidades de esta modalidad es la incorporación de la figura de los Maestros/maestras Especiales de Apoyo en Lengua Extranjera. En el Artículo 104 del Reglamento Escolar se dispone que dichos docentes se "desempeñarán en aquellas escuelas que tengan una inscripción superior a 25 alumnos por sección y garantizarán que todos los alumnos accedan a una mayor interacción docente-alumno en la lengua extranjera". Según lo expresado por una referente de la modalidad, dichos docentes no ingresan a la POF sino que son contratados con horas cátedras desde la Coordinación del Programa.

En el caso de las **Escuelas intensificadas en TICs**, la Res. 19/03 no se expide sobre la conformación de la planta docente necesaria para implementar la intensificación. Esto puede deberse a que, según es posible observar en los distintos documentos, la propuesta de TICs está diseñada para involucrar a todos los docentes: equipo de conducción, bibliotecarios, MG y curriculares.

Tal como se expresa un documento de Re.Por.Te. que define las características centrales de la organización de las escuelas intensificadas en TICs, la propuesta consiste en “poner en marcha un cambio en el perfil en las escuelas públicas de la Ciudad que tiene como acciones iniciales la reformulación del trabajo con los contenidos curriculares de informática en la totalidad de los grados y el desarrollo de un eje articulador del Proyecto Educativo Institucional basado en la incorporación de las TICs a los procesos de aprendizaje y enseñanza”. Más adelante se expresa que las TICs se proponen como eje transversal del PEI en el que se genera un espacio común y articulado con las diversas áreas curriculares. De tal postura se desprende que esta modalidad de intensificación requiere que todos los docentes: directivos y maestros, se involucren paulatinamente en la lógica del trabajo con TICs (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004).

En relación con el equipo directivo, en el mismo apartado del documento anteriormente citado se explicita que es necesario el trabajo tanto a nivel de las planificaciones institucionales como de aula para “ofrecer lineamientos educativos que alienten la adquisición de conocimientos, habilidades y competencia en el uso de las TICs a fin de mejorar el aprendizaje y la comprensión en otras áreas mediante el uso de ambientes enriquecidos por la Tecnología”. En relación con los docentes se expresa que los maestros de grado y curriculares son la “pieza clave” para el cambio en la escuela dado que son quienes ponen en marcha las estrategias didácticas sustentadas en el uso de las TICs (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004: 3).

En síntesis, la fuente citada plantea que dado que la propuesta tiene entre sus objetivos básicos el de incorporar las TICs como herramientas para optimizar la gestión institucional y lograr la alfabetización digital de alumnos y docentes, la intensificación no está a cargo de docentes especializados en TICs sino de todos los docentes de la institución.

Por último, en las **Escuelas con Intensificación en Artes, Actividades Científicas y Educación Física**, se ha diseñado una propuesta diferente en relación con la definición de los docentes directamente involucrados en el área de intensificación.

En el caso de Artes, se incorporan docentes con saberes específicos a la POF, los que tienen a su cargo la enseñanza de lenguajes no incluidos hasta el momento en la curricula de la escuela común, como Danza y Medios Audiovisuales; o bien incluidos en algunas escuelas a través de Instancias Educativas Complementarias, como en el caso de Teatro.

En Educación Física, en cambio, si bien la propuesta amplía las experiencias formativas de los alumnos a través de incorporar Natación desde primer grado, y los Talleres de Juego, y Ritmo y Movimiento, los docentes convocados para llevar a cabo la intensificación son los profesores de educación física; integrándose a los docentes de POF aquellos profesores nombrados para cubrir las horas de talleres.

Por último, en el caso de las escuelas intensificadas en Actividades Científicas, los docentes a cargo de llevar adelante el proyecto son los MG. Fundamenta esta decisión, el supuesto de que los MG tienen los saberes necesarios en el área de Ciencias Naturales como para idear y desarrollar los distintos proyectos de enseñanza, si bien como se dijo, se dispone para ellos capacitación docente obligatoria.

En relación con las condiciones o requisitos para el ingreso a escuelas de los docentes en estas tres modalidades, la Res. 3021/04 establece que es requisito realizar el curso de capacitación que dicte CEPA, institución a la que se encomienda la organización de la capacitación específica que requerirán los docentes para poder acceder a los cargos de Maestros Especiales en la especialidad que corresponda. En cuanto a la designación de docentes, se faculta a la Junta de Clasificación Docente del Área Curricular de Materias Especiales para que realice la selección del personal docente antes referido y confeccione los listados.

Sin embargo, según lo expresado por una referente de las escuelas intensificadas en Artes, esta prescripción quedó sin efecto al segundo año de implementado el Programa ya que la Junta de Clasificación consideró que, al no estar establecida por Estatuto este requisito, las condiciones de ingreso a las EI en un área del conocimiento, deben ser las mismas que para el resto de los docentes del sistema (es decir, poseer el título habilitante).

En cuanto a la certificación de estudios, la única modalidad dependiente de DAEP en la que los docentes requieren títulos específicos es la de Artes, en la que al incorporarse nuevos lenguajes (Teatro, Danzas y Medios Audiovisuales) se enumera una serie de títulos que pueden habilitar para el desempeño de la tarea (Res. 565/05, Anexo IV). En cambio, en el caso de los docentes de las escuelas intensificadas en Educación Física y Actividades Científicas, el requisito en cuanto a títulos es el mismo que el que corresponde al común de las escuelas: Profesor de Educación Física y Profesor de Enseñanza Primaria, respectivamente.

Por otra parte, de acuerdo con lo expresado por las referentes de las cinco modalidades, un problema que atraviesa a todas ellas es el de la movilidad docente. Dado que los perfiles profesionales van modificándose como consecuencia de la formación sistemática que los docentes van recibiendo desde el programa, uno de los problemas a resolver es el de la continuidad de los docentes en las escuelas intensificadas. Si bien no se ha ahondado en el tema, hay acuerdo en la idea de que para el nombramiento de aspirantes a los distintos cargos de escuelas intensificadas, la Junta de Clasificación debiera elaborar listados Ad-hoc con los docentes que hayan tenido experiencia en la modalidad.

En el mismo sentido, se expresa la necesidad de trabajar con los aspirantes a cargos de conducción, antes de que asuman en una escuela intensificada. Esto se vincula con dos cuestiones: por un lado, el necesario involucramiento por parte del equipo para gestionar un proyecto particular de intensificación y por otro, la importancia de que los directivos ingresantes tengan una aproximación a los saberes que se han construido en el propio proceso de implementación.

RECURSOS MATERIALES

En las distintas modalidades se cuenta con una normativa que establece la fuente de financiamiento para los recursos de funcionamiento. Si bien en este informe no se realizará un análisis de la gestión presupuestaria de esta oferta, se efectuarán algunas consideraciones básicas en tanto los referentes mencionaron dificultades significativas al respecto.

En primer lugar, es importante señalar la diferencia entre la intensificación en LMyE y el resto de las modalidades. En el primer caso no se mencionan problemas de infraestructura y equipamiento, situación que se vincula con que la índole de la intensificación no requiere erogaciones en infraestructura. Con sus diferencias, las otras cuatro modalidades tienen en común la dificultad de que no disponen presupuestariamente de recursos para instalar una nueva infraestructura edilicia (construir laboratorios o gimnasios, por ejemplo), sino que la intensificación se apoya en que las escuelas dispongan previamente de espacios relativamente adecuados para el funcionamiento de la modalidad. Si bien se contempla que las escuelas pueden comenzar a funcionar como intensificadas si se proyectan reformas, las mismas dependen de gestiones ante la Dirección de Infraestructura como cualquier establecimiento escolar, y por lo tanto se ubican en una serie de prioridades con otros criterios y suelen estar sujetas a demoras en los plazos de realización de las obras.

En relación al equipamiento se verifica una situación similar a la de infraestructura: todas suponen la preexistencia de cierto equipamiento previo (informático, de materiales e insumos de laboratorio o para actividades artísticas y deportivas, libros de texto), que luego se va incrementando a partir del presupuesto disponible. Aquí LMyE enfrenta nuevamente menos requerimientos porque los circuitos administrativos parecen funcionar con mayor eficiencia en relación al resto. En TICs, la índole del equipamiento plantea dificultades específicas, por lo que si bien es previa a las otras tres, no han podido abordar satisfactoriamente este tema. En relación con las tres modalidades que dependen de DAEP, cabe aclarar que a sabiendas de que la partida destinada a la compra de materiales suele estar disponible en la segunda parte del año, se prevén actividades que puedan prescindir de ellos para la primera mitad del ciclo escolar.

Al margen de estas consideraciones generales a continuación se brindarán algunas precisiones sobre cada modalidad separadamente. Cabe aclarar que no se realizarán consideraciones respecto de la conformación de plantas transitorias docentes o contrataciones de personal, que merecerían un estudio más detallado.

Escuelas con Intensificación en LMyE:

En el artículo 4 de la Res. 786/01 por el cual se crea el Programa Escuelas Primarias Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires se establece que "el gasto que demande el cumplimiento de la presente resolución será afectado sólo por el año 2001 a la partida presupuestaria de la Planta Transitoria asignada a la Dirección General de Educación

para 2001” y que “la Dirección General de Planeamiento asistirá a este proyecto acompañándolo desde los aspectos curriculares y de previsiones presupuestarias”.

En la Res. 2736/02 que aprueba la transformación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires en Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en LMyE no se menciona el tema presupuestario. Al margen de ese marco normativo, los referentes no señalan especiales dificultades en la implementación que deriven de la previsión y de la ejecución presupuestaria de recursos en equipamiento o material didáctico, como se dijo. Asimismo, los referentes de la intensificación tampoco revelan la existencia de obstáculos relacionados con la infraestructura dado que la modalidad no presenta requisitos diferentes a los que se requieren para la enseñanza en cualquier otra escuela de JC.

Proyecto Aulas en Red - Escuelas con intensificación en TICs

En relación con las TICs, y en coincidencia con LMyE, en el artículo 5° de la Res. 19/03 que pone en funcionamiento esta modalidad se sostiene que “el gasto que demande el cumplimiento de la presente Resolución será afectado sólo por el año 2002 a la partida presupuestaria de la Planta Transitoria Asignada a la Dirección General de Educación para 2002. La Dirección General de Planeamiento asistirá a este proyecto acompañándolo desde los aspectos curriculares y desde el planeamiento educativo”.

A diferencia de la intensificación en LMyE, este Proyecto presenta una detallada exposición de requisitos y criterios de utilización de la infraestructura, debido a la necesidad de contar con los espacios adecuados para la instalación del equipamiento tecnológico así como al hecho de que la modalidad atraviesa distintas esferas de la vida escolar (en lugar de circunscribirse a un único espacio). Al respecto, en documentos internos se detallan como requisitos para la implementación los siguientes:

- Contar con un aula en planta baja o con posibilidad de acceso para personas con movilidad reducida.
- Disponer de un aula de 7° grado equipada con un mínimo de 7 PCs en red con conexión de banda ancha, distribuidas en el perímetro del aula. Se estima una relación de entre 3 ó 4 alumnos por máquina como máximo.
- Que la escuela cuente con condiciones de seguridad para proteger los equipos (rejas en ventiletes y puertas).
- Que al menos una de las máquinas tenga las características adecuadas para operar como servidor (Pentium IV 1,7 ó Athlon XP 2,0; 512 de memoria RAM; 40 HD disco rígido de lectura 7200 rpm; placa de red no integrada).
- Que el laboratorio de Informática pueda ser utilizado cotidianamente, con equipamiento adecuado para trabajar de 1° a 6° grado (PCs conectadas en red).
- Que se pueda cablear una red interna que conecte como mínimo el aula de 7° grado; el laboratorio de Informática; la biblioteca; la Secretaría y la Dirección (en este caso

la escuela se hace cargo de la compra de materiales y Re.Por.Te se ocupa de la mano de obra requerida para la instalación)¹⁶.

Al margen de las pautas previstas en el marco normativo y en los documentos internos, en el caso de TICs las consultas realizadas sobre la implementación muestran que existen importantes dificultades derivadas del desajuste entre la previsión y la ejecución presupuestaria.

De acuerdo con una referente, el equipamiento de las doce primeras escuelas que se incorporaron se realizó mediante un convenio con un banco cooperativo, y posteriormente la Secretaría de Educación, fue equipando a los establecimientos que se fueron incorporando al proyecto y proveyendo de subsidios anuales para el mantenimiento y compra de insumos necesarios para el laboratorio y las aulas en red. Dicha renovación ha permitido que algunas escuelas ampliaran el funcionamiento en red a otras aulas o grados -dependiendo su ubicación de su proyecto institucional-. Asimismo las Asociaciones Cooperadoras han colaborado en el sostenimiento y renovación del equipamiento. Una referente señala que si bien se previó la renovación del mismo mediante un proyecto específico (el PPREI: Plan Plurianual de Re Equipamiento Informático), esto no se llegó a efectivizar.

Asimismo, las consultas permitieron saber que se enfrentan problemas serios no sólo con el logro del equipamiento mínimo necesario sino con la conectividad, debido a que el servicio es provisto por empresas privadas que no funcionan eficientemente y tampoco se adecuan a la lógica administrativa del sistema educativo. Cabe aclarar que para trabajar con el equipo de que disponen (que en cada escuela tiene características diferentes) elaboran paquetes de software específicos para cada máquina de cada escuela y realizan un mantenimiento técnico periódico, lo que a juicio de la referente consultada brinda condiciones mínimas de trabajo.

Como se deriva de anteriores consideraciones, los recursos de infraestructura son condiciones de partida para la incorporación a la intensificación en tanto se requiere de un espacio para el laboratorio. A partir de allí, el proyecto contempla otras necesidades como, por ejemplo, que los equipos funcionen en las plantas bajas de las escuelas para evitar obstáculos a los niños con movilidad reducida. Esta pauta no es excluyente y pudo cumplimentarse sólo en algunas escuelas.

Programa de Intensificación en Artes, IAC y en Educación Física:

A diferencia de las otras dos modalidades, en los considerandos de la Res. 565/05 se dice que la mayor erogación presupuestaria que supone la ejecución del presente programa será afectada de "la Jurisdicción 55 -inciso 1 -Partida Principal 1 -Programa 36 de Fortalecimiento y Apoyo en el Nivel Primario -Actividad 11. Otras Intensificaciones Curriculares". De esta manera, la dependencia funcional y presupuestaria, en este caso, se ubica en la DAEP y no en la Dirección General de Educación, y tampoco se menciona la asistencia de la DGPE en el planeamiento presupuestario. La fuente de financiamiento se confirma, en esta resolución, en el artículo 8.

A partir de este marco normativo, los referentes señalan algunas dificultades en la implementación que derivan, o bien de la previsión, o bien de la ejecución

¹⁶ Para más detalles en relación a consideraciones conceptuales y operativas sobre el espacio y tiempo escolar, ver el documento de Re. Por. Te. titulado "Las Tics y la escuela", página 29 y siguientes.

presupuestaria. Por ejemplo, en la intensificación en Artes una referente menciona especialmente el tiempo que demoran las compras de materiales. Si bien el primer año establecieron un subsidio extraordinario para la escuela que funcionó como piloto, a partir de allí funcionan mediante un sistema de compra centralizada de materiales (instrumentos musicales, materiales para plástica, cámaras de video y fotográficas, DVDs, grabadores, etc.) que demora en gestionarse: tuvieron casos en que el equipamiento llegó a mitad de año, y en las escuelas que se comenzó con la modalidad en marzo afrontaron en consecuencia dificultades de trabajo. Como lo advierte una referente del área de Primaria, ante estas demoras se realiza una adaptación didáctica que consiste en programar para la primera mitad del año aquellas actividades que no requieren particularmente los materiales faltantes.

Respecto de los materiales, la intensificación en Educación Física trabaja con subsidios anuales que -al igual que en los restantes casos que realizan compras centralizadas-, también tienen en ocasiones demoras en ejecutarse; cuando esto sucede afecta especialmente a las escuelas que ingresan a la modalidad.

En relación con la gestión presupuestaria de los campamentos, la misma se realiza a partir de la elaboración de un proyecto que se presenta a la DAEP, y la Dirección de Cooperadoras y Comedores Escolares reintegra los gastos afrontados transitoriamente por las Asociaciones Cooperadoras de cada escuela.

En cuanto a las condiciones edilicias para el desarrollo del Proyecto de Intensificación en un Campo del Conocimiento, la Res. 3021/04 (en su Anexo I) sostiene que "las escuelas deberán contar con la infraestructura necesaria (propia o convenida) para el desarrollo de la intensificación" y que "los lineamientos de la intensificación para cada campo definirán el tipo de espacios mínimos para el desarrollo adecuado de las actividades pedagógicas".

En la consulta a los referentes de los tres tipos de intensificación lo edilicio aparece como un aspecto que determina en gran medida los límites y posibilidades de expansión de cada modalidad, como se verá a continuación.

La modalidad de Artes presenta ciertos requisitos en relación con el espacio escolar de los cuales depende el buen funcionamiento de la intensificación. La referente consultada señala que en ciertos casos se decidió rechazar las solicitudes de algunas escuelas de incorporarse a la intensificación por la falta de espacios adecuados. El problema se agrava debido a la demora que el área de Infraestructura Escolar tiene para dar respuesta a las demandas de reformas, mejoras y ampliaciones de los edificios escolares.

En esta modalidad de intensificación, a los requisitos para llevar a cabo la enseñanza de las áreas ya incorporadas (como Plástica y Música) se suman los requisitos para desarrollar las clases de las áreas de reciente incorporación: los espacios adecuados para Danza, Teatro y Medios Audiovisuales.

No obstante, si bien la referente reconoce que es necesario contar con el espacio físico apropiado, también destaca que un factor decisivo es el buen uso que se haga del mismo (manejo, rotación, acondicionamiento de aulas). En otras palabras, hay escuelas en las, aunque no se dispone de las condiciones óptimas, se le da al proyecto un "espacio

simbólico" tan grande que ciertos obstáculos se pueden sobrellevar sin que representen un impedimento para la implementación. Además, en este caso los requisitos son relativamente flexibles (a diferencia, como se verá, de lo que sucede en otras modalidades). Por ejemplo, un aula de características corrientes, aunque no sea el espacio óptimo para desarrollar un taller de Plástica, puede ser acondicionada para tal fin.

Un problema adicional en algunas escuelas de Artes refiere a las condiciones de funcionamiento preexistentes: en las escuelas que ya tenían un déficit de equipamiento, esto se agudizó por la presencia de más docentes en la institución. La contracara de estas dificultades, señalada asimismo por la referente, es que la intensificación significó un proyecto dinamizador de algunas escuelas en estas condiciones, que motivó a los actores institucionales y comunitarios a mejorar la atención dispensada al equipamiento, la limpieza y el estado edilicio.

En la intensificación en Educación Física, los requisitos son comparativamente más rígidos, en la medida en que son más difíciles de reemplazar. Al respecto, en la entrevista a una referente de la modalidad se alude a que se necesitan varios espacios disponibles adecuados (amplios y techados, preferentemente) ya que cada sección de grado cuenta con 8 horas semanales dedicadas a la actividad física. Sin estas condiciones se torna muy difícil la implementación de la propuesta.

Por lo dicho, en Educación Física es donde el requerimiento edilicio se presenta como más acuciante, en este sentido la referente consultada señala que la existencia de sólo nueve escuelas que funcionan con esta modalidad se debe en gran medida a que muy pocos establecimientos cuentan con la cantidad y características de los espacios requeridos.

Al respecto, no parece haberse encontrado demasiadas alternativas de resolución, a excepción de un caso recordado por la referente, donde la intervención de la supervisora facilitó el incremento de las horas de natación (que se extendieron de un cuatrimestre a todo el año), descomprimiendo el déficit de espacios cubiertos para educación física en el establecimiento.

Finalmente, entre las tres modalidades que dependen de DAEP, IAC es la que menos requerimientos de infraestructura y equipamiento enfrenta. Las referentes señalan que si bien necesitan de un laboratorio, el espacio requerido es reducido y el equipamiento sencillo: conexiones de agua y gas y una mesada. Por otra parte, la mitad del tiempo realizan trabajos en el aula y las propuestas didácticas incluyen generalmente material descartable.

La modalidad se instaló en cuatro escuelas con un laboratorio preexistente, y en una se lo construyó para incorporarse a la modalidad, pero como ya se señaló para todos los casos, se trató de una gestión de la escuela, apoyada por el proyecto. De manera similar a Artes -y quizás con mayor peso que en aquella-, las referentes valoran la construcción comunitaria del laboratorio en tanto la consideran una manera de transmitir la presencia de la ciencia experimental en la vida cotidiana de las familias (que proveen insumos), y una forma de lograr el apoyo comunitario de la propuesta.

Es importante señalar que coincidentemente con las reflexiones de las referentes, un documento interno elaborado por la DAEP indica que para la incorporación a las modalidades bajo su dependencia se evalúan las características de los equipos directivos y docentes, pero además las condiciones edilicias, que en el caso de Artes y Educación Física remiten a espacios funcionales no superponibles y aptos para las propuestas de las intensificaciones; mientras que para IAC se verifica la existencia de un laboratorio viable y dúctil para la intensificación.

Para finalizar, es preciso formular dos apreciaciones sobre el tema del espacio. Por un lado, parece haber consenso en que en ciertas ocasiones, el hecho de que las escuelas comiencen a contar con un proyecto compartido a partir de la intensificación, produce una dinámica institucional que logra generar las condiciones que previamente no existían, incluso para el uso del espacio. Por otro lado, parece haber consenso asimismo en que cuando las condiciones mínimas no han sido garantizadas es difícil implementar la intensificación. Si no se cuenta con los espacios apropiados para el funcionamiento, las tensiones inherentes a cualquier cambio de tal magnitud institucional se suman a las dificultades derivadas de la falta de condiciones adecuadas. Por ello, varios referentes señalan que desaconsejan la selección de escuelas en las que las condiciones de infraestructura no se encuentren relativamente garantizadas, aunque existan otros factores que estén jugando a favor (como el interés de los actores en el proyecto).

EXTENSIÓN Y COBERTURA DE LAS DISTINTAS MODALIDADES

En este capítulo se realizará un análisis sobre la extensión y distribución en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires de las escuelas intensificadas. El procedimiento adoptado ha sido el de evaluar por DE y por barrio la localización de las escuelas intensificadas (cantidad y modalidad), para determinar la oferta existente. Es preciso aclarar que esta aproximación consiste en una descripción preliminar pues no permite dar cuenta qué sector de la población atiende cada una de las escuelas. Es sabido que, por ejemplo, un determinado barrio puede no contar con oferta de este tipo de instituciones; sin embargo, algunos niños pueden concurrir a escuelas alejadas de la zona donde viven. De esta manera esa franja de la población escolar puede estar atendida, a pesar de no contar con escuelas en su lugar de residencia.

En este aspecto, una primera característica a poner de relieve es que en todos los DE existe oferta de escuelas con alguna modalidad de intensificación: aquellos distritos en los que la oferta es menor poseen al menos tres escuelas intensificadas, los distritos en los que la oferta es mayor llegan a contar con 7 escuelas intensificadas (es el caso de los DE 2, 10 y 14), siendo 5 el promedio de escuelas intensificadas por DE.

Si se considera cada modalidad separadamente, cabe subrayar que no es posible encontrar en todos los distritos la presencia de las 5 modalidades de intensificación. Al respecto, mientras que las modalidades de TICs y LMyE abarcan la totalidad de los DE, las escuelas intensificadas en Artes, IAC y Educación Física no llegan a cubrir todos los distritos.

Esto se confirma si se analizan los mapas que se presentan a continuación, donde puede verse que respecto de las **Intensificadas en TICs** la oferta está presente en por lo menos

dos establecimientos por DE, y en el caso de algunos (DE 13, 14 y 19) de tres establecimientos por DE, llegando a un máximo de 4 escuelas de esta modalidad en el DE 2 (Mapa 1).

En el caso de las **Escuelas con intensificación en LMyE**, su número menor no implica una oferta menos distribuida territorialmente sino que se mantiene el mismo principio de extensión: existe por lo menos un establecimiento por distrito escolar, con un máximo de dos escuelas por distritos en algunos casos (DE 6, 7, 14, 17 y 19), como puede verse en el Mapa 2.

En relación con la intensificación en **Artes, Educación Física e IAC** la cobertura no es tan amplia y la distribución no es pareja¹⁷. Esto se confirma si se aprecia que la oferta se concentra especialmente en el DE 10 (donde funcionan 3 escuelas de Arte y una de Educación Física) y a la vez no hay presencia de este tipo de escuelas intensificadas en los DE 3, 5, 15 y 17. En los restantes distritos hay por lo menos una escuela intensificada en Artes, a excepción del DE 21, donde hay solo una escuela intensificada en IAC (Mapa 3).

A continuación se analizará la oferta de escuelas primarias intensificadas por DE y barrio, dado que este nivel de desagregación mayor permite agregar otros rasgos significativos de su distribución territorial. En el Mapa 4 se presentan las escuelas con intensificación según modalidad y en el Mapa 5 se muestra la distribución territorial por DE y barrio de las 5 modalidades de intensificación; en ambos casos puede observarse también el tipo de jornada (EPJs y EPjc: Escuela Primaria de jornada simple y completa, respectivamente).

El análisis distinguirá la existencia o no de oferta de intensificación en relación con el territorio, considerando no solamente la cantidad y ubicación de las escuelas en el distrito y el barrio de pertenencia, sino además la distancia respecto de algunos asentamientos o villas de emergencia. Esto se debe a que, como se analizó en la sección correspondiente a los criterios de incorporación de los establecimientos, la condición socioeconómica de la población ha sido un factor considerado en la normativa en las distintas modalidades¹⁸.

En el caso del DE 1, las 6 escuelas intensificadas existentes se encuentran ubicadas en una línea que atraviesa de noroeste al sudeste del distrito. Se corresponde con los

¹⁷ Al respecto, cabe recordar los señalamientos del referente del área de Primaria acerca de la inexistencia de un diagnóstico previo que apoyara la implementación de la intensificación en, por lo menos, una escuela por modalidad y por DE. La falta de ese diagnóstico inicial llevó a que en algunos DE las metas no se hayan llegado a cumplir, mientras que en otros la oferta de escuelas intensificadas superara las metas mínimas planteadas. En el primer caso, esto se debió a que no se contó con escuelas que reunieran los requisitos mínimos especialmente de infraestructura; en el segundo, a que en algunos distritos la presencia de una sola escuela por modalidad resultaba escasa en función del propósito de equidad; por ese motivo, de acuerdo con lo expresado por el referente, el objetivo de inclusión social se cumpliría igualmente.

¹⁸ Es importante advertir que este análisis merece un estudio más pormenorizado en términos de distribución poblacional y matrícula escolar, ya que es posible que la cercanía geográfica no se corresponda con accesibilidad. En ese sentido, tampoco se considera en este estudio preliminar la proximidad con la oferta de establecimientos de JS (o JC sin intensificar), dado que la extensión de la intensificación prevista por la normativa se puede producir tanto por la transformación de un establecimiento ya existente (de JS o JC) como por la creación de nuevos establecimientos, lo que merece estudios específicos de demanda potencial de matrícula.

barrios de San Nicolás, Retiro, Recoleta y Palermo, por lo que se encuentra sin oferta de intensificación la Villa 31¹⁹ y una zona de Balvanera.

En el DE 2 hay 7 escuelas intensificadas, que se encuentran en la franja norte y este del DE, correspondiente a Palermo y Balvanera, por lo que no hay demasiada presencia de esta modalidad de intensificación en Almagro y directamente no la hay en la pequeña franja de Villa Crespo que forma parte del DE mencionado.

En el DE 3, las 3 escuelas intensificadas se localizan cercanamente al trazado de la línea E de subterráneos en los barrios de Constitución y San Cristóbal, quedando sin oferta de intensificación Monserrat y Balvanera.

En el DE 4, existen 4 escuelas intensificadas que se ubican a ambos lados de la línea de FFCC a la altura del Puente Avellaneda en el barrio de La Boca, y queda sin oferta San Telmo, y sectores de Monserrat y Barracas, así como la zona de Puerto Madero (Villa Rodrigo Bueno).

En el DE 5 las 3 escuelas intensificadas se concentran en el este del distrito (dos en Barracas y una en Constitución), quedando sin oferta una zona del mismo barrio (Villas 21-24, 26 y Núcleo Habitacional Zavaleta), parte de Parque Patricios, Nueva Pompeya y un sector de Constitución.

Para el DE 6, hay 5 escuelas intensificadas en San Cristóbal y 1 en Boedo (al igual que en el DE 3, en inmediaciones al trazado de la línea E de subterráneos). Queda sin oferta una zona del norte del distrito, que incluye parte de los barrios de Balvanera y Almagro, y el sur del distrito, que incluye parte de Parque Patricios.

En el DE 7, las 5 escuelas intensificadas se encuentran concentradas en los barrios de Caballito y Flores, quedando sin oferta gran parte del primero de los barrios, parte de Villa Crespo y una pequeña zona de Almagro.

Respecto del DE 8, hay 5 escuelas intensificadas distribuidas en una franja de orientación Norte-Sur que atraviesa los barrios de Almagro, Caballito y Parque Chacabuco.

En el DE 9 las 6 escuelas intensificadas se encuentran en una franja de orientación Oeste-Sudeste que atraviesa el sur de Colegiales y Palermo, quedando sin oferta un sector del segundo de ellos (entre el trazado del subterráneo y las vías del FFCC) y el norte del barrio de Villa Crespo.

En el DE 10, la distribución de las 7 escuelas intensificadas existentes se corresponde a una franja que lo cruza de Oeste a Este atravesando los barrios de Saavedra, Nuñez y Belgrano, quedando sin oferta el sur de Belgrano y Coghlan.

En el DE 11 se agrupan 2 escuelas intensificadas al norte del distrito en el barrio de Flores, un tercer establecimiento en Parque Avellaneda y un cuarto se halla localizado en

19 A modo de ejemplo respecto de las previsiones realizadas al comienzo del capítulo respecto de los alcances de esta descripción, puede señalarse la observación de una referente de la modalidad de LMyE, quien indica que la población de una de las escuelas intensificadas del DE 1 está constituida mayoritariamente por niños de la Villa 31.

las inmediaciones del cementerio de Flores y las Villas 1-11-14, Barrio Rivadavia, Illia y Villa 13 Bis (localizadas en el lindero DE 19), quedando con menos oferta el sur del DE.

Respecto del DE 12, las 5 escuelas intensificadas se encuentran en un trazado Noroeste-Sudeste atravesando Villa Santa Rita y Flores, quedando sin oferta Villa General Mitre y Floresta.

En el DE 13 las 6 escuelas intensificadas se ubican en una línea que atraviesa el DE de Norte a Sur en los barrios de Villa Luro, Parque Avellaneda, Mataderos, y Villa Lugano, quedando sin oferta gran parte de los últimos dos y la zona de Parque Avellaneda en inmediaciones de la Villa 6 (Barrio Cildañez).

En el DE 14 las 7 escuelas intensificadas se distribuyen en los barrios de Villa del Parque, Agronomía, Villa Ortúzar Chacarita, y el norte de la Paternal, quedando sin oferta de intensificación el resto de este barrio y un pequeño sector de Villa Crespo.

En el caso del DE 15, las 3 escuelas intensificadas están en el sur del distrito -barrios de Villa Ortúzar y Villa Urquiza-, mientras en el norte de Villa Urquiza y Saavedra no hay oferta de este tipo de establecimientos.

En el DE 16 las 5 escuelas intensificadas se ubican en la franja noreste del distrito, en los barrios de Villa Urquiza, Norte de Villa Pueyrredón y Agronomía, quedando sin oferta la mayor parte de Villa Pueyrredón y Villa Devoto.

Respecto del DE 17, las 3 escuelas intensificadas se ubican en los límites oeste y este del DE, en Villa Devoto y Villa del Parque, quedando el resto del distrito sin esta oferta.

Respecto del DE 18, las 5 escuelas intensificadas se concentran al norte y al sur del distrito, en los barrios de Monte Castro, Floresta y Versailles, mientras que no hay oferta en los barrios de Liniers, Vélez Sarsfield y Villa Luro.

En el DE 19 las 6 escuelas intensificadas se ubican en una franja que atraviesa el centro del barrio de Villa Soldati y el este de Nueva Pompeya, quedando sin oferta una zona del barrio de Flores (asentamientos de Barrio Rivadavia, Villas 1-11-14, Barrio Illia y Villa 13 Bis), de Villa Soldati (Barrio Carrillo, Villa 3, Villa Pilettones, Barrio Calacita y Villa AU-7) y Nueva Pompeya²⁰.

En el DE 20 las 6 escuelas intensificadas están concentradas en el norte del distrito -barrio de Liniers- y en el sur del barrio de Mataderos, donde una de las escuelas intensificadas se ubica en la vecindad del Núcleo Habitacional Transitorio Av. Del Trabajo. No hay oferta de intensificación en Villa Lugano -proximidad de la Villa 15 y 17- y ni en el resto del barrio de Mataderos.

Finalmente, en el DE 21 las 3 escuelas intensificadas se concentran en el sudeste de Villa Lugano y el barrio lindero de Villa Riachuelo-, quedando sin esta oferta el resto de Villa

20 Con respecto a la oferta en el DE 19, la referente de LMyE aclara que una escuela situada en el límite de los barrios de Chacabuco, Boedo y Pompeya atiende niños que provienen de Nueva Pompeya, y otra trabaja con población de Pilettones y Fátima casi exclusivamente.

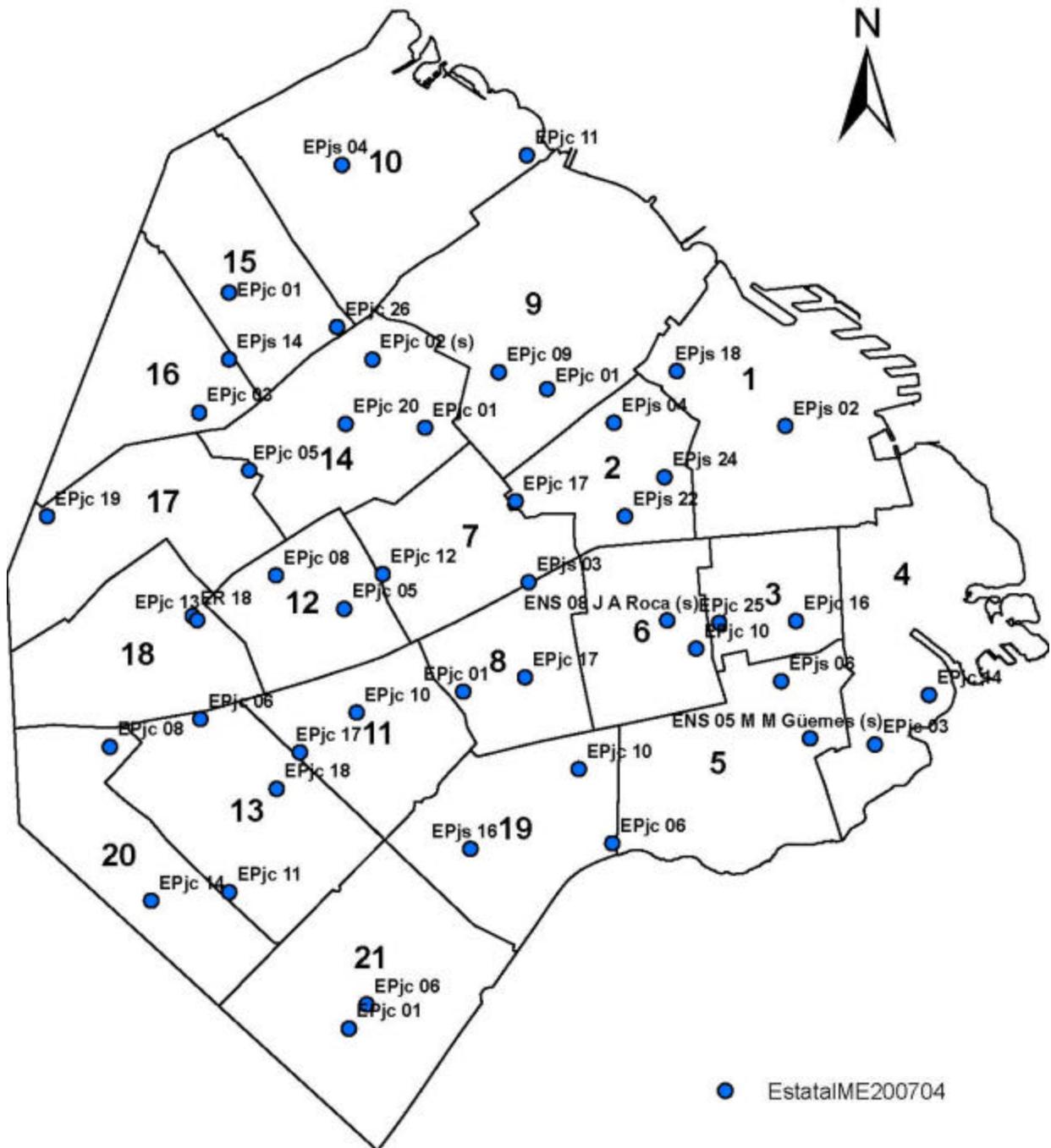
Lugano (Villas 19 -Barrio INTA- y gran parte de la Villa 20), Villa Soldati (Villa Piletones y Villa AU7) y Villa Riachuelo.

De lo anterior se desprende que los DE que poseen menor cantidad de escuelas intensificadas son el 3, el 5, el 17 y el 21 y que no hay oferta de intensificación en los barrios de Coghlan, Parque Chas, Villa Crespo, Puerto Madero, San Telmo, Villa Real, Parque Patricios.

La descripción de la oferta en cada barrio permitiría pensar -aun con los límites señalados al comienzo de este capítulo- que existiría cierta distancia entre los propósitos presentes en la normativa -en términos de brindar intensificación especialmente a los sectores desfavorecidos- y la distribución de la oferta actual en términos geográficos. El panorama actual muestra que existe una limitada oferta de escuelas intensificadas en zonas cercanas a villas de emergencia y asentamientos, falta de cobertura de algunas modalidades en todos los distritos y barrios, y una concentración de la oferta en zonas de buena accesibilidad, considerando los principales medios de transporte²¹. Sin embargo, con las previsiones mencionadas precedentemente respecto del estudio de la matrícula y accesibilidad de los establecimientos, es posible matizar las consecuencias de esta distribución en términos de los propósitos de equidad. Al respecto, es importante recordar que la población socialmente vulnerable no necesariamente asiste a escuelas cercanas a su zona de residencia, por lo que es posible encontrar población en situación de pobreza asistiendo a escuelas en DE que no están asociados tradicionalmente a esta condición social. Por tal razón, el objetivo de inclusión social se podría estar cumpliendo a pesar de que no existe por el momento oferta de escuelas intensificadas en las zonas mencionadas.

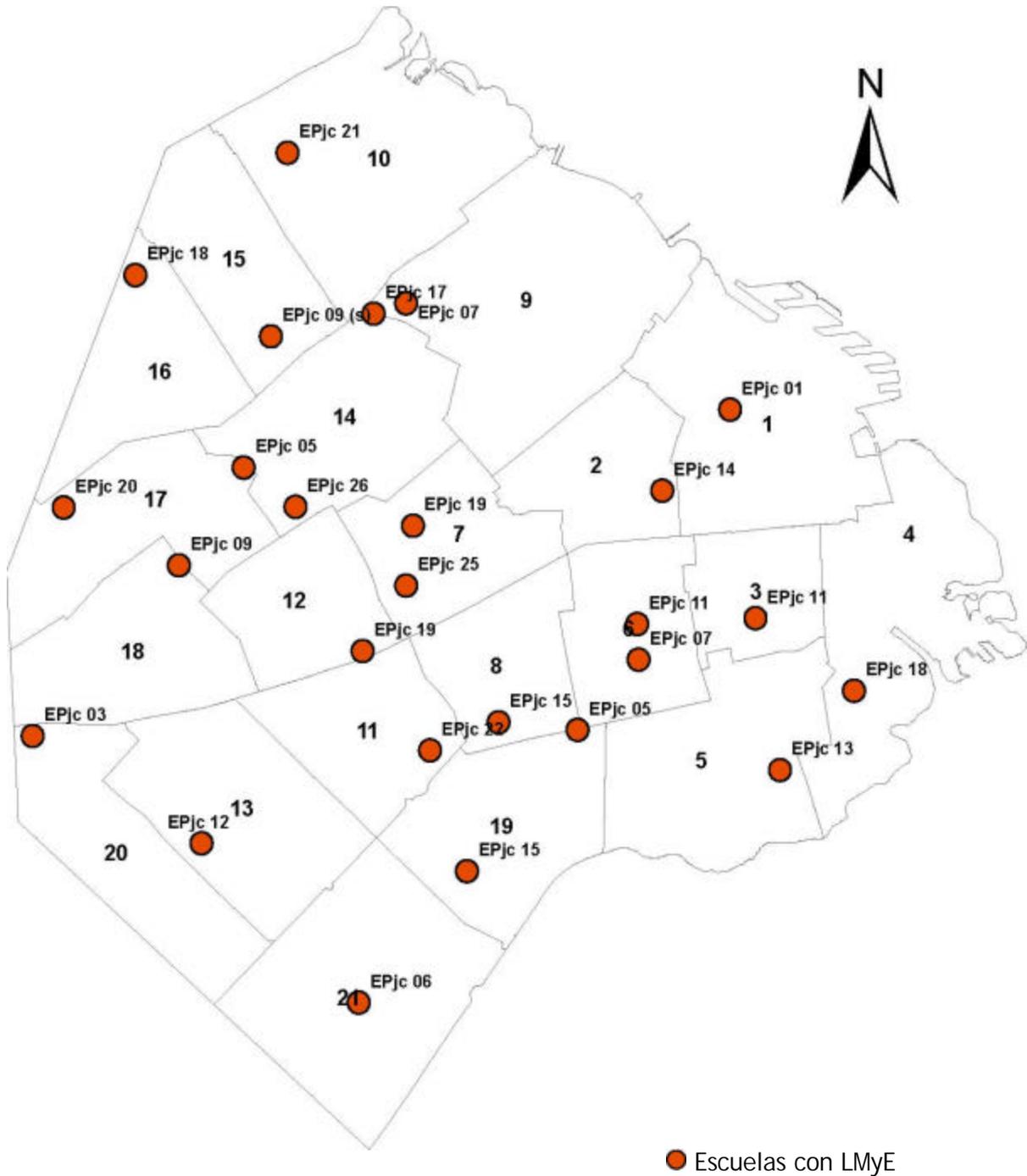
²¹ Estos señalamientos pueden resultar útiles a la hora de diseñar futuras políticas de expansión de la oferta, a fin de corregir la concentración en algunas zonas para lograr una oferta distribuida más homogéneamente por barrios y que atienda especialmente a criterios sociales de compensación de desigualdades. En tal sentido, y teniendo en cuenta análisis realizados precedentemente en relación a los recursos de equipamiento e infraestructura, es importante recordar que los mismos han estado destinados prioritariamente a la implementación de la propuesta en escuelas que ya cuentan con las condiciones mínimas de infraestructura, y no a la creación de esas condiciones; lo que explicaría, en parte, la señalada concentración en la oferta (dado que en zonas en las que los edificios escolares no presentan las condiciones adecuadas se torna difícil la inclusión en estos proyectos).

Mapa 1
Escuelas con Intensificación en TICs
según Distrito Escolar



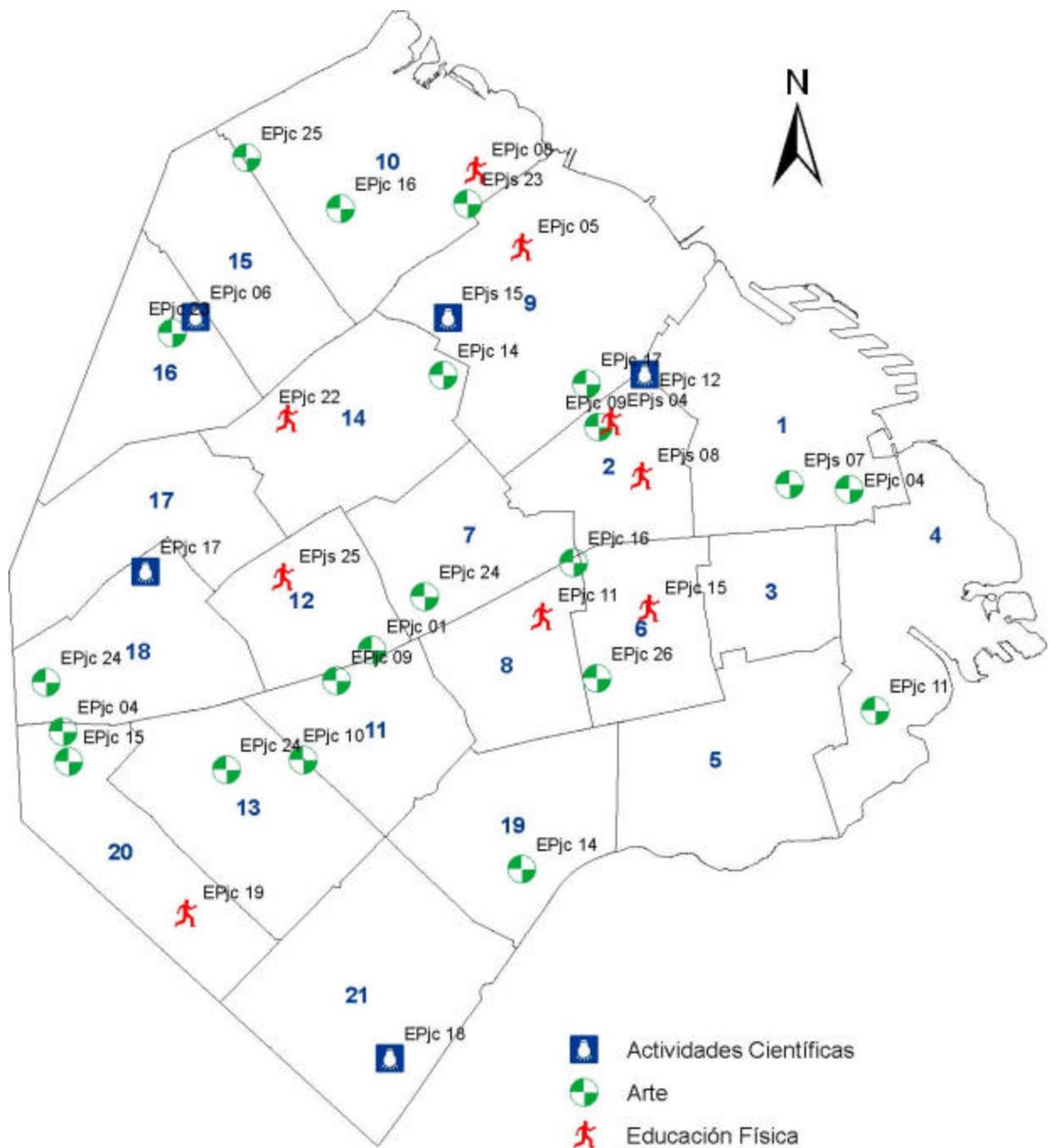
Fuente: Carta Escolar, Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento.
Sobre la base de información proporcionada por la Dirección del Área de Educación Primaria, abril 2007.

Mapa 2
Escuelas con Intensificación en LMyE según Distrito Escolar



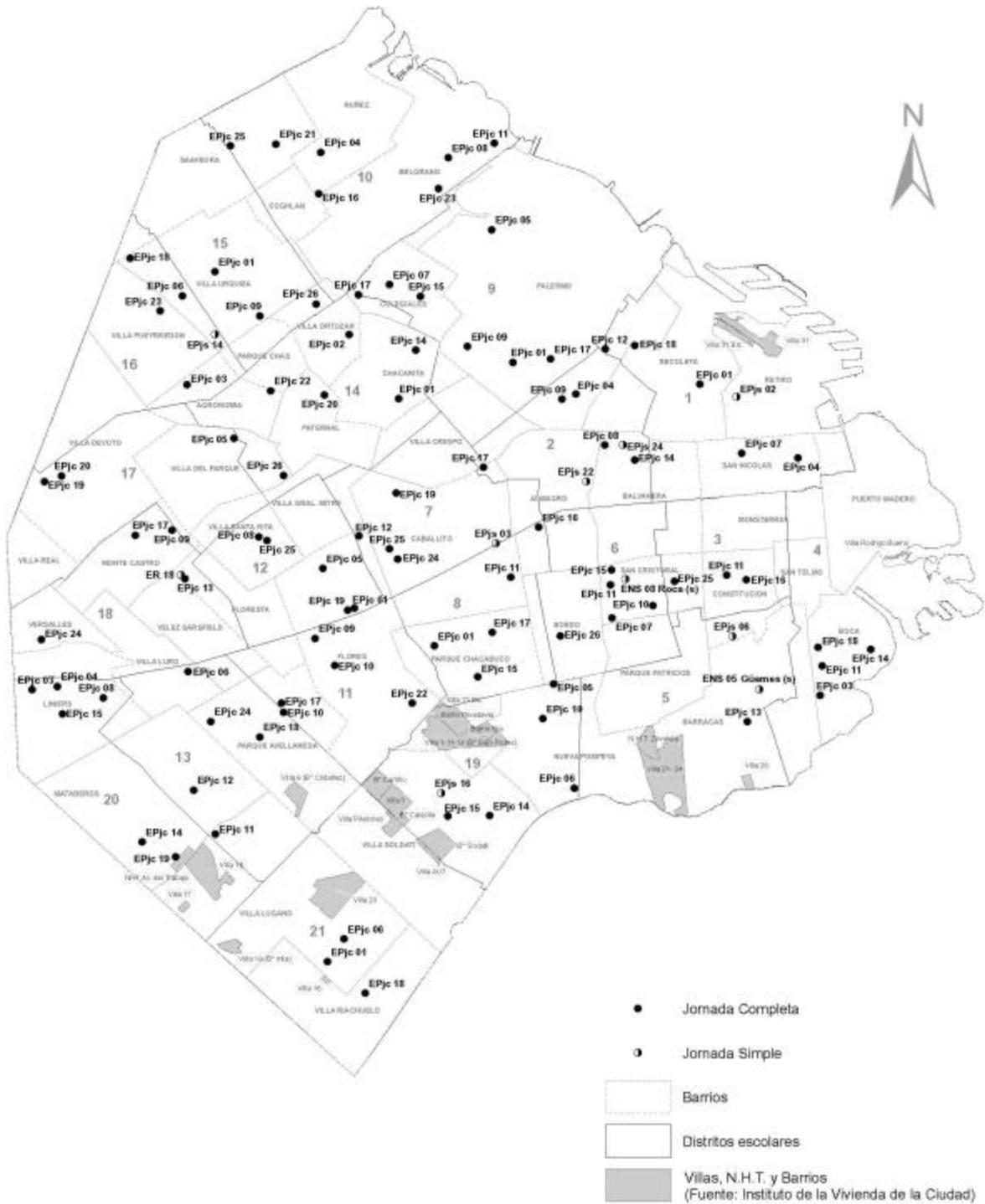
Fuente: Carta Escolar, sobre la base de información provista por la Dirección del Área Educación Primaria, marzo 2007

Mapa 3
 Escuelas con Intensificación en un Campo del Conocimiento (Artes, Actividades Científicas y Educación Física) según Distrito Escolar



Fuente: Carta Escolar, sobre la base de información provista por la Dirección del Área de Educación Primaria, marzo 2007.

Mapa N°4
Escuelas con Intensificación según jornada



A continuación se consideran algunos indicadores socioeducativos básicos por modalidad. Es importante señalar que Artes, Educación Física y IAC se han considerado en conjunto, por tratarse de un número reducido de establecimientos.

Como puede observarse en el cuadro siguiente, la modalidad de **Lenguas Materna y Extranjeras** se distingue por tener porcentajes menores respecto del promedio de la Ciudad en los indicadores de repetición y sobreedad²². En el caso de **TICs** y de las Intensificadas en **Artes, Educación Física e IAC** los promedios son similares a los de la jurisdicción, excepto en la sobreedad en el caso de TICs, que presenta un porcentaje menor al de la jurisdicción. Es importante señalar que si se analiza cada modalidad, se observa que estos valores generales para cada variable incluyen una heterogeneidad interna importante entre escuelas:

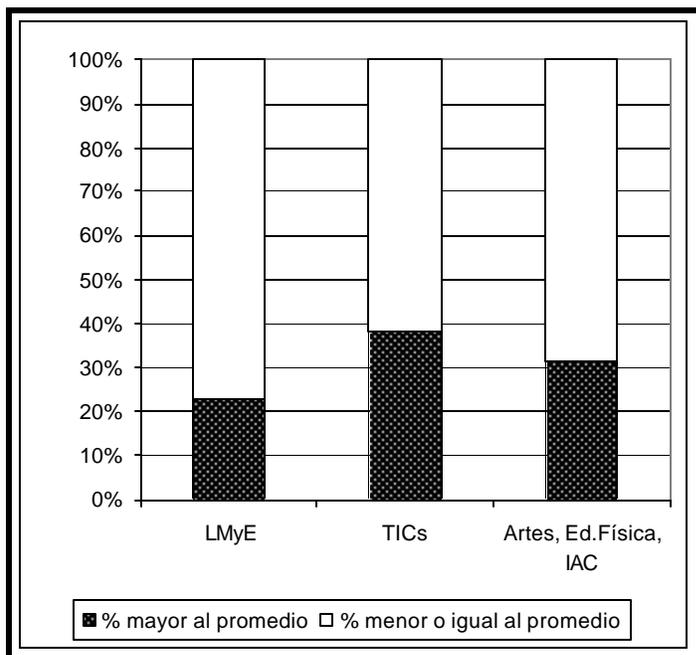
Modalidad de Intensificación	% de repetición	% de sobreedad
LMyE	2,4	12,7
TICS	3,1	14,3
Artes, Ed. Física y IAC	3,2	18,9
Total Ciudad	3,4	18,3

Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, 2007. Fuente: Relevamiento Anual 2006, datos provisorios. Matrícula Inicial y Final 2005, datos provisorios.

Como puede verse en el Gráfico 9, en el caso de LMyE poco más del 20% de las escuelas tienen tasas de repetición mayores al promedio de la Ciudad, mientras que en el caso de TICs, casi el 40% de los establecimientos presenta valores superiores al promedio; las Intensificadas en Artes, Educación Física e IAC presentan una situación intermedia entre ambas, con el 31%.

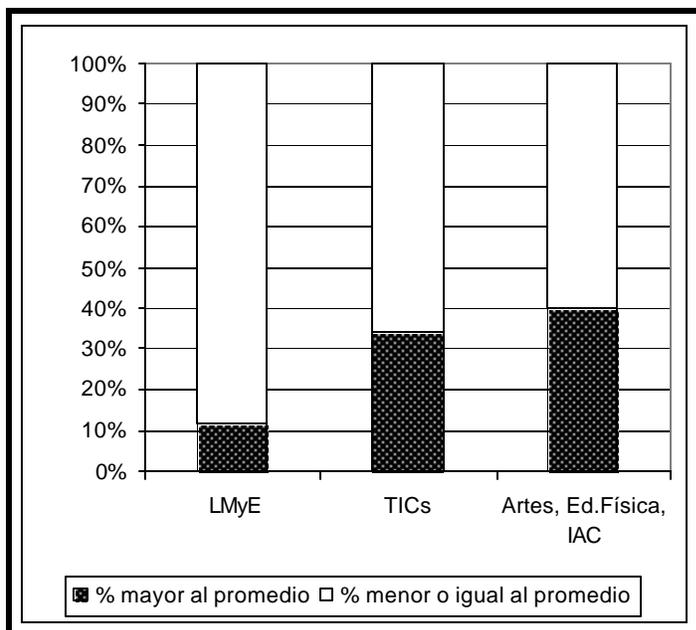
²² Si bien a la hora de explicar esta situación es necesario evitar realizar relaciones simplistas y mecánicas entre las variables consideradas, en esta modalidad (iniciada en 2001) ya hay muchas escuelas cuyos alumnos han cursado toda (o casi toda) su escolaridad bajo este Programa. De manera que sería interesante estudiar si estos menores porcentajes en las tasas de repetición pueden vincularse con el abordaje pedagógico-didáctico de esta modalidad, sobre todo si tenemos en cuenta que la ampliación de las competencias lingüísticas no sólo se vincula con mejores desempeños en el área de Prácticas del Lenguaje o Lenguas Extranjeras sino que tiene repercusiones positivas en el aprendizaje de las otras áreas, dado que el aprendizaje de los contenidos de las demás áreas siempre está mediatizado por el lenguaje. A la inversa, las dificultades en la adquisición de la lengua escrita suele ser una de las causas del denominado "fracaso escolar".

Gráfico 9: Distribución porcentual de establecimientos por promedio de repetición, según modalidad



En relación con la sobreedad, cuyo promedio jurisdiccional es de 18,3%, como puede verse en el Gráfico 10, en el caso de LMyE el 11% de las escuelas tienen un porcentaje de sobreedad mayor al promedio de la Ciudad, mientras que en el caso de TICs, poco más del 30% de los establecimientos presenta valores superiores al promedio y en las Intensificadas en Artes, Educación Física e IAC, representa esta cifra asciende al 40%.

Gráfico 10: Distribución porcentual de establecimientos por promedio de sobreedad, según modalidad



Finalmente, si se vinculan las variables previamente analizadas puede señalarse que en el caso de **LMyE** sólo una escuela presenta los dos indicadores con valores superiores al promedio, mientras que en **Artes, Educación Física e IAC** son 9 las escuelas que los superan y en **TICs** son 11 los establecimientos donde las variables tienen valores superiores. Estos señalamientos permiten afirmar que actualmente que casi el 20% de las escuelas intensificadas atienden a población en situación de vulnerabilidad educativa.

CONCLUSIONES

Las escuelas con intensificación son, en su amplia mayoría, establecimientos de JC. Su particularidad radica en que diversifican la oferta curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la escuela primaria común. Existen 5 modalidades diferentes: LMyE, TICs, Artes, Actividades Científicas y Educación Física.

La intensificación permite profundizar la enseñanza en un campo del conocimiento a partir de la introducción de campos o áreas nuevas y/o resignificación de las ya existentes, lo que se efectúa mediante la reorganización del tiempo escolar y el acompañamiento técnico-pedagógico de los docentes del área que se intensifica. Estos lineamientos se ajustan a los propósitos establecidos en la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, que establece como objetivo para la mejora de la educación primaria la extensión de la jornada escolar, otorgando asimismo centralidad a la cuestión curricular y a la presencia de equipos técnicos en el acompañamiento a las escuelas²³.

En cuanto a la centralidad de lo curricular para el mejoramiento de la educación en las EI se encuentra contemplada tanto en relación con el aprendizaje de los contenidos como en la incorporación de nuevos campos de conocimiento. En este sentido las áreas intensificadas en las modalidades de LMyE y TICs están en consonancia con la relevancia que se les otorga en la Ley Nacional de Educación. Además de éstas, en la propuesta de intensificación de la Ciudad se incorporan campos de conocimiento novedosos para la enseñanza primaria como medios audiovisuales, danzas, o taller de movimiento, que amplían áreas preexistentes a partir de las otras 3 modalidades de intensificación: IAC, Artes y Educación Física.

En relación con la importancia de los equipos técnicos, tanto en la Ley Nacional como en la propuesta de intensificación el acompañamiento pedagógico se concibe como una de las condiciones para el mejoramiento de la enseñanza, a través de la generación de dispositivos centrados en la problematización y reflexión sobre la práctica.

Actualmente la Ciudad de Buenos Aires cuenta con más de la mitad de sus escuelas primarias de gestión pública funcionando con JC, lo que la ubica en condiciones favorables para afrontar los desafíos de la Ley Nacional de Educación en torno a la extensión de la jornada escolar. Un 38% de los establecimientos de JC ofrecen intensificación, mientras que tienen este tipo de oferta un 5% de los establecimientos de

²³ Al respecto, el art. 27 en su inciso d) señala entre los fines de la enseñanza primaria el de "Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (...). Por otra parte, el art. 72 indica que "La formación docente es parte constitutiva del nivel de evaluación Superior y tiene como función entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa". En el caso del art. 73, inciso c), se propone "Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares"; mientras que en el inciso d) se propone "Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posteriores a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/las docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza". Por su parte, el art. 87 establece que "La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país", y el art. 88 señala que "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formará parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de la sociedad del conocimiento".

JS. Si se consideran todas las escuelas estatales, independientemente del tipo de jornada, un 23% de las escuelas primarias públicas son intensificadas. En términos de matrícula, asisten a escuelas con intensificación un 19% de los alumnos de las escuelas primarias de gestión pública, correspondiendo asimismo a un 36,5% de los alumnos que concurren a escuelas de JC.

En cuanto a la distribución de escuelas intensificadas según su modalidad, poco menos de la mitad de dichos establecimientos (44%) ofrece TICs, menos de un cuarto (24%) son de LMyE y el resto incluye las intensificaciones en Artes (19%), Educación Física (8%) e IAC (5%). Si bien es esperable que haya un número mayor de establecimientos en las modalidades que cuentan con más años de implementación -LMyE y TICs-, es posible pensar que este mayor desarrollo cuantitativo de las 2 modalidades mencionadas se debe, además, a una decisión de responder a demandas de la población, la que manifiesta una fuerte valoración social de dichos conocimientos²⁴.

Estas diferencias en el número de establecimientos tienen correspondencia en la distribución geográfica de cada modalidad: actualmente hay por lo menos dos escuelas por DE que son intensificadas en TICs y por lo menos una intensificada en LMyE en cada uno de ellos. Para las intensificadas en Artes, hay por lo menos un establecimiento en 17 distritos, mientras Educación Física e IAC tienen una extensión considerablemente menor.

Considerando que la normativa plantea el objetivo de ofrecer al menos un establecimiento de cada modalidad por DE, la extensión y la cobertura pueden ser analizadas, al menos, desde dos ángulos. Por un lado, es posible examinar las expectativas y metas de extensión que se plantean las Direcciones o Coordinaciones responsables del diseño e implementación de cada uno de estos proyectos, a la luz de su experiencia de trabajo.

Las distintas perspectivas de los referentes remiten a un debate conceptual: el interrogante acerca de si el modelo de intensificación, como opción para concretar la diversificación de la oferta curricular, se concibe como una propuesta universal de JC hacia el futuro -en el que podrían caer las modalidades actuales y surgir otras, o en el caso de TICs extenderse a todas las escuelas de JC- o si la intensificación es pensada como propuesta a ser implementada sólo en las escuelas que la demanden.

Esto se vincula con el sentido que adquiere la intensificación en las distintas modalidades. En TICs está asociado a la idea de gradualidad o progresividad en la adquisición de conocimientos (que la hace plausible de ser aplicada a todas las escuelas primarias públicas de la jurisdicción), mientras que en las otras modalidades se utiliza para indicar la profundización de las actividades de enseñanza en un área del conocimiento o campo del currículum, en relación con otros establecimientos de educación común. Dicha diferencia tiene consecuencias en los requerimientos y las condiciones institucionales para la implementación: mientras que para TICs la incorporación de la intensificación no dispone de horarios adicionales, en las restantes un aspecto central es la reorganización del tiempo de enseñanza.

²⁴ La importancia otorgada desde el sentido común al manejo de computadoras y al dominio de lenguas extranjeras, considerados ambos como herramientas de ingreso al mercado laboral y competencias generales en un mundo cada vez más conectado merece consideraciones específicas, sobre las que no nos detendremos aquí.

Por otro lado, es posible presentar un panorama general la extensión y cobertura considerando la población escolar que actualmente tiene acceso al servicio, según distritos y barrios de la Ciudad. Esto es importante porque distintos documentos y normativas plantean como aspiración, además del mínimo de intensificadas por DE, la prioridad de atención a los sectores de mayor vulnerabilidad social²⁵.

En este sentido, en los DE 19 y 20 hay 6 o más establecimientos intensificados, lo que da cuenta de la preocupación por ofrecer las distintas modalidades en zonas de mayor vulnerabilidad social. Sin embargo, queda aún pendiente ampliar la oferta en los DE 3, 4, 5 y 21 donde se observa una menor cantidad de establecimientos de esta modalidad (3 o 4 por DE).

Al analizar la cobertura con un nivel mayor de desagregación, es decir considerando los barrios de la ciudad, se observa la necesidad de ampliar la oferta en barrios con población de mayor vulnerabilidad como Monserrat, San Nicolás y Constitución. Asimismo, sería recomendable atender a las poblaciones de la Villa 31, Villas 21-24, Zavaleta, Barrio Carrillo, Villa 3, Piletones y Villa AU-7, Villas 19 y 20, Villas 15 y 17.

Sin embargo, es importante recordar que la población escolar no es homogénea y, por lo tanto, las instituciones educativas seleccionadas pueden estar atendiendo a población vulnerable pese a ubicarse en zonas que aparentemente presentan menor problemática social dado que, otra particularidad de la distribución es que la oferta se encuentra concentrada, en algunos casos, en las áreas de mejor comunicación de los barrios (por ejemplo, próximas a las líneas de subterráneos o la Avenida Rivadavia).

Más allá del requisito de ofrecer una escuela intensificada por modalidad en cada DE y de priorizar poblaciones socialmente vulnerables, la normativa no establece mayores precisiones respecto de los criterios de selección de establecimientos en términos territoriales o socioeconómicos²⁶. Si la distribución de la oferta reseñada para LMyE, TICs y Artes puede entenderse como un logro significativo en términos de cumplimentar el criterio de la localización geográficamente equitativa (en tanto hay por lo menos 3 EI en todos los distritos), la heterogeneidad entre y dentro de cada modalidad en términos de repetición y sobreedad (especialmente este último indicador) muestra que aún son incipientes las acciones tendientes a un logro más acabado del propósito de equidad en la oferta, asociado a la elección de escuelas con población socialmente vulnerable²⁷.

En relación con la repetición, la modalidad de Intensificación en LMyE se destaca por tener un promedio más bajo que el de la Ciudad, mientras TICs, Artes, Educación Física e IAC presentan valores cercanos a los promedios de la jurisdicción. En cuanto a la

²⁵ Como se señaló en la sección correspondiente, en esta etapa se presenta un panorama general: es necesario realizar análisis más detallados de matrícula para poder confirmar las siguientes afirmaciones.

²⁶ Tanto las intensificadas dependientes de DAEP como LMyE contaron con regulaciones vinculadas a los momentos experimentales de los proyectos que proporcionaban mayores precisiones.

²⁷ Aun considerando la heterogeneidad entre y dentro de los DE, si las escuelas incorporadas a estos proyectos fueran en todos los casos las que atienden a la población más vulnerable, se deberían observar porcentajes de repetición y sobreedad superiores o similares al promedio (es sabido que se trata de indicadores fuertemente asociados a situaciones de exclusión social), lo que no se verifica. El hecho de que la oferta de intensificación sea relativamente reciente hace que no sea esperable encontrar -de manera extendida- valores positivos de los indicadores que puedan ser atribuidos a la existencia de los proyectos.

sobreedad, tanto LMyE como TICs presentan promedios menores; en cambio Artes, Educación Física e IAC tienen, nuevamente, valores similares al promedio jurisdiccional.

Si se analizan los valores de cada escuela en relación con estos indicadores, puede observarse una heterogeneidad interna importante en cada modalidad. En el caso de la tasa de repetición, en todas las modalidades (excepto en IAC) hay escuelas cuyos valores llegan a duplicar el promedio jurisdiccional, destacándose dos escuelas de TICs cuyos valores de repetición lo triplican.

En el caso del indicador de sobreedad, en las escuelas de LMyE ningún establecimiento llega a duplicar al promedio jurisdiccional, en el caso de TICs hay 2 escuelas que llegan a ese valor, y lo mismo sucede en 2 escuelas intensificadas en Artes y 1 en Educación Física. De estas consideraciones puede concluirse que, si bien algunas escuelas en cada modalidad -especialmente en TICs- responden en principio al criterio de atender a población socialmente vulnerable, otras no lo hacen, disminuyendo así los promedios de las modalidades y asimilándolos al jurisdiccional.

De las consideraciones anteriores y mediante la consulta a los referentes y algunos documentos internos, es posible sintetizar distintos criterios prevaletentes, con peso relativo según la intensificación, para la selección de los establecimientos. Un primer grupo de criterios tiene que ver con rasgos que propician y facilitan la intensificación, mientras que el segundo grupo se vincula con características que la tornan una manera de solucionar dificultades institucionales. Entre los primeros se mencionan el tamaño de la escuela (en términos de cantidad de secciones de grado), el interés por el proyecto (y en particular, la adhesión del equipo directivo), la experiencia previa de desarrollos curriculares en el tema, y la existencia de equipamiento y/o espacios adecuados. Entre los segundos, la pérdida de matrícula y la ausencia de proyecto institucional.

Uno de los criterios de selección de los establecimientos que pesa significativamente en todas las modalidades (con excepción de LMyE) es la disposición previa del espacio necesario. Esto se verifica especialmente en Artes y Educación Física y en menor medida en IACs y TICs. Es importante detenerse en este punto porque la existencia de infraestructura apropiada establece condiciones en gran medida definitorias para la inclusión en el proyecto, constituyendo una importante limitación para las escuelas que no cuentan con esas condiciones como punto de partida.

Tanto en la detección de las capacidades de infraestructura como en el resto de los criterios mencionados, una característica a subrayar en este proceso de selección es el papel destacado de los supervisores distritales, quienes operan como mediadores entre las Coordinaciones de los proyectos de intensificación y las escuelas. Esta centralidad se debe al conocimiento cercano de las instituciones con el que cuentan y las características propias de su función, siendo en consecuencia actores privilegiados, cuya perspectiva sobre la intensificación merece ser profundizada.

Una variable central en las propuestas de intensificación es la reorganización del tiempo escolar, que a su vez remite a definiciones conceptuales acerca de la extensión de la jornada. La JC en la Ciudad de Buenos Aires alcanza y supera el tiempo escolar que muchos países latinoamericanos y europeos han propuesto para extender la jornada, ya que incluye 6 horas y media de clase más el tiempo destinado al almuerzo (una hora y media). Cabe aclarar que si bien entre las 12:15 y 13:45 hs. (tiempo destinado al

almuerzo y al descanso pos-comedor) los alumnos pueden retirarse de la escuela para almorzar, en la mayoría de los casos permanecen en la misma. En las escuelas intensificadas (excepto en TICs) el tiempo de pos comedor es destinado a la enseñanza, con lo cual el tiempo total de trabajo escolar se ve incrementado, totalizando 7 horas y cuarto.

En los proyectos de extensión de la jornada escolar en nuestro país se entrecruzaron, y continúan haciéndolo hoy, dos principios que argumentan de diferente manera la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia de los niños en la escuela: uno enfatiza la dimensión la asistencial y otro la dimensión pedagógica. En la primera orientación, las necesidades asistenciales surgidas a partir de contextos de pauperización social o de cambios socioculturales (como la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral) tuvieron como consecuencia que la familia comparta con la escuela el tiempo de cuidado de los niños. En la segunda, las transformaciones del conocimiento y del saber didáctico derivaron en propuestas de renovación pedagógica que requieren del incremento del tiempo de enseñanza. En las EI se retoman las dos tradiciones mencionadas: la asunción de un tiempo de cuidado dotado de significatividad para los alumnos en términos de experiencia formativa y el intento de renovación pedagógica.

Considerando el aspecto asistencial como principio organizador de la extensión de la jornada, es preciso detenerse en el análisis del tiempo de cuidado que supone la permanencia de los niños en la JC. En este sentido, la modalidad organizativa de las EI reduce el tiempo del que los niños disponían de manera no regulada por actividades escolares -que era destinado al intercambio espontáneo con sus pares y al ocio-, denominado "poscomedor". Sin embargo, es importante señalar que este proyecto dota de un sentido pedagógico y de cuidado a un tiempo escolar que hasta el momento se presentaba en muchos casos como un espacio sin responsables suficientes que tuvieran un posicionamiento positivo acerca del sentido del tiempo de cuidado.

Es posible preguntarse por formas alternativas de pensar la experiencia formativa que puede brindar la escuela que no dependan necesariamente de la prolongación del tiempo de exposición de los alumnos a actividades de enseñanza organizadas en asignaturas. Al respecto cabe recordar la propuesta del PRJC que, entre sus intenciones, se proponía valorizar como experiencias que los niños deben vivir en la escuela no sólo las instancias de aprendizaje de los contenidos disciplinares sino otras vivencias tan formativas como aquéllas, tales como el juego, el intercambio con niños de otros grados, la posibilidad de elección de algunas actividades, entre otras.

Si bien distintos autores advierten que el aumento del tiempo escolar no necesariamente produce mejores aprendizajes - debido a la sobrecarga y en algunos casos la superposición de contenidos en una enseñanza por asignaturas- en el caso de los proyectos aquí analizados los referentes subrayan el impacto positivo que la intensificación muestra en numerosos aspectos de la vida escolar: transferencia de saberes de las áreas intensificadas a las restantes, mayor retención escolar, mejoras en la convivencia escolar.

En relación con dicha renovación pedagógica, es posible provisoriamente concluir que la existencia de mediadores entre los documentos curriculares y los docentes, la inclusión de nuevas materias e interlocutores en las distintas modalidades de intensificación se

muestran como dispositivos valiosos para la apropiación de las propuestas de enseñanza que se proponen renovar los contenidos y enfoques disciplinarios de la escuela primaria.

Todos los proyectos de intensificación (aun en el caso de TICs, donde no hay incremento de la carga horaria) se centran fuertemente en una reorganización del tiempo escolar y una reconsideración del tiempo de trabajo docente, incluyendo espacios de trabajo colectivo. Dicha reorganización plantea numerosos desafíos para la gestión de las instituciones y, por lo tanto, constituye una fuente de conflictos y dificultades en la implementación.

A pesar de las dificultades que los referentes detectan al respecto, una de las ventajas comparativas que distingue a las escuelas intensificadas de las restantes escuelas de JC es la existencia efectiva de espacios de trabajo colegiado que requieren, además del tiempo, la disposición de agentes a cargo de su coordinación. Como señalan estudios previos sobre la JC en la Ciudad, la falta de un tiempo de trabajo colectivo (considerado dentro de las condiciones laborales como parte de la jornada de trabajo) ha sido evaluada como un déficit en tanto que impide la construcción de acuerdos institucionales en torno al proyecto institucional en general y a la enseñanza en particular.

Esta cuestión ha sido contemplada por las EI, de maneras diversas según la modalidad de intensificación. Si bien esta característica en sí misma constituye un avance, es importante señalar que el tiempo para el trabajo colectivo entre los docentes se encuentra garantizado sólo para los maestros específicamente involucrados por la modalidad intensificada.

Merece particular mención, asimismo, el acompañamiento técnico-pedagógico del trabajo docente. La intensificación se lleva a cabo sobre una estructura de acompañamiento conformada por especialistas en el área intensificada, formados en la didáctica de la disciplina en cuestión. La existencia de estas figuras, que operan como mediadores entre los documentos curriculares y los docentes, se muestra como un dispositivo valioso para la apropiación de las propuestas de enseñanza que intentan renovar los contenidos y enfoques disciplinarios en la escuela primaria.

En relación con la apropiación de los debates curriculares se advierte que, de maneras diversas y con desigual nivel de desarrollo, en todas las modalidades hay instancias de capacitación docente permanente, realizadas a través de los dispositivos pensados para la asistencia técnico-pedagógica de los proyectos. Esta capacitación es diferente a la realizada a través de modalidades más tradicionales (como cursos, seminarios, jornadas).

Considerando el carácter integral del proyecto de intensificación -a pesar de las diferencias constatables en el diseño y en la implementación de cada una de las cinco modalidades- es posible pensar que tanto la apropiación de la propuesta como la revisión de los procesos de enseñanza que implica, requieren de tiempos que exceden largamente el ciclo lectivo. Por lo tanto, se presenta como un aspecto aún no resuelto la necesidad de garantizar cierta permanencia de los docentes en las escuelas (o dentro de otras escuelas de la misma modalidad) que haga posible aprovechar la experiencia acumulada en el desarrollo del proyecto.

Para finalizar, cabe preguntarse si la intensificación en un área de conocimiento implicaría una temprana diversificación de la experiencia formativa, teniendo en cuenta que se desarrolla en el marco de la enseñanza primaria, la que supone una formación común para todos los niños. Al respecto, es importante considerar la voz de los referentes que indicarían que la diversificación no constituye una meta del proyecto; por el contrario, la intensificación brindaría nuevas perspectivas y conocimientos que estarían funcionando como una ampliación de los intereses de los niños, considerando las etapas evolutivas de los mismos²⁸.

El presente estudio se ha centrado en la sistematización de las características generales de la oferta de intensificación, algunos indicadores socio-educativos básicos de la población que asiste a las EI, el marco normativo y el desarrollo curricular de cada modalidad. En la segunda etapa se indagará cómo se plasma la propuesta en algunas instituciones, de manera de poder complementar el análisis ya efectuado a partir de fuentes secundarias y entrevistas a referentes.

²⁸ Una respuesta más fundamentada al interrogante precedentemente citado, requeriría la realización de un estudio de campo que permita conocer de manera directa las experiencias formativas de los niños, lo cual no ha sido objeto de estudio en esta primera etapa de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTOS CITADOS

Anson, Ronald (1994): Some useful theories about time. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Cox, Cristian (1997): La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. Documento N. 8. PREAL. Santiago de Chile.

Escolano Benito, Agustín (2000): *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003a): La Jornada Completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003b): Las reformas en educación: el Proyecto de reformulación de la Jornada Completa, una experiencia a evaluar. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003c). "Documento de trabajo s/n. Propuesta de trabajo para docentes y facilitadores". Re.Por.Te. Proyecto: Aulas en Red.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). "Documento de trabajo s/n. Bases para la organización de Escuelas con Intensificación en TICs". Re.Por.Te. Proyecto: Aulas en Red.

Gobierno de Buenos Aires (2005a): "Documento de trabajo N° 1. Pautas para la implementación de Escuelas con Intensificación en TICs". Re.Por.Te. Proyecto: Aulas en Red.

Gobierno de Buenos Aires (2005b): "Documento de trabajo N° 2. Definición de cuestiones operativas inherentes a la implementación del Proyecto de Escuelas con Intensificación en TICs". Re.Por.Te. Proyecto: Aulas en Red.

Gobierno de Buenos Aires (2005c): "Documento de trabajo N° 3. Estrategias para el uso cotidiano de las TICs". Re.Por.Te. Proyecto: Aulas en Red.

Gobierno de Buenos Aires (2006): "Las escuelas en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento". Re.Por.Te. Documento interno elaborado por la Coordinadora del Proyecto Aulas en Red: Débora Kozak.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007a): "Instancias educativas complementarias: El proyecto". Obtenido el 30/05/2007 de <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/iec/proyecto.php>

Gobierno de Buenos Aires (2007b): "Criterios para la selección de escuelas con intensificación en TICs - Proyecto Aulas en Red" (Documento interno de la Coordinación de TICs, elaborado en 2003).

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007c): "Criterios para la selección de escuelas en el 2007". (Documento interno proporcionado por la DAEP).

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007d): Registro de establecimientos - Sector estatal. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación.

Gonzalez, Pablo (2000): Una revisión de la Reforma del Sistema Escolar en Chile. Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile.

Husti, Aniko (1985): Emploi du temps mobile a l' ecole. Un aspect de l'expérience. Temporalistes, n° 10. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris.

Mekler, Victor (2000): "Periodización del tiempo escolar en diferentes países". Documento Interno. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Educación Programa de Gestión Curricular y Capacitación.

Pastorino, Héctor (2000): La escuela de jornada completa. Crónica histórica y aportes para su organización. Ediciones Caminos. Buenos Aires.

Pereyra, Miguel (2006): A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en los comienzos de una nueva época. Obtenido de http://www.ciefp-santander.org/DOCUMENTOS/Dialogos_Pereyra.pdf

Pronovost, Gilles (2001): Temps sociaux et temps scolaire en Occident: le brouillage des Frontières. En St. Jarre, Carole y Dupuy-Walker, Louise: Regards multiples sur le temps, Sainte-Foy, PUQ.

Terigi, Flavia (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

NORMATIVA CONSULTADA

Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional. Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2006.

Res. 4776- MEGC/06: Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del G.C.A.B.A.

LMyE

RES. 786- SED/01: Crea el programa "Escuelas primarias bilingües de la Ciudad de Buenos Aires.

Res. 2.735 -SED/02: Reconoce la antigüedad para docentes de lenguas extranjeras de escuelas plurilingües.

RES. 2.736 - SED/02: Aprobación de la transformación del "Programa escuelas bilingües en la Ciudad de Buenos Aires", en "Programa escuelas de modalidad bilingüe con intensificación en lenguas maternas y extranjeras".

DECRETO 140 - GCBA/03: Creación de cargos de POF para docentes. Establece pautas de funcionamiento del Programa. En la resolución se establece que las modificaciones deben ser incluidas en el reglamento escolar.

Decreto 270- GCBA/03: Aprueba el apéndice VIII del Anexo de títulos y normas de interpretación para la clasificación del personal docente.

Res.490 - SED/03: Bonifica con puntaje adicional a los docentes que se desempeñaron, durante el período 2001/2003, como maestros especiales de lenguas extranjeras en el marco del "Programa de escuelas de modalidad plurilingüe".

RES. 1.063 - SED/03: Incorpora al Reglamento Escolar aprobado por Res. 626/SED/80, el capítulo correspondiente a las escuelas de modalidad plurilingüe.

RES. 233 - SED/04: Aprobación de los cargos correspondientes al área de idioma extranjero par alas escuelas de modalidad plurilingüe, ad referéndum de las plantas orgánico funcionales 2004.

RES. 471 - SED/04: Modificación del Anexo II de la Res. 233/SED/04, B.O.Nº 1883

Res. 243 - SED/ 05: Modificación del artículo 281 del Reglamento escolar (Resolución 1063/SED/2003).

Res. 029-SED/ 06: Aprobación de las plantas orgánico funcionales 2006 correspondientes al área de idioma extranjero par las escuelas de modalidad plurilingüe.

Res. 3127- MEGC/06: Aprobación de las plantas orgánico funcionales 2007 de cargos correspondientes al área de idioma extranjero para escuelas de modalidad plurilingüe.

TICs

RES. 19 -SED/03: Crea el Proyecto "Aulas en Red- Escuela de Jornada simple o completa con intensificación en tecnología de la información y la comunicación.

Artes, Educación Física e IAC

Res. 3021- SED/04: Crea experimentalmente el Programa de escuelas con intensificación en un campo del conocimiento.

Res. 565- SED/05: Crea el Programa de escuelas primarias de Jornada Completa con intensificación en un campo del conocimiento.

Res. 1942- SED/05: Modifica la resolución 565/05

Anexo
Listado de Escuelas con Intensificación por DE

Distrito escolar	CUE	Número	Tipo de Jornada	Nombre del establecimiento	Modalidad
1	201160	1	JC	Juan José Castelli	LMyE
1	201133	2	JS	Domingo Faustino Sarmiento	TICs
1	201122	4	JC	De Catedral al Norte J. M. Estrada	Artes
1	201152	7	JC	Presidente Roca	Artes
1	200710	12	JC	Gral. Las Heras	IAC
1	200481	18	JC	Dr Rafael Herrera Vegas	TICs
2	201546	4	JC	Amadeo Jacques	TICs / Ed. Fís.
2	201713	8	JC	Dr. Arturo Mateo Bas	Ed. Fís.
2	201468	9	JC	Cnel. Genaro Berón de Astrada	Artes
2	201262	14	JC	Juan Martín de Pueyrredón	LMyE
2	201103	17	JC	Presidente Uriburu	TICs
2	200214	22	JS	Carlos Javier Benielli	TICs
2	201263	24	JS	Provincia De Catamarca	TICs
3	200631	11	JC	Dr. Ricardo Gutiérrez	LMyE
3	201240	16	JC	Eustaquio Cardenas	TICs
3	200410	25	JC	Gervasio Posadas	TICs
4	200012	3	JC	Juan Maria Gutierrez	TICs
4	201840	11	JC	Antonio J. Bucich	Artes
4	200596	14	JC	Agustin R.Caffarena	TICs
4	201532	18	JC	Provincia De La Rioja	LMyE
5	201328	5	JS	Esc. N. Sup. Gral. Martin Miguel Güemes	TICs
5	201698	6	JS	Tomas Guido	TICs
5	200296	13	JC	Fray Mamerto Esquiú	LMyE
6	201600	7	JC	Olegario Víctor Andrade	LMyE
6	201778	8	JS	Esc. N. Sup. Pte. Julio Argentino Roca	TICs
6	200056	10	JC	Francisco De Gurruchaga	TICs
6	201602	11	JC	José Federico Moreno	LMyE
6	200491	15	JC	Cnel. Ramón L. Falcón	Ed. Fís.
6	201659	26	JC	República De Colombia	Artes
7	201374	3	JS	Primera Junta	TICs
7	200846	12	JC	Facundo Zuviria	TICs
7	200877	19	JC	Galicia	LMyE
7	201357	24	JC	Virgen Generala	Artes
7	201265	25	JC	República De Guatemala	LMyE
8	200884	1	JC	Chacabuco	TICs
8	200765	11	JC	Presidente Marcelo T. De Alvear	Ed. Fís.
8	201585	15	JC	Provincia De Salta	LMyE
8	201351	16	JC	José María Ramos Mejía	Artes
8	200906	17	JC	Prof.R.L.Bernadelli	TICs
9	200730	1	JC	Republica De Cuba	TICs

9	200979	5	JC	Honorable Congreso De La Nación	Ed. Fís.
9	200213	7	JC	Marcos Sastre	LMyE
9	201036	9	JC	J.L.Lafinur	TICs
9	201081	15	JC	Capitán Gral. Bernardo O'higgins	IAC
9	200811	17	JC	Blas Parera	Artes
10	200461	4	JC	Coronel Brandsen	TICs
10	201213	8	JC	Alte. Ramón González Fernández	Ed. Fís.
10	200333	11	JC	Primera Ministro Indira Gandhi	TICs
10	200489	16	JC	República Dominicana	Artes
10	201025	21	JC	Cnel. Cornelio Saavedra	LMyE
10	200319	23	JC	José Clemente Paz	Artes
10	200237	25	JC	República de Turquía	Artes
11	200786	9	JC	José María Paz	Artes
11	201343	10	JC	Ingeniero Octavio S.Pico	TICs
11	201678	17	JC	Juan Galo Lavalle	TICs
11	200829	22	JC	Hipólito Bouchard	LMyE
12	200400	1	JC	Museo De Bellas Artes Gral. Urquiza	Artes
12	201007	5	JC	Republica De El Salvador	TICs
12	200399	8	JC	Quintino Bocayuva	TICs
12	201202	19	JC	Leandro Nicéforo Alem	LMyE
12	200215	25	JC	I. Gral. Alfredo D. Zunda	Ed. Fís.
13	200025	6	JC	Carlos Guido Y Spano	TICs
13	200928	10	JC	Antonio Zaccagnini	Artes
13	200362	11	JC	Ponciano Vivanco	TICs
13	200185	12	JC	Presbítero Prof. V. Montes Carballo	LMyE
13	200556	18	JC	Dra.Elvira Rawson De Dellepiane	TICs
13	201168	24	JC	Sara Elía De Giménez	Artes
14	200519	1	JC	Ruben Dario	TICs
14	200516	2	JC	General Mariano Acha	TICs
14	200544	14	JC	Dr. Luis Agote	Artes
14	200281	17	JC	Monseñor Gustavo J. Franceschi	LMyE
14	200046	20	JC	Republica De Honduras	TICs
14	200874	22	JC	Agronomía	Ed. Fís.
14	201637	26	JC	Delfina De Vedia De Mitre	LMyE
15	200784	1	JC	Cnel. Olavarria	TICs
15	200325	9	JC	Dominguito	LMyE
15	200727	26	JC	Jose Marmol	TICs
16	200991	3	JC	Grecia	TICs
16	200896	6	JC	Luis Pasteur	IAC
16	200994	14	JS	Leopoldo Lugones	TICs
16	200619	18	JC	Helena Larroque De Roffo	LMyE
16	200349	23	JC	Belisario Roldán	Artes
17	200166	5	JC	Cap. Juan De San Martín Y Gómez	LMyE / TICs
17	201368	19	JC	Franklin Delano Roosevelt	TICs
17	201652	20	JC	Pedro Medrano	LMyE
18	200694	9	JC	Provincia De Misiones	LMyE

18	200775	13	JC	Jose Antonio Melian	TICs
18	200751	17	JC	Tte. Gral. Luis María Campos	IAC
18	200080	18	JS	Escuela De Recuperacion N°18	TICs
18	200761	24	JC	Maipú	Artes
19	200041	5	JC	Provincia De Corrientes	LMyE
19	200418	6	JC	Dr Adolfo Saldias	TICs
19	200043	10	JC	Juan Andres De La Peña	TICs
19	200705	14	JC	Capitana María Remedios Del Valle	Artes
19	200701	15	JC	Evaristo Carriego	LMyE
19	200711	16	JS	William C.Morris	TICs
20	200110	3	JC	República Francesa	LMyE
20	200763	4	JC	Gral. Félix De Olazábal	Artes
20	200938	8	JC	Dr Dalmacio Velez Sarsfield	TICs
20	200328	14	JC	Islas Malvinas	TICs
20	200113	15	JC	República Islámica De Pakistán	Artes
20	201172	19	JC	Roma	Ed. Fís.
21	201125	1	JC	Concejal Alberto Salvatori	TICs
21	201086	6	JC	República De La India	LMyE / TICs
21	201094	18	JC	Jorge Newbery	IAC