

El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación

Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos

Primera etapa



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Tamara Vinacur

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinador Operativo de Investigación Educativa

Juan Martín Bustos

Autores

Susana Di Pietro (coord.)

Ariel Tófalo (coord.)

Paula Medela

Egle Pitton

Marcelo Zanelli

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley

Colaboración

Alejandra Lanía

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

Web

Luca Fontana

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación

UEICEE

Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación

Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos

Primera etapa

Diciembre de 2017

Índice

Introducción	8
Objetivos del estudio y estrategia metodológica	10
1. Marco general del estudio	13
2. Caracterización del proyecto	31
3. Sentidos y propósitos de la Jornada Extendida desde la mirada de los responsables del proyecto	40
4. Perspectivas de los Referentes Pedagógicos	61
5. La Jornada Extendida en las escuelas. Consultas a Coordinadores de Sede y Referentes Institucionales	80
Principales hallazgos y consideraciones finales	101
Bibliografía	119

Resumen analítico

Este informe reseña los principales hallazgos surgidos de un estudio que se propuso indagar dificultades y avances registrados en el primer año de implementación del *Proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal*. Si bien el Proyecto es de origen reciente (2016), se encuentra en pleno proceso de expansión con miras a su universalización en 2019; lo que justificaba la necesidad de encarar una indagación capaz de brindar elementos útiles para el conocimiento del público en general sobre esta política e insumos relevantes para quienes gestionan y toman decisiones sobre la materia.

La investigación comprendió dos etapas, la primera de las cuales se desarrolló entre marzo y noviembre de 2017 y arrojó los resultados que se plasman en este documento.

El informe comprende seis capítulos. El Capítulo 1 brinda consideraciones políticas y normativas amplias que enmarcan esta iniciativa jurisdiccional, abocándose además al análisis del tema del tiempo escolar. El Capítulo 2 se ocupa de formular una caracterización general del Proyecto en aspectos como: extensión del tiempo escolar, obligatoriedad, espacios educativos, actores y roles que conforman la estructura funcional, particularidades de la implementación de acuerdo al nivel educativo, etc. En el Capítulo 3, y a partir de la perspectiva de los actores que desempeñan funciones de gran responsabilidad en el Proyecto (Coordinador General y Referentes Jurisdiccionales), se reconstruyen las premisas conceptuales de esta propuesta, su sentido y sus propósitos. El Capítulo 4 abreva en la palabra de los Referentes Pedagógicos consultados para dar cuenta del aporte que realizan los espacios educativos a la Jornada Extendida, precisando los objetivos, enfoques, contenidos y estrategias empleadas por cada uno. El Capítulo 5 se nutre de la mirada de los actores que se encuentran más involucrados en la implementación (Coordinadores de Sede y Referentes Institucionales) para brindar una aproximación a la cotidianeidad de la Jornada Extendida capaz de echar luz sobre los aspectos más valorados de la propuesta y las dificultades que se presentaron. Por último, el Capítulo 6 recupera los planteos centrales del informe para luego formular algunos planteos acerca del diseño de esta política e identificar ciertos nudos problemáticos e interrogantes que merecerían ser contemplados.

Palabras clave

jornada extendida – tiempo escolar – política educativa –
sector estatal – escuelas primarias de jornada simple –
escuelas secundarias diurnas

Introducción

El presente estudio se propone indagar avances y dificultades registradas en el proceso de implementación del *Proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal* en un conjunto acotado de 14 escuelas que fueron las primeras en incorporarse a esta política, la cual tuvo origen formal en la Resolución Ministerial N°1.658 de 2016 y que comenzó a ponerse en práctica en marzo de dicho año. En cuanto a su inscripción en el organigrama del Ministerio de Educación del GCBA, esta propuesta depende de la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos (GORE), que a su vez forma parte de la Dirección General Escuela Abierta de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.

Según la mencionada normativa, el Proyecto apunta a fortalecer las trayectorias educativas de niños y jóvenes a través de la ampliación del tiempo escolar y la participación de los estudiantes en nuevas experiencias pedagógicas que permitan dar mayor flexibilidad al formato escolar, buscando de este modo mejorar los aprendizajes.

El Proyecto Jornada Extendida está dirigido a niños que cursan 6° y 7° grado del nivel Primario y a jóvenes de 1° y 2° del secundario de escuelas estatales de la Ciudad. Busca fortalecer sus trayectorias educativas mediante la ampliación del tiempo escolar y la participación en propuestas formativas ofrecidas en contraturno.

Esta iniciativa se orienta específicamente a los niños y niñas que se encuentran cursando 6° y 7° grado de la escolaridad primaria y a los jóvenes de 1° y 2° año del nivel Secundario de escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La materialización de esas nuevas experiencias formativas, que se mencionan en la citada resolución, se lleva a cabo mediante la incorporación de espacios educativos que se desarrollan en el contraturno de la escolaridad formal.

Durante el primer año de vigencia el Proyecto se implementó en un total de 39 instituciones educativas emplazadas en su mayor parte en la zona sur de la Ciudad (30 de nivel Primario y 9 de educación secundaria) e involucró exclusivamente a los alumnos de 6° grado y 1° año de los respectivos niveles. En 2017 se sumaron los alumnos de 7° grado de las escuelas primarias y los estudiantes de 2° año de nivel Secundario de esas mismas instituciones, abarcando de ese modo a la población objetivo del proyecto. Al momento de escritura de este informe, la Jornada Extendida se implementa en 71 instituciones de nivel Primario (37,6% del universo de escuelas que el Proyecto toma como objetivo) y en 29 establecimientos de nivel Secundario (equivalente al 29% del total). Entre las aspiraciones de esta política se busca lograr una cobertura universal para 2019 de las escuelas primarias de jornada simple y en las secundarias diurnas de gestión estatal.¹ En este sentido, si bien el Proyecto Jornada Extendida se encuentra en una etapa incipiente, los objetivos de universalización mencionados presuponen un proceso sostenido de expansión en los próximos dos años. Ambas características justifican la importancia y la oportunidad de encarar una investigación que permita conocer el modo en que esta política se está materializando en las instituciones educativas durante esta primera fase de implementación.

¹ Según datos proporcionados por las autoridades del Proyecto y la información disponible en la web de Jornada Extendida: <http://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>. Ambas consultas efectuadas en noviembre de 2017.

Objetivos del estudio y estrategia metodológica

El propósito general de esta investigación es brindar una caracterización general de esta iniciativa, tanto en lo que respecta a las definiciones de la política como en los aspectos más fructíferos y los nudos problemáticos que se advierten en la práctica; con el propósito de aportar conocimiento relevante para la toma de decisiones e insumos para las redefiniciones que pudieran resultar necesarias. La estrategia metodológica elegida supone un abordaje con métodos mixtos, con predominio de las técnicas cualitativas de relevamiento y análisis de la información: recopilación documental, realización de entrevistas en profundidad (individuales y grupales), observaciones no participantes y aplicación de cuestionarios.

En términos operativos la investigación se planteó en dos etapas, la primera de las cuales se desarrolló entre marzo y noviembre de 2017 y cuyos resultados se plasman en este documento. Como resultado de esta primera fase fue posible configurar una caracterización de esta política, reseñando aspectos como: objetivos, contenidos y espacios curriculares, actores y roles que desempeñan, vinculación con las instituciones, la dimensión pedagógica y logística de sus acciones, las dificultades y logros advertidos durante el primer año de implementación. Asimismo, la indagación buscó poner de relieve el sentido general de la Jornada Extendida, su identidad y fundamentación, las premisas conceptuales en las que se basa y las estrategias adoptadas; todo lo cual permitió formular algunos planteos amplios acerca del diseño de esta política e identificar ciertos nudos problemáticos que merecerían ser considerados.

Las principales actividades desplegadas en esta fase del estudio fueron:

- relevamiento de normativa, antecedentes y bibliografía sobre políticas de extensión del tiempo escolar;
- sistematización de datos estadísticos sobre las escuelas seleccionadas;
- entrevistas a los integrantes del equipo de coordinación y Referentes Pedagógicos del Proyecto (12 registros);
- consulta a actores vinculados en forma directa con la implementación de la propuesta en las escuelas (Coordinadores de Sede y Referentes Institucionales) a través de cuestionarios específicos para cada uno de estos actores, de carácter semi-estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Este relevamiento se realizó en las primeras 14 escuelas incluidas en el Proyecto entre marzo y junio de 2016 (28 registros).

La segunda etapa del estudio, que comenzó en septiembre de 2017, se enfoca en tres instituciones: dos de nivel Primario y una de educación secundaria pertenecientes al grupo de escuelas en las que se realizó la primera parte de la indagación. El objetivo principal es complementar el análisis producido acerca de la política y la perspectiva de sus principales referentes con una mirada en profundidad acerca del modo en que se lleva a cabo el proceso de implementación y gestión de la Jornada Extendida, incluyendo la dimensión institucional y pedagógica. También se pretende dar cuenta de la forma en que los actores involucrados se apropian de ella, la resignifican y adaptan a contextos específicos. Para ello se optó por un diseño cualitativo que contempla las siguientes actividades:

- entrevistas a Educadores a cargo de los espacios educativos de Jornada Extendida;
- entrevistas a maestros de escuelas primarias, a profesores y tutores de escuelas secundarias;
- observación de clases e instancias de acompañamiento de los estudiantes (tales como el espacio de comedor y los traslados que suceden cuando las actividades se realizan fuera del ámbito escolar).

La perspectiva general adoptada es coherente con la tradición de estudios anteriores encarados por este equipo, en el que las políticas son analizadas como texto y también en sus contextos de aplicación, considerando que la materialización de los propósitos y objetivos plasmados “en la letra” de los proyectos siempre son mediados por las prácticas institucionales y de los sujetos que las llevan a cabo. En este sentido, se retoman los planteos de Ball (2012), quien contribuyó a superar las visiones más lineales acerca de la “implementación” de las políticas como mera producción del Estado que se materializa (o no) en las escuelas. Congruentemente con esta perspectiva, Beech y Meo (2016) plantean la importancia de tomar en cuenta las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando “traducen” estas políticas en acciones concretas y las actualizan en contextos sociales e institucionales específicos. Por ello, la escuela resulta un espacio privilegiado para observar estos procesos, dado que es allí en donde las iniciativas estatales se concretan, a partir de una relación dialéctica entre los lineamientos de la política, los actores y las instituciones.

Este informe reseña los principales hallazgos de la primera fase de la investigación y se organiza en seis capítulos. En el Capítulo 1 se delinea el marco político y normativo en el cual se inserta el Proyecto Jornada Extendida y se brindan algunas consideraciones conceptuales sobre el tiempo escolar. En el Capítulo 2 se desarrolla una caracterización general de esta política. El Capítulo 3 se dedica a presentar la perspectiva de los responsables de esta iniciativa, elaborada en base a una serie de entrevistas con actores clave a cargo de la coordinación del Proyecto. En el Capítulo 4 se ofrece un análisis centrado en aspectos curriculares y pedagógicos de esta propuesta, a partir de la consulta a los referentes de los distintos espacios educativos. El Capítulo 5 recoge los saberes e impresiones de los actores más directamente involucrados en la implementación y cuya práctica se desarrolla en las escuelas: los Coordinadores de Sede y los Referentes Institucionales. Por último, en el Capítulo 6 se sintetizan los principales hallazgos y se plantean las consideraciones finales del estudio, en base a la evidencia empírica recogida y los análisis efectuados en el cuerpo del informe.

1. Marco general del estudio

Contexto político-normativo de la Jornada Extendida

Si bien el Proyecto Jornada Extendida constituye una iniciativa relativamente reciente, esta política retoma una preocupación que es de larga data en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la extensión de la jornada escolar y, de manera más general, el uso del tiempo en las instituciones educativas. Ya hacia fines de la década de 1950, surgieron en la Ciudad las primeras escuelas de jornada completa buscando dar respuesta a dos problemáticas diferentes: mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y ofrecer a las familias mayor tiempo de atención y cuidado de los niños (Feldfeber *et al.*, 2005). Desde entonces, la proporción de escuelas de jornada completa se ha venido incrementando en la Ciudad llegando a representar el 58,6% del total de establecimientos y abarcando al 46,7% de los estudiantes del nivel Primario de gestión estatal (UEICEE, Anuario Estadístico 2016).

Aunque la Jornada Extendida constituye una iniciativa reciente, esta política retoma una preocupación de larga data en el sistema educativo de la Ciudad: la extensión del tiempo escolar y el uso del tiempo en las instituciones educativas.

Estas tempranas preocupaciones por la extensión del tiempo escolar se vieron refrendadas en 2006 por las prescripciones de la Ley Nacional de Educación N°26.206 sobre la necesidad de que todas las escuelas de educación primaria amplíen progresivamente la duración de la jornada, previendo diferentes modalidades para ello:

las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley (art. 28).

Como se puede advertir, el tiempo es erigido en una condición necesaria para hacer posible el cumplimiento de otros objetivos sustantivos que fija la ley en términos de las experiencias formativas que se aspira a brindar a niños que cursan este nivel de la escolaridad.² De este modo, la extensión del tiempo escolar constituye una estrategia para promover trayectorias escolares continuas y completas, propósito que fue reforzado seis años más tarde por la Resolución del Consejo Federal N°174/12.

Más recientemente, se sucedieron diferentes definiciones en materia de política educativa nacional que reafirman la necesidad de continuar avanzando en la ampliación de la jornada. A comienzos de 2016 el Consejo Federal de Educación propone una agenda en la que le asigna al tema una de sus líneas de acción: “implementar progresivamente la jornada extendida a través de actividades escolares, culturales, educación física, deportivas, recreativas, artísticas y sociales (...) a través de consensos, acuerdos y acciones que promuevan más cantidad de horas de escolaridad, posibilitando que la escuela salga de la escuela” (CFE, 2016: 2). Muy poco tiempo después, los responsables de la educación primaria, secundaria y los referentes de educación física de las distintas provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, reafirman su compromiso con estos objetivos, que se materializa en el documento denominado “Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar: La escuela sale de la escuela”. El mismo contiene importantes definiciones respecto del sentido de esta propuesta, sus características, sus finalidades. Algunos de los planteos más relevantes se reseñan a continuación.

² Es preciso subrayar que esta referencia constituye un marco para el proyecto, en lo que respecta a la decisión de extender el horario en 6° y 7° grado de las escuelas primarias. Sin embargo, no se encuentra un fundamento semejante en las disposiciones que esa ley nacional establece para el nivel Secundario.

En primer lugar, se concibe la extensión de la jornada como “una oportunidad para reformular conceptual, y organizativamente la escuela”. Se parte de la idea de que la adición de tiempo de escolaridad esté enmarcada en “una perspectiva pedagógica renovada e innovadora en la que cada escuela formula sus propuestas de enseñanza guiadas por los propósitos y metas enunciadas para el nivel, de acuerdo a los marcos curriculares vigentes y considerando la singularidad de los contextos en los que despliegan su labor”.

Puede decirse, entonces, que la prolongación de la duración del tiempo de permanencia en la escuela no representaría solamente la oportunidad de materializar los objetivos que cada nivel educativo se propone, sino que la extensión de la jornada tendría propósitos renovadores o transformadores, en relación con la escuela ya que “se busca mejorar así las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes, ofreciéndoles más tiempo, más espacios y diversidad de propuestas pedagógicas que colaboren en generar las condiciones justas de acceso a los conocimientos, permitiendo la profundización de temáticas específicas y nuevos modos de abordaje de los saberes”.

En cuanto al contenido de esas experiencias, está conformado por “los saberes que tradicionalmente han sido patrimonio de la escuela transmitir (básicamente, los de las áreas Lengua y Matemática)”, aquellos que “quedaron relegados o con poca expresión en el curriculum real” (Ciencias Naturales y Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física y Educación Artística) y “aquellos que conforman el universo cultural de la contemporaneidad (saberes en torno a los medios de comunicación, las tecnologías de la información, otras disciplinas artísticas y otras lenguas menos presentes en el curriculum, entre otros)”.

Simultáneamente, se ponen en discusión los modos en que los saberes circulan y se proponen a los estudiantes. Esto se manifiesta en la importancia que la política le otorga a “pensar intervenciones complejas” que demandan “acciones de carácter intersectorial e interinstitucional” al extender “las posibilidades de producir acciones con las familias y el entorno socio-comunitario”.

El marco normativo y político que ha sido sucintamente delineado en estas páginas es el contexto en el que tiene lugar el *Proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal* de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe señalar que este tipo de políticas existen también en el resto del país desde hace ya varios años, conformando un conjunto

de experiencias que suponen la ampliación del tiempo escolar en la educación primaria sin por ello asimilarse al modelo de jornada completa. A modo de ejemplo, pueden señalarse las iniciativas desarrolladas en la provincia de Córdoba: Jornada Ampliada (2005) que adiciona dos horas diarias a todos los alumnos de las escuelas que participan de esta política; y el Programa de Jornada Extendida (2010) que focaliza en el segundo ciclo de la escolaridad, sumando también dos horas a la cursada de los alumnos de 4º, 5º y 6º grado. De manera similar, en Río Negro y Tierra del Fuego se implementan modelos de extensión horaria que adicionan sólo una hora diaria al tiempo escolar y conviven con los formatos institucionales más tradicionales de jornada simple y completa (Veleda, 2013).

Volviendo al caso de la Ciudad de Buenos Aires, en los considerandos de la resolución que da origen al Proyecto Jornada Extendida (Res. N°1.658/16) se inscribe a esta política en el marco de “los diferentes proyectos y programas sectoriales e intersectoriales que garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes en el sistema educativo”. Asimismo, se concibe a la extensión de la jornada como parte de aquellas experiencias pedagógicas promovidas por el Ministerio que aspiran a “dar mayor flexibilidad a las escuelas para explorar nuevos formatos pedagógicos en la búsqueda de lograr la mejora de los aprendizajes significativos para todos y cada uno de los alumnos de todas las escuelas públicas de la Ciudad”. Por último, se justifica el Proyecto en tanto persigue el propósito de “reforzar las trayectorias educativas de los niños y jóvenes participantes del mismo”.

Aunque la iniciativa política analizada abarca instituciones educativas de nivel Primario y Secundario, es preciso anticipar que las reflexiones acerca del tiempo escolar que se presentan en las páginas siguientes se circunscriben a la educación primaria, dado que para este nivel se cuenta con diferentes estudios realizados en la jurisdicción sobre las escuelas de jornada completa o bien sobre propuestas de reorganización curricular que se dieron en el marco de ese tipo de jornada, cuyos resultados se ponen en diálogo con datos sobre trayectorias escolares y desempeño de los alumnos en función del tipo de jornada de las instituciones a las que asisten.

Respecto de la escolaridad primaria, la producción de estadísticas educativas de la jurisdicción para el ámbito estatal contempla la clasificación de las instituciones según la duración de la jornada, distinguiendo hasta el momento entre escuelas de jornada simple

y completa.³ En cuanto a la educación secundaria, aunque no rige estrictamente la distinción según tipo de jornada, la diversidad de modalidades que se incluyen en la oferta estatal implica en los hechos que los estudiantes puedan tener diferentes experiencias en relación con la duración del tiempo escolar. A modo de ejemplo, los estudiantes de instituciones de educación técnica y de las secundarias de orientación artística suelen tener una mayor carga horaria de cursada en relación con quienes sólo realizan el trayecto correspondiente al bachillerato o quienes eligen la modalidad comercial. En este sentido, es posible afirmar que en la Ciudad el tiempo es una variable que distingue también las experiencias formativas entre alumnos de este nivel, aunque se trata de una cuestión que no es habitualmente puesta de relieve en las reflexiones sobre la educación secundaria.

Consideraciones sobre el tiempo escolar

El tiempo escolar y su organización han sido objeto de análisis y abordajes diversos. En la mayoría de los casos se ponen de relieve las dimensiones objetivas del fenómeno: el volumen de horas que componen la jornada; la cantidad de días o semanas que incluye el ciclo lectivo; la cantidad de años que conforman un nivel educativo. La unidad de medición varía de acuerdo al objeto de estudio y las intenciones del observador. Del mismo modo, la escala o dimensión que se privilegie permite hablar de un calendario escolar jurisdiccional, de una jornada a nivel institucional, de una carga horaria a nivel curricular, etc. Más allá de las diferentes formas adoptadas, lo que se aborda es siempre el aspecto objetivo y cuantificable del concepto. Diferentes autores cuestionaron el carácter limitado de esta perspectiva, considerando que este enfoque tiende a homogeneizar procesos en unidades uniformes y comparables y que se basa en el supuesto de equivalencia del sentido y el valor de la unidad temporal que se toma en cuenta. Tales cuestionamientos buscan poner de relieve la dimensión de la experiencia de enseñar y aprender (Gimeno Sacristán, 2003; Romero Pérez, 2000; Terigi, 2010). Así, la dimensión cuantitativa se integra

³ En los relevamientos estadísticos sistemáticos que realiza el Ministerio de Educación del GCBA la Jornada Extendida aún no se ve reflejada como una opción de clasificación de las escuelas primarias. En parte, se debe a que la implementación de este proyecto es reciente. Sin embargo, al no tratarse de un atributo de las instituciones en su totalidad sino de algunas secciones en particular (6º y 7º grado) es posible que la distinción del tipo de jornada de los establecimientos siga contemplando solamente dos opciones: simple y completa.

a un enfoque más amplio que se pregunta por el sentido del tiempo, las modalidades de su uso, las experiencias que tienen lugar durante la permanencia de docentes y estudiantes en las escuelas.

En las siguientes páginas se buscará aportar datos y reflexiones tanto sobre el aspecto objetivo del tiempo escolar en el ámbito de la educación primaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, como también respecto de las distintas propuestas de organización institucional y curricular de la jornada completa, poniendo el foco en las escuelas con intensificación en un campo del conocimiento, propuesta que tiene como origen justamente esa preocupación. Como fue señalado más arriba, estas reflexiones se orientarán exclusivamente al nivel Primario, buscando poner en relación los atributos cuantitativos y cualitativos del tiempo escolar con las posibilidades de incidir positivamente en las trayectorias educativas de los estudiantes y en los aprendizajes curriculares.

El tiempo escolar: días de clase y duración de la jornada

Una posible vía de entrada a este tema es la reflexión acerca de la cantidad de días y horas de clase que se prescriben dentro del calendario oficial para el ciclo lectivo anual. Si bien existen recomendaciones de agencias internacionales respecto del tiempo que debe dedicarse a la enseñanza básica, la realidad muestra un panorama diverso cuando se observa lo que ocurre en diferentes regiones del mundo. Como se señala en un informe del IPE de 2010:

Los países de América del Norte y Europa Occidental presentan la mediana de horas de enseñanza oficial acumulada durante los seis años de escolaridad básica más alta (835 horas) Le siguen Asia Oriental y el Pacífico (802 horas); América Latina y el Caribe (795 horas), y los estados árabes (789 horas). Entre los países con las medianas más bajas se encuentran los de Europa Central y del Este (654 horas), y los países del África sub-sahariana y los de Sudeste y Oeste asiático con valores cercanos a la mediana global. (IPE-UNESCO, 2010: 11)

A su vez, otros estudios advierten variaciones significativas al interior de cada una de estas regiones. Con lo cual, se concluye que no existe uniformidad a nivel mundial respecto del tiempo que se establece oficialmente para la enseñanza básica obligatoria. Estas disparidades se derivan no solamente de las concepciones vigentes acerca de la

enseñanza en cada uno de los países sino de las tradiciones e historias de cada sistema educativo y de los recursos que se destinan a tal fin, su disponibilidad y las prioridades fijadas al respecto.

El citado estudio del IIPE también realiza una comparación entre diferentes países respecto de la duración del ciclo lectivo para el nivel Primario en días de clase. Los valores promedio nacionales vuelven a mostrar una importante dispersión, en un rango que va de 175 a 210 días anuales. En Argentina el calendario escolar ha venido unificándose y expandiéndose durante los últimos años. En 1998 el promedio de días de clase de las diferentes jurisdicciones rondaba los 170 días (MECYT, 2000). A fines de 2003 la Ley N°25.864 estableció un piso homogéneo para todo el país de 180 días por año. Y en 2012 el Consejo Federal de Educación elevó este valor hasta los 190 días anuales (Res. N°165/11). Más allá del cumplimiento efectivo del calendario en las distintas jurisdicciones, cabe subrayar que la cantidad de días de clase anuales destinados a la educación primaria ha sido objeto de expansión, lo que se vio reflejado en las agendas educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

El supuesto por detrás de estas progresivas expansiones de la duración del ciclo lectivo es *“que la mayor permanencia de los alumnos en la escuela es condición indispensable para mejorar los aprendizajes”* (considerandos de la Res. CFE N°165/11). En este sentido, y más allá de los límites de la Ciudad, los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en 2005 y 2013 muestran que los aprendizajes medidos por estas pruebas estandarizadas han mejorado durante el período analizado. Como se observa en el Cuadro 1, el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de desempeño en estos exámenes se redujo tanto a nivel nacional como regional.

Cuadro 1. Porcentaje de alumnos de 6° año de educación Primaria/EGB con bajo nivel de desempeño en Lengua y Matemática, por año de relevamiento según región.

Región	Matemática		Lengua	
	2005	2013	2005	2013
Centro	37,9	32,2	27,5	25,2
NEA	52,7	44,7	37,7	36,4
NOA	43,4	40,7	34,1	31,1
Cuyo	42,5	35,3	30,0	28,9
Patagonia	35,1	32,9	27,6	22,8
Total	40,4	35,6	29,7	28,0

Nota: la serie de datos disponibles abarca el período 2003-2013, sin embargo, los datos de ONE 2003 no resultan comparables ya que se informaron como porcentaje de respuestas correctas, una medida no equivalente a los niveles de desempeño.

Fuente: DINIECE. Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2005/2013

Sin pretensión de atribuir causalidad, la evidencia anterior indicaría la concurrencia de los dos fenómenos: expansión de la duración del ciclo lectivo y mejora de los rendimientos en Lengua y Matemática (medidos en la disminución de los porcentajes de niños que tienen bajo nivel de desempeño en esas áreas). Sin embargo, a partir de esos datos poco puede decirse acerca del impacto de la extensión del calendario escolar sobre los aprendizajes de los alumnos, ya que ese correlato podría deberse a una multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza, incluidos otras políticas nacionales y provinciales que no necesariamente se vinculan con la extensión de los días de clase.

Otra forma empleada para mensurar el tiempo escolar en la educación primaria es la duración de la jornada escolar, entendida como la cantidad de horas diarias que los estudiantes permanecen en las instituciones. Al respecto, las disparidades entre las provincias son muy marcadas y la situación de esta jurisdicción es particularmente aventajada. Como se ha señalado, según los últimos datos disponibles del Relevamiento Anual (UEICEE, 2016) el 46,7% de los alumnos del sector estatal concurría a escuelas de jornada completa. En relación con el resto del país, se advierte que la Ciudad de Buenos Aires sólo es superada por Tierra de Fuego (61,1%). En Córdoba este valor se ubica en 45% y el resto de las provincias se posicionan por debajo del 25%. Incluso hay 12 jurisdicciones que no superan el umbral del

10% de estudiantes en escuelas de Jornada Extendida o completa, siempre considerando el sector de gestión estatal (DINIECE, 2015).

Según el Relevamiento Anual 2016 las escuelas que funcionan bajo la modalidad de jornada completa dentro del ámbito estatal son 271 y en ellas cursan un total 68.255 alumnos.⁴ En relación con la organización del tiempo escolar:

Los niños que concurren a escuelas de jornada completa asisten en total 8 horas 5 minutos, lo que prácticamente duplica el tiempo de permanencia planteado por la jornada simple (que es de 4 horas 15 minutos). Dado que la extensión de la jornada incluye el momento destinado al comedor (que no es obligatorio para los niños, ya que pueden optar por ir a almorzar a sus casas), el tiempo que se adiciona estrictamente a las actividades de enseñanza en la jornada completa es de 2 horas 20 minutos más que en las escuelas de jornada simple.

(Di Pietro, Tófaló, Pitton y Medela, 2013: 12)

Retomando la pregunta acerca de la incidencia de este aspecto en las trayectorias escolares de los alumnos y en sus posibilidades de apropiarse de los conocimientos curriculares del nivel, no hay forma de saldar de una manera taxativa ese interrogante, tal como se señaló. Solo pueden ofrecerse aproximaciones, tendencias o indicios, dado que la pluricausalidad propia de los fenómenos educativos no permite establecer explicaciones lineales, a lo cual se suman ciertas limitaciones de los datos y estudios disponibles sobre este vínculo. No obstante, la información producida por las diferentes áreas de trabajo de la UEICEE, sumadas a la revisión de estudios externos que se han realizado al respecto puede ofrecer orientaciones valiosas que aporten a la discusión. Las mismas son presentadas a continuación.

⁴ Se trata de 268 establecimientos educativos dependientes de la Dirección de Área de Educación Primaria (DAEP) y de tres instituciones que funcionan bajo la órbita de la Dirección de Formación Docente. Estas últimas son las únicas en la Ciudad que cuentan con alumnos en secciones de jornada simple y también de jornada completa.

No es posible establecer relaciones lineales entre tiempo escolar y desempeño de los alumnos. La pluricausalidad de los procesos educativos desaconseja imputar a un único factor, y de manera directa, los datos sobre aprendizajes y trayectorias de los estudiantes.

Jornada escolar, trayectorias educativas y aprendizajes

Un primer abordaje sobre la relación entre tiempo escolar objetivo y logros educativos puede efectuarse a través de la lectura de indicadores de trayectoria en función del tipo de jornada de las unidades educativas. Como se observa en el Cuadro 2, los porcentajes de alumnos repetidores, de estudiantes no promovidos y de aquellos que poseen una edad mayor a la esperada para su grado⁵ tienden a reducirse en las escuelas de jornada completa. Aunque las variaciones observadas no son muy notorias (salvo en el caso del porcentaje de sobreedad que es casi 3 puntos porcentuales mayor en las escuelas de jornada simple) indican una tendencia favorable en términos de recorridos educativos de los estudiantes que concurren a establecimientos de horario completo.

⁵ Los alumnos repetidores son aquellos que se inscriben en el mismo año de estudio que cursaron el ciclo lectivo anterior, relevados en abril de 2016. En cambio, los alumnos no promovidos son aquellos que al finalizar el ciclo lectivo 2015 no lograron acreditar los aprendizajes necesarios para dar por aprobado el grado que cursaban. El porcentaje de alumnos con sobreedad –también relevado en abril de 2016– mide el peso de los estudiantes con uno o más años por encima del esperado para el grado que se encuentran cursando.

Cuadro 2. Educación Primaria. Sector Estatal. Alumnos e indicadores de trayectoria según tipo de jornada de la unidad educativa. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.

Indicadores de trayectoria	Total	Jornada Simple	Jornada Completa
Repitencia	2,2%	2,5%	1,9%
No promovidos	2,1%	2,1%	2,0%
Sobreedad	12,1%	13,4%	10,7%
Alumnos	144.572	76.800	67.772

Nota: se excluyen los alumnos que cursan en escuelas con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2016.

Como se señaló anteriormente, es importante tener en cuenta no sólo la cantidad de tiempo escolar sino también qué propuestas pedagógicas y qué experiencias educativas tienen lugar durante esa prolongación del tiempo en la escuela que supone la jornada completa.

Por un lado, en la propuesta tradicional de las escuelas de jornada completa –que data de 1957– la extensión del tiempo escolar no implicó transformaciones curriculares, sino que se mantuvieron las mismas áreas duplicando la carga horaria de las asignaturas artísticas (Plástica y Música), Educación Física, Educación Tecnológica e Idioma Extranjero (Di Pietro *et al.*, 2013). En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto sería esperable encontrar diferencias en los niveles de promoción toda vez que ese incremento del tiempo escolar no es destinado a las áreas curriculares centrales del nivel –Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales– que en las prácticas habituales son las que más peso tienen al momento de definir si los alumnos pasan de grado o no. Similar reflexión puede plantearse respecto del efecto esperable sobre los resultados de las pruebas de aprendizajes que suelen evaluar solamente Matemática y Lengua.

Por otro lado, existen elementos asociados con la extensión de la jornada que, si bien no atañen a la cuestión curricular, deben ser contemplados. Estudios efectuados en el ámbito del Ministerio de Educación del GCBA (Feldfeber *et al.*, 2003 y 2005) plantearon que la jornada completa puede tener una incidencia positiva sobre el desempeño de los estudiantes, dado que ofrece más oportunidades para desarrollar dentro del horario escolar actividades que en la

jornada simple se desplazan a las tareas extraescolares, cuya realización depende en gran medida de condiciones que no están igualmente garantizadas para los niños de todos los sectores sociales (contar con acompañamiento familiar, disponer de tiempo para abocarse a esas tareas y de un lugar propicio, no tener responsabilidades laborales o de cuidado de hermanos, etc.). Así, al posibilitar dentro del horario de clases aquello que en la jornada simple se deposita como expectativa por fuera del tiempo escolar, la jornada completa podría llegar a incidir favorablemente en la adquisición de los contenidos definidos para cada grado, sobre todo en aquellos sectores socialmente más vulnerables del alumnado.

En esta misma línea, un estudio efectuado por Llach y otros (2008) con datos de ONE referidos a la Ciudad de Buenos Aires indica que los estudiantes de escuelas de jornada completa muestran un mejor rendimiento en Matemática y Lengua y que esta diferencia se hace más notoria entre los alumnos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorables.

Al respecto, los resultados de las evaluaciones FEPBA 2016 (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) también son coincidentes con estos hallazgos. Las medianas⁶ de puntaje obtenidos por los estudiantes de 7º grado de escuelas de jornada completa presentan valores más altos que los correspondientes a sus pares de escuelas de jornada simple, tanto en Matemática como en Prácticas del Lenguaje. En ambas áreas curriculares las medianas son 17 y 13 puntos más altas, respectivamente, entre los alumnos que asisten a escuelas de jornada completa (Cuadro 3). Esta relación entre resultados de evaluación y tipo de jornada se sostiene incluso cuando se controlan los puntajes en función del nivel socioeconómico de las escuelas.

⁶ En este análisis se utiliza el valor de la mediana (puntaje que divide al total de casos de la población en dos subgrupos de igual tamaño) y no el promedio porque este último puede desvirtuarse como medida resumen de una distribución cuando hay puntuaciones extremas (que serían los estudiantes con muy bajo o muy alto puntaje); sin haber explorado la dispersión de la distribución y a los efectos de este análisis que tiene su foco en los rendimientos diferenciales por jornada, basta con utilizar la mediana como medida de tendencia central.

Aunque no debe ser entendida como una relación de causalidad, se presenta una asociación entre tipo de jornada y resultados en las evaluaciones: los estudiantes de 7° grado de escuelas de jornada completa obtuvieron valores más altos que los de jornada simple en Matemática y Prácticas del Lenguaje en FEPBA 2015.

Cuadro 3. Educación Primaria. Sector Estatal. Medianas de puntaje obtenido por establecimiento en la evaluación FEPBA, por área curricular evaluada según tipo de jornada de la unidad educativa. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.

Área	Total	Jornada Simple	Jornada Completa
Lengua	458,9	456,1	469,1
Matemática	465,3	456,1	472,6
Unidades Educativas (N)	441	176	265

Nota: se excluyen las escuelas que cuentan con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Evaluación FEPBA 2016.

Políticas de reformulación de la Jornada Extendida: las escuelas intensificadas en un campo del conocimiento

Los debates acerca del sentido y la propuesta pedagógica de las escuelas de jornada completa no son nuevos en el contexto de la Ciudad. En la década del noventa el Proyecto de Reformulación de la Jornada Completa introdujo modificaciones tendientes a un mayor aprovechamiento del horario prolongado; una reorganización de la planta orgánico funcional que permitiera que los docentes de las materias especiales aumentaran y concentraran sus horas de trabajo en un solo establecimiento y la incorporación de nuevos docentes (maestro de Inglés desde 1° grado, Bibliotecario, maestro de Ciencias y profesores de Ajedrez, Teatro e Informática).⁷

⁷ Se trata de un proyecto aplicado de manera experimental en 12 escuelas en el año 1992.

En 2002 se diseñaron en la jurisdicción alternativas que implicaron nuevas diversificaciones de la propuesta formativa de las escuelas de jornada completa: escuelas Plurilingües, proyecto Aulas en Red y Programa de Escuelas con Intensificación en un área de conocimiento con tres modalidades: Artes, Educación Física y Ciencias. Si bien estas iniciativas se enmarcaron en programas y proyectos diferentes, compartían el objetivo de impulsar procesos de diversificación curricular, otorgándole un nuevo sentido formativo al horario extendido en las escuelas. Lo que subyace en estas políticas es la idea de que el mero incremento del tiempo disponible para la enseñanza no garantiza una mejora de la escolaridad, sino que la posibilidad de esta mejora radica en el enriquecimiento de la propuesta pedagógica que se da en ese tiempo excedente. Actualmente el proyecto de Escuelas Intensificadas continúa vigente y según datos de 2016 abarcaba un total de 61 establecimientos con una matrícula de 14.715 alumnos.

Como se puede ver en el Cuadro 4, los indicadores que remiten a las trayectorias escolares permiten observar que los estudiantes que asisten a escuelas intensificadas presentan una mejor situación en los niveles de sobreedad, repitencia y promoción en relación con los alumnos de instituciones de jornada completa sin intensificación y, más notoriamente, en comparación con los de escuelas de jornada simple. Estos guarismos muestran, además, que la distancia entre los valores de repitencia y sobreedad de la jornada simple con la completa no intensificada es similar a la distancia entre escuelas de jornada completa con y sin intensificación, evidenciando entonces la propia heterogeneidad entre los dos tipos de jornada completa.

Cuadro 4. Alumnos e indicadores de trayectoria educativa, según tipo de jornada de la unidad educativa y pertenencia al proyecto Escuelas Intensificadas. Educación Primaria. Sector Estatal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.

Indicadores de trayectoria	Total	Jornada simple	Completa no intensificada	Completa Intensificada
Repitencia	2,2%	2,5%	2,0%	1,5%
No promovidos	2,1%	2,1%	2,1%	1,5%
Sobreedad	12,1%	13,4%	11,3%	8,7%
Alumnos	144.572	76.800	53.057	14.715

Nota: se excluyen los alumnos que cursan en escuelas con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2016.

Los resultados de la evaluación de FEPBA 2016 también permiten advertir que los puntajes por establecimiento de las escuelas intensificadas resultan más elevados que los correspondientes a escuelas de jornada completa en general, y más aún en relación con los de jornada simple. Este mejor desempeño se da en las dos áreas evaluadas. Como se puede observar en el Cuadro 5, la mediana de los puntajes de Lengua en las escuelas intensificadas es 15 puntos superior a la mediana de puntajes en las de jornada simple. Con valores muy similares, la mediana de puntajes de Matemática en las escuelas intensificadas es casi 17 puntos mayor que en las de jornada simple.

Lejos de pretender indicar un vínculo causal, es posible advertir que los resultados de FEPBA 2016 muestran que los puntajes por establecimiento de las escuelas intensificadas son más elevados que los que obtienen las escuelas de jornada completa en general y también que los de jornada simple.

Cuadro 5. Medianas de puntaje obtenidos por establecimiento en la evaluación FEPBA, por área curricular evaluada según tipo de jornada de la unidad educativa y pertenencia al proyecto Escuelas Intensificadas. Educación Primaria. Sector Estatal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.

Area	Total	Jornada simple	Completa no intensificada	Completa Intensificada
Lengua	458,9	456,1	469,1	471,1
Matemática	465,3	456,1	469,9	472,6
Unidades educativas (N)	441	176	198	67

Nota: se excluyen las escuelas que cuentan con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Evaluación FEPBA 2016.

Para ensayar una posible explicación de los datos presentados, cabe retomar los resultados de un estudio efectuado por el equipo de nivel Primario en 2009 sobre esta oferta institucional. En el mismo se señala que las Escuelas Intensificadas lograron problematizar *“el sentido formativo en las escuelas primarias de jornada completa en la ciudad, ampliando las oportunidades de los alumnos para profundizar sus aprendizajes en un campo del conocimiento (...) mediante la introducción de nuevas áreas y la resignificación de las ya existentes.”*

(Padawer *et al.*, 2009: 104)

El análisis de estas experiencias muestra que la extensión del tiempo escolar es una condición necesaria pero no suficiente para explicar las mejoras apreciadas. La investigación permitió advertir que la clave de estas propuestas de reformulación residía en la articulación de una serie de factores, como los que se enuncian a continuación:

- renovación de contenidos y enfoques disciplinarios;
- reorganización del tiempo de enseñanza;
- acompañamiento técnico-pedagógico de los docentes a cargo de especialistas en el área intensificada y formados en la didáctica de la disciplina en cuestión;
- incorporación de docentes con trayectorias formativas y laborales diferentes a las que tradicionalmente se encuentran en los planteles de la escuela primaria;
- espacios de trabajo colectivo entre los docentes implicados en la intensificación;
- transferencia de saberes desde las áreas intensificadas hacia las restantes.

En suma, si bien esta propuesta enfatiza en un campo del conocimiento *“el dispositivo permite mejoras en la enseñanza de toda la escuela, ya que pone en movimiento un nuevo proceso de articulación de enfoques y prácticas pedagógicas”* que trasciende a las disciplinas que se intensifican en cada escuela (Padawer *et al.*, 2009: 3).

Reflexiones sobre el tiempo escolar en el marco de este estudio

Considerando que la presente investigación toma como objeto de análisis una política de reciente generación que promueve la extensión de la jornada escolar, las reflexiones en torno al tiempo escolar tienen el sentido de aportar un marco para el análisis de la información relevada por el estudio. Este breve repaso de la cuestión se basó en dos premisas:

- que los enfoques que consideran el tiempo desde un punto de vista meramente cuantitativo son reduccionistas, ya que resulta crucial analizar cuál es el sentido y el contenido de ese tiempo escolar extra;
- que el enriquecimiento de las propuestas formativas se topa con un límite claro en las escuelas de jornada simple, donde es impracticable sumar un área, una perspectiva o una actividad sin verse obligado a desplazar otra ya existente.

En cuanto a la pregunta por el impacto de la ampliación del tiempo escolar en términos de mejora de las trayectorias de los alumnos o de los aprendizajes construidos queda demostrado que es un interrogante que no admite respuestas sencillas. La asociación que muestran los datos cuantitativos presentados indican una tendencia aunque no constituyen una prueba de causalidad ya que, como se señaló, los procesos y resultados educativos son complejos y en ellos intervienen una multiplicidad de factores, por lo cual es difícil atribuir un efecto determinado a una sola causa, así como aislar la incidencia de cada uno de esos factores con los datos disponibles. No obstante, se constató que, en general, la reformulación de la jornada completa llevada a cabo por el proyecto de Escuelas Intensificadas se asocia con mejores resultados tanto en términos de trayectoria de los estudiantes como en lo que refiere a resultados de aprendizaje medidos a través de la prueba FEPBA de 2016.

La conclusión de esos datos es que no cualquier expansión temporal genera mejoras en los aprendizajes y en las trayectorias. Las diferencias entre la jornada completa común y las intensificadas, son prueba de esto: los resultados de aprendizaje captados por las evaluaciones de finalización de nivel primario son, en ocasiones, más distantes entre esos dos tipos de jornadas completa, que entre la jornada completa común y la simple. Esto lleva a cuestionar aquellos enfoques que tienden a pensar de manera unidireccional la relación jornada-fortalecimiento de los aprendizajes y trayectorias.

Por lo dicho, solo cabe subrayar que la extensión del tiempo de la escolaridad parecería redundar en mejoras de la experiencia formativa cuando está acompañada por una reformulación más amplia de la propuesta educativa que abarque aspectos curriculares, estrategias de enseñanza, perfiles docentes, espacios de intercambio, figuras de acompañamiento, recursos, etc.

La extensión del tiempo escolar por sí sola no garantiza mejores resultados en términos de aprendizajes curriculares, sino que redundará en mejoras en la experiencia formativa cuando es acompañada por una reformulación más global de la propuesta pedagógica.

2. Caracterización del proyecto

La caracterización integral de la propuesta de Jornada Extendida requirió una indagación específica, dado que el único documento disponible es la normativa de creación (Res. N°1658/2016), que no ofrecía precisiones acerca de la propuesta. Por ello fue necesario configurar esta descripción a partir la consulta a actores vinculados con esta política, tanto a nivel de la gestión y coordinación del Proyecto como a aquellos que se encuentran trabajando en las instituciones educativas. Se espera que las páginas que componen este capítulo sean una contribución para la difusión del propio Proyecto ante la ausencia de documentos oficiales que abonen en tal sentido. En otros capítulos de este informe, así como también en la segunda etapa de la investigación, se profundizará en el análisis de la materialización de esta propuesta y en las posibles discrepancias que pueden observarse en la práctica respecto de los lineamientos y prescripciones presentados aquí.

Tal como se señaló, la particularidad del Proyecto Jornada Extendida radica en la ampliación del tiempo escolar destinado a la enseñanza en la jornada simple, a partir de la incorporación de una nueva oferta educativa que se desarrolla en el contraturno, destinada a alumnos de 6° y 7° grado de escuelas primarias y 1° y 2° año de secundaria. Hasta el momento, la participación de los alumnos es optativa: en las escuelas donde se desarrolla el Proyecto cada familia decide si los estudiantes se suman a las actividades realizadas en contraturno o continúan con el horario habitual de jornada simple. No obstante, se trata de un rasgo transitorio ya que se prevé que la concurrencia pase a ser obligatoria. En el nivel Primario esto sucederá cuando los niños

que ingresaron a 1º grado en 2017 cursen 6º grado (lo cual en tiempos teóricos sería en 2021). Para la educación secundaria, en cambio, la obligatoriedad ya comenzó a regir para los alumnos que ingresaron en 2017 a 1º año, con lo cual en 2018 se volvería obligatoria para todos los estudiantes de 1º y 2º año.

En relación a los alcances del Proyecto, los datos proporcionados por las autoridades indican que, al momento de redactar este informe, se encontraban inscriptos en Jornada Extendida un total de 9.837 alumnos de 6º y 7º grado de las 71 escuelas primarias que participan de esta propuesta, y 5.183 estudiantes de 1º y 2º año de las 29 instituciones de nivel Secundario involucradas.

El tiempo que se adiciona a la jornada común implica 3 horas y 15 minutos más por cada día de Jornada Extendida para las escuelas primarias, el cual se reparte entre el tiempo que se dedica a los espacios educativos –1 hora y 20 minutos por cada uno de ellos; 2 horas 40 minutos en total– y el momento destinado al comedor que se implementa entre ambas jornadas (35 minutos). En el caso de las escuelas secundarias, se suman 2 horas y 45 minutos por día de trabajo, de las cuales 2 horas y 20 minutos corresponden a los espacios educativos y el tiempo restante se destina a alimentación.

Dado que las actividades en muchos casos se realizan fuera del ámbito escolar, existe la necesidad de efectuar el traslado de los alumnos entre la escuela y esas otras locaciones. Ese tiempo destinado a los traslados se resta a las actividades propias de los espacios educativos, con lo cual el tiempo neto de enseñanza varía de acuerdo a las posibilidades que tiene cada escuela de albergar (o no) en su interior a las actividades que componen este Proyecto y del grado de cercanía de las locaciones extraescolares.

La Jornada Extendida incorpora una nueva oferta educativa en el contraturno, estructurada bajo la forma de espacios educativos que abarcan una pluralidad de áreas y temáticas.

La forma en que se estructura esta nueva oferta son los llamados espacios educativos, los cuales abarcan una pluralidad de áreas y temáticas.⁸ Algunos de ellos pueden resultar más cercanos a la oferta formal de las escuelas mientras que otros, por el contrario, suponen una diversificación en términos curriculares. Al momento de realizar este informe, la propuesta de Jornada Extendida cuenta con nueve espacios:

- Lectura, escritura, narración y oralidad (LENO)
- Investigación en acción
- Actividades científicas
- Ajedrez escolar
- Teatro escolar
- Lúdico-Expresivo
- Medios en la escuela
- Educación Sexual Integral (ESI)
- Educación emocional

Los primeros dos espacios del listado precedente (LENO e Investigación en acción) se proponen como obligatorios para todas las instituciones participantes, dado que se considera que resultan fundamentales para acompañar la escolaridad de los niños y los jóvenes. LENO aborda principalmente la comprensión lectora, la escritura y en general las capacidades comunicativas de los estudiantes. Investigación en Acción busca desarrollar las habilidades y competencias necesarias para los niños, niñas y jóvenes puedan desempeñarse como estudiantes, mediante el abordaje de pequeños proyectos en los cuales se trabajan diversas estrategias de estudio, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de organización. En cambio, el resto de la oferta es optativa y se define en conjunto con la conducción de las escuelas, en función de sus intereses, posibilidades, disposiciones y necesidades. Una vez que se acuerda la estructura de espacios educativos, la misma se replica en ambos turnos por igual.

En el caso de las escuelas primarias, está previsto que cada establecimiento incorpore un total de seis espacios educativos, los cuales se implementan de a pares durante tres días a la semana que se adicionan a la escolaridad tradicional. En cambio, en el nivel Secundario la cantidad de espacios se reduce a cuatro y los mismos se desarrollan en dos jornadas de trabajo.

⁸ Una caracterización pormenorizada de estos espacios y sus objetivos se desarrolla en el Capítulo 4 de este informe.

En cuanto al origen de los espacios es posible señalar lo siguiente:

- algunos tienen como antecedente las actividades que se vienen realizando en diferentes Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación del GCBA (Ajedrez escolar, Teatro escolar, Medios en la escuela y Club de Ciencias), aunque en el caso de Jornada Extendida se desarrolla una propuesta específica y diferenciada;⁹
- otros se crearon especialmente al momento de elaborar la oferta de Jornada Extendida (LENO, Investigación en acción y Lúdico - Expresivo), y
- otros espacios se sumaron una vez iniciado el Proyecto, ya sea por demanda directa de alguna escuela o bien por iniciativa de los actores de Jornada Extendida a partir de una “lectura” de necesidades del contexto institucional (ESI, Educación Emocional).

En relación con los contenidos que se abordan, los espacios educativos no constituyen propuestas consolidadas y estabilizadas, sino que aún se encuentran en proceso de definición. Un dato que da cuenta de esta condición es que a comienzos de 2017 –un año después de la entrada en vigencia de esta política– se dio inicio a la elaboración de una serie de documentos curriculares, en función de establecer con mayor precisión los contenidos de los diferentes espacios educativos, encarar acciones de capacitación de los docentes a cargo de los mismos con el objeto de acordar enfoques, objetivos, actividades y formas de evaluación. Respecto de este último punto cabe señalar que las actividades que tienen lugar en la Jornada Extendida no son objeto de procesos de evaluación formal de aprendizajes ni son consideradas para la calificación y acreditación de los estudiantes. Sin embargo, se llevan a cabo evaluaciones de tipo “cualitativas” del desempeño de los alumnos y se brinda una devolución a las familias de los logros de los niños o adolescentes que participan.

⁹ Cabe aclarar que estas ofertas continúan existiendo, ya que no fueron reemplazadas por los espacios educativos de Jornada Extendida.

La intención del Proyecto es que los espacios educativos se articulen con la propuesta pedagógica de las instituciones, a fin de que la Jornada Extendida no se convierta en un fragmento de la escuela, sino que se integre a ella y logre modificarla.

El Proyecto aspira a que los espacios educativos que se adicionan en el contraturno puedan articularse con la propuesta pedagógica de las instituciones, en congruencia con la premisa de que la Jornada Extendida no se materialice como un fragmento de la escuela, sino que se fusione con ella y logre modificar la propuesta educativa preexistente. Esta vinculación debería concretarse al menos en dos planos: a nivel general, se trata de integrar la oferta de Jornada Extendida en el marco del Proyecto Escuela; en un plano más específico (pero subsidiario al anterior) se pretende que los actores se vayan interrelacionando en lo que respecta a prácticas pedagógicas y cuestiones curriculares. No obstante, la búsqueda de esta articulación constituye un desafío en las condiciones existentes, dado que no se contemplan tiempos institucionales de encuentro entre el plantel docente de las escuelas y los actores que se incorporan a partir del Proyecto.¹⁰

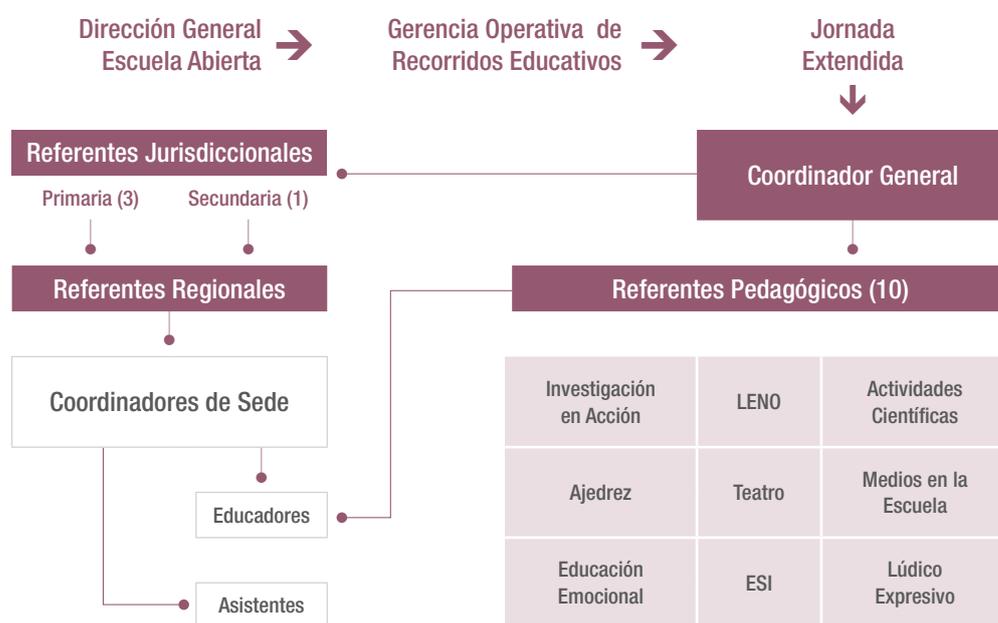
Dado que la incorporación de instituciones al Proyecto es progresiva, resulta necesario establecer qué criterios de selección y modalidades de identificación de las escuelas operaron durante el primer año de gestión de esta política. En función de los testimonios obtenidos, la elección de las escuelas contó con la participación de las áreas de Primaria y Media y se tuvieron en cuenta: las condiciones edilicias, las necesidades de la comunidad educativa, o la disponibilidad espacio de comedor (que no es habitual en las escuelas de jornada simple). Como se señaló en la introducción de este documento, la Jornada Extendida abarca actualmente 71 instituciones de nivel Primario y 29 escuelas secundarias y se prevé que para 2019 se encuentre cubierta la totalidad de establecimientos.

Otro aspecto que resulta relevante para caracterizar este Proyecto es la descripción de la estructura de cargos y los perfiles de quienes ejercen

¹⁰ La relevancia de este propósito y la complejidad de su cumplimiento son aspectos que se relevaron en el trabajo de campo con diferentes actores. Estas cuestiones serán retomadas más adelante en el Capítulo 5 y en las consideraciones finales del informe.

las distintas funciones: desde las instancias de decisión y coordinación hasta las que se vinculan más directamente con la implementación de la Jornada Extendida en las escuelas. El gráfico que se presenta a continuación permite resumir la inscripción formal de esta política y su organización funcional, la cual se describe con mayor detalle en las páginas subsiguientes.

Gráfico 1. Proyecto Jornada Extendida. Estructura de cargos e inscripción en el organigrama del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Entrevistas al equipo de coordinación de Jornada Extendida.

Comenzando por las funciones de conducción, el Proyecto cuenta con un Coordinador General que, por definición, es la figura de mayor responsabilidad de esta política en lo que remite a la toma de decisiones. Esta función de coordinación se ejerce de manera articulada con un equipo de cuatro Referentes Jurisdiccionales: tres para el nivel Primario y uno abocado al nivel Secundario. Tanto el Coordinador como los Referentes Jurisdiccionales tienen a su cargo la articulación con las diferentes áreas del sistema con las cuales interactúa el Proyecto, principalmente las Direcciones de Educación Primaria y Media y sus correspondientes equipos de supervisión.

Cada Referente Jurisdiccional, a su vez, tiene a su cargo el seguimiento y acompañamiento de un grupo de Referentes Regionales (que oscila entre cuatro y cinco agentes) y operan como mediación entre estos últimos y las conducciones de las escuelas. Su labor abarca tanto aspectos administrativos como pedagógicos, ya que incluyen entre sus funciones la planificación y la definición sobre el modo en que la Jornada Extendida se articula con el Proyecto Escuela de cada institución. Por su parte, los Referentes Regionales operan como una suerte instancia de supervisión (según las apreciaciones de los entrevistados) del modo en que se desarrolla la Jornada Extendida en las escuelas. Cada uno de ellos tiene bajo su órbita aproximadamente seis instituciones y entre sus principales tareas se encuentran el seguimiento de la propuesta en términos pedagógicos y, en lo referente a la implementación, se ocupan de acompañar la labor de los Coordinadores de Sede y los Educadores. Su encuadre laboral prevé una asignación de 35 horas cátedra y se prevé que tengan presencia al menos una vez por semana en cada institución.

En cuanto a los Referentes Pedagógicos, se trata de un equipo de diez agentes que tienen a su cargo la coordinación de los diferentes espacios educativos en lo que refiere a su definición curricular, selección de contenidos y enfoques de enseñanza. Estos lineamientos están comenzando a plasmarse, como se señaló, en una serie de documentos curriculares que se encuentran en proceso de elaboración, con dispar nivel de concreción y particularidades según cada espacio. A modo de ejemplo, en las propuestas que tienen como origen en ofertas pre-existentes en el marco de Programas Socioeducativos (como Ajedrez, Teatro y Medios en la Escuela), la definición curricular cuenta con esa referencia en lo que respecta a enfoques adoptados, contenidos y actividades de enseñanza. En otros casos, esos lineamientos tienen mayor dependencia de la iniciativa de los Referentes Pedagógicos que promovieron la creación de esos espacios, lo que se advierte con claridad en el caso de Educación Emocional. Más allá de estas particularidades, un aspecto común es que la elaboración de estos documentos cuenta con el aporte de especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación del GCBA.

Otras de las funciones principales de estos actores son el asesoramiento y la capacitación al grupo de Educadores que se desempeñan en cada espacio educativo, así como también de establecer objetivos y lineamientos comunes. Por otro lado, se ocupan de orientarlos en la planificación y diseño de actividades y propuestas de enseñanza, lo que incluye visitas a las escuelas para que el acompañamiento de la tarea se realice de manera situada, en el contexto específico en que ocurren las prácticas.

En lo que refiere al trabajo cotidiano en las instituciones educativas, el Proyecto dispone un conjunto de actores que están presentes en las escuelas todos los días en los que se implementa la Jornada Extendida: el Coordinador de Sede, los Educadores y los Asistentes.

El Coordinador de Sede es el principal responsable de Jornada Extendida en cada institución donde se implementa, en lo que refiere a los aspectos logísticos y administrativos, a la coordinación del grupo de Educadores que se desempeñan en la escuela y al seguimiento de los alumnos en esta propuesta. Funciona además como vínculo principal con los equipos directivos. Su encuadre laboral contempla una dedicación aproximada de siete horas reloj por cada día de trabajo en la escuela y su salario es remunerado en parte por el GCBA y en parte por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Como parte del apoyo a la tarea del Coordinador de Sede, cada institución educativa cuenta con un Asistente de Jornada Extendida que colabora fundamentalmente en los aspectos organizativos y administrativos de la propuesta: registro de asistencias, acompañamiento en los traslados, apoyo en el espacio de comedor, contacto con las familias ante situaciones de inasistencia, etc. Los referentes consultados asimilan esta función a la de un preceptor y señalan que se busca que sean docentes en formación, considerando que puedan luego incorporarse al grupo de Educadores.

Las actividades de enseñanza en el marco de los espacios educativos están a cargo de docentes que, tal como se ha venido señalando, son denominados Educadores en el marco de la Jornada Extendida. Para el acceso a estos cargos, el Proyecto cuenta al menos con tres modalidades: por un lado, a través del listado de la Junta de Programas Socioeducativos (en aquellos casos en los que el espacio educativo tiene su origen en alguna de estas instancias); por otro lado, mediante contrataciones directas que se realizan específicamente para esta tarea; y, por último, a través de acuerdos con una ONG vinculada al Proyecto. Esto implica no solo formas de contratación diferentes sino también fuentes de financiamiento distintas: los contratos directos se cubren con aportes del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el resto son abonados por el GCBA. Esta diversidad de situaciones tiene también impacto en el grado de estabilidad de los docentes, en sus condiciones laborales y salariales, aspectos que han sido registrados como fuentes de tensión.

Además de la presencia en las instituciones los días en se implementan los espacios educativos, estos docentes tienen previsto un momento de

trabajo con sus pares, en el cual se reúnen con sus Referentes Pedagógicos. Se busca que estas instancias tengan una frecuencia mensual y que operen como momentos de capacitación y planificación conjunta, aunque la participación de los Educadores en ellas no está prevista como parte de su dedicación horaria.

La Jornada Extendida cuenta, además, con la participación de un Referente Institucional en cada establecimiento; rol que no forma parte de la estructura de cargos del Proyecto sino que suele ser desempeñado por un miembro del equipo directivo de la escuela. La actuación de este referente abarca tanto aspectos administrativos como pedagógicos y resulta fundamental para establecer el nexo entre Jornada Extendida y las escuelas. Se prevé una remuneración adicional de dos horas reloj por semana –sujeta a las posibilidades y recursos disponibles para el Proyecto– que no necesariamente supone una compensación a la dedicación horaria, ya que en la práctica resulta complejo separar esta función de la conducción general de la escuela, de la que se ocupan habitualmente.

Tras la caracterización general de la Jornada Extendida, el capítulo siguiente se dedica a profundizar en los propósitos y sentidos de esta política, así como también en el modo en que se definen su identidad y sus fundamentos.

3. Sentidos y propósitos de la Jornada Extendida desde la mirada de los responsables del proyecto

Un aspecto relevante de las políticas lo constituyen las representaciones y perspectivas de los actores, principalmente de aquellos que tienen márgenes significativos en los procesos de toma de decisión. En este caso, se trata del Coordinador General y los cuatro Referentes Jurisdiccionales de nivel Primario y Secundario, que en este informe serán considerados de manera conjunta como equipo de coordinación del Proyecto.¹¹

La consulta a estos referentes resultó especialmente necesaria por dos razones. Teniendo en cuenta la mencionada carencia de documentos que expliciten los aspectos sustantivos de la propuesta (sentido, objetivos, enfoque, estrategias empleadas, etc.) esa indagación fue clave para reconstruir el marco conceptual y metodológico de la nueva política. A su vez, poner de relieve las premisas que sustentan las acciones (en otras palabras, develar la relación entre los pilares conceptuales y la práctica) puede brindar elementos útiles para procesos de reflexión y de revisión, que suelen resultar vitales en etapas iniciales de la implementación de una política. Por ello, las entrevistas al

¹¹ Los fragmentos de entrevistas citados en este capítulo corresponden a los actores antes mencionados, por lo cual no serán identificados individualmente en el texto.

equipo de coordinación del Proyecto constituyeron una fuente valiosa de indagación.

El sentido general y los propósitos de la Jornada Extendida

Al considerar la perspectiva de los entrevistados sobre el sentido de la Jornada Extendida, es importante advertir que la extensión de la jornada no es una iniciativa exclusiva de la Ciudad de Buenos Aires sino que se implementa de modos diversos en varias jurisdicciones del país y forma parte de una prioridad de política educativa a nivel nacional.

La extensión de la jornada escolar no es una iniciativa exclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, sino que se enmarca en una política educativa a nivel nacional.

En este contexto, los referentes consultados destacan que la jurisdicción cuenta con una ventaja comparativa: la existencia, dentro de la órbita del Ministerio de Educación, de la Dirección General Escuela Abierta la cual reúne en una misma ubicación dentro del organigrama a todos los Programas Socioeducativos de los que se nutre la Jornada Extendida (en cuanto a la concepción, las metodologías, los recursos, la trayectoria, etc.). Esa inserción institucional del Proyecto demostraría la importancia política que se le asigna a dichas iniciativas. Entonces, si bien este proyecto se inscribe en el marco de una política nacional, la jurisdicción le otorga un estatus especial que revaloriza el trabajo que se viene desarrollando en el seno de los Programas Socioeducativos y les brinda mayores posibilidades de dialogar con otras instancias clave del sistema formal.

Es entender la política socioeducativa como política educativa. Nosotros tenemos que trabajar en la escuela, con la escuela, entendiendo que es el lugar donde los pibes tienen que estar, y acompañar y reforzar y ver qué pasa con la trayectoria educativa de los pibes para que puedan sostener la escolaridad, o este tipo de escolaridad u otro tipo de procesos educativos que no sean la escuela formal. Ahí tenemos que empezar a trabajar todos juntos, esto también nos permite trabajar juntos, que sea una dirección general, que nos podamos sentar con la Directora General de Gestión Estatal y podamos analizar lo de la primaria, el

nivel Inicial, podamos empezar a formar otros puentes de laburo que por ahí en su momento eran bastante complejos.

Acerca de los propósitos generales que persigue la Jornada Extendida y del sentido que inspira esta política, las referencias brindadas por los entrevistados mencionan la intención de generar un cambio en la escuela y promover experiencias educativas diferentes a las que actualmente ofrecen las instituciones a sus estudiantes. El punto de partida es un acto de cuestionamiento e interpelación hacia la institución (en sus concepciones predominantes, prácticas y resultados) que deriva en la búsqueda de una transformación desde adentro de esa realidad:

Cuando le fuimos dando forma [al Proyecto Jornada Extendida] empezamos a pensar otros espacios y otras formas de estar en la escuela. Interpelándola constantemente como docentes, porque también uno interpela la escuela a veces como no docente y cuando baja al territorio eso no está bueno. Nosotros tratamos de interpelarla como docentes, sin cuestionarla, sabiendo que también es el lugar donde los pibes tienen que estar. Entendiendo esto, tenemos muchos puntos que nos atraviesan en común con muchos de los actores del sistema.

Entender lo que es la Jornada Extendida es complejo, es complejo aun para nosotros. Lo que a mí... a todos nosotros nos atraviesa como Educadores es la idea de repensar la forma de estar en la escuela. Creo que uno la cuestionaba como Educador en el momento de estar frente a los pibes y hoy tenemos la gran posibilidad de poder pensar otras formas. La verdad es que es complejo, queda en nosotros empezar a darle forma a esto desde una política educativa que sea interesante y que de verdad cumpla con estos objetivos de que el pibe esté con ganas y atraviese estos espacios.

Cuando uno empieza a nutrirse de los otros proyectos, ve los documentos que están escribiendo otras jurisdicciones, y ve que... 'Ah, bueno, lo que estamos haciendo en la Ciudad no se está haciendo en todos lados, es único'. Estar en la escuela, desde la escuela, e interpelar a la escuela en la escuela. Es complejo, buenísimo, y creo que -desde mi lugar personal, ¿no?, desde el programa- es algo que va a hacer que triunfe lo socioeducativo en la escuela.

En consonancia con lo planteado anteriormente, una aspiración explícita es que la Jornada Extendida *convierta a la escuela* (en el sentido de

transformarla) y que a la vez se *convierta en escuela* (en el sentido de no permanecer como una experiencia separada y autónoma):

En realidad lo que estamos planteando es que estamos convirtiendo las escuelas de jornada simple en Jornada Extendida y eso es una nueva escuela. No son dos cosas distintas, en realidad, me parece que apuntamos a eso.

Hay una cuestión que tenemos que repensar: tenemos que estar con la escuela y la escuela tiene que pensarnos también dentro de la escuela. Esos dos permisos van a llevar sus tiempos, pero bueno, me parece que esto es lo interesante: empezar a pensar proyectos educativos en común.

Este Proyecto busca generar un cambio en las escuelas pero a la vez integrarse a las mismas, aspiración que podría resumirse de este modo: que la Jornada Extendida *convierta a la escuela* y que, a la vez, *se convierta en escuela*.

En relación con uno de los objetivos planteados en la Resolución N°1.658/2016 –esto es, el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los alumnos– los referentes consultados consideran que las intervenciones del Proyecto pueden contribuir al logro de esta meta de dos modos:

- el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje promovido a partir de la inclusión de nuevos espacios (acotadas, en principio, a los horarios adicionados a la jornada simple, dado que las estrategias de enseñanza del plantel docente de las escuelas no se verían necesariamente modificadas por esta propuesta);
- la colaboración con las instituciones para establecer contacto con los alumnos que se ausentan de la escuela, evitando así que las inasistencias reiteradas deriven en abandono escolar.

La búsqueda de mejoras en los aprendizajes y el trabajo de seguimiento de los estudiantes aparecen vinculados así al objetivo de refuerzo de las trayectorias; objetivo que cobra particular relevancia en el nivel secundario, tal como se aprecia en los siguientes testimonios relevados:

Nosotros cuando vamos a las escuelas nos asombramos, yo me asombro. Cosas concretas: en una secundaria técnica de 200 pibes que están en 1º año, 25 llegan a 5º año. A nosotros ese número nos impacta bastante. Como docentes nos impacta porque no teníamos acceso a esa información, entonces esta forma de poder pensar que también hay otras formas de aprender que no son estas. Y me parece que reforzar las trayectorias educativas tiene que ver con esto. Creo que se pueden aprender los conceptos de matemática o la matemática, desde el ajedrez. Se puede aprender lo que tenga que ver con la lectura, el placer por leer, en un club, tirado en el piso.

Ahí hay que hacer un seguimiento, a veces la escuela se desborda, el sistema está desbordado. Nosotros lo que tratamos de hacer, reforzar la trayectoria también es preocuparse '¿por qué no venís?, ¿qué te pasó?'. Seguir y ver qué pasa con ese pibe. Está estudiando otra cosa, dejó de estudiar, está trabajando. Hacer un seguimiento después de la escuela también y ver cómo podemos incorporar a ese pibe al sistema educativo, en nuestro lugar. Buscar alternativas, cómo podemos acompañar esto, porque al sistema escolar formal obviamente lo está desbordando, porque es muy complejo, estamos hablando de 175 tipos que todos los años dejan, que van dejando de 1º a 5º año sistemáticamente el estudio, hacer un seguimiento de eso también me parece interesante. Eso también es reforzar las trayectorias educativas, la verdad. Qué pasa con los pibes. Es un concepto amplio, interesante y amplio.

Habiendo reseñado el sentido y los propósitos amplios que persigue la Jornada Extendida, en lo que resta del capítulo se presentarán las estrategias mediante las cuales se busca concretar dichos objetivos, las consideraciones críticas acerca de diferentes lógicas que entran en tensión en estas aspiraciones y las posibilidades y limitaciones que se advierten hasta el momento para el logro de esos ideales.

Identidad y fundamentación del proyecto

Por tratarse de un proyecto de reciente creación, la identidad y la fundamentación de la Jornada Extendida se encuentra en plena conformación. Asimismo, y como se anticipó, ante la falta de documentos conceptuales, curriculares y metodológicos sobre esta iniciativa, la palabra de aquellos referentes que tienen peso en la toma de decisiones y

en la definición de las acciones centrales de la implementación cobra el valor de fuente a partir de la cual reconstruir esas premisas.

En el proceso de construcción de la identidad del Proyecto de Jornada Extendida ocupa un lugar importante la diferenciación con respecto a la escuela común, que es objeto de ciertos cuestionamientos y por ello, justamente, se propone mejorar. En la fundamentación de esta política juega un papel central una suerte de diagnóstico en el que se destacan sus rasgos de funcionamiento, sus problemáticas y los aspectos más insatisfactorios de dichas instituciones. Esta caracterización de la realidad educativa en relación a la cual aspira a intervenir sirve como argumentación de las líneas directrices de la intervención prevista. Asimismo, se establecen comparaciones entre la Jornada Extendida y políticas afines o cercanas en las que encuentra inspiración o bien con las que se marca distancia.

Al reflexionar sobre el sentido que subyace a la Jornada Extendida, los referentes consultados aluden a dos políticas estableciendo similitudes y diferencias con respecto a ellas: la jornada completa y las propuestas que están bajo la órbita de los Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación del GCBA.

Acerca de la jornada completa, en tanto modalidad que prevaleció históricamente como forma de extender el tiempo escolar en la Ciudad, se plantea que:

Está comprobado: nosotros hemos leído una cantidad de evaluaciones y análisis que se han hecho a nivel ministerial que han determinado que estar más tiempo en la escuela, una jornada completa, por ahí no es sinónimo de que se aprenda más. También porque hay una cuestión ideológica que se juega: nosotros pensamos atravesar el tiempo escolar de otra manera. Buscamos que estas propuestas sean de otra manera dentro de la estructura escolar. (...) Por eso no pensamos en la jornada completa, porque consideramos también que es replicar un poco más de lo mismo. Y como docentes que hemos transitado la jornada completa, la verdad que no hemos visto grandes... entendemos que los pibes a determinado momento del día, la verdad que ya no están con ganas de incorporar nada.

Con respecto a los Programas Socioeducativos, la singularidad de la Jornada Extendida radicaría en su aspiración a formar parte de la escuela, mientras que las experiencias educativas que brindan estos programas se conciben como exteriores a la escolaridad obligatoria:

Lo que tratamos de hacer –y obviamente es como un pilar de Jornada Extendida– es trabajar con la escuela. A la escuela creo que no le sirven las cosas paralelas: los programas paralelos, las acciones paralelas (...). Pero me parece que ahí hay una cuestión que tenemos que repensar: tenemos que estar con la escuela y la escuela tiene que pensarnos también dentro de la escuela. Eso va a llevar su tiempo. Pero me parece interesante esto de empezar a pensar proyectos educativos en común, entendiendo que Jornada Extendida tiene espacios educativos determinados, con una forma de entender la grupalidad, los espacios físicos, de repensarlos continuamente.

En suma, la política que es objeto de análisis en esta investigación se define como la *modalidad* privilegiada de extensión del tiempo escolar, por encima de una opción como la jornada completa. En la justificación de esta decisión no entran en consideración factores como los recursos materiales necesarios (es sabido que impulsar el crecimiento de la jornada completa requeriría de la construcción de nuevos edificios); en cambio, se argumenta que las escuelas de doble jornada no garantizaron mejores resultados en términos de aprendizajes. Este análisis no contempla, por ejemplo, la existencia de propuestas de diversificación de la oferta formativa, como las escuelas intensificadas en un campo del conocimiento. Estudios sobre estas ofertas demostraron el aporte que brindan en términos de la revitalización del clima institucional de las escuelas, de enriquecimiento curricular y de mejora de la experiencia formativa de los niños que concurren a ellas. Asimismo, como se demostró en el Capítulo 1, los estudiantes que asisten a escuelas de jornada completa presentan menores niveles de repitencia y sobriedad y mejores resultados en las evaluaciones de desempeño FEPBA en comparación con quienes cursan en jornada simple; diferencia que incluso se amplía cuando se observa el desempeño de los alumnos que concurren a escuelas con intensificación en un campo del conocimiento.

Por otra parte, se valora la rica tradición de las políticas socioeducativas en la jurisdicción, pero se opta en esta oportunidad por incluir estos aportes dentro de la escolaridad a fin de lograr un mayor impacto en las experiencias de niños y jóvenes, y en general en la transformación de la escuela. De esta forma, las propuestas que se gestaron en los Programas Socioeducativos pasarían ahora a formar parte de la escuela en función de su mejora. En función de estos antecedentes, en muchas ocasiones los referentes de Jornada Extendida deben responder a ciertas perspectivas que le asignan al Proyecto una

intención meramente recreativa, para reforzar su carácter eminentemente formativo:

Hay que luchar con ese prejuicio de que [los chicos] vienen sólo a jugar sin un contenido pedagógico. Algunas directoras te dicen: 'si total es recreativo...'. No es un proyecto recreativo solamente. Y esa lucha es agotadora.

En síntesis, esta iniciativa se basa en la configuración de un diagnóstico crítico de la escuela común, en la toma de distancia respecto de la jornada completa como modalidad de extensión del tiempo en la escuela (por los resultados supuestamente insatisfactorios en términos de las características de la propuesta y de los logros) y en la asunción de rasgos valiosos de las propuestas que crecieron al amparo de los Programas Socioeducativos. Respecto de estos últimos, se rescata como antecedente pero se opta por posicionarse dentro la escuela para incrementar el impacto y subrayar el carácter eminentemente educativo de la propuesta.

Perspectivas críticas sobre la escuela y su vinculación con la propuesta de Jornada Extendida

Como se anticipaba, un elemento significativo para comprender las premisas de este Proyecto es la descripción de la realidad sobre la que pretende incidir. Podría afirmarse que esta observación tiene un carácter general, dado que toda política educativa parte de un diagnóstico (explícito o implícito) sobre la naturaleza de los problemas que aquejan la educación y una definición de las dimensiones que requieren ser mejoradas o cambiadas. A la luz de los planteos que se han venido mencionando, el Proyecto de Jornada Extendida identifica un conjunto de aspectos insatisfactorios de la escolaridad, incluyéndose aquí ciertos procesos, prácticas y resultados. En congruencia con tales definiciones, se delinear propuestas específicas que buscan darle forma a los propósitos planteados.

Como sostiene Martinic (2015), las políticas suelen fundar su racionalidad en un conjunto de postulados que dan cuenta de una forma de pensar el cambio entre la situación vigente y la esperada o deseable:

Toda política descansa en una teoría de cambio que relaciona o encadena diferentes factores en función de logros intermedios y finales medidos usualmente a través de los aprendizajes de los estudiantes. Estas son las hipótesis de cambio que tienen sustento

en el conocimiento acumulado y en la experiencia práctica de la investigación y múltiples programas similares. Se construye así un cuerpo de ideas que fundamenta y da racionalidad a la política o iniciativa que se promueve.

(Martinic, 2015: 486)

En la teoría del cambio que subyace a las iniciativas de Jornada Extendida, juegan un papel fundamental las alusiones de los referentes consultados al fracaso de las instituciones educativas en el logro de aprendizajes sustantivos y en la retención de los estudiantes, lo que ameritaría una intervención adicional, y por fuera de las acciones que las propias escuelas, las supervisiones escolares y las áreas encaran para su abordaje. En cuanto a los aprendizajes, el foco está puesto en la necesidad de impulsar experiencias educativas que fortalezcan las prácticas de escritura y de lectura de los estudiantes y potencien sus posibilidades comunicativas. Como puede leerse en los testimonios recabados, las dificultades que tendría la escuela para brindar una buena formación en los aspectos mencionados son vistas como obstáculos para garantizar trayectorias educativas continuas y completas en el trayecto obligatorio.

Este dato yo lo tengo desde hace varios años, no sé si refleja por ahí el del último año pero apuntan en este sentido: de diez chicos que arrancan en 1º grado, a 7º llegan más o menos nueve. Esto es lo que pasa en líneas generales: el que arrancó, termina. De esos nueve, menos de la mitad comprende un texto de nivel Secundario (...). Y en la secundaria, de diez chicos que arrancan 1º año, a 3º llegan cinco y a 5º año llegan tres. Y de esos tres que llegan, solo uno comprende un texto terciario o universitario. Llamalo como quieras, pero eso para mí es un fracaso de la escuela.

Yo lo que destaco de Jornada Extendida (...) es que tiene que ayudar a la comprensión de los chicos, a que puedan comprender mejor un texto. Que podamos brindarles más herramientas para el futuro.

En consonancia con esta perspectiva –y tal como fuera señalado en la caracterización del Proyecto– los espacios educativos definidos como obligatorios para todas las escuelas que participan de esta iniciativa se orientan a trabajar específicamente sobre la formación de los niños y jóvenes como estudiantes (Investigación en acción) y sobre las prácticas de lectura, escritura, narración y oralidad (LENO), proponiendo una aproximación a los textos que pueda generar mayor interés en los

estudiantes y contribuyendo a prepararlos para la continuidad de sus estudios en el sistema formal.

A nosotros nos interesa más estar sobre las planificaciones, que sean novedosas. Es lo que también nos piden a nosotros: que la parte pedagógica sea atrapante. Tenemos que traer algo nuevo para que el nene tenga ganas de agarrar el libro y leer y producir. Más de lo mismo no queremos.

Creo que en lo que trabajamos con más intensidad son cosas que tienen que ver con los objetivos fundamentales del proyecto: la comprensión lectora, la expresión oral, aprender a estudiar, una formación y preparación para el secundario, la autonomía y la organización respecto del estudio.

Por otro lado, se registran referencias críticas respecto de los estilos de gestión de los directivos y los criterios que aplican en la toma de decisiones.

Hay procesos de toma de decisiones extremadamente distintos de los que haríamos nosotros [Jornada Extendida] (...) Hay directores que coinciden más en la mirada general de lo que entendemos como educativo, en todos los puntos, desde cuándo uno interviene, (...) y hay diferencias grandes con otros directivos. Ha sucedido mucho en situaciones donde inevitablemente la conducción tiene que participar. Por ejemplo cuando uno hace una alerta por una intervención por violación de derechos, hay directores que directamente te dicen: 'no, no hagas nada'. O respecto de la asistencia o respecto de los castigos, llamar a los padres, etc. Es un conjunto de cosas que lo que muestra básicamente es mucha diferencia en cómo uno mira el acto educativo.

Si nosotros logramos ensamblarnos con los equipos directivos y con los maestros con un objetivo en común, las cosas van a salir bien. El tema es que ellos al momento se sienten como interpelados por nosotros en un montón de planteos respecto a los niños.

En relación con el aspecto vincular, los referentes entrevistados manifiestan un particular interés en abordar esta dimensión, entendiendo que las escuelas suelen subordinar las cuestiones de convivencia escolar a la prioridad de atender a las tareas de enseñanza y las actividades estrictamente curriculares.

Yo sé que es un lío estar en la escuela con 100 pibes más, no es sencillo y más en escuelas que son muy complejas. Porque los pibes suben, bajan, se putean los de la mañana con los de la tarde, se quieren agarrar a trompadas. Eso es un problema, pero también es una potencialidad: es un laburo que hay que hacer. (...) Esos pibes que hoy vienen a la escuela, mañana se agarran los tiros en la esquina. Y eso es un problema para la escuela, pero una acción educativa tiene que haber ahí.

Los nenes aprenden, pasan por todos los espacios educativos con un contenido pedagógico que nos proponemos. Se planifica todo, pero a veces si tenemos que retroceder y no avanzar en un contenido pedagógico porque primero hay que trabajar lo vincular, nosotros nos tomamos ese tiempo. La escuela formal a veces no puede hacerlo, porque hay que entregar un trimestre, un boletín.

Y yo le agrego la parte de la vinculación de los chicos. Me parece que hay que fortalecer esa área (...) A lo mejor lo vemos en muchas escuelas primarias que los chicos son compañeros, todo, pero no se vinculan entre ellos o se agreden.

De este modo, la Jornada Extendida se plantea como uno de sus propósitos incidir en los modos de concebir la convivencia escolar, alejándose de una mirada disciplinaria más tradicional y estimulando la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. Esto implica desarticular un enfoque acerca de la convivencia interpersonal que se basa en criterios como el orden, la quietud y la pasividad de los alumnos, y que presenta limitaciones para el abordaje de los conflictos.

Hay un eje central que tiene que ver con desarrollar la autonomía y la responsabilidad de los chicos. Tal vez la manera en que nos manejamos con los chicos, ciertas libertades que les damos en cuanto al uso del espacio, a la manera de agruparse y demás, a veces es leída como desprolijidad, como falta de disciplina, o como desorden. Y creo que tiene que ver con quién lo mira, dónde está posicionada la persona que lo mira. Si (el directivo) mira que los chicos no están ordenados en fila, o siguiendo totalmente al docente en el centro; si ve algo más autónomo, con chicos que se mueven de otra manera, por ahí lo lee como algo negativo o meramente puesto en el ámbito de lo recreativo.

Si bien las referencias a las condiciones en las que se desempeñan los directivos no son predominantes, en algunos fragmentos de las entrevistas es posible encontrar alusiones al contexto en el que estas prácticas tienen lugar, aspecto que excede muchas veces la propia voluntad de los sujetos:

De todos modos, yo interpreto que tiene que ver con el rol del director y de la conducción: generalmente ven cómo se suman nuevos proyectos a sus instituciones y eso es una sobrecarga de exigencias y de trabajo para ellos, eso sin duda. Y, por otro lado —me pasó en estos días con una escuela que se estaba negando a iniciar las actividades de Jornada Extendida— me da la impresión de que a veces tienen pocas herramientas para negociar cosas que no consiguen desde hace tiempo. Y de algún modo plantean la Jornada Extendida como una situación de trueque: ‘lo hago, pero arreglame el techo que estoy reclamando hace diez años, porque necesito ese techo para hacer Jornada Extendida’. Cosa que en otro momento por ahí era solamente ‘arreglame el techo y punto’. Entonces, con nuestra llegada, se da la situación perfecta para volver a reclamar algo que no está resuelto.

Es muy complejo para la escuela: los directivos de las primarias están sobrepasados, cada vez tienen más obligaciones. Para nosotros, como interlocutores del Estado, es complejo, porque el Estado pone determinados requisitos con fechas que tenés que cumplir, y las escuelas, si vas a cualquiera, están desbordadas, están en una situación de tensión, y obviamente esto se transmite a los docentes.

También lo que sucede puertas adentro de las aulas merece consideraciones críticas por parte de los referentes del Proyecto. Al colocar bajo el foco las prácticas de enseñanza y el sentido que tienen para docentes y para alumnos, se pone en cuestión el núcleo duro de la función de la escuela:

Los profes no saben ni por qué enseñan geometría desde 4º grado, por qué la bisectriz hace esas dos marquitas y la línea acá. Le preguntás a cualquier pibe de cualquier año, con el mejor profé que tenga, lo va a saber hacer y no va a saber qué está dibujando, por qué lo hace (...) Yo soy muy crítico, pero defendiendo la escuela, no lo digo como una crítica vacía. Si yo te pregunto a vos que transitaste la escuela primaria y tuviste geometría ¿qué estás dibujando cuando hacés una bisectriz, lo sabés? No, porque no te lo explicaron, no sabés en realidad qué estás haciendo, cuál es

el patrón que te llevó a deducir eso. (...) y a veces a los profes les cuesta poner en palabras esto.

Los maestros son muy celosos de su tarea y muchas veces son repetidores de manual. La matemática es la repetición de fórmulas y no se busca el modelo de encontrar un patrón, la matemática es una ciencia que busca patrones, muy pocos trabajan ese método científico de encontrar un patrón para que el pibe tenga la herramienta de buscar de la manera que quiera.

En función de esta perspectiva crítica, la Jornada Extendida busca diversificar las propuestas de enseñanza y las condiciones en las que se desarrollan, considerando que las actividades escolares suelen caracterizarse por cierta rigidez, monotonía y dificultades para despertar el interés de los estudiantes.

Empezar a entender que hay otras formas, que los aprendizajes no siempre tienen que ser áulicos: hay muchos aprendizajes en el patio; hay muchos aprendizajes en la puerta de la escuela; hay muchos aprendizajes en la plaza; hay muchos aprendizajes en otros contextos. Después tenemos que darle intencionalidad para que sean efectivamente aprendizajes, eso depende de nosotros.

El proyecto tiene ese objetivo: reforzar las trayectorias educativas con otras maneras de enseñar, otras propuestas novedosas.

La Jornada Extendida pretende diversificar las propuestas de enseñanza y las condiciones en las que se desarrollan. Para ello plantea propuestas en las que se repiensen aspectos como el uso de los espacios físicos, la organización del tiempo y los criterios de agrupamientos de los estudiantes.

En este sentido, el uso del tiempo y de los espacios en la escuela son aspectos sobre los cuales el Proyecto dirige la mirada, reparando en hábitos y rutinas que en el marco de la escolaridad habitual no suelen ser abordadas con una explícita intención educativa. Un ejemplo de ello es el momento destinado al comedor:

Para mí el espacio del comedor –para uno que transitó como docente de educación física mucha experiencia en colonia– es uno de los espacios más interesantes. Hay que estar con los pibes comiendo, hablando de fútbol, hablando de la vida (...) es distinto, es como quedarte a un campamento a dormir. Hay un montón de potencialidades ahí.

Del mismo modo, el tiempo que insumen los desplazamientos de los estudiantes (entre la escuela y las locaciones extra-escolares donde se realizan algunas actividades) es reconsiderado como una oportunidad para abordar aspectos vinculares.

Me parece que los traslados también son ricos, porque es parte del proceso de conocer más a los chicos. Los chicos también se relacionan con los docentes en esa caminata y pasan un montón de cosas. (...) Se produce un diálogo, el chico se acerca al 'profé', van conversando.

Asimismo, el uso de los espacios físicos constituye un aspecto decisivo de la propuesta. Una evidencia de ello es la decisión de que las actividades de Jornada Extendida no se desarrollen solo en edificios escolares, sino que incluyan también la utilización de otros espacios como clubes de barrio, bibliotecas populares, asociaciones vecinales, parroquias, etc. Esta definición se justifica no solo por razones de índole práctica –las limitaciones que enfrentan muchas escuelas respecto de la disponibilidad de espacios– sino por la influencia que ejercen las condiciones espaciales en los procesos de aprendizaje, aspecto que se vincula con el objetivo antes señalado de generar nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de lo que es Jornada Extendida yo no te voy a decir 'ahí tenés un aula para vos'; porque vas a trabajar en un patio, en una huerta que tiene la escuela, o vas a dar teatro en un club. Y ahí rompemos con una lógica, porque hay una intencionalidad también que es potenciar otros espacios. Porque es potenciar otra forma de aprender y otras formas de aprender se pueden dar en otros marcos.

Otro aspecto que la Jornada Extendida busca problematizar es el modo en que las escuelas suelen disponer los agrupamientos de alumnos bajo la lógica organizativa de grados, años y secciones. Un rasgo que atraviesa esta propuesta es la flexibilidad al momento de conformar los grupos de trabajo, ya sea promoviendo la unificación de diferentes secciones de un

mismo año de estudio o bien propiciando la “mezcla” de alumnos que se encuentran en diferentes momentos de la escolaridad. En el plano discursivo, las formas rígidas de agrupamiento que predominan en las instituciones educativas son percibidas como un obstáculo para la mejora de las relaciones y los intercambios entre estudiantes. Cabe resaltar que esta cuestión se relaciona estrechamente con aspectos de la convivencia escolar ya abordados, dado que se sostiene que estas rigideces del sistema escolar formal son un impedimento para resolver enemistades y conflictos que se producen entre diferentes secciones de un mismo grado/año o entre alumnos de distintos turnos.

Por ahí viene una directora y te dice ‘Ay, se están mezclando en los recreos! ¡Los nenes se van a cruzar, porque están en contra-turno, y se van a saludar con el de la mañana!’. Entonces, esas discusiones para mí son tan arcaicas... es como que vemos la educación de otra manera (...). Y con eso nos encontramos en las escuelas.

Jornada Extendida tiene los espacios educativos, con una forma de poder entender la grupalidad y los espacios físicos, de repensarlos continuamente (...). No tiene por qué ser 7° A, 7° B, 6° A, 6° B... hay una cosa de la grupalidad que nos tiene que atravesar, que tiene que ser distinta. Por lo menos en Jornada Extendida. La escuela tiene una cuestión que sostiene, cuestionable o no, pero nosotros sí podemos repensar esas acciones. Me parece que es interesante, y la escuela debería reapropiarse de esta acción que nosotros llevamos, con respecto a la grupalidad y los espacios físicos también.

Ante este escenario, en el que se articulan la propia tradición de la educación formal y ciertos rasgos que se atribuyen a los directivos, la perspectiva de los referentes consultados se organiza en torno a una dicotomía. De un lado se encuentran los rasgos atribuidos a la escuela (rigidez, formalidad, resistencia al cambio) y, del otro, se ubican aquellos que serían propios de la tradición y la “cultura” de las políticas socioeducativas y de sus agentes (apertura, calidez, comunicación, consideración de los derechos de los niños, etc.). En este sentido, cabe formularse un interrogante –que se retomará en las consideraciones finales del estudio– acerca de las posibilidades y los límites de una propuesta que aspira a cambiar la institución educativa “desde adentro” sobre la base de una caracterización que tiende a generalizar aspectos de signo negativo. En el mismo sentido, se impone la pregunta acerca de cómo lograr esta transformación a partir de la “articulación” o el

encuentro entre dos conjuntos de actores que, desde la perspectiva del Proyecto, no parecerían tener muchos puntos en común.

Lo que pasa es que nosotros en los Programas Socioeducativos todos manejamos ideológicamente la concepción de la educación con esta mirada de trabajar en grupo, de hacer rondas, de saludarlos con un beso, es como que lo tenemos todos muy internalizado. Nosotros en Vacaciones en la Escuela, en Club de Jóvenes y de Chicos, funcionamos los sábados, funcionamos en enero... pero ahora convivimos con el sistema formal, los días de semana. Los sábados o durante el receso las escuelas están vacías de equipos directivos y uno se relaciona de otra forma, los papás entran, participan, cualquier papá que necesita lo atendemos, lo escuchamos. Tenemos otra mirada de la escuela, más abierta; tenemos esa cosa de saber la historia de cada nene, de cómo se comporta y por qué lo hace. Convocamos a los papás, ayudamos, activamos, llamamos al equipo propio de la dirección de Escuela Abierta, vienen las psicólogas, en un mes registramos un montón de casos de nenes con derechos vulnerados, que no se registran en todo el año, y ese mismo nene va todo el año a la escuela. Eso es lo que nos pasa. Pero acá tenemos que sentarnos a negociar, el año pasado nosotros nos sentíamos más débiles, yo ahora creo que este año hubo más apoyo o más bajada a los supervisores.

En conjunto, las apreciaciones recabadas en las entrevistas configuran un escenario a partir del cual se legitima la necesidad de este proyecto y se fundamentan sus aspiraciones de cambio. Al respecto, un punto importante es la ausencia de un diagnóstico documentado y fundamentado en fuentes que puedan ser referenciadas (investigaciones, datos estadísticos, etc.), acerca de las problemáticas escolares que requieren de una intervención. En este sentido, es posible advertir que, a falta de ese diagnóstico explícito, cobran preponderancia las perspectivas de quienes intervienen en la definición e implementación de esta política, en las cuales inciden sus biografías profesionales y formativas, desarrolladas fundamentalmente en el seno de los Programas Socioeducativos. Más allá del origen de estas perspectivas, un rasgo a destacar es que estas “lecturas” sobre las instituciones educativas suelen caracterizarlas en bloque, con escasos matices y de una manera descontextualizada. Un ejemplo es el carácter genérico de los planteos antes señalados sobre “la escuela”, cuando se encuentran implicadas instituciones de niveles como el primario y el secundario, que cuentan con tradiciones, orígenes y mandatos fundacionales claramente

diferenciados, y con modos de funcionamiento, estructuras curriculares y problemáticas específicas.

La importancia de fundamentar sólidamente la toma de decisiones a partir del conocimiento disponible es un punto en el que repara Terigi al señalar la necesidad de “contar con información precisa para definir problemas y hacer un uso adecuado de ella para definir políticas” (2009: 44). La autora plantea que no atender debidamente este aspecto tiene consecuencias tanto en la planificación de las acciones como en el monitoreo o evaluación de los avances. En lo que atañe a esta jurisdicción, cabe subrayar la existencia de relevamientos sistemáticos de información educativa y de numerosos estudios que podrían servir como fuente para tal finalidad.

Un aporte en esta dirección es contar con un relevamiento de las diferentes iniciativas estatales orientadas a los niveles Primario y Secundario en la Ciudad que buscan fortalecer la escolaridad de los niños y jóvenes; desarrollar estrategias pedagógicas que les permitan aprender mejor; trabajar sobre aspectos vinculados a la convivencia escolar; atender las trayectorias escolares y el seguimiento de los estudiantes; consolidar las habilidades socioemocionales de los alumnos. Sin pretensión de exhaustividad, en las páginas que siguen se configura un breve panorama de algunas de las políticas que tienen anclaje en la jurisdicción y se orientan a abordar las problemáticas antes señaladas. Este relevamiento permitiría conocer y considerar los esfuerzos previos de las políticas, instituciones y actores, y ponerlos en diálogo con aquellas novedades que se busca introducir en las instituciones, incrementando así las posibilidades de obtener resultados satisfactorios.

En lo que respecta al nivel Primario cabe mencionar que en 2013 se puso en marcha el Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares (MATE), el cual tiene como premisa desplazar “la mirada del fracaso escolar como un fracaso del aprendizaje por déficit individual, cultural o familiar” y enfocarse en “la situación escolar como productora de buenos aprendizajes y desarrollo subjetivo” (Res. N°2.573/2013). Este proyecto se propone trabajar sobre las condiciones institucionales necesarias para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, a partir de la incorporación de un nuevo actor que acompañe a los maestros de grado de ambos ciclos en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos. Una de las principales expectativas que este proyecto deposita en el docente MATE es que promueva “propuestas innovadoras respecto de

los entornos de aprendizaje: actividades que favorezcan la confianza, la autoestima, la indagación, la construcción del conocimiento, la educación emocional” y proponer “formas de trabajo alternativas para atender a la diversidad, como por ejemplo, reagrupamientos diversos y variados dentro del grupo/ciclo”. Otra de las funciones que se les asigna es la de aportar información y sistematizar, junto con el docente de grado, “el seguimiento de los alumnos mediante el correspondiente registro de acciones y resultados” (MEGCBA, 2014). Es importante destacar que este proyecto de reciente creación, dado que comenzó a implementarse con la asignación de 120 cargos docentes y que se encuentra actualmente vigente en 65 escuelas primarias estatales.¹²

Asimismo, resulta necesario destacar el aporte que brinda el Área de Educación Especial en las escuelas primarias comunes de la Ciudad. Sin abandonar la histórica labor enfocada a garantizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidad, paulatinamente esta área fue incrementando su participación en tareas como el asesoramiento, la orientación y la incorporación de apoyos a las instituciones de educación común en función del logro de “trayectorias educativas integrales” en los niños que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje o problemas en la adaptación a la vida escolar. Específicamente relevante en este recorrido fue la creación en 1987 de una modalidad de intervención a cargo de Maestros de Apoyo Pedagógico; docentes que dependen pedagógicamente de Educación Especial pero forman parte de la POF de las escuelas.

La presencia de estas figuras en los establecimientos educativos se encuentra prácticamente universalizada: abarca, según datos del Relevamiento Anual 2016, a 9 de cada 10 escuelas primarias estatales. Su trabajo se orienta a los alumnos que presentan dificultades para aprender en los tiempos y modos esperados, procurando evitar que se profundice la distancia con respecto a los contenidos curriculares estipulados para el grado en el que se encuentran. Más detalladamente, se proponen:

intervenir para ayudar a los niños más rezagados –generalmente provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad social– a apropiarse de los contenidos definidos para el ciclo o grado. De esta forma, busca evitar situaciones de repetencia y/o interrupción

¹² Información aportada por la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de GCBA.

de la escolaridad que tienen como consecuencia la acumulación de sobreedad, la cual supone un riesgo para la finalización de los estudios primarios y la continuidad de la educación obligatoria. La decisión de que esta intervención se lleve a cabo mayoritariamente en el primer ciclo tiene un doble propósito: por un lado, evitar malas experiencias en relación con el aprendizaje sistemático en niños que recién están comenzando su escolaridad; por otro lado, tratar de garantizar que los chicos logren completar el proceso de alfabetización inicial, dada la incidencia que el mismo tiene en la apropiación de los restantes contenidos escolares.

(Di Pietro *et al*, 2012: 9)

Además, se prevé que los Maestros de Apoyo Pedagógico brinden orientación a los docentes de las escuelas comunes, articulando con ellos estrategias de enseñanza y, en algunos casos, trabajando en pareja pedagógica con los maestros a cargo del grado.

En lo que se refiere al nivel Secundario, cabe mencionar a los Proyectos Institucionales de Tutoría y los Espacios de Definición Institucional (EDI). El dispositivo de Tutoría –que ha sido estudiado en profundidad por el equipo de investigación de la UEICEE que se aboca a la educación secundaria– cuenta con una larga tradición en las escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires y constituye una instancia fundamental para el acompañamiento y el sostén de los estudiantes al inicio de la escolaridad secundaria. Entre sus objetivos se destacan la generación de condiciones que favorezcan la retención y la mejora en el desempeño de los alumnos, a través de intervenciones que se abocan tanto al plano vincular como académico. En un estudio publicado en 2014, que se enfoca en el análisis de distintas iniciativas institucionales desarrolladas en escuelas secundarias estatales, se señalan algunas estrategias orientadas específicamente a los estudiantes de los primeros años de la escolaridad, entre las cuales se destacan las Tutorías como un “espacio privilegiado” para alentar el trabajo académico cotidiano y bregar por la concurrencia regular de los jóvenes a la escuela (Dabenigno *et al*, 2014: 58). Si bien el mencionado estudio señala que las instancias de tutoría pueden adoptar diferentes énfasis en función de los lineamientos institucionales, se destacan entre sus objetivos: la formación como estudiantes de secundario de los alumnos que ingresan a primer año; el seguimiento de la asistencia y del rendimiento académico; el fortalecimiento de las estrategias para abordar diversas tareas de aprendizaje; y la promoción del

involucramiento socioemocional de los alumnos mediante el abordaje de la convivencia grupal, áulica y escolar.

En relación con los EDI, estas instancias cuentan con una adjudicación horaria semanal de dos horas cátedra para los dos primeros años de la escolaridad secundaria y, según se establece en el Diseño Curricular de la NES, permiten a las escuelas aumentar su autonomía en cuanto a la definición y el desarrollo de la oferta curricular, y están “preferentemente orientados a incentivar la formación de los alumnos como estudiantes, fortalecer la construcción de las propias trayectorias escolares y a afianzar la enseñanza en aquellas temáticas y asignaturas en las que se detecte necesidad de mayor tiempo de trabajo colectivo para alcanzar los aprendizajes esperados en el curso.” (MEGCBA, 2013: 567). Sobre estas instancias, un estudio de publicación reciente efectuado en el marco de la UEICEE también corroboró que el abordaje de estrategias de estudio y el trabajo sobre comprensión de textos son contenidos que se incluyen en estos espacios, junto con temáticas que se consideran importantes para la etapa vital que atraviesan los estudiantes, tales como la Educación Sexual Integral y la Prevención de Adicciones (Austral *et al*, 2017).

En este sentido, los estudios citados indicarían que las tutorías y los EDI ponen en juego aspiraciones coincidentes con algunos objetivos que la Jornada Extendida busca plasmar a través de sus espacios educativos. Así, la formación de los jóvenes como estudiantes, el seguimiento de su trayectoria, el fortalecimiento de su involucramiento escolar, la construcción de la convivencia interpersonal, etc., no constituyen vacancias en las acciones de este nivel. Del mismo modo, la preocupación por el logro de los aprendizajes previstos para el primer ciclo de la educación primaria (entre los cuales se destaca la alfabetización y la adquisición de prácticas vinculadas con el lenguaje), la atención sobre las estrategias de enseñanza y el trabajo de seguimiento sobre las trayectorias escolares de los alumnos son objetivos específicos de la labor de los Maestros de Apoyo y los MATE en las escuelas primarias. Pese a esto, en el discurso de los entrevistados no se hallan referencias a estas iniciativas, enmarcadas en políticas y programas nacionales y jurisdiccionales de larga data. Una ponderación, por parte de Jornada Extendida, de estos antecedentes sería deseable, tanto para evitar la superposición innecesaria de acciones como también para entrar en diálogo con las estrategias vigentes, considerando sus avances, problemas y aspectos a mejorar.

A modo de cierre de este capítulo, y retomando los planteos de Terigi en el citado estudio, cabe señalar que una de las recomendaciones

efectuadas remite a la necesidad de “producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad” (2009: 49). En tal sentido, la autora considera que la respuesta a la vulnerabilidad educativa debe ser fundamentalmente una respuesta pedagógica. Si bien el Proyecto Jornada Extendida se afirma efectivamente como una política educativa y acentúa fuertemente su carácter pedagógico, los problemas que afectan las trayectorias de los niños y jóvenes son abordados mediante un conjunto de propuestas que se incorporan mediante un tiempo adicionado a la escolaridad habitual. Por ello, cabe preguntarse en qué medida una política puede intervenir sobre aquellos problemas y dificultades pedagógicas precisas que se presentan cotidianamente en las instituciones educativas a partir de una propuesta que no estaría incidiendo de manera directa sobre ellas.

4. Perspectivas de los referentes pedagógicos

Una particularidad de la figura de los Referentes Pedagógicos es que no formaba parte de la estructura inicial del Proyecto sino que fue creada al inicio de 2017, a un año de comenzada la implementación de Jornada Extendida. Actualmente, se desempeñan en esta función diez agentes, uno por cada espacio educativo con la única excepción de Educación Emocional, cuya coordinación es compartida por dos referentes.

A partir de las entrevistas efectuadas con estos actores, fue posible corroborar que existe gran variedad de perfiles formativos y procedencias en quienes desempeñan esta función. No obstante, algunos rasgos se presentan con cierta recurrencia. Por un lado, la mayoría contaban con experiencia docente en diferentes instancias del sistema formal: maestros de nivel Primario, profesores de secundaria y de nivel Superior, capacitación docente. Por otro lado, se habían desempeñado con anterioridad en distintos Programas Socioeducativos, tanto en el ámbito del GCBA (Vacaciones en la Escuela, Colonia, Ajedrez Escolar, CAJ) como también en otras provincias. Este último aspecto cobra una particular relevancia, dado que muchos de ellos mencionaron que su participación en los Programas Socioeducativos fue lo que les permitió vincularse con Jornada Extendida, incluso por encima de su experiencia como docentes dentro del ámbito formal.

En cuanto a las modalidades de inserción en el Proyecto, en la mayor parte de los casos los Referentes Pedagógicos tuvieron una primera experiencia en otras funciones dentro de Jornada Extendida, en general como Educadores de distintos espacios. En el acceso a estos cargos

—que no se encuentran regulados por el Estatuto Docente ni se efectúa mediante los denominados “actos públicos”— y en la elección de quienes se desempeñan como Referentes Pedagógicos cobra especial incidencia la ponderación de los responsables del Proyecto sobre su desempeño previo. En este contexto, se valora el hecho de que hayan cumplido otras funciones en el marco del Proyecto y que cuenten con un perfil acorde con el espacio educativo en cuestión. Cabe señalar asimismo que algunos de los Referentes Pedagógicos accedieron a Jornada Extendida a través de una ONG orientada al ámbito educativo y que, como se señaló, es una de las vías de ingreso de los Educadores a esta propuesta. Si bien la amplia mayoría de los entrevistados ocupan solamente el rol de Referentes Pedagógicos dentro de Jornada Extendida, una minoría cumple de modo simultáneo otras funciones, como Educadores o Coordinadores de Sede.

El encuadre contractual del trabajo es otro aspecto en el que es posible percibir una significativa variedad de condiciones, derivada en parte de las particulares formas de inserción de cada uno de Referentes Pedagógicos en el proyecto. Si bien la mayor parte fueron contratados específicamente para cumplir con esta tarea, con una dedicación de ocho horas diarias, algunos ven retribuida su labor a través de un cargo docente con estabilidad que es “afectado a esta función”, tal como se suele expresar en términos administrativos. A modo de ejemplo, una de las entrevistadas es profesora en una escuela secundaria de Provincia de Buenos Aires y otra de las Referentes es maestra de grado de jornada simple en la Ciudad: en ambos casos la dedicación horaria propia de estos cargos se vuelca al ejercicio de su labor en Jornada Extendida.

Asimismo, el peso desigual de los espacios en relación al tamaño de los equipos es otro factor que introduce niveles dispares de exigencia: no es igual la tarea de un Referente que tiene que coordinar un grupo de 47 Educadores, que la de aquel que tiene a cargo menos de diez, o quien se ocupa también de funciones de docencia dentro de su espacio educativo.

Pese a esta diversidad, existe un rasgo común inherente al ejercicio de este rol: la enorme mayoría de los entrevistados la describe como una tarea *full time* en la que no se pueden establecer límites temporales claros. De hecho, los referentes consultados dan cuenta de una distancia entre la carga horaria real y la formal inherente al cargo. Para ilustrar este tipo de situaciones, algunos mencionan la necesidad de atender llamados telefónicos por las noches o de trabajar los fines de semana para poder cumplir con sus obligaciones. Si bien este rasgo puede

resultar beneficioso en esta etapa inicial del Proyecto –en la medida en que permite contar con una amplia disponibilidad de los actores para abocarse a la tarea, resolver problemas, atender urgencias, etc.– es posible advertir que esta modalidad de trabajo puede resultar una fuente de tensiones o conflictos a futuro, en la medida en que puede derivar en el agotamiento de los actores que cumplen estos roles.

La mencionada variedad de situaciones en términos contractuales y de dedicación parecen constituir un rasgo del Proyecto, ya que la flexibilidad en los desempeños, el peso otorgado a la voluntad y compromiso de los sujetos, más allá de ciertas regulaciones o pautas establecidas, y el hecho de que para una misma función se recurran a diferentes modos de contratación, fueron elementos señalados también por otros actores de Jornada Extendida.¹³

En relación con las principales funciones de los Referentes Pedagógicos, los entrevistados coincidieron en señalar que se ocupan, por un lado, de asesorar y capacitar al grupo de Educadores, de establecer los objetivos y lineamientos del espacio educativo y de acompañar a los docentes en la planificación y diseño de las propuestas de enseñanza. Estas tareas se desarrollan tanto en los encuentros extra-escolares que se realizan para tal fin con los docentes de cada espacio (con una frecuencia mensual según las referencias brindadas por los entrevistados), como también en las propias instituciones educativas, dado que una de las tareas de los Referentes es realizar un seguimiento situado en las instituciones donde se desempeñan los Educadores, para observar las clases, evaluar cómo se están llevando a cabo las actividades planificadas y orientar a los docentes de manera personalizada. Por tal motivo, algunos de los Referentes destacaron que su tarea podría asimilarse a la de una supervisión pedagógica.

¹³ Tal es el caso de los Educadores, entre quienes se registran diferentes encuadres laborales y modos de contratación. Asimismo, la dedicación por fuera de las pautas establecidas para el cargo fue un rasgo advertido en otros perfiles del Proyecto, tales como los Coordinadores de Sede y los Referentes Jurisdiccionales.

Los referentes pedagógicos de los espacios educativos tienen entre sus funciones: establecer los lineamientos curriculares de cada espacio, asesorar y capacitar a los educadores a su cargo y acompañarlos en el diseño y planificación de las propuestas de enseñanza.

Asimismo, señalaron como parte de sus funciones la tarea de definición de los lineamientos curriculares del espacio educativo que coordinan –labor en la que participan también los especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum– los cuales se fueron plasmando en una serie de documentos que apuntan constituir el encuadre general de la tarea de los Educadores. Esta tarea de redacción de los documentos curriculares avanzó de manera dispar en función de las particularidades de cada espacio educativo. Por un lado, aquellos que tienen su anclaje en Programas Socioeducativos preexistentes (Teatro, Ajedrez, Medios en la Escuela) se abocaron a un proceso de reelaboración que permitió adecuar la propuesta a los objetivos y especificidades de la Jornada Extendida. Por otro lado, para aquellos que tienen mayor cercanía con espacios curriculares propios de la escolaridad formal (LENO, Actividades Científicas, Lúdico Expresivo, Investigación en Acción) la labor consistió en poner en diálogo la selección de contenidos y enfoques con las prescripciones ya existentes en los Diseños Curriculares de Nivel Primario y de la Nueva Escuela Secundaria, tarea en la cual –como se señaló– intervinieron especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum haciendo correcciones y devoluciones a las propuestas diseñadas por los Referentes. Por último, en los espacios que se gestaron más recientemente (ESI y Educación Emocional) la escritura de los lineamientos curriculares tuvo una impronta mayor de los enfoques y las visiones de los propios Referentes, quienes formularon las propuestas. No obstante, cabe señalar que los contenidos de ESI se encuadran en el enfoque derivado del cumplimiento de la Ley N°26.510/2006 de Educación Sexual Integral y tienen como referencia los antecedentes de los espacios de ESI en la enseñanza secundaria y los documentos oficiales producidos al respecto. En cambio, en el campo de la Educación Emocional no existen este tipo de antecedentes, por lo cual las perspectivas de las responsables en la definición de este espacio educativo parecerían haber tenido mayor relevancia, tal como se verá en las páginas siguientes cuando se describen las propuestas de cada espacio educativo. En suma, una de las labores más relevantes de los Referentes Pedagógicos fue conducir este proceso de formalización

de los enfoques, contenidos y actividades para cada uno de los espacios educativos.¹⁴

Si bien existen, entonces, características comunes que hacen al desempeño de este rol, las mencionadas peculiaridades de cada espacio educativo generan diferencias significativas en la modalidad de desempeño de cada uno de estos actores e introducen variaciones en las tareas que desarrollan.

El aporte de los espacios educativos desde la perspectiva de los Referentes Pedagógicos

En tanto responsables de la coordinación pedagógica de los espacios educativos, la perspectiva de los Referentes Pedagógicos sobre el aporte que realiza cada uno de éstos a la propuesta general de Jornada Extendida resulta clave para entender, a su vez, de qué manera esta política busca mejorar la experiencia formativa que brinda la escuela y qué cambios se propone introducir en la institución educativa.¹⁵

Antes de describir las características de cada una de estas propuestas, es importante señalar que no se advierten especificidades en cuanto a la adecuación de los contenidos o estrategias según los niveles educativos en los que se implementan; lo cual resulta llamativo dado que en la mayoría de los casos el espacio educativo se ofrece tanto para alumnos de escuelas primarias como secundarias.¹⁶

¹⁴ Lo descrito refleja la situación relevada durante la etapa de consulta a estos referentes. Sin embargo, al momento de cierre de este informe las autoridades del Proyecto indicaron que dichos documentos se encontraban en versiones muy avanzadas y cercanos a concluirse.

¹⁵ La caracterización de los espacios educativos de Jornada Extendida está basada en las entrevistas efectuadas con los diez Referentes Pedagógicos del Proyecto.

¹⁶ Esta observación se inscribe en un señalamiento de orden más general: si bien se dan algunas particularidades en el Proyecto de Jornada Extendida según se implemente en escuelas primarias o secundarias (difieren la cantidad de espacios educativos y el tiempo total que se adiciona a la escolaridad), el diseño de la propuesta es el mismo para ambos niveles. Esta cuestión ha sido abordada en el Capítulo 3 del presente informe.

En la dimensión curricular de la propuesta de Jornada Extendida no se advierten especificidades según los niveles educativos, dado que en líneas generales se ofrecen los mismos espacios educativos para alumnos de escuelas primarias que para estudiantes de secundaria.

Asimismo, cabe anticipar que –a diferencia de la consulta a los integrantes del equipo de coordinación central del Proyecto Jornada Extendida– no se ha profundizado en estas entrevistas en las características y problemáticas propias de la institución escolar (dimensión en la cual el proyecto busca intervenir). En cambio, se priorizó la mirada de cada uno de los referentes sobre el aporte que realizan los espacios educativos en particular y cómo son concebidos por ellos. No obstante, en los planteos que realizan los entrevistados en términos de objetivos, contenidos, enfoques y estrategias, es posible advertir ciertas concepciones y miradas sobre la escolaridad que resultan relevantes. En otras palabras: al señalar qué es lo que pretende aportar cada espacio educativo a los estudiantes se habla implícitamente de lo que la escuela actual adolece, de qué aspectos podrían mejorarse para enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes.

En virtud de este tipo de “lectura” de la perspectiva de los entrevistados, y a modo de anticipo, es posible advertir que en la voz de los Referentes Pedagógicos predomina más fuertemente la idea de que la Jornada Extendida tiene un sentido complementario o de mejora de la escolaridad, a diferencia de las aspiraciones transformadoras que se encuentran más marcadas en los planteos de los responsables del Proyecto (ver Capítulo 3). Incluso, en algunos casos los Referentes Pedagógicos manifestaron expectativas más moderadas sobre las posibilidades de cambio depositadas en una política como la de Jornada Extendida. También fue posible advertir cierta prudencia a la hora de explicitar una perspectiva “diagnóstica” sobre la escuela, ya sea porque admitieron que no conocen de manera exhaustiva lo que ocurre en las instituciones o bien porque tienen una mirada menos monolítica sobre la misma:

Creo que la propuesta de Jornada Extendida está buena, pero no es la panacea que va a cambiar todo gracias a esto. No es que los pibes van a salir del paco o de cualquier otra cosa porque están un poquito más en la escuela. Está buenísimo, pero tenemos –y

me incluyo dentro de Jornada Extendida– un poquito de soberbia en el planteo. No somos ‘los salvadores’, no es que todos los docentes de las escuelas comunes son una porquería y nosotros somos divinos.

Profundizando entonces en las propuestas y en el aporte que suponen para el cumplimiento de los objetivos de Jornada Extendida, a continuación se sintetizan las principales ideas planteadas por los Referentes Pedagógicos de cada espacio educativo.

El espacio denominado Investigación en Acción fue concebido para fortalecer las competencias y capacidades de los alumnos que les permiten abordar las distintas áreas curriculares de la escolaridad formal. Con este propósito, se trabaja sobre estrategias de estudio¹⁷ que permitan a los chicos abocarse al aprendizaje. En palabras de la entrevistada:

Que puedan adquirir distintas herramientas de estudio, más que nada para que les pueda ir bien en el fin de la primaria y en la secundaria.

En este sentido, se trata de un espacio que se encuentra alineado con el objetivo de reforzar las trayectorias escolares de los estudiantes y el pasaje entre la escuela primaria y la secundaria. La propuesta se organiza en torno a cuatro ejes de trabajo que apuntan al desarrollo de habilidades socioemocionales; el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad; la construcción de capacidades como estudiantes y de herramientas para investigar.

Uno tiene que ver con el ser estudiante. Ahí se trabaja la toma de apuntes, la organización de los tiempos, todo lo que es agenda, las diferentes técnicas de estudio: resumen, notas marginales, síntesis, mapa conceptual, biografías... Después tenemos otro de los ejes que se llama “saber investigar” y ahí lo que laburamos es que ellos puedan hacer un mini proyecto de investigación; a partir de un tema que a ellos les interese que

¹⁷ En conversaciones con autoridades de Jornada Extendida, previas a la formalización del diseño de investigación, se pudo conocer que la denominación de este espacio despertaba algunas inquietudes que no estaban aún resueltas. Por un lado, si bien el objetivo del espacio es desarrollar estrategias y capacidades para el estudio, el nombre más llano de “Técnicas de estudio” fue descartado en tanto remite a una perspectiva ya en desuso. Por otro lado, la denominación adoptada puede resultar equívoca o difícil de comprender.

ellos puedan plantear un problema de investigación, que puedan trabajar con diferentes fuentes.

El objetivo es darles herramientas de estudio a los chicos. Uno de los ejes apunta a hacer comunicables los saberes: muchas veces los chicos los tienen esos saberes, pero cuando los tienen que “bajar” a un papel se les complica. Por eso trabajamos mucho en que puedan armar un debate, una exposición oral, que pueden escribir un texto argumentativo sobre una película. Tratamos de focalizar en qué herramientas les van a servir a ellos para el secundario. El espacio de Investigación en Acción en lo que más puede aportar es en brindarles las herramientas de estudio que necesitan para el oficio de estudiante.

Además de este objetivo central, la Referente le asigna importancia al tipo de espacios donde transcurren las actividades, a la disposición de los estudiantes en los mismos, a la atención otorgada a la grupalidad y a la variedad de fuentes empleadas, en tanto constituyen aspectos inherentes a la propuesta. Y tal como se advierte en el siguiente fragmento de entrevista, uno de los propósitos es que las actividades a desarrollar tengan un componente lúdico, un rasgo compartido con otros espacios educativos de Jornada Extendida y parece estar vinculado con la idea de compensar ciertos aspectos más rígidos de la escolaridad habitual.

Hay muchas clases de Investigación en Acción que no se dan en un aula, que se dan en la sala de música o a veces vamos al terreno comunitario y estamos en un club, y no tenés ni sillas ni mesas. Se trabaja mucho en grupo, la puesta en común en ronda... se trata de buscar alguna vuelta desde lo lúdico o desde los intereses de los chicos. Por ejemplo, vamos a ver biografías... bueno, traemos datos de alguien que a ellos les interese, de un cantante, de un youtuber; tratar de motivarlos desde ahí. Por ejemplo, la otra vez, para trabajar toma de apuntes, los chicos habían visto un video y después tuvieron que ir como a un juego de estaciones donde tenían que ir a resolver juegos a partir de la toma de apuntes como resolver crucigramas, otro era un ahorcado. Tratamos de encontrarle la vuelta lúdica.

El espacio llamado Lectura Escritura y Narración Oral (LENO) busca proporcionar experiencias que refuercen las competencias lectoras y escritoras de los alumnos, a la vez que permitan desarrollar sus posibilidades de expresión oral. En este sentido, se parte del supuesto de

que se trata de propósitos que la escuela formal no alcanza a cumplir satisfactoriamente. Una serie de objetivos específicos se enmarcan en esa aspiración más general:

Revalorizar la palabra y fundamentalmente el tema del vocabulario. Y el otro tema que es la lectura, las interpretaciones de las lecturas, aparte de la comprensión. Se trabaja mucho con el tema de la oralidad, porque los chicos no son escuchados. Entonces, partiendo de las posibilidades que te dan las cosas más pequeñas y cotidianas, después terminamos haciendo un cuento o buscamos que los chicos lo puedan resumir de esa forma: son escuchados.

Una de las premisas de este espacio se basa en que, para promover un buen vínculo con la lectura, el mejor abordaje es el asociarla con situaciones placenteras, para que la misma no quede circunscripta a la obligación y/o el deber. Las estrategias con las que se intenta recrear este tipo de vínculo son: la incorporación de lo lúdico; la inclusión de diferentes tipos materiales (no solo libros sino también videos o historietas); y la variedad de contextos de lectura: leer en ámbitos que no sean necesariamente el aula y en posiciones que no sean solo sentados en un banco:

Yo recuerdo de pequeña que para mí la lectura era entrar a otro mundo y yo me tiraba al piso, cerraba la puerta de mi pieza y que no entrara nadie porque yo me armaba todo. Creo que le pasa a todos los chicos, entonces no hay que ponerles ese límite de 'hay que estar sentadito' y todo este tipo de cosas.

La fuente sobre la cual se basan los contenidos de este espacio son las prescripciones curriculares de las áreas o asignaturas pertinentes, sobre las cuales se realizan adecuaciones vinculadas con el sentido y la especificidad de la Jornada Extendida. Es importante destacar, en línea con lo anticipado al inicio de esta descripción sobre los espacios educativos, la ausencia de referencias específicas a los niveles educativos, sus particularidades y problemáticas. De hecho, como se puede observar en el siguiente fragmento de entrevista, las alusiones al diseño curricular se circunscriben al nivel Primario (Prácticas del Lenguaje) sin alusión a lo que prescribe, por ejemplo, el nuevo diseño de la NES para el área de Lengua y Literatura:

Nos basamos en Prácticas del Lenguaje, en lo que dice el Diseño Curricular, con la transformación de utilizar lo lúdico, de introducir por ejemplo juegos de forma constante para el vocabulario.

No estamos haciendo Prácticas del Lenguaje: la que hace Prácticas del Lenguaje es la docente que está todos los días al frente de grado, esto es claro. Nosotros lo que estamos haciendo es aportando herramientas. Hay docentes de grado que aplican esas herramientas, porque vienen y observan o se lo piden a los Educadores. Y hay docentes que, lamentablemente, no lo hacen: no les importa, no quieren o ya les resulta suficiente con lo que tienen. Pero nosotros creemos necesario el tema del juego.

Además del aporte propiamente relacionado con las prácticas de lectura, de escritura y de expresión oral, parte de los objetivos de este espacio educativo se orientan a reforzar el oficio de estudiante:

Como eje toma por ejemplo el entendimiento de los diversos tipos de lectura, la gestual, la actitudinal, la escrita y los para textos, aprender a escuchar y prolongar el tiempo con concentración que es uno de los ítems que para nosotros era importante.

El espacio de Actividades Científicas aspira a articular su propuesta con el Diseño Curricular de 6° y 7° y con los propósitos vinculados con las ciencias “duras” que se disponen para los alumnos de 1° y 2°, abordando contenidos mediante proyectos que abarcan varias clases. Al tal efecto, se impulsa la realización de observaciones y experiencias tanto en laboratorio como en espacios diferentes a los del ámbito escolar (plazas o parques). Un rasgo particular de estas propuestas es la búsqueda de una posición activa en los estudiantes para la construcción de conocimiento científico, al promover que se impliquen en la indagación, en la observación directa y en la experimentación:

Nosotros trabajamos con el modelo de enseñanza de indagación, llevamos un problema, un disparador para que los chicos puedan realizar estas actividades: explicar, modelar, experimentar y crear sus propios diseños de experimentos cuando se puedan realizar. Cada uno tiene su cuadernito y, por ejemplo, cuando trabajaron el tema del reciclado cada uno armó su carpeta, donde pueden registrar y escribir todo lo que aprenden en el año. Es una forma de ver no solo el contenido que aprendieron sino también las habilidades que fueron desarrollando.

El componente lúdico de las propuestas, tal como se desprende del fragmento citado a continuación, tiene al parecer un sentido “estratégico”, dado que se plantea como modo de lograr involucramiento en las actividades:

Lo que hacemos en Jornada Extendida es darle la parte recreativa o lúdica, para que el chico pueda engancharse. Y una vez que se enganchó ahí podemos desarrollar las distintas estrategias.

La propuesta de Ajedrez se estructura sobre tres ejes principales: uno es el conceptual (enseñar ajedrez), otro es la producción (jugar) y el tercero es su contextualización (estableciendo vinculaciones con el mundo, la historia, la matemática, etc.). Es este tercer eje el que permitiría articular los contenidos específicos del espacio con otros contenidos curriculares. No obstante, el referente de este espacio señala que, más allá de estas posibles articulaciones y de algunos estudios que muestran los beneficios que puede aportar el ajedrez, no le parece que tenga que pensarse necesariamente como una forma distinta de enseñar matemática.

Un rasgo muy presente en las palabras del referente de este espacio (por tratarse justamente de poner en práctica un juego) es el valor que aporta la dimensión lúdica a la experiencia de los alumnos:

Para mí que el juego esté metido en la escuela es importantísimo, que exista esa instancia de poder jugar con todo lo que significa.

La propuesta de Teatro se enmarca en la tradición, los antecedentes y los enfoques construidos en el seno de los Programas Socioeducativos (Teatro Escolar). Pero partiendo de este marco se realizan ajustes vinculados a los propósitos específicos del Proyecto y a las características particulares del trabajo de los Educadores. En particular, la meta de este espacio educativo es ampliar el universo cultural de los estudiantes y trabajar sobre sus posibilidades de expresión:

Tomo como un eje fundamental de Teatro en Jornada Extendida ampliar el universo cultural que los estudiantes tienen. Pero no solo presentando el teatro como un hecho que pasa en el escenario y del que nosotros somos espectadores, sino buscando comprender qué es todo lo que hace a ese hecho cultural.

No es ningún secreto que si vos decís que le vas a dar herramientas educativas para que un chico pueda tener poder de decisión y poder de razonamiento y de expresión, luego se tenga que enfrentar a una persona que le está todo el tiempo diciéndole: 'quedate quieto, callate, copió'. Entonces hay una diferencia bastante grande.

En relación a esto último, sin embargo, el entrevistado manifiesta que ciertas experiencias que se promueven en este espacio (y sus efectos en

los chicos) podrían ser incompatibles con la concepción que tiene la escuela acerca de los estudiantes y el lugar que les otorga en tanto sujetos. En este sentido, la propuesta de Teatro tendría intenciones que apuntan más a un cambio que a una compensación o fortalecimiento de habilidades o competencias de los alumnos. En este caso, se busca consolidar ciertos posicionamientos que, según se supone, no serían los esperados por la escuela tradicional.

Se puede inferir, a partir de las palabras del Referente, que el impacto subjetivo de este tipo de experiencias puede resultar significativo:

La posibilidad de poder expresarse, de tener mayor comprensión y de entender cuáles eran los trabajos, las consignas, los textos, de reflexionar, de poder establecer diálogos con los compañeros para preguntarles, perder ese miedo a que te consideren a que 'no te da la cabeza' porque no entendés un tema. Empezar a solidarizarse entre ellos, a trabajar, potenciándose entre ellos, con las fortalezas que tiene cada uno en diferentes ámbitos. Establecemos mucho la comunicación entre ellos y ahí me empecé a dar cuenta de que sí, que había un impacto en los chicos.

El espacio Medios en la escuela contempla algunas actividades vinculadas con la producción por parte de los chicos y otras más relacionadas con el vínculo de los estudiantes con los medios en la vida cotidiana. En cuanto a la producción, la metodología de las clases es el taller:

El formato del espacio es el de taller, porque no hay otra manera de trabajarlo en edades tan tempranas. Además, eso es lo que los engancha a los chicos: poder pensar un 'corto', poder pensar un programa de radio, poder pensar una revista, una página web... cómo trabajar todo lo que ellos traen... todo lo que ellos hacen Internet, el tema de la navegación segura... hay un montón de cosas. Hoy 'medios' no son sólo los medios tradicionales.

Un aspecto que se torna particularmente relevante en este espacio es la necesidad de contar con materiales y equipamiento. Según lo expresado por la Referente Pedagógica, existen ciertas restricciones que limitan las posibilidades de trabajo y que exigen tomar decisiones para superar esos límites y cumplir los objetivos que se plantea el espacio:

Son tres kits de equipamiento diferentes. A uno le pusimos 'el kit cine', que es una notebook más una cámara de fotos que además filma en HD. Otro es el kit radio-foto, que es un reproductor de

CD y DVD que tiene también para ingresar MP3 y micrófono más una tablet, más un grabador de periodista, que está más abocado para lo que tiene que ver fotografía y radio. Y después el tercero que le llamamos 'kit de proyección' que es una pantalla, un proyector (un cañón), más una notebook, más unos parlantes de sonido. Entonces el tema es cómo hacer para que en todos los talleres de Medios esos tres kits vayan rotando, de manera tal que los profes pudieran acceder mínimamente —al menos en dos de sus cuatro clases mensuales— al equipamiento para trabajar, porque las escuelas en general no tienen este equipamiento específico.

Además del eje de producción, como se señaló, otra dimensión importante del trabajo apunta al análisis crítico de los medios, tarea que resulta relevante considerando la presencia que tienen actualmente los discursos que en ellos se emiten, los mensajes que circulan a través de recursos audiovisuales y los sentidos que se configuran a partir de éstos:

En lo que es 6° y 7° grado la función de Medios en la escuela debería ser otra: apuntar más a lo que es el análisis crítico de los medios y de los mensajes audiovisuales a los cuales los estudiantes están impactados todo en el tiempo, sobre-impactados en realidad. Personalmente considero que es donde hay que trabajar mucho sobre todo en primaria.

En el marco de las reflexiones sobre la propuesta del espacio, se explicita una intención de contrarrestar ciertos aspectos del vínculo entre los estudiantes y el aprendizaje que se atribuyen al contexto escolar y que cimentan una mirada crítica acerca de ciertos rasgos propios de la construcción del conocimiento en la escuela:

Me parece que hay metodologías y estrategias diferentes que, a lo mejor, se pueden implementar. Y sobre todo que más que sumar cantidad de horas hay que pensar en que sea significativo. Digamos: de qué manera transformar un 'conocimiento aburrido', o un 'saber aburrido'... estoy usando palabras de los niños ¿no?: 'la escuela me aburre', bueno, ¿qué hacemos con eso? Porque es tremendo que un niño te diga la escuela lo aburre o que no aprendió nada ¿no? Entonces me parece que por ahí la metodología de taller, de laboratorio, de experimentación, puede ser un camino. No lo sé, no soy pedagoga, lo digo desde la experiencia directa del trabajo con los niños.

El espacio Lúdico-Expresivo también se define a partir de un fuerte contraste con la escuela formal. De acuerdo a la referente consultada, este rasgo atraviesa tanto la concepción sobre la educación, como los criterios a partir de los cuales se elige a los Educadores:

Tiene que ver con una mirada distinta de la educación: y una mirada nueva siempre genera resistencia (...) la escuela viene de una tradición bastante rígida.

Se ha elegido un perfil de gente que está dispuesta a trabajar, a ampliar la mirada educativa, a salir un poco de los esquemas tradicionales de educación. Nos convocan porque conocen el perfil que tenemos y estamos trabajando muchísimo.

Si bien, como se anticipó, en cada una de estas propuestas subyace una idea aunque sea implícita acerca de la escuela, en este caso se encuentra expresada de manera más directa en alusiones a la rigidez de las instituciones y a ciertas limitaciones de los docentes que en ellas se desempeñan. Así, en el marco más amplio del Proyecto Jornada Extendida, el espacio Lúdico-Expresivo vendría a aportar al sistema escolar una nueva mirada sobre la educación, esquemas más flexibles y perspectivas menos tradicionales que las vigentes, si bien resulta evidente que el componente lúdico en el aprendizaje y la importancia asignada al fortalecimiento de las capacidades expresivas de niños y jóvenes tienen relevancia también en otros espacios.

En cuanto a los objetivos, puntualmente se define la comunicación no solo como un propósito a desarrollar desde este espacio sino más ampliamente como una búsqueda que atraviesa otras instancias de Jornada Extendida:

Nosotros hablamos sobre cómo aborda la comunicación cada uno de los espacios, que es uno de los puntos centrales: qué es la comunicación corporal, la comunicación verbal, la comunicación escrita, la comunicación gestual. Entonces ¿cómo se trabaja desde cada uno de los espacios? Lo corporal más en Lúdico; lo expresivo más en Teatro. Cada uno tiene sus especificidades... ni hablar de LENO que aborda la escritura y oralidad. Entonces nos atraviesa a todos.

Por las propias características de este espacio, se impone como una de las tareas diferenciarlo claramente de las actividades y propuestas más propias del enfoque tradicional de la Educación Física en las escuelas.

En este contexto, se destaca una interesante concepción acerca del cuerpo y su importancia en la formación de la subjetividad, así como un enfoque sobre el desempeño corporal que no esté regido por la cuestión de la competencia o el deporte:

Al principio no tenía ni idea cómo iba a encarar las capacitaciones [de los Educadores]. Pero, a medida que iba viendo las necesidades que tenía con la gente de Lúdico, sobre todo de poder salir de la típica clase de Educación Física, lo sacaba del juego competitivo y del deporte. (...) Empezamos a armar con la gente de circo y de danza un montón de otras cosas donde empezar a trabajar lo corporal y la comunicación corporal, desde lo lúdico.

Yo creo que mi espacio trabaja más sobre qué le pasa al cuerpo, y no estoy hablando de músculos y huesos: estoy hablando de uno como cuerpo. Entonces cuando salgo un poco de 'lo que tengo que hacer' y 'lo que tengo que lograr' —es decir, de Educación Física, por ejemplo: 'tengo que lograr el lanzamiento tal'—, se empieza a pensar esto de qué me pasa a mí con mi cuerpo cuando lo relajo, cuando juego, cuando juego con otro. Entonces estamos hablando de otra cosa. Estamos hablando más de una formación de sujeto y no tanto de un cuerpo biológico. Y ese es mi gran objetivo en este espacio.

A diferencia de otros espacios de Jornada Extendida donde se encontraban omitidas las particularidades de los niveles educativos en los que se implementa (y los distintos requerimientos que conllevan), en este caso fueron señaladas de manera explícita por la Referente de Lúdico-Expresivo. Se advierten así reflexiones acerca del desafío que implica el trabajo en con niños y con jóvenes y la necesidad de adecuar las propuestas a las características de los estudiantes:

En primaria es mucho más fácil de implementar que en secundaria, porque ahí tengo este problema del deporte, que es lo que se empieza a usar en secundaria. Pero a través de las capacitaciones y de experimentar otras cosas con las artes escénicas, con la danza —danza que no es coreografía— trabajamos el cuerpo, juegos con el cuerpo (...) y podemos usar el deporte, pero desde otro lugar.

Sobre todo en primaria, el chico necesita moverse. Entonces acá lo estamos planteando como una necesidad: si el chico necesita moverse, enseñemos a través del movimiento. Eso es algo que yo dije

desde el primer día, y lo digo siempre, que en Lúdico Expresivo tenemos que trabajar en ronda, mirarnos todos, somos un grupo.

En cuanto a Educación Sexual Integral, se trata de un espacio educativo que se implementa solamente en algunas escuelas de nivel Primario, dado que estos contenidos en la escuela secundaria son abordados en los EDI. El encuadre del espacio se encuentra en gran medida definido por los documentos curriculares existentes sobre educación sexual integral, las experiencias que se dan en la escuela secundaria y, a nivel más general, las disposiciones de la Ley N°26.510/2006 que establece un marco normativo a partir del cual abordar el tema. Sin embargo, el modo en que desarrollan las actividades varía mucho en cada escuela, dado que la premisa es plantear actividades de enseñanza a partir de un trabajo de indagación de las representaciones, los conocimientos y las inquietudes de los estudiantes. Esta es la base que permite, para la Referente, un abordaje sólido que haga posible experiencias de aprendizaje sustantivas.

Está el diseño curricular, entonces nosotros elaboramos un proyecto para Jornada Extendida y hacemos las adaptaciones. Y, aparte, cada vez que uno ingresa a una sede con las características de la población cambia un montón el enfoque. Nosotros tenemos una secuencia, un programa por decirlo así con una secuencia de temas a desarrollar y cómo los vas a desarrollar -hay algunos contenidos específicos que sabemos que vamos a dar no sé: sistema genital, derechos, abuso, consentimiento... temas que vos sabés que vas a tocar- trabajamos mucho a partir del interés de los chicos.

No obstante la variedad de prácticas y la selección particular de contenidos que puede darse en cada escuela, existen un conjunto de ejes que se definen como prioritarios y que se buscan desarrollar en todos los casos: derechos, género, diversidad, cuerpo y afectividad. Según señala la referente consultada, se elige comenzar a trabajar con el eje de la afectividad, para poner en juego los aspectos vinculares y grupales en el proceso de enseñanza. Asimismo, se propone vincular los contenidos de cada uno de estos ejes con los lineamientos previstos por el diseño curricular para el segundo ciclo del nivel Primario para distintas áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Prácticas del Lenguaje, Educación Física, Formación ética y Ciudadana.

Por último, en el espacio de Educación Emocional se parte del presupuesto de que el desarrollo de las habilidades socioemocionales

constituye una condición necesaria para que los estudiantes puedan abocarse a las tareas escolares y tengan trayectorias educativas satisfactorias. Así como las prácticas de enseñanza de otros espacios se organizan en torno a ejes, en este caso resulta fundante la definición del conjunto de habilidades concretas a desarrollar:

Lo que nosotras queremos desarrollar son cinco habilidades específicas, que son beneficiosas no sólo para la educación sino para la vida de uno: el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la resolución de conflictos o la automotivación.

Si bien estas habilidades se ponen en juego en ámbitos que exceden la escolaridad (los vínculos sociales, las relaciones interpersonales en la vida cotidiana, etc.) son consideradas como decisivas también para el desempeño de niños y jóvenes en tanto estudiantes; siendo especialmente relevante su desarrollo en contextos de vulnerabilidad social.

Estas habilidades son básicas: si no están desarrolladas es imposible que el chico tenga una rutina diaria en la escuela. De hecho, hay muchas dificultades en las escuelas de estos contextos: hay muchísima desorganización, la autorregulación prácticamente no está presente, ellos mismos no se conocen, y si no se conocen no se pueden regular, no pueden mediar sus actitudes... entonces, si se enojan en la clase en lugar de levantarse y decirle a la maestra 'estoy enojado', revolean un lápiz y salen corriendo. Entonces, desarrollar estas habilidades, influye directamente en la educación.

En cuanto a la modalidad concreta en que se desarrollan las clases, se señala el trabajo en rondas y a partir de actividades grupales, priorizando la puesta en común por parte de los alumnos, en un clima que se describe como “descontracturado”.

Una particularidad de este espacio es que los Educadores trabajan en pareja pedagógica, característica que consideran fundamental por el tipo de exigencias y demandas que están implicadas: contención emocional, atención de emergentes, escucha y observación atenta.

Vamos alternando los roles en función de las situaciones, pero siempre hay alguien (no importa quién) que está más a cargo de trabajar con la temática de la clase, y la otra va más en una función de contención para distintos emergentes que pueden suceder.

Por ejemplo en Soldati y Mataderos que son grupos grandes de entre 15 y 25, y donde también el espacio es muy grande, generalmente dividimos al grupo en dos para poder contenerlo mejor y poder trabajar de una mejor manera. Porque si no, si estás sola, te concentrás en el más problemático y dejás a todo el resto de lado.

Hay veces en las que por ahí la clase está más o menos funcionando y surgen dos o tres cuestiones que podrían desestabilizarla. Ahí una de las dos empieza a actuar con eso y la otra sigue sosteniendo el espacio (...). Para nosotras es fundamental [trabajar en pareja pedagógica].

Hasta aquí se ha desarrollado un breve análisis de la figura de los Referentes Pedagógicos y de la oferta de espacios educativos que conforman la propuesta de Jornada Extendida, enfatizando en sus propósitos, sus vinculaciones con las áreas curriculares de la escolaridad formal y de los Programas Socioeducativos, sus enfoques y estrategias pedagógicas. Como se desprende de las páginas precedentes, existen rasgos comunes en las perspectivas de los referentes consultados y también muchas particularidades que son tributarias de la multiplicidad de espacios y de las diferentes fuentes en las que abrevan para constituirse como parte de la oferta del Proyecto. Entre los aspectos recurrentes se destaca la aspiración a conformar una propuesta que se caracterice por retomar los intereses de los estudiantes, que les brinde herramientas para consolidarse como alumnos, y que les permita fortalecer sus capacidades comunicativas. También se advierten coincidencias en cuanto a las estrategias que se proponen: la modalidad de taller y el trabajo por proyectos, la labor grupal privilegiada por encima de la individual y el uso de espacios alternativos al aula como forma de fomentar otro tipo de experiencias e intercambios. Como se anticipó, también emergen cuestionamientos y miradas críticas sobre la escuela como institución y sobre sus prácticas de enseñanza, aunque en este aspecto es posible encontrar mayor diversidad en las reflexiones, lo cual permite matizar –y de algún modo, incluso, cuestionar– el diagnóstico más generalizador y monolítico sobre la escolaridad formal que fue señalado en el capítulo anterior.

De acuerdo a estos referentes, las estrategias priorizadas en los espacios educativos son la modalidad de taller, el trabajo por proyectos, la labor grupal y el uso de espacios alternativos al aula.

A modo de cierre de este capítulo, cabe destacar que a partir de la descripción del contenido y los objetivos de los nueve espacios educativos que componen la oferta del Proyecto es posible advertir ciertos solapamientos y recurrencias, tanto al interior de la propuesta de Jornada Extendida como también en relación a otras iniciativas preexistentes en las escuelas.

Por un lado, resulta llamativa la superposición temática que existe entre los ejes temáticos incluidos en Investigación en Acción y otros espacios del Proyecto. Como fue señalado en páginas anteriores, además del abordaje de estrategias de estudio y de la promoción de ciertas habilidades relacionadas con el “ser estudiante”, el mencionado espacio se propone trabajar sobre la dimensión socioemocional de los estudiantes y reforzar sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, objetivos específicos de otros dos espacios educativos: Educación Emocional y LENO, respectivamente. Si bien es cierto que el espacio de Educación Emocional se implementa solamente en un número acotado de escuelas primarias (lo cual reduce en los hechos el posible solapamiento de contenidos) la superposición de ejes temáticos entre Investigación en Acción y LENO resulta más evidente, dado que ambos espacios conforman la oferta estable y presente en todas las escuelas que participan del Proyecto Jornada Extendida.

Por otro lado, es importante destacar la ausencia de referencias a otras instancias formales del sistema educativo que tienen objetivos similares y abordan temáticas afines. Tal como fue señalado en el capítulo anterior, los Proyectos Institucionales de Tutoría y los Espacios de Definición Institucional (EDI) en el nivel Secundario, al igual que los Maestros de Apoyo Pedagógico y el Proyecto MATE en el nivel Primario, son políticas vigentes que tienen entre sus propósitos la mejora de los aprendizajes de los alumnos, la promoción de su formación como estudiantes, el seguimiento y sostenimiento de sus trayectorias educativas. Sería deseable que una política como la de Jornada Extendida pudiera entrar en diálogo con estas iniciativas preexistentes, ya sea para analizarlas críticamente, detectar sus falencias y en base a ello proponer alternativas, así como también para considerar sus aciertos, planificar posibles articulaciones y evitar la superposición de acciones.

5. La Jornada Extendida en las escuelas. Consultas a coordinadores de sede y referentes institucionales

Habiendo reseñado los lineamientos generales del Proyecto Jornada Extendida, a través de la perspectiva de los responsables y de quienes se encuentran en distintas instancias de coordinación, en este capítulo se incorpora la mirada de otras dos figuras relevantes: los Coordinadores de Sede y los Referentes Institucionales. La importancia de contar con la palabra de estos actores radica en que ambos se encuentran muy cercanos a la cotidianeidad de la implementación del Proyecto en las escuelas y, por ello, pueden ofrecer una perspectiva capaz de considerar las particularidades de las instituciones y los pormenores de la puesta en marcha de esta política.

Tal como fue señalado al comienzo de este informe, la consulta con los Coordinadores de Sede y los Referentes Institucionales se llevó a cabo en un conjunto específico de 14 escuelas que compartían el hecho de haber sido “pioneras” en incorporar la Jornada Extendida a su oferta educativa, motivo por el cual al momento del relevamiento contaban con un año aproximadamente de experiencia en la implementación del Proyecto.¹⁸

¹⁸ Se trata del primer grupo de escuelas en las que inició el proceso de implementación de la Jornada Extendida entre marzo y junio de 2016. Son 11 escuelas primarias y 3 secundarias ubicadas en su mayoría en la zona sur de la Ciudad.

En las páginas siguientes se analizan diferentes aspectos que fueron recabados mediante la aplicación de cuestionarios semi-estructurados específicos para cada uno de estos actores. A partir de estos instrumentos fue posible configurar el perfil y las funciones de los actores que asumen estos roles centrales en el despliegue de la política, sus percepciones acerca de sus principales aciertos y dificultades, sin dejar de lado aspectos operativos y de gestión que permitirán complementar las observaciones efectuadas hasta aquí acerca de los lineamientos, objetivos y enfoques específicos de la Jornada Extendida.

Acerca de los Coordinadores de Sede

El perfil de los Coordinadores de Sede es predominantemente de Profesores de Educación Física. En unos pocos casos se registraron también maestros de grado y profesores de secundaria. Es decir que, en general, se trata de agentes con formación docente, aunque en su mayoría enfocados en el área curricular de Educación Física. También hay algunos pocos que cuentan con formación universitaria, en campos no directamente relacionados con el ejercicio de la profesión docente (abogados, psicólogos).

En su recorrido por el sistema educativo, la mayoría de los Coordinadores de Sede se han desempeñado en escuelas primarias y secundarias –ya sea como profesores de educación física o como maestros de grado y profesores de secundaria– con una antigüedad docente que no supera los 7 años en la mayor parte de los casos. No obstante, la inscripción institucional más habitual se da en propuestas pertenecientes a los Programas Socioeducativos: Vacaciones en la Escuela, Colonia, CAI, CAJ. Casi todos los entrevistados señalaron haber formado o seguir formando parte de alguna de estas ofertas como talleristas, docentes y/o coordinadores.

Características del cargo

La fuerte rotación de cargos –vinculada con el crecimiento del volumen y la complejidad de la estructura funcional del proyecto– se refleja en el tiempo de permanencia en la función de Coordinador de Sede: la mitad de los consultados ingresó al proyecto en 2017 y algunos de los que se habían sumado al inicio de la propuesta se desempeñaban en las escuelas de la muestra desde comienzos del corriente año. En este sentido, la situación más habitual encontrada fue que los

Coordinadores de Sede tenían solo unos pocos meses de presencia en las escuelas al momento de ser entrevistados.

Respecto de las características principales de su desempeño como Coordinadores de Sede de Jornada Extendida, las consultas muestran que su dedicación laboral insume en promedio unas 32 horas semanales, de las cuales la mayoría se cumplimentan en las escuelas o espacios anexos donde se efectúan las actividades y una porción menor (cercana a las 8 horas semanales) se destina a tareas extra-escolares. No obstante, la dedicación horaria es un factor variable que se vincula, entre otros aspectos, con la cantidad de días que se implementa la Jornada Extendida en cada institución: como se destacó en el Capítulo 2, para el nivel Primario implica tres días a la semana mientras que en las escuelas secundarias son dos jornadas semanales. Más allá de estas particularidades, es una referencia habitual entre los entrevistados que su dedicación suele ser muy flexible y que, con independencia del horario pautado para el cargo, la misma está sujeta a la necesidad de resolver problemas que van surgiendo en la cotidianidad de la tarea.

Los Coordinadores de Sede se ocupan principalmente de organizar el trabajo de los equipos que tienen a su cargo –compuestos por Educadores y Asistentes– y constituyen el principal vínculo del Proyecto con la conducción de las escuelas. Algunos también refirieron a los Celadores como parte del plantel que coordinan, y si bien forman parte de la POF de las escuelas, están bajo su órbita durante el horario en que los estudiantes utilizan el comedor. El tamaño de estos equipos es variable, dependiendo de diversos factores: la cantidad de espacios educativos ofertados en cada escuela; el volumen de matrícula inscripta en Jornada Extendida; el modo en que se disponen los agrupamientos de alumnos; y la necesidad de apoyo en los momentos de traslado y comedor (Asistentes y Celadores). Las situaciones más habituales suelen involucrar a un total de nueve agentes entre los distintos perfiles mencionados, aunque se dan casos de equipos de hasta 15 integrantes.

Los Coordinadores de Sede se ocupan del vínculo entre el Proyecto Jornada Extendida y los directivos de las escuelas, así como de organizar la labor de los Educadores y Asistentes que se desempeñan en la institución a su cargo.

Consultados sobre sus funciones principales, los entrevistados señalaron un conjunto de responsabilidades de muy diversa índole. Se destacan, por su mayor recurrencia, aquellas que se vinculan con cuestiones administrativas y de logística: elaboración de registros y reportes; seguimiento de inasistencias; gestión de espacios donde realizar las actividades; organización del espacio de comedor; organización de los traslados y acompañamiento de los estudiantes, sean estos a pie o mediante micros cuando la distancia lo amerita. También se hizo referencia –aunque en menor medida– a aquellas funciones más vinculadas con la dimensión pedagógica: desarrollar una propuesta acorde con el Proyecto Escuela de cada institución (tarea en la que confluyen otras instancias como los Referentes Regionales y Jurisdiccionales); supervisar las planificaciones de los diferentes espacios educativos y controlar su cumplimiento; reunirse con los Educadores para orientarlos en su trabajo y establecer pautas comunes, sobre todo cuando éstos no tienen experiencia docente; generar vínculos con los maestros y profesores de las escuelas. Otra dimensión de la labor de los Coordinadores de Sede es el seguimiento de los estudiantes, aspecto en el que se destaca el trabajo sobre cuestiones vinculares y emocionales, inasistencias reiteradas, aspectos de conducta, accidentes o conflictos emergentes en los espacios educativos, el comedor o los traslados; lo cual incluye en algunos casos realizar reuniones con los padres. Por último, un elemento común que atraviesa en gran medida a las tres dimensiones señaladas es la comunicación con los equipos de conducción de las instituciones, con quienes se deben acordar tanto las cuestiones administrativas y logísticas, como también la articulación pedagógica de la propuesta y la mirada sobre los alumnos y sus situaciones particulares.

La tarea de los Coordinadores de Sede es amplia: tienen bajo su responsabilidad las cuestiones administrativas y logísticas, la dimensión pedagógica, el seguimiento de los estudiantes y la comunicación con los equipos de conducción.

Gráfico 2. Proyecto Jornada Extendida. Principales funciones de los Coordinadores de Sede. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.

Comunicación con los Equipos Directivos	Cuestiones administrativas y de logística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elaborar registros para la gestión ▪ efectuar el seguimiento de las inasistencias ▪ organizar el espacio de comedor ▪ gestionar locaciones para realizar las actividades ▪ organizar y acompañar los traslados
	Seguimiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abordar cuestiones vinculares y emocionales ▪ intervenir ante inasistencias reiteradas ▪ trabajar sobre aspectos de conducta o conflictos emergentes ▪ convocar y realizar reuniones con los padres
	Aspectos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desarrollar una propuesta acorde con el Proyecto Escuela ▪ supervisar y controlar el cumplimiento de las planificaciones ▪ orientar a los Educadores y establecer pautas comunes ▪ generar vínculos con los maestros y profesores

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Coordinadores de Sede de Jornada Extendida.

En estrecha vinculación con la tarea de seguimiento de los estudiantes, los Coordinadores de Sede fueron consultados acerca de dos aspectos relevantes: el control de inasistencias y la mirada sobre el desempeño de los alumnos que participan de la Jornada Extendida.

Respecto de la primera cuestión, los entrevistados señalaron de manera unánime que llevan un registro diario de presencia de los alumnos y que realizan intervenciones ante casos de inasistencias reiteradas (llamados a las familias, conversaciones con los alumnos, citaciones a los padres); tarea que suelen realizar los mismos Coordinadores con la ayuda de los Asistentes de Jornada Extendida. Entre los motivos más habituales de inasistencia de los estudiantes se destacaron factores vinculados con las condiciones de vida y la organización familiar: dificultades para desplazarse los días de lluvia (por anegamiento de los barrios o dificultades habitacionales); niños que están solos por la mañana y no tienen quién los despierte a horario o los acompañen a

la escuela; la necesidad de cuidar a sus hermanos menores durante el contraturno o de ayudar a sus padres en su trabajo. Los entrevistados también mencionaron como relevante que aún no se encuentra del todo instalada la Jornada Extendida tanto entre los chicos como entre sus padres. El hecho de que no sea obligatoria, de que las inasistencias no tengan consecuencia en la condición de alumno regular, y de que no afecte las calificaciones de los estudiantes tendría como correlato un menor compromiso con la asistencia: chicos del turno tarde que no están acostumbrados a concurrir a la escuela por la mañana; familias que son más flexibles con las faltas de sus hijos en relación con la jornada común; coexistencia con otras actividades deportivas, de apoyo escolar o de estudio (cuando están por rendir exámenes) que pueden afectar temporalmente su participación en el Proyecto.

En relación con el seguimiento del desempeño de los estudiantes las respuestas obtenidas fueron más dispares, en parte porque se trata de una práctica que no está presente en todas las escuelas-sede y también porque en aquellos casos en los que se lleva a cabo dicho seguimiento su modalidad varía significativamente. Desde acciones que simplemente buscan relevar las opiniones de los alumnos acerca de las actividades realizadas, o consultas con los Educadores que permiten a los Coordinadores de Sede actualizarse sobre las situaciones particulares de los estudiantes, hasta dispositivos algo más complejos que incluyen la elaboración de informes breves o boletines que dan cuenta del desempeño de cada chico en los distintos espacios educativos. Esta variabilidad en las formas de seguimiento sin duda se vincula con el hecho de que la Jornada Extendida no tiene entre sus objetivos calificar a los estudiantes ni incidir en la promoción del grado/año que están cursando. No obstante, un elemento recurrente en la descripción de los Coordinadores acerca de estos informes de desempeño (que suelen efectuarse a mitad del ciclo lectivo y al finalizar el mismo) es que incluyen fundamentalmente observaciones sobre aspectos actitudinales y vinculares de los chicos: cómo se relacionan con sus pares y sus docentes, cómo se comportan en las clases y cuál es su nivel de participación. En cambio, el cumplimiento de las consignas o las producciones realizadas por los estudiantes son cuestiones que suelen tener menor relevancia en estas instancias de seguimiento.

Un último aspecto a revisar en este apartado, es la modalidad que asume el vínculo de trabajo entre los Coordinadores de Sede y los Referentes Institucionales (función habitualmente asumida por el director o directora de las instituciones educativas). La importancia de esta relación no debe ser minimizada ya que de ella depende, en gran

medida, la articulación entre Jornada Extendida y las escuelas; condición para que este Proyecto cumpla sus propósitos. Los encuentros entre estos actores suelen darse con una frecuencia al menos semanal y se propician tanto a partir de reuniones periódicas acordadas previamente como también de manera espontánea, en función de los emergentes cotidianos de la tarea. Las principales temáticas abordadas pueden ser agrupadas en tres ejes, con un peso similar en las respuestas de los consultados: cuestiones administrativas y de logística (uso de espacios escolares, traslados, registros, organización salidas); aspectos pedagógicos (articulación con el Proyecto Escuela, vinculación con los docentes de grado para coordinar actividades y contenidos, seguimiento de alumnos en riesgo de repitencia); y contención de los estudiantes (problemáticas familiares, situación social, aspectos vinculares o de comportamiento).

En suma, las funciones de los Coordinadores de Sede parecen abarcar una pluralidad de aspectos. Su labor supone una dedicación que excede el tiempo de presencia en las instituciones y que en muchas ocasiones demanda mayor carga horaria que la pautada formalmente para el cargo. Su desempeño conlleva, como se detalló, un grado importante de vinculación con diferentes actores: la conducción de las escuelas, sus equipos de trabajo (Educadores, Asistentes) y los grupos de estudiantes. Entre sus tareas cotidianas se destacan, por su volumen y presencia, aquellas que se relacionan con la logística y los aspectos administrativos de la puesta en funcionamiento de la Jornada Extendida. También se advierte una fuerte preocupación por el bienestar de los estudiantes, que requiere un trabajo de seguimiento de sus situaciones particulares, su condición social y familiar, y el modo en que se relacionan con sus pares y docentes. Por último, si bien forma parte del encuadre del cargo, la dedicación a los aspectos más claramente relacionados con la propuesta pedagógica y la articulación curricular con la escuela formal parecen quedar algo relegadas por las necesidades de gestión y la resolución de los emergentes cotidianos.

Espacios educativos y organización cotidiana del trabajo

Como se destacó anteriormente la propuesta formal del Proyecto Jornada Extendida supone adicionar a la escolaridad común de jornada simple seis espacios educativos en el nivel Primario y cuatro en la educación secundaria. Si bien esta disposición de la oferta se corroboró en todas las escuelas primarias, en dos de las tres secundarias relevadas se observó una mayor flexibilidad: en una de ellas se implementaban tres espacios educativos mientras que en otra se ofrecían cinco.

Tal como se propone desde la conducción del proyecto, todas las instituciones cuentan con dos espacios fijos: LENO e Investigación en acción. Entre los restantes, de adopción optativa, los que tienen mayor presencia en los establecimientos son Teatro y Lúdico-Expresivo, relevados en 12 de las 14 escuelas de la muestra. En tanto, Actividades Científicas, Medios en la Escuela y Ajedrez forman parte de la propuesta de Jornada Extendida en algo más de la mitad de los casos (8 de 14).¹⁹ Consultados acerca de cuáles son los espacios educativos más convocantes para los alumnos, los Coordinadores de Sede coincidieron mayoritariamente al señalar que Lúdico-Expresivo y Ajedrez son las propuestas que generan mayor interés.

En relación con las locaciones en las que se desarrollan los espacios educativos de Jornada Extendida, se advierten también situaciones diversas. La más habitual es aquella que combina actividades en espacios escolares (biblioteca, patio, SUM, sala de informática, aulas disponibles) con otras que se realizan en ámbitos extra-escolares (entre las que predominan los clubes y polideportivos cercanos). Solo en tres casos, las actividades se llevaban a cabo en su totalidad en las instalaciones escolares. A la inversa, en tres instituciones todos los espacios educativos de Jornada Extendida se desarrollaban en locaciones extraescolares.

En cuanto al grado de participación de los estudiantes a la propuesta, el mismo es también muy dispar entre las instituciones estudiadas, ubicándose a nivel global en el 61% de la matrícula.²⁰ No obstante, este valor promedia situaciones muy diferentes: mientras que en algunas escuelas alcanza a ocho de cada diez estudiantes, en otras no supera el 36%.²¹

¹⁹ El espacio de Educación Sexual Integral solo fue relevado en una escuela primaria, al igual que el de Educación Emocional. Es comprensible que sean propuestas con menor presencia ya que fueron desarrolladas más recientemente y este grupo de escuelas se sumó durante la primera etapa de implementación del proyecto.

²⁰ Este valor surge de considerar a la totalidad de estudiantes de inscriptos voluntariamente en Jornada Extendida en las 14 escuelas relevadas, en relación con la cantidad de total de matrícula de los mismos grados/años captada a comienzos de 2017 por el Relevamiento Matrícula Inicial.

²¹ En este cálculo se excluye a los alumnos que en 2017 cursan el 1º año en las escuelas secundarias de la muestra, ya que para éstos la asistencia a Jornada Extendida es obligatoria. En cambio, para los estudiantes de 2º año de dichas instituciones la participación en el Proyecto continúa siendo voluntaria.

Valoración sobre la Jornada Extendida

La centralidad de los Coordinadores de Sede respecto del despliegue de la Jornada Extendida en las escuelas, así como también la pluralidad de vínculos que deben establecer con diferentes actores para llevar a cabo su cometido, los posiciona como informantes privilegiados para conocer las opiniones que circulan en las instituciones acerca del Proyecto. Por este motivo, la consulta con los Coordinadores de Sede incluyó una batería de preguntas orientadas a captar sus percepciones sobre la valoración que hacen los alumnos, las familias, los maestros y los profesores acerca de esta oferta, buscando relevar tanto las apreciaciones positivas como los aspectos que generan menor grado de aceptación.²²

Comenzando por la perspectiva de los Coordinadores sobre la valoración de los estudiantes, los aspectos mejor ponderados se relacionan con:

- el ambiente de las clases: que es percibido como más distendido o “descontracturado” en comparación con lo que ocurre habitualmente en las aulas, habilitando un tipo de vínculo diferente entre los chicos y los docentes;
- el carácter lúdico y recreativo de muchas de las propuestas;
- aspectos del orden de lo vincular: el hecho de sentirse escuchados y contenidos, el trato con los Educadores y Asistentes, y la posibilidad de seguir compartiendo tiempo con sus amigos más allá del horario escolar.

Entre los rasgos más criticados por los estudiantes, los Coordinadores de Sede señalan:

- cuestiones organizativas y logísticas: traslados que se tornan muy extensos, espacios físicos poco adecuados para el desarrollo de las actividades y del comedor, falta de insumos y de viandas;
- elementos propios de la propuesta pedagógica: espacios educativos que resultan poco atractivos –entre los que se mencionan Actividades Científicas e Investigación en Acción– y planteos

²² Cabe señalar que esta mirada se complementará en parte con la perspectiva de los maestros, profesores y estudiantes que será recabada en la segunda etapa de la investigación que se llevará a cabo, como se anticipó, en un grupo reducido de escuelas.

didácticos que se asemejan a lo que ellos suelen realizar con sus maestros y profesores durante el horario escolar.

En relación con la mirada de las familias sobre el Proyecto, una tercera parte de los Coordinadores de Sede consultados reconocieron no haber tenido contacto con los padres, debido al corto lapso de tiempo que llevan trabajando en las instituciones y al hecho de que aún no han podido organizar reuniones. El resto, en cambio, identificó un conjunto de observaciones sobre la Jornada Extendida y, en base a esas respuestas, es posible identificar cuestiones ponderadas positivamente por los familiares de los alumnos:

- la contención que implica para los chicos: el trato ofrecido por los Educadores y demás agentes de Jornada Extendida, la mayor permanencia de los estudiantes en la escuela y en actividades a cargo de docentes (lo que supone menos tiempo en la calle o en sus casas sin la compañía de un adulto), y la posibilidad de que asistan al comedor escolar;
- la impronta educativa del Proyecto: el refuerzo que supone para la escolaridad y los nuevos intereses que las actividades despiertan en los estudiantes.

Entre los aspectos que suelen suscitar más críticas por parte de las familias se señalan:

- superposición con otras actividades que los chicos desarrollan en el contraturno, lo que generó incluso que algunos estudiantes dejaran de participar de la propuesta;
- aspectos de organización: dificultades con los traslados y con la falta de viandas en el espacio de comedor;
- emergencia de conflictos entre los chicos, como consecuencia de incluir en un mismo grupo a alumnos de distintas secciones que ya acarreaban disputas y enfrentamientos previos.

Por último, el análisis de las percepciones de los Coordinadores de Sede acerca de la valoración de maestros y profesores de la Jornada Extendida debe ser puesto en contexto, dado que varios de los entrevistados reconocieron una ausencia de comunicación con el plantel docente de las escuelas en las que se desempeñan. En este sentido, los aspectos que se reseñan a continuación se basan sólo en los aportes de

algunos Coordinadores de Sede, quienes pudieron brindar una respuesta basada en su experiencia. Entre los aspectos positivos señalados por los docentes, se destacan:

- la dimensión pedagógica del Proyecto: el acompañamiento y el apoyo que implica para los estudiantes que tienen más comprometida la promoción, la posibilidad de abordar de un modo articulado algunos contenidos como la lectura, la escritura y la comprensión de textos;
- los aportes sobre la cuestión vincular: contar con una mirada sobre las particularidades de cada chico, su situación social o las problemáticas que atraviesan.

Las críticas que los Coordinadores atribuyen a los docentes se centran básicamente en dos cuestiones:

- el desempeño de los estudiantes: repercute negativamente el hecho de que los chicos que cursan por la tarde (es decir, los que asisten a Jornada Extendida por la mañana) llegan muy cansados al final de la jornada;
- el uso de los espacios físicos: la necesidad de compartir espacios escolares para la realización de actividades de Jornada Extendida, ya que se trata en general de escuelas en las que no sobra el lugar.

Los aspectos más ponderados por los Coordinadores de Sede son el aporte al desempeño escolar de los estudiantes, el trabajo sobre la dimensión vincular y socioemocional y la posibilidad de que los estudiantes participen en actividades extraescolares (a las que difícilmente accederían de no ser por Jornada Extendida).

A modo de cierre de este apartado dedicado a examinar las valoraciones de diferentes actores escolares sobre la Jornada Extendida, cabe sintetizar las apreciaciones personales de los Coordinadores de Sede acerca de los rasgos que consideran más valiosos de esta iniciativa y también aquellos desafíos o aspectos pendientes que deberían ser abordados para mejorar la propuesta del proyecto. Entre las cuestiones más valoradas se destacan:

- el aporte al desempeño de los estudiantes: el Proyecto supone un refuerzo a la escolaridad al incorporar nuevas maneras de aprender, nuevos lenguajes y situaciones de enseñanza que se complementan con la propuesta educativa preexistente;
- el trabajo sobre la dimensión vincular y socioemocional: la posibilidad que tienen los chicos de expresarse y de trabajar en equipo tiende a mejorar el trato entre pares y con los Educadores;
- la posibilidad de cubrir cierta vacancia en contextos sociales vulnerables: ofrecer a los alumnos actividades extra-escolares a las que de otra forma difícilmente podrían acceder (y que les permite dar un sentido diferente a una parte su tiempo libre); y la ayuda que supone el espacio del comedor para las familias.

Según los Coordinadores de Sede el Proyecto debería continuar trabajando en la articulación pedagógica con las escuelas, en la consolidación de la propuesta en las instituciones y en la comunidad, así como en mejorar la organización y la logística.

En cuanto a los aspectos pendientes y los ejes sobre los cuales es preciso trabajar con mayor énfasis, los entrevistados señalan:

- reforzar la articulación pedagógica con las escuelas: esta es una cuestión de primer orden, y se destaca en general la falta de comunicación con maestros y profesores y en algunos casos también con los equipos de conducción;
- fortalecer al proyecto: dado que aún no se ha logrado instalar la Jornada Extendida en las escuelas y en las comunidades, lo que repercute negativamente tanto en el vínculo con las instituciones como en la adhesión y la asistencia de los estudiantes;
- mejorar la organización y la logística: existen dificultades para gestionar espacios físicos adecuados (tanto dentro como fuera de las escuelas) y se invierte tiempo y recursos en traslados que deberían poder enfocarse en el desarrollo de las propuestas educativas.

Por último, los Coordinadores de Sede mencionaron la complejidad adicional que supone el contexto social de las escuelas en el que se

desempeñan, aludiendo en particular a que no cuenta con las herramientas adecuadas para abordar los problemas que padecen los chicos y evitar que ciertas lógicas que prevalecen en sus espacios de socialización se trasladen al modo en que se vinculan con pares y Educadores en los espacios educativos.

Acerca de los Referentes Institucionales

Como se anticipó en la descripción del Proyecto, la figura del Referente Institucional de Jornada Extendida opera como nexo entre dicho proyecto y los establecimientos educativos. Esta función suele recaer en los directores/rectores de las escuelas.²³ Se trata en general de agentes con una importante trayectoria en el sistema, dado que son cargos de ascenso que implican cierto recorrido previo como maestros o profesores y como parte de los equipos de conducción en otras funciones (secretarios, vicedirectores, etc.). De hecho, la antigüedad docente de los Referentes Institucionales es de 27 años en promedio. Esto no implica que necesariamente tengan una prolongada pertenencia en las instituciones en las que fueron consultados, dada la intensa rotación de cargos que afecta a los equipos directivos. De hecho, el tiempo de permanencia de los Referentes Institucionales en las escuelas relevadas es de 2 años en promedio; y en 10 de los 14 casos alcanza como máximo los 3 años de antigüedad.

En relación al momento en que tomaron el cargo de Referente Institucional, la mayoría de los entrevistados asumieron este rol durante el primer semestre de 2016, es decir al mismo tiempo que el proyecto comenzaba a implementarse en estas escuelas. Y ya por entonces formaban parte de los equipos directivos, sea como directores o vicedirectores. En este sentido, más allá de que en muchos casos su inserción institucional es relativamente reciente, se trata en general de actores que estuvieron presentes desde los inicios del Proyecto Jornada Extendida, lo cual los coloca en una posición privilegiada para aportar información sobre esta primera etapa de implementación.

²³ En un solo caso se registró al vicedirector como responsable de este cargo.

Características del cargo

Respecto de las principales tareas que atañen al cargo, los entrevistados señalaron una multiplicidad de funciones que podrían sistematizarse en tres ejes o dimensiones. Por un lado, entre las más referenciadas están aquellas que remiten a cuestiones administrativas y de gestión: organización de tiempos y espacios para la realización de actividades, traslado y retiro de los estudiantes, salidas, autorizaciones de los padres, organización del comedor. También se destacan aquellas que se vinculan con el trabajo pedagógico, centradas en general –que suele reconocerse como un aspecto pendiente o, en el mejor de los casos, incipiente– que permita cierta continuidad y complementariedad entre las actividades y los contenidos que se abordan en las aulas y aquellos que se trabajan en Jornada Extendida. Se señalan como parte de esta función pedagógica la generación de proyectos educativos conjuntos, la articulación de las planificaciones y en líneas más generales “estar al tanto” de lo que ocurre en los espacios educativos para poder encontrar y fomentar puntos de contacto. Por último, entre las funciones que los directivos asumen como parte de su rol de Referentes Institucionales se encuentra el abordaje de conflictos vinculares entre los alumnos, o bien de problemas familiares que afectan la asistencia o el desempeño.

Los Referentes Institucionales son el nexo entre el Proyecto Jornada Extendida y cada uno de los establecimientos educativos en los que se implementa. Esta tarea es asumida por alguno de los miembros del equipo de conducción, generalmente el director.

En cuanto a la dedicación horaria las respuestas obtenidas muestran una importante variabilidad e incluso cierta dificultad para establecer con precisión cuánto tiempo real demanda esta función para los directivos. La mayoría de quienes pudieron estimar su carga horaria señalaron que oscila entre tres y cinco horas por semana. No obstante, una proporción importante destacó que no puede separarlo de sus funciones cotidianas de conducción, por lo cual el tiempo realmente dedicado podría ser mucho mayor al previsto formalmente.

Otro elemento que permite caracterizar la labor de los Referentes Institucionales es el tipo de vinculaciones que establecen con diferentes actores del Proyecto y los temas o emergentes que suelen abordar de

manera conjunta. En consonancia con las anteriores apreciaciones, la figura principal con la que articulan su tarea son los Coordinadores de Sede, con quienes se relacionan cotidianamente: todos los entrevistados destacaron este vínculo de trabajo y en la mayor parte de los casos los encuentros ocurren con una frecuencia diaria o semanal, y los temas que los convocan son congruentes con lo señalado anteriormente respecto de las funciones de los Referentes Institucionales. La mitad de los consultados señaló, asimismo, que interactúa cotidianamente con los Asistentes de Jornada Extendida. Los directivos que mantienen este vínculo suelen trabajar con ellos en temas como el seguimiento de inasistencias y los conflictos vinculares que puedan surgir entre los estudiantes, sobre todo durante el horario de comedor en el cual los Asistentes suelen estar presentes. Menos habitual aún es el vínculo con los Educadores a cargo de los espacios de Jornada Extendida, no sólo porque fueron señalados por un grupo minoritario de directivos, sino también porque incluso en los casos en que existen instancias de acercamiento, la frecuencia de las mismas es más esporádica. Los entrevistados hicieron referencia a los denominados Espacios de Mejora Institucional como momentos de interacción con estos agentes y, eventualmente, a encuentros destinados a trabajar sobre algún proyecto en común. Por último, algunos entrevistados mencionaron haberse vinculado con Referentes Regionales y Jurisdiccionales de Jornada Extendida, que se destinaron a abordar cuestiones puntuales: la puesta en marcha de la propuesta, la comunicación al inicio de la implementación, o bien ante situaciones que no pudieron resolver con el Coordinador de Sede y ameritaron sus intervenciones.

En suma, el trabajo de los Referentes Institucionales de Jornada Extendida es asumido fundamentalmente por los directivos de las escuelas, y en tal sentido, su dedicación a esta función es en gran medida inseparable de sus roles de conducción. En tal sentido, la asignación de un pequeño monto de horas rentadas para el ejercicio del cargo podría considerarse un estímulo, más que una retribución por el tiempo real que demanda. Abarca en la práctica una pluralidad de tareas, entre las cuales toman una fuerte relevancia los aspectos de logística y organización (tiempos, espacios, traslados) y el seguimiento de casos puntuales en los que emergen conflictos con los estudiantes que irrumpen en los espacios educativos y afectan la convivencia escolar y el vínculo entre pares. Las cuestiones más cercanas a la labor de orientación pedagógica, en cambio, tienden a quedar relegadas tanto por la importante carga de tiempo y energía que requieren los aspectos antes mencionados. En este sentido, parecen replicarse algunos rasgos que ya han sido destacados como parte de las problemáticas que atañen a la función directiva de

las escuelas (la sobrecarga de tareas administrativas que resta tiempo a la conducción pedagógica) y que se ve reforzada por la ausencia de espacios y tiempos pautados para que la mencionada articulación académica pueda ser planificada y acordada con docentes y Educadores. Este último aspecto es retomado en el apartado siguiente.

Vinculación entre Jornada Extendida y el plantel docente

En consonancia con las limitaciones que presenta el diseño del Proyecto Jornada Extendida para articularse en la práctica con la propuesta curricular de las escuelas, la mirada acerca de las posibilidades efectivas de encuentro entre docentes y agentes de este proyecto parece corroborar el escaso vínculo entre estos actores. Por un lado, solo en la mitad de los casos estudiados se registraron instancias de vinculación de los maestros y profesores con el Coordinador de Sede, y en menor medida aun con los Educadores a cargo de los espacios educativos. Por otro lado, porque incluso en las escuelas en las que estos intercambios ocurren estos encuentros resultan asistemáticos, informales y esporádicos: algunos minutos que pueden compartir al mediodía durante el recambio de turnos, o en el espacio de comedor en donde a veces se cruzan.

Con el Coordinador de Sede, los docentes suelen abordar mayormente cuestiones de comportamiento o problemáticas individuales de los estudiantes (familiares, sociales, emocionales), para acordar criterios comunes de intervención. En cambio, con los Educadores los encuentros giran más en torno a contenidos curriculares, actividades y proyectos compartidos. En este sentido, resulta imprescindible formalizar instancias de trabajo para generar mayor integración de las propuestas de enseñanza.

Implementación de la Jornada Extendida

Uno de los ejes centrales de la encuesta aplicada a Referentes Institucionales apuntó a indagar sobre aspectos clave del proceso de implementación del Proyecto Jornada Extendida, recapitulando los aciertos y dificultades que se sucedieron desde la puesta en marcha de esta iniciativa y durante el primer año de trabajo en las escuelas.

Un primer aspecto a destacar en este sentido es la comunicación de la propuesta a los actores clave del sistema, cuestión que resultó conflictiva desde la perspectiva de los directivos entrevistados. Esto incluye tanto la falta de claridad respecto de los criterios de selección de las

instituciones como también la ausencia de información necesaria sobre la propuesta. Por este motivo, en las respuestas brindadas por los Referentes Institucionales abundan las suposiciones y presunciones acerca de los criterios que guiaron la selección de estas escuelas por sobre otras,²⁴ y varios aseguran que no hubo consultas ni diálogo alguno –ya sea con los directivos como con las instancias de supervisión– que les permitieran saberlo con certeza. Los testimonios relevados destacan en varias oportunidades que, además de la falta de información acerca de las características e implicancias de la Jornada Extendida para los estudiantes, docentes y directivos, también hubo cierto desconocimiento por parte del Proyecto de las particularidades de las instituciones en las cuales comenzó a implementarse. Todos estos elementos, según la mirada de los Referentes Institucionales, generaron desconfianza e incertidumbre tanto en la comunidad como entre los docentes, e hicieron que la puesta en marcha del proyecto fuera poco fluida, resistida e incluso conflictiva en algunos casos.

Otras dificultades propias de la primera etapa de implementación se relacionan con aspectos organizativos y de recursos necesarios para el trabajo. Por un lado, se registraron problemas relacionados con los espacios compartidos: los directivos señalaron que en una primera instancia hubo disputas por el uso de aulas e instalaciones escolares (en general, relacionados con la poca disponibilidad de espacios y con resquemores por parte del plantel docente debido a cierta sensación de desplazamiento); y también roces vinculados con la responsabilidad por el mantenimiento de los lugares de trabajo y el equipamiento. Por otro lado, se mencionaron también inconvenientes de organización en horarios críticos como el del mediodía –por el recambio de estudiantes y la gestión del comedor, a lo cual se suma el movimiento de alumnos hacia las actividades de Jornada Extendida fuera del ámbito escolar– o los ingresos y salidas en momentos diferentes a los habituales de la escuela, que genera preocupación en zonas consideradas peligrosas por la recurrencia de hechos de inseguridad en la vía pública. En relación con esto, se mencionó como dificultad adicional el insuficiente apoyo para los traslados en aquellos casos en que los espacios extra-escolares se encuentran alejados de las escuelas; específicamente, micros que puedan trasladar a los alumnos en los tiempos requeridos. Adicionalmente, un elemento a destacar

²⁴ Las características edilicias, la buena predisposición del plantel docente, la existencia previa de un espacio de comedor o el perfil socialmente vulnerable de la matrícula son algunas de las explicaciones tentativas que ofrecieron los entrevistados.

en este eje de análisis relacionado con los recursos es la falta de designaciones y materiales para garantizar el buen funcionamiento de la propuesta: escuelas que tuvieron que encargarse de las tareas propias del Coordinador de Sede porque este perfil no había sido nombrado; directivos que señalan la necesidad de sumar celadores para el horario de comedor o auxiliares que cubran las tareas de mantenimiento y acondicionamiento que se adicionan a partir de la incorporación de nuevos espacios de trabajo; y el requerimiento de materiales didácticos para el desarrollo de las actividades.

Sin desestimar las dificultades señaladas, los directivos reconocen que algunas características de sus instituciones resultaron favorables para el despliegue de este proyecto. Entre los más destacados se encuentran, por un lado, la existencia de espacios disponibles para las actividades en algunas escuelas: biblioteca, aulas, salón de actos, laboratorio, sala de informática. Asimismo, mencionan como un aspecto facilitador la apertura, voluntad y compromiso de los equipos de conducción, docentes y auxiliares para adecuarse a las modificaciones de espacios y horarios que fueron necesarias. Por último, destacaron el hecho de que se trataba de escuelas de jornada simple con comedor, lo que permitía resolver más fácilmente el suministro de viandas a los estudiantes inscriptos en Jornada Extendida.

Asimismo, es posible advertir que algunos de los temores y resistencias iniciales pudieron ir cediendo en tanto mejoró la difusión de la propuesta hacia los padres, alumnos y docentes; tarea que en muchos casos requirió del trabajo de las conducciones de las escuelas, quienes convocaron y mantuvieron reuniones con las familias, e incluyeron en los Espacios de Mejora Institucional y los espacios de trabajo conjunto (como por ejemplo el Consejo Consultivo en las secundarias) a los agentes de Jornada Extendida para que pudieran comunicar las características y objetivos del Proyecto. Por otro lado, algunos aspectos organizativos se fueron resolviendo en la medida en que la propia dinámica de trabajo se fue asentando, aunque persisten dificultades.

Valoraciones sobre de la Jornada Extendida

En este último apartado se reseñan las percepciones de los directivos entrevistados acerca del impacto de la Jornada Extendida en la vida institucional de sus escuelas, así como también de su posible incidencia en las experiencias formativas de los estudiantes. Hacia el final se analizan además sus opiniones sobre los principales

desafíos que enfrenta esta política y los aspectos que requieren mayor atención. Ambos elementos pueden considerarse a modo de balance, tanto para reconocer las principales fortalezas del Proyecto, así como también para identificar cuestiones prioritarias sobre los cuales es preciso intervenir.

Respecto del primer punto, es importante señalar que tanto la vida institucional como las experiencias formativas son factores que difícilmente puedan verse afectados de manera significativa por una política que lleva un tiempo relativamente breve de presencia en las escuelas.²⁵ De hecho, al consultar a los entrevistados sobre estas dimensiones de la tarea pedagógica, aproximadamente la mitad de ellos señalaron que aún no advertían cambios que pudieran adjudicar al despliegue de Jornada Extendida. Entre quienes sí pudieron avizorar algún impacto, las referencias se orientan básicamente a aspectos de convivencia escolar: mayor integración entre estudiantes, ampliación de sus posibilidades de comunicarse y expresarse, y mejor relación entre docentes y Educadores, teniendo en cuenta que en algunos casos este vínculo había sido tenso al inicio de la implementación. En relación con la dimensión formativa, se destaca el carácter complementario y de refuerzo que esta propuesta supone respecto del trabajo realizado en las aulas. Se considera complementario en la medida en que pone a disposición ofertas que no están presentes en estas escuelas –y a los que difícilmente podrían acceder los estudiantes de contextos vulnerables por otros medios–; e implica un refuerzo en tanto algunos contenidos se trabajan en ambas instancias, por ejemplo: lectura y escritura, o expresión oral.

Por último, la sistematización de las opiniones de los entrevistados respecto de los principales desafíos y/o aspectos pendientes de esta iniciativa permite advertir que las preocupaciones se centran en primer lugar en las cuestiones de organización de la Jornada Extendida, que incluye tanto asuntos vinculados con la logística y los recursos necesarios como también con la comunicación. Retomando señalamientos ya reseñados en apartados previos, los problemas de infraestructura escolar (derivados de la falta de espacios adecuados para realizar las

²⁵ Además de este aspecto temporal, la posibilidad de establecer relaciones de causa-efecto entre las intervenciones de Jornada Extendida y el desempeño escolar de los alumnos es la pluricausalidad de los procesos educativos que, tal como fue señalado en el marco general de este trabajo, no permite imputar a un único factor y de manera directa los resultados observados.

actividades y gestionar el comedor) y las dificultades relacionadas con el traslado de estudiantes a locaciones extra-escolares aparecen como puntos centrales a revisar, junto con el requerimiento de recursos humanos que apoyen la implementación (auxiliares, celadores) y que, a pesar de haber sido prometidos, no se habían concretado hasta el momento del relevamiento.

También se destaca la poca disponibilidad de información y la escasa comunicación de la propuesta hacia las escuelas y supervisiones, aspectos claves para que luego las instituciones puedan transmitir a las familias y a sus docentes las implicancias del Proyecto. Una cuestión que se vincula directamente con esta percepción de ausencia de información es el encuadre normativo: este es un elemento que suma incertidumbre y preocupación en los Referentes Institucionales porque en muchos casos han destacado que no resultan claras cuáles son las responsabilidades que tienen los equipos directivos respecto de lo que ocurre con los chicos durante la Jornada Extendida. Pese a esta indefinición, los directivos se sienten responsables de cualquier cosa que pueda ocurrir porque son alumnos de la institución que conducen; pero al mismo tiempo reconocen que no pueden estar al tanto de todas las actividades que se realizan en el ámbito extra-escolar, ni tampoco de las condiciones en que se encuentran esos espacios o de la seguridad de los chicos durante los traslados desde y hacia la escuela.

Otra dimensión que es habitualmente señalada como parte de los aspectos pendientes es la articulación pedagógica entre los espacios educativos y el trabajo de maestros y profesores de las escuelas. Tal como ya se ha registrado en los testimonios de los Coordinadores de Sede, queda claro para los entrevistados que esta cuestión requiere de mayor atención dado que en la práctica es poco probable que pueda realizarse, dada la ya mencionada ausencia de tiempos institucionales para que docentes y Educadores puedan encontrarse. A esto se suma el hecho de que la participación de los estudiantes en Jornada Extendida sea optativa, dado que resulta complejo trasladar a las aulas experiencias que se dan en los espacios educativos cuando muchos estudiantes no participaron de las mismas. Como resultado de estas situaciones, la percepción de los entrevistados es que Jornada Extendida funciona en muchos casos de forma paralela y desconectada de la propuesta pedagógica de las escuelas.

Por último, cabe señalar una observación de carácter más general que se relaciona las orientaciones de política educativa: algunos directivos señalan que sería prioritario ampliar la oferta de jornada completa en

las zonas socialmente más vulnerables –territorios en donde se focalizó inicialmente la propuesta de Jornada Extendida– en lugar de adicionar actividades algunos días a la semana y que involucran solo a algunos estudiantes (los de las secciones que implicadas en el Proyecto).

Principales hallazgos y consideraciones finales

La Jornada Extendida en la Ciudad de Buenos Aires es una política de origen reciente (2016) que se implementa en escuelas primarias de jornada simple y las secundarias diurnas de gestión estatal. Durante el primer año el Proyecto abarcó 38 instituciones –la mayoría de ellas ubicadas en la zona sur de la Ciudad– y continúa creciendo en sus alcances, dado que mes a mes siguen sumándose nuevas instituciones, en función de la meta de universalizar la propuesta en 2019. Como se señaló al comienzo de este informe, la investigación realizada permitió obtener una caracterización integral de esta iniciativa y de sus objetivos principales, identificando los aspectos más fructíferos así como también los nudos problemáticos. Para ello, se indagaron las perspectivas de los responsables de la coordinación central del Proyecto, de los referentes vinculados con las definiciones pedagógicas y de los actores cuyas prácticas se desarrollan prioritariamente en las escuelas. Se espera que la investigación pueda aportar conocimiento relevante para la toma de decisiones e insumos basados en la evidencia empírica que alimenten las redefiniciones que pudieran resultar necesarias en el futuro.

El Proyecto Jornada Extendida busca ampliar el tiempo escolar con actividades en contraturno de la escolaridad formal orientadas a los niños y niñas que se encuentran cursando 6° y 7° grado de la escolaridad primaria y a los jóvenes de 1° y 2° año del nivel Secundario de escuelas estatales de la Ciudad. El tiempo que se adiciona a la jornada común es de 3 horas y 15 minutos para cada uno de los tres días de la semana en que se implementa en las escuelas primarias. Para los

estudiantes de escuelas secundarias, se suman dos días de 2 horas y 45 minutos cada uno. La propuesta se estructura en una serie de espacios educativos que abarcan diversas áreas y temáticas. El Proyecto aspira a que los espacios educativos que se adicionan en el contraturno puedan articularse pedagógicamente con la propuesta de las escuelas, a fin de que la Jornada Extendida no se constituya en un fragmento adicionado a la escolaridad, sino que se integre y logre modificar la propuesta educativa preexistente.

Hasta el momento la participación de los alumnos en el Proyecto es optativa: cada familia decide si los estudiantes se suman a las actividades ofrecidas en el contraturno o continúan con el horario escolar habitual. No obstante, se prevé que a futuro la concurrencia sea obligatoria. En el nivel Primario esto sucederá cuando los niños que ingresaron a 1º grado en 2017 cursen 6º grado, lo cual en tiempos teóricos sería en 2021. En el nivel Secundario, la obligatoriedad ya comenzó a regir para los alumnos que ingresaron en 2017 a 1º año, con lo cual en 2018 sería obligatoria para todos los estudiantes de 1º y 2º año.

En las siguientes páginas se presenta una síntesis de los principales hallazgos del estudio. Asimismo, se formulan algunas consideraciones adicionales que se desprenden de la evidencia relevada y que cobran sentido a la luz de ciertas reflexiones generales sobre las políticas educativas y sobre el tema del tiempo escolar, en particular. En lo que tiene que ver estrictamente con el proceso de investigación, el contenido de este informe constituye el punto de partida para la segunda etapa del estudio, que consistirá en una indagación de las prácticas y los discursos involucrados en el proceso de implementación en un número acotado de instituciones, en la que se recuperará la voz de otros actores que no fueron consultados previamente: Educadores, maestros, profesores, fundamentalmente. De este modo, se busca complementar los resultados obtenidos en la primera etapa, profundizando en la dimensión institucional y grupal.

Principales hallazgos

Pese a que el Proyecto de Jornada Extendida constituye una iniciativa reciente, la preocupación por el uso del tiempo en las instituciones educativas y por la extensión de la jornada escolar es de larga data en el Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A fines de la década de 1950 se crearon las primeras escuelas de jornada

completa que procuraban dar respuesta a dos problemáticas diferentes: mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y ofrecer a las familias mayor tiempo de atención y cuidado de los niños (Feldfeber *et al.*, 2005). Desde entonces, la proporción de escuelas de jornada completa se fue incrementando en la Ciudad hasta llegar a representar el 58,6% del total de establecimientos. También la matrícula que cursaba su escolaridad en escuelas primarias de ese tipo, que en la actualidad asciende al 46,7% de los alumnos de gestión estatal del nivel (UEICEE, Anuario Estadístico 2016). Estas preocupaciones por la extensión del tiempo escolar (tempranas en la jurisdicción, en comparación con otras provincias) se vieron refrendadas en 2006 por las prescripciones de la Ley Nacional de Educación N°26.206 sobre la necesidad de que todas las instituciones de educación primaria amplíen progresivamente la duración del tiempo escolar, previendo como modalidades posibles la Jornada Extendida y la jornada completa.

En conexión con la creciente importancia otorgada a la duración de la jornada y con la generación de políticas que materializan dicho propósito, cobra fuerza la pregunta por el impacto de la ampliación del tiempo escolar en términos de mejora de las trayectorias de los alumnos o de los aprendizajes construidos. Cabe resaltar que se trata de un interrogante que no admite respuestas lineales, dado que los procesos y resultados educativos son complejos y en ellos intervienen una multiplicidad de factores, por lo cual es difícil atribuir un efecto determinado a una sola causa o aislar la incidencia de un único factor en contextos donde convergen diversas iniciativas. Sin embargo, los datos cuantitativos analizados en el Capítulo 1 muestran una tendencia: en el ámbito de la educación primaria estatal de la Ciudad de Buenos Aires, la extensión del tiempo escolar bajo el modelo de jornada completa se asocia con mejores resultados, tanto en términos de trayectoria de los estudiantes (menores niveles de repitencia y sobreedad) como en lo que refiere a resultados de aprendizaje medidos a través de las pruebas FEPBA. Más significativa aún resulta la reformulación de la jornada completa llevada a cabo por el proyecto de Escuelas Intensificadas, dado que exhibe mejores resultados no sólo en relación con las instituciones de jornada simple, sino también respecto de la jornada completa común. Estos datos parecen poner en cuestión los enfoques que establecen una relación unidireccional entre la duración de la jornada y el fortalecimiento de los aprendizajes, al ubicar a la ampliación del tiempo escolar como una condición necesaria para repensar los proyectos institucionales y reformular de manera más integral la propuesta educativa y las prácticas pedagógicas que la sostienen.

En este contexto, la identidad del Proyecto Jornada Extendida parece construirse a partir de la diferenciación con respecto a dos políticas precedentes de la jurisdicción. Por un lado, se distancia de la jornada completa, por considerar que no ha logrado mejorar la experiencia formativa de los estudiantes.²⁶ Por otro lado, y aun recogiendo la tradición y el “espíritu” de las propuestas que crecieron al amparo de los Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación del GCBA, se distingue de ellos en tanto busca posicionarse dentro de la escuela para potenciar su impacto y reforzar su carácter educativo. A diferencia de los mencionados programas que transcurren en paralelo a la escolaridad de los estudiantes, Jornada Extendida aspira a modificar el formato institucional vigente.

En relación con los propósitos generales de esta política, la normativa que da origen al Proyecto Jornada Extendida señala la necesidad de “reforzar las trayectorias educativas de los niños y jóvenes” (Res. N°1.658/16). La principal estrategia mediante la cual el Proyecto se propone mejorar el desempeño académico de los estudiantes está constituida por los nuevos espacios educativos que se adicionan a la escolaridad,²⁷ en los que se busca fortalecer la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, las habilidades relacionadas con el estudio y la indagación, entre otras. A la vez, y como producto de la impronta derivada de la tradición de los Programas Socioeducativos, se procura enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes alterando ciertos rasgos de la propuesta tradicional de la escuela, tales como: los criterios de agrupamiento de los niños y jóvenes, el uso del espacio y de los tiempos escolares, los lenguajes y disciplinas que se imparten, las estrategias de enseñanza y las concepciones sobre la convivencia escolar.

Respecto de estos objetivos, sería posible identificar dos criterios implícitos en la definición de la oferta de espacios educativos. Un conjunto de propuestas que apuntan a proporcionar ayudas –más

²⁶ Cabe señalar que estos cuestionamientos a la jornada completa no toman en cuenta la evidencia antes señalada, que muestra una mejora respecto de la jornada simple tanto en las trayectorias como en el desempeño académico que miden las evaluaciones jurisdiccionales, sobre todo en el caso de las Escuelas Intensificadas.

²⁷ Los referentes consultados mencionaron que otra forma de sostener las trayectorias escolares es mediante el apoyo que Jornada Extendida brinda a las escuelas en el seguimiento de los estudiantes, reaccionando en forma perentoria ante situaciones de ausentismo que pueden derivar en abandono, especialmente en el nivel Secundario.

o menos directas— para la adquisición de los aprendizajes curriculares. En este sentido, los espacios de Lectura, Escritura, Narración y Oralidad (LENO), Investigación en Acción y Actividades Científicas representarían contribuciones más inmediatas a la escolaridad, en tanto se trata de instancias formativas en las que se refuerzan las prácticas de lectura, escritura, comunicación oral, búsqueda de información, estrategias de estudio. También se puede incluir en este grupo al espacio de Educación Emocional, que apunta a fortalecer capacidades decisivas para la sociabilidad más general de los sujetos, pero que también resultarían claves para el desempeño de los niños y jóvenes en tanto estudiantes: el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la automotivación y la capacidad para resolver conflictos. Otro conjunto de espacios pueden ser considerados como un complemento a la propuesta curricular de las escuelas, en tanto enriquecen el universo cultural de los niños y jóvenes, fomentan actividades de carácter lúdico y con una clara orientación al desarrollo del potencial expresivo y comunicativo de los estudiantes. En este grupo se incluirían Ajedrez, Teatro y Medios en la escuela.²⁸

Si bien varias de las propuestas mencionadas no son nuevas en el ámbito de la oferta educativa de la jurisdicción, dado que derivan de programas que tienen una larga historia en el marco de las instancias educativas complementarias, la particularidad que cobran en el marco de Jornada Extendida es que se introducen en el tiempo adicionado a la escolaridad formal. Aunque estas actividades transitoriamente tienen un carácter optativo, son concebidas a futuro como parte integral de la formación de los alumnos que están finalizando la escuela primaria bajo la modalidad de jornada simple o bien iniciando el nivel medio en secundarias diurnas.

²⁸ Una mención aparte merece el espacio de Educación Sexual Integral, creado más recientemente dentro de la oferta de Jornada Extendida y que se implementa solamente en algunas escuelas de nivel Primario. Este espacio se fundamenta en la existencia del Programa Nacional de Educación Sexual (Ley N°26.150/2006) que promueve la incorporación de la temática en todos los niveles del sistema formal. No obstante, como la propuesta curricular de las escuelas primarias de la Ciudad no contemplan específicamente su abordaje, este espacio educativo se propone cubrir esa vacancia propiciando articular sus ejes de trabajo con distintos contenidos de las áreas curriculares del segundo ciclo del nivel Primario: Ciencias Sociales y Naturales, Prácticas del Lenguaje, Formación ética y Ciudadana, Artes y Educación Física.

En lo que respecta al uso del tiempo y de los espacios en la escuela, el Proyecto presenta una mirada crítica acerca del modo tradicional en el que se disponen estos núcleos duros de la escolaridad. En relación con los espacios, un rasgo clave es la diversificación de los lugares donde se realizan las actividades de Jornada Extendida, ya que no se desarrollan solo en edificios escolares, sino que se dan también en clubes de barrio, bibliotecas populares, centros culturales, asociaciones vecinales o parroquias. Esta definición respondería no solo a una razón de orden práctico —como medida para subsanar las limitaciones materiales de los edificios escolares—²⁹ sino también a la expectativa de que los nuevos escenarios sean capaces de promover procesos de aprendizaje diferentes a los habituales, experiencias formativas más ricas y variadas.

En vinculación con lo anterior, se promueve un uso distinto del espacio en el marco de las propuestas de enseñanza. Una serie de ejemplos se encuentran en los testimonios recogidos: usar el patio para las actividades de lectura, estar en el piso en vez de sentados en pupitres o bancos, o que los niños se dispongan en ronda en lugar de la habitual estructura frontal en la que los alumnos se organizan en filas de bancos mirando hacia un punto en el cual se suele situar el pizarrón y el docente. El supuesto que fundamenta esta búsqueda es que las nuevas disposiciones corporales pueden propiciar procesos y resultados diferentes, más ricos y variados.

A su vez, el Proyecto dirige su atención hacia ciertos momentos de la rutina escolar a los que es preciso restituir u otorgar un sentido educativo. Al respecto, se mencionan dos actividades que en la cotidianeidad de la Jornada Extendida resultan claves, como el tiempo que insumen la alimentación y los desplazamientos de los estudiantes entre la escuela y las locaciones extra-escolares donde se realizan las propuestas. En ambos casos se pretende poner en valor esas situaciones, aprovechándolas como oportunidad para fortalecer la comunicación y los vínculos entre pares y con los distintos actores del Proyecto.

²⁹ Cabe señalar que no se trata de limitaciones que afecten necesariamente el funcionamiento habitual de estas escuelas, sino que en la medida en que se busca incorporar actividades en el contraturno en instituciones de jornada simple la ausencia de espacios suele constituir una limitación, salvo en aquellos casos donde los edificios escolares cuenten con aulas, salones, SUM, patios cubiertos u otros lugares disponibles.

Otro aspecto que la Jornada Extendida problematiza es el modo de establecer los agrupamientos entre alumnos. Mientras que en la escolaridad habitual rige la organización por grados/años y secciones, este proyecto propone una lógica más flexible en la que se disponen nuevos grupos de trabajo: ya sea unificando diferentes secciones de un mismo año de estudio o bien reuniendo alumnos que se encuentran en diferentes momentos de la escolaridad (6º y 7º grado, por dar un ejemplo). El beneficio que se espera a partir de esta decisión, y que se suma a la intención de flexibilizar las rigideces del sistema, es el de promover el conocimiento mutuo entre estudiantes lo cual puede evitar problemas en la convivencia escolar o facilitar la resolución de conflictos.

Tal como fue señalado, el Proyecto también se propone aportar diversidad a las estrategias de enseñanza, bajo el supuesto implícito de que existiría una cierta homogeneidad en las prácticas que los docentes llevan a cabo regularmente en las aulas. En este sentido, el diálogo con los referentes consultados permite relevar como alternativas la modalidad de taller, el trabajo por proyectos, la labor grupal (que se privilegia por sobre la individual) y la incorporación del juego en las propuestas de enseñanza. A modo de ejemplo de estas modalidades de trabajo, es posible mencionar: observaciones y experiencias tanto en laboratorio como en espacios diferentes a los del ámbito escolar (plazas o parques) que buscan promover una mayor implicación por parte de los estudiantes en la indagación, la observación directa y la experimentación; el trabajo en rondas y a partir de actividades grupales, priorizando la puesta en común por parte de los alumnos en un clima que se describe como “descontracturado”; actividades que incorporan lo corporal a partir de enfoques superadores de las clases tradicionales de Educación Física, la competencia y el deporte; las actividades lúdicas que forman parte central de algunas propuestas (Ajedrez, Lúdico-Expresivo) pero que también se propician en otros espacios para convocar a los estudiantes.

Por último, desde Jornada Extendida se plantea una revisión de los modos de construir la convivencia escolar, para distanciarse de los enfoques tradicionales vinculados con el logro de la “disciplina”. En este sentido, se busca abordar los conflictos a través de impulsar el intercambio y la comunicación entre los alumnos de distintos grados, divisiones, años y turnos. Asimismo, se repara no solo en las manifestaciones escolares de dichos conflictos, sino en sus orígenes que muchas veces están por fuera de las instituciones: en la comunidad, en las familias, en el barrio.

En síntesis, se advierte un elemento común en los rasgos antes descritos: la intención de otorgar mayor flexibilidad a la vida cotidiana escolar, con el propósito más amplio de recrear las formas de estar en la escuela y en contraposición a cierta rigidez que el Proyecto considera como un rasgo de las instituciones educativas.

Aspectos valorados y avances en la implementación

Considerando que en esta etapa del estudio no se abordaron prácticas institucionales ni de enseñanza,³⁰ el análisis de los aspectos valorados del Proyecto toma como fuente principal la perspectiva de los actores más cercanos a la práctica cotidiana en las escuelas, es decir: los Coordinadores de Sede y los Referentes Institucionales.

Los Coordinadores de Sede valoran particularmente el refuerzo que la Jornada Extendida implica para la escolaridad de los niños y jóvenes, en tanto permite poner en juego nuevas maneras de aprender, nuevos lenguajes y situaciones de enseñanza que se complementan con la propuesta educativa preexistente. Asimismo, ponderan el trabajo que se realiza sobre la dimensión vincular y socioemocional de los estudiantes. Por último, destacan como positivo que el Proyecto ofrezca a los alumnos actividades extra-escolares a las que de otra forma difícilmente podrían acceder, sobre todo en contextos de vulnerabilidad social, y la ayuda que supone para las familias que los alumnos puedan contar con el comedor escolar.

Dada su particular inserción en el proceso de implementación del Proyecto, los Coordinadores de Sede también fueron consultados sobre la valoración que perciben de los alumnos, las familias y los docentes de las escuelas (profesores y maestros) respecto de Jornada Extendida. Desde su perspectiva, los estudiantes ponderan aspectos como: el ambiente de las clases, al que perciben como más distendido o “descontracturado” en comparación con lo que ocurre habitualmente en las aulas; algunos de los contenidos abordados (sobre todo aquellos de carácter lúdico o recreativo); y algunos aspectos vinculares, como ser: el sentirse escuchados y contenidos, tener buen trato con los Educadores y Asistentes, y la posibilidad de seguir

³⁰ Este aspecto será abordado en la segunda etapa de la investigación que prevé la observación de actividades en los espacios educativos, instancias de comedor y traslados así como también la realización de entrevistas con Educadores y docentes de las escuelas.

compartiendo tiempo con sus amigos más allá del horario escolar formal. En relación con las familias, los Coordinadores de Sede perciben que se valora la contención que el Proyecto brinda a los chicos, el hecho de que permanecen más tiempo en la escuela y en actividades a cargo de docentes (lo que supone menos tiempo en la calle o en sus casas sin la compañía de un adulto), y la posibilidad de que asistan al comedor escolar. Pero además señalan el reconocimiento a la impronta educativa del Proyecto, esto es: que significa un refuerzo para la escolaridad y que las actividades que se desarrollan despiertan nuevos intereses en sus hijos. Por último, respecto de la mirada de maestros y profesores, los entrevistados señalan que existe una valoración positiva del acompañamiento y el apoyo que el Proyecto supone para los estudiantes que tienen más comprometida la promoción, y la posibilidad de abordar de un modo articulado algunos contenidos como la lectura, la escritura y la comprensión de textos. Asimismo, destacan aspectos vinculares tales como la posibilidad de contar con otra mirada sobre las particularidades de cada chico, su situación social o las problemáticas que atraviesan.

En cuanto a los Referentes Institucionales (rol que suelen desempeñar los directivos de las escuelas y que opera como nexo con el Proyecto) cabe resaltar que en muchos casos los entrevistados sostuvieron que aún no era posible advertir cambios sustantivos que pudieran adjudicarse a la puesta en marcha de Jornada Extendida; lo cual podría explicarse por el hecho de que la vida institucional de las escuelas y las experiencias formativas de los estudiantes no son factores que puedan verse alterados de manera significativa por una política tan reciente. No obstante, a partir del relevamiento pueden reseñarse algunas impresiones positivas que surgen de su propia mirada sobre el Proyecto. Entre las referencias brindadas se encuentran aspectos de convivencia escolar: mayor integración entre los estudiantes, ampliación de sus posibilidades de comunicarse y expresarse, y mejor relación entre docentes y Educadores, sobre todo teniendo en cuenta que en algunos casos este vínculo había sido tenso al inicio de la implementación. También ponderan aspectos formativos, destacando el carácter complementario y de refuerzo que esta propuesta supone respecto del trabajo realizado en las aulas. Lo consideran complementario en la medida en que Jornada Extendida pone a disposición ofertas que no estaban presentes en estas escuelas, y un refuerzo en tanto algunos contenidos se trabajan en ambas instancias.

Otro aspecto analizado en esta investigación tiene que ver con los avances en el despliegue del Proyecto. Esta cuestión cobra particular

relevancia en tanto se trata de una política que fue rediseñándose en la medida en que su implementación iba involucrando a un número mayor de instituciones. En este punto, las voces de diferentes actores de Jornada Extendida destacan que durante el primer año de vigencia del Proyecto se lograron consolidar, o estructurar de mejor manera, algunas dimensiones centrales de esta iniciativa:

- operatoria y logística: gestión de locaciones y traslados, organización de los espacios de comedor;
- estructura funcional: dotación de personal para las tareas existentes e incorporación de nuevas funciones y perfiles;
- aspectos pedagógicos y curriculares: inicio del proceso de elaboración de documentos curriculares de los espacios educativos y desarrollo de instancias de capacitación para Educadores;
- vinculación con las instituciones: mejoras en la comunicación con las autoridades que permitieron disminuir algunas de las resistencias iniciales.

Dado que los aspectos organizativos y logísticos tienen un peso considerable en la gestión de esta política, la resolución de las dificultades en este terreno compromete una proporción relevante de la labor de los responsables del Proyecto. Si bien se presentaron numerosos problemas para hallar y gestionar los espacios físicos adecuados para las actividades (tanto dentro como fuera de las escuelas), este aspecto se fue allanando a medida que se avanzó en la implementación. No obstante, es preciso reparar en la importancia que puede adquirir esta cuestión en la medida en que Jornada Extendida se vaya acercando a la meta de la universalización, ya que la posibilidad de contar con espacios alternativos para la realización de las actividades puede verse progresivamente restringida.

También es posible registrar avances en la conformación de una estructura de cargos y roles que actualmente comprende nuevos actores y que fue adquiriendo una dimensión muy superior en relación a los momentos iniciales de la implementación. La ampliación en la cantidad de miembros del plantel de Educadores y de Coordinadores de Sede, junto con la creación de las figuras de Referentes Regionales y Referentes Pedagógicos revelan las transformaciones que el Proyecto tuvo que encarar al modificar su escala, un desafío que seguramente acompañará el proceso de universalización.

La dimensión curricular de la propuesta también experimentó avances, a partir de la incorporación de los Referentes Pedagógicos. Entre sus funciones se destacan la coordinación de los diferentes espacios educativos, la definición curricular de cada una de esas propuestas y la selección de contenidos, enfoques y estrategias de enseñanza. Estos lineamientos comenzaron a plasmarse en una serie de documentos curriculares que se encuentran en un estado avanzado de elaboración.³¹ Asimismo, el trabajo que realizan en las instancias mensuales de orientación y capacitación a los Educadores es un avance en términos de establecer objetivos y lineamientos comunes al interior de cada espacio educativo.

Por último, los referentes consultados señalan que el Proyecto se encuentra más consolidado en su vinculación con las escuelas, dado que se han podido sortear algunas resistencias iniciales que, en muchos casos, se relacionaban con problemas de comunicación con las autoridades de las instituciones. A partir de estas mejoras, se destaca una mayor aceptación y colaboración de las escuelas en el proceso de implementación de la Jornada Extendida.

A modo de cierre de este apartado dedicado a los avances experimentados por Jornada Extendida en su primer año, es posible destacar algunos rasgos que dan cuenta de cierta “cultura organizacional del proyecto” y que han sido ponderados positivamente por los referentes consultados. Es posible advertir que la apelación al compromiso e involucramiento de los actores atraviesa de manera transversal a quienes se desempeñan en las diferentes funciones del Proyecto. Este rasgo puede representar un elemento favorable –sobre todo en una instancia inicial del despliegue de esta política– dado que permite contar con un plantel de profesionales y docentes dispuestos a una dedicación que, en muchos casos, supera a la estipulada en las pautas formales de contratación. Cabe advertir, no obstante, que podría constituir un potencial factor de tensión cuando esta política alcance la universalización; tanto por el posible desgaste que supone sostener en el tiempo una dedicación horaria superior a la pautada como por la posibilidad real de que estas exigencias sean asumidas por todos los agentes que se incorporen en el futuro al Proyecto.

³¹ Durante la etapa de entrevistas a los Referentes Pedagógicos el equipo de investigación pudo acceder a versiones preliminares de esos textos. Pero al momento del cierre de este informe las autoridades del proyecto indicaron que dichos documentos se encontraban ya muy cerca de concluirse.

Por último, otro aspecto valorado favorablemente es la capacidad de adaptación de esta iniciativa a las circunstancias que imponen los diferentes contextos institucionales. Dicha capacidad se hace visible en situaciones tales como: la posibilidad de acordar con las escuelas parte de los espacios educativos a incluir, el carácter optativo de la participación de los estudiantes, la variabilidad de las locaciones en las que se desarrollan las actividades, o la cantidad de días de la semana en los que se implementa, entre otros. Esta flexibilidad en las pautas que se ponen en juego en la implementación es un atributo que permitió a la Jornada Extendida adecuarse a las condiciones reinantes y en muchos casos sortear limitaciones materiales y resistencias simbólicas relevantes.

Desafíos y nudos problemáticos

Una de las aspiraciones del Proyecto que parece experimentar mayores limitaciones es el logro de la articulación con las escuelas, tanto a nivel institucional como a nivel pedagógico o curricular. Por un lado, la experiencia de Jornada Extendida aún no se encontraría plenamente integrada a la vida institucional, lo cual representa un obstáculo para el propósito más amplio de convertir a las escuelas de jornada simple en establecimientos de Jornada Extendida. Por otro lado, se advierte una insuficiente vinculación entre los contenidos que se abordan en los espacios educativos y aquellos que los docentes de las instituciones trabajan con sus estudiantes en las aulas. Este es un aspecto en el cual coinciden tanto los directivos de las escuelas como quienes se desempeñan en las distintas funciones dentro de Jornada Extendida.

Avanzar en dirección al logro de la articulación constituye un desafío de gran relevancia, ya que de este aspecto depende la concreción de un propósito nodal de esta política: que la Jornada Extendida no se consolide como un fragmento paralelo a la escuela sino que se integre y modifique a la propuesta educativa existente. Para ello, la vinculación entre el Proyecto y las instituciones debería concretarse al menos en dos planos: integrando la oferta de espacios educativos en el marco del Proyecto Escuela y propiciando que los actores tengan momentos de trabajo conjunto que les permitan lograr acuerdos de orden pedagógico y curricular. No obstante, esta búsqueda se encuentra en la práctica con un obstáculo muy específico: en el propio diseño de la política no se contemplan tiempos institucionales de encuentro entre el plantel docente de las escuelas y los actores que se incorporan por parte de Jornada Extendida.

En las consultas con quienes desarrollan cotidianamente su labor en las escuelas esta vacancia ha sido destacada en varias oportunidades como un factor relevante que explica en gran medida la falta de comunicación entre docentes y Educadores. En este sentido, garantizar condiciones materiales para realizar encuentros de trabajo sistemáticos resulta fundamental si se busca que Jornada Extendida funcione de manera articulada con la propuesta pedagógica de las escuelas. Por otro lado, existen también condiciones “subjetivas” que pueden promover este acercamiento y que se vinculan con la posibilidad de incluir matices en la mirada que el Proyecto tiene sobre la escolaridad formal, sus prácticas, procesos y resultados. Tal como fue señalado en el cuerpo del informe, propiciar un encuentro entre las escuelas y Jornada Extendida a partir de una “lectura” que tiende a señalar las falencias de las instituciones educativas de manera homogénea puede comprometer el mencionado objetivo de articulación.

Un elemento que también puede ser incluido entre los aspectos pendientes de formalización –y que ha sido señalado en particular por los Referentes Institucionales– es el encuadre normativo de esta propuesta, en particular en relación con la incumbencia respecto de los estudiantes durante el tiempo que participan de las actividades de Jornada Extendida. Este es un elemento que suma incertidumbre y preocupación entre los directivos de las escuelas en las que se efectuó la indagación, dado que en muchos casos los entrevistados señalaron desconocer los alcances de su responsabilidad sobre la seguridad de los alumnos, las condiciones de los espacios y el cuidado de los mismos cuando las actividades se realizan en sedes extraescolares, sobre las cuales los equipos de conducción de las escuelas no tienen injerencia ni control.

Otro aspecto sobre el cual es necesario reparar –dado que puede constituir una fuente de tensión– son los diferentes encuadres laborales que conviven dentro del Proyecto, incluso para la cobertura de funciones nominalmente equivalentes. En el caso particular de quienes se desempeñan como Educadores de Jornada Extendida, las condiciones contractuales, salariales y el modo de acceso a los cargos resultan heterogéneas. Algunos docentes asumen el cargo a través del proceso regular en la Ciudad, los llamados “actos públicos”, y en virtud de ello acceden al empleo en condiciones plenamente formales.³² Otros, en

³² Mediante este proceso se selecciona a los aspirantes incluidos en el listado de Junta de Programas Socioeducativos, en aquellos casos en los que el espacio educativo en cuestión tiene su origen en alguna de estas instancias.

cambio, lo hacen mediante contratos ad hoc o a través de convenios con ONG que no garantizan las mismas condiciones de estabilidad, formalidad ni remuneración.

Por último, la comunicación con las áreas involucradas (Dirección de Educación Primaria y Media) y con las instancias intermedias que dependen de ellas (supervisiones escolares) tuvo grados dispares de fluidez. En la medida en que el Proyecto avance hacia la meta de la universalización, la consolidación de este vínculo con las áreas se torna fundamental. Asimismo, si bien ha habido mejoras en la vinculación con las instituciones, resulta igualmente relevante fortalecer la comunicación de la propuesta poniendo a disposición de los equipos directivos de manera oportuna la información sobre las características e implicancias del Proyecto.

Reflexiones sobre el diseño de la política e interrogantes a profundizar

La propuesta del Proyecto Jornada Extendida se fundamenta a partir de una mirada acerca de lo que las escuelas de jornada simple no están pudiendo garantizar. Es un rasgo inherente a cualquier intento de reforma educativa contar, ya sea explícita o implícitamente, con una caracterización sobre cuáles son los problemas que aquejan a la educación y un diagnóstico sobre las cuestiones que requieren ser mejoradas o modificadas. En el plano argumentativo, Jornada Extendida identifica ciertos aspectos insatisfactorios de la escolaridad que se vinculan, al menos, con dos dimensiones. Algunas críticas van dirigidas a los procesos, prácticas y representaciones de los directivos y docentes e incluyen cuestionamientos a las situaciones áulicas, a las propuestas de enseñanza, a las rutinas institucionales, a las concepciones de los actores y a los criterios que aplican al momento de tomar decisiones. Otros señalamientos, en cambio, apuntan directamente a los resultados: la capacidad de garantizar trayectorias escolares integrales y de lograr los aprendizajes previstos.

No obstante, esta mirada sobre la escolaridad formal no está apoyada en un diagnóstico explícito y documentado en el que se detallen las problemáticas sobre las cuales es necesario intervenir y se describan los aspectos que requieren revisión y mejora. Ante esta vacancia, cobran relevancia las perspectivas sobre la escuela que portan los referentes del Proyecto, las cuales tienden a caracterizar a las instituciones escolares de manera homogénea, con escasos matices y sin la contextualización

necesaria. En este sentido, y a manera de hipótesis, puede plantearse que en estas “lecturas” sobre la escuela inciden las experiencias, los perfiles profesionales y los recorridos laborales de los propios sujetos que intervienen en la definición e implementación de esta política. Esto no significa que los cuestionamientos que se formulan sobre ciertos aspectos de la escolaridad no sean atendibles. Pero, en la medida en que esta perspectiva opere como fundamentación de una política que busca propiciar transformaciones en la escuela, sería deseable contar con un diagnóstico más preciso de los problemas a abordar, en el que se recupere críticamente la información producida en el seno de los ámbitos de gobierno de la educación de la propia jurisdicción, así como el conocimiento disponible en las investigaciones generadas en el campo académico.

Cabe señalar también en relación con la planificación y el diseño de esta política –en estrecha vinculación con el punto anterior– que el Proyecto no cuenta con documentos de trabajo oficiales y públicos en los cuales se plasmen sus fundamentos, sus premisas, sentidos y objetivos, sus enfoques y estrategias. El hecho de que estos lineamientos no se encuentren explicitados contribuye a cierta debilidad institucional, entre otras cosas porque torna al Proyecto y a sus directivas principales muy dependientes de las personas que ocupan los cargos y de sus perspectivas particulares.

En relación con el sentido general del Proyecto Jornada Extendida, reconstruido a través de la Resolución de creación y del discurso de los responsables de esta política, el mismo parece oscilar entre una concepción que lo ubica como una propuesta de mejora y otra que lo instala como una iniciativa transformadora de la escuela. Por un lado, se destaca el objetivo de reforzar las trayectorias educativas y de contribuir a dar mayor flexibilidad al formato pedagógico existente a partir de la incorporación de nuevos espacios educativos. Por el otro, aparecen en la palabra de los referentes objetivos más cercanos a la idea de transformación: convertir a las escuelas de jornada simple en escuelas de Jornada Extendida, es decir: una nueva escuela. No se trata necesariamente de aspiraciones opuestas sino de énfasis diferentes o grados variables de optimismo respecto de los objetivos de cambio. De hecho, las consultas efectuadas permitieron corroborar que existen posicionamientos diferentes entre los actores que se desempeñan en el Proyecto. A modo de hipótesis, puede considerarse que el lugar que ocupa cada actor es un elemento que condiciona sus expectativas: mientras que las instancias de coordinación tienen en mente objetivos más ambiciosos vinculados con la transformación de la escuela

–posiblemente porque son quienes de algún modo construyen diariamente la identidad y el ideario de esta política, en función de legitimarla tanto al interior del propio equipo como hacia fuera–, a medida que la labor de los actores se acerca más a la implementación dentro de las escuelas, los propósitos se vuelven más moderados y se aproximan más a la idea de refuerzo o complemento de la escolaridad.

Otro rasgo a problematizar es que, en términos generales, la propuesta es la misma para las escuelas primarias y secundarias, a pesar de que se trata de niveles educativos que cuentan con tradiciones, orígenes, modos de funcionamiento, estructuras curriculares y problemáticas diferentes. A modo de ejemplo, las intervenciones orientadas a la retención de los estudiantes se tornan sumamente relevantes en los primeros años de la escolaridad secundaria pero no constituyen una prioridad en los últimos años del nivel Primario, en el cual el abandono es un fenómeno marginal desde el punto de vista cuantitativo. En este sentido, las acciones que despliega Jornada Extendida en el nivel Secundario deberían buscar articularse con aquellas instancias que ya operan en las instituciones con este mismo objetivo. Otro ejemplo, en esta misma perspectiva de distinción de las especificidades de cada nivel, es la adición de nuevos espacios educativos. Mientras que en la escuela primaria puede ser un elemento favorable que aporte diversidad y enriquezca la experiencia formativa de los estudiantes, en el nivel secundario puede representar un factor que contribuya a profundizar la fragmentación curricular y amplíe la multiplicidad de asignaturas propia de esta oferta educativa.

Por último, y como parte de las cuestiones conceptuales que ameritarían profundizarse, cabe señalar que las premisas que subyacen a la propuesta de los espacios educativos –incorporación de lo lúdico en la enseñanza, utilización de espacios alternativos, generación de diferentes modos de agrupamiento de los chicos, trabajo colectivo por encima del individual, entre otras– no suelen acompañarse de una fundamentación acerca de su potencial para mejorar las experiencias de aprendizaje. En cambio, su introducción suele justificarse por el hecho de que son distintas (y en algunos casos opuestas) de aquellas que predominan en las aulas; dando por hecho que las prácticas de enseñanza que se valen del juego, el trabajo por proyectos, la organización en equipos, o las experiencias directas de observación y experimentación están ausentes en las escuelas.

A modo de cierre de estas consideraciones finales se plantean a continuación algunos interrogantes que pueden ser relevantes en relación

con el devenir de esta política y que no pueden responderse desde esta investigación orientada a indagar la etapa inicial del proceso de implementación de la Jornada Extendida.

Por un lado, cabe preguntarse ¿en qué medida un conjunto de intervenciones que han sido concebidas y desarrolladas por fuera de las prácticas educativas que los docentes y directivos llevan a cabo pueden efectivamente tener una incidencia transformadora sobre lo que ocurre día a día en las aulas? Jornada Extendida no se plantea la posibilidad de efectuar un acompañamiento y fortalecimiento de las acciones y procesos formativos que tienen lugar en las instancias regulares del sistema (tal como efectivamente hacen otros programas y proyectos), sino que busca mediante la agregación de una nueva oferta modificar la escuela de jornada simple.

En vinculación con lo anterior –dado que también se orienta a las posibilidades de transformación implícitas en el Proyecto– la estrategia de intervenir sobre algunos núcleos duros de la escolaridad (espacios, tiempos, agrupamientos, modos de convivencia, etc.) de manera acotada a los dos últimos años de la escolaridad primaria y el inicio del nivel medio, abre también un interrogante: ¿es posible pensar que estas acciones puedan alterar de manera sustantiva la experiencia escolar de los estudiantes, dado que la mayor parte del tiempo que estos pasarían en la escuela se daría bajo aquellos formatos más tradicionales que el Proyecto busca revertir?

Por otro lado, ante las limitaciones que se constataron respecto de la articulación institucional y pedagógica entre Jornada Extendida y las escuelas, es lícito preguntarse: ¿no se está depositando en la propia experiencia de los estudiantes la posibilidad de efectuar esta integración? Dado que Jornada Extendida permanece como una realidad relativamente aislada de las propuestas formativas que se desarrollan en las aulas, serían los alumnos quienes a través de sus vivencias en Jornada Extendida podrían trasladar las herramientas, capacidades y habilidades que allí se promueven hacia la escolaridad común. En este sentido, recaería en las posibilidades individuales de cada alumno realizar esta suerte de “sutura” que permita integrar ambas propuestas.

Por último, respecto de la aspiración de obligatoriedad que el Proyecto plantea para los estudiantes a futuro, surge un nuevo interrogante respecto de las consecuencias de la virtual desaparición de la oferta de jornada simple como opción dentro del ámbito de educación estatal. Este aspecto se torna relevante en términos de las decisiones que las

familias ponen en juego al momento de elegir la escolaridad para sus hijos. Si bien para el nivel primario existe una orientación normativa que impulsa la extensión de la jornada escolar como modalidad privilegiada (Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 28) los propios referentes entrevistados se han preguntado si el horizonte de obligatoriedad no implicaría, en los hechos, favorecer la elección de otro tipo de oferta educativa por parte de aquellas familias que consideran a la jornada simple como la mejor opción para sus hijos. En este sentido, se habilita la pregunta acerca de si la participación en las actividades de Jornada Extendida no debería seguir siendo optativa para los alumnos, más allá de que se alcance en el mediano plazo su universalización en términos de cobertura.

Bibliografía

Austral, R., Dabenigno, V., Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F. y Larripa, S. (2017). El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Buenos Aires: UEICEE, Ministerio de Educación del GCBA.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge.

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 24, Nro. 23.

Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata.

Dabenigno, V., Austral, R. Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria. Buenos Aires: UEICEE, Ministerio de Educación del GCBA.

DINIECE (2015). Anuario Estadístico 2015. Ministerio de Educación de la Nación.

Di Pietro, S., Tófaló, A., Pitton, E. y Medela, P. (2013). El nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires. Análisis cuantitativo sobre extensión de la oferta y trayectorias de los alumnos entre 2000 y 2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

Di Pietro, S., Pitton, E., Medela P. y Tófaló A. (2012). Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

Elías, R. (2016). ¿Más tiempo, mejores resultados? Un análisis crítico de las investigaciones sobre jornada escolar extendida en América Latina. Ponencia presentada en el marco del 1er Seminario Internacional de Jornada Escolar Completa. Lima: Ministerio de Educación de Perú.

Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2003 y 2005). 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. Buenos Aires: Secretaría de Educación del GCBA.

IIPE-UNESCO (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Llach J., Adrogué, C. y Gigaglia, M. (2008) Caracterización de las escuelas y de sus alumnos según el tipo de jornada (simple o completa). Disponible en: <http://www.iae.edu.ar/SiteCollectionDocuments/GESE/Caracterizacionescuelas.pdf>

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. En Revista Brasileira de Educação, Vol 20, Nro 61.

MECYT (2000). Periodización del tiempo escolar en diferentes países. Documento interno redactado por Victor Mekler. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MEGCBA (2013). Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico. 2014-2020. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

MEGCBA (2014). Funciones del maestro MATE. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

Padawer, A., Di Pietro, S., Pitton, E. y Migliavacca, A. (2009). Diversificación de la propuesta formativa para el nivel primario. Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

Romero Pérez, C. (2000). El conocimiento del tiempo educativo. Barcelona, Laertes.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia brindada en el marco de la jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa.

UEICEE (2016). Anuario Estadístico 2016. Ministerio de Educación del GCBA.

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

Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. En Revista Electrónica Educare, Vol. 16, Nro. 3.

Normativa

Consejo Federal de Educación (2011). Resolución N° 165.

Consejo Federal de Educación (2016). Declaración de Purmamarca.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Buenos Aires, 2006.

Ministerio de Educación de la Nación (2016). Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar. Programa de Jornada Extendida “La escuela sale de la escuela”.

Ministerio de Educación del GCBA (2013). Resolución N° 2573.

Ministerio de Educación del GCBA (2016). Resolución N° 1658.



Vamos Buenos Aires

**Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798**