



GEORGETOWN UNIVERSITY



Universidad Nacional
de San Martín

La forma del tiempo en la escuela secundaria

Análisis del diseño del Proyecto Jornada Extendida en el nivel
medio de la Ciudad de Buenos Aires

*Maestría en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo
Masters of Arts in Development, Management and Policy*

Lic. Milagros Bayá Gamboa

Directora: Dra. Verónica Gottau

Mayo, 2021



Agradecimientos

A lo largo de este recorrido, he tenido la fortuna de encontrarme con personas e instituciones cuyo apoyo y sostén han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación. A continuación, quisiera reconocer a cada uno de ellos.

Quiero agradecer a la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín y al Departamento de Gobierno de la Universidad de Georgetown por haberme permitido ser parte de tantos espacios de discusión y por brindarme las herramientas, los recursos y la confianza para desarrollar esta investigación.

También quisiera agradecer a todos los funcionarios de los organismos de la administración pública de la Ciudad de Buenos Aires por su amabilidad, apertura y predisposición a ser parte de esta investigación.

A mi directora de tesis, Verónica, por su confianza, sus consejos y sugerencias y por su generosidad en acompañarme en este proceso. El aprendizaje ha sido inmenso.

Finalmente quisiera agradecer a mi familia y amigos por su paciencia e incondicional apoyo y aliento. Gracias.



Resumen

Desde sus orígenes, el nivel secundario argentino ha enfrentado grandes desafíos para satisfacer las necesidades de una población muy diversa y heterogénea. La pluralidad de adolescentes que transita la escuela media no logra alcanzar trayectorias educativas completas debido a que los mayores índices de abandono y retención suceden en los primeros años del secundario (Dabenigno et al., 2014). En este sentido, la extensión del tiempo escolar se sitúa como una de las alternativas que promueven la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el desarrollo de trayectorias completas y satisfactorias. Por eso, este trabajo estudia el diseño del Proyecto Jornada Extendida para las escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Entendiendo que en el diseño de la política educativa intervienen funcionarios de gobierno que se enmarcan en un contexto condicionado por el Consejo Federal de Educación y por símbolos y mensajes comunicacionales, cabe preguntarse por un lado, ¿cuánto importan estos contextos en la toma de decisiones al momento de su diseño? ¿Los funcionarios que diseñan los proyectos atienden los contextos en los que se inserta la política educativa? Por otro lado, ¿Intervienen estos contextos en la introducción de innovaciones a la matriz escolar secundaria? ¿Es el Proyecto Jornada Extendida una innovación?

La aproximación empírica consiste en un estudio de caso único que considera al Proyecto Jornada Extendida que opera en la Ciudad de Buenos Aires como caso único y principal unidad de análisis. Para ello, esta investigación se valió principalmente de entrevistas semiestructuradas en profundidad y el análisis documental y estadístico de fuentes secundarias. Entre sus principales resultados se destaca que: (a) el diseño de la política no puede darse al margen de los parámetros definidos por el Consejo Federal de Educación; (b) los indicadores de eficiencia interna que conforman la materialidad del Proyecto fundamentan la política y evidencian sus desafíos y (c) la inclusión del Proyecto como Compromiso de Gobierno facilita una nueva forma de gestión por resultados y promueve la transparencia al interior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: secundaria, jornada extendida, estudio de caso, Ciudad de Buenos Aires.



Abstract

Since its origins, the Argentine secondary level has faced great challenges to meet the needs of a very diverse and heterogeneous population. The diversity of adolescents who attend secondary school does not achieve complete educational trajectories due to the fact that the highest dropout and retention rates occur in the first years of secondary school. In this sense, the extension of time is one of the alternatives that promote equal opportunities in access, permanence and the development of complete and satisfactory educational trajectories. For this reason, this paper studies the design of the Extension of Time Project for public secondary schools in the City of Buenos Aires. Understanding that government officials intervene in the design of educational policy within a context conditioned by the Federal Education Council and by symbols and communicational messages, it is worth asking, on the one hand, how important are these contexts in the decision-making process at the time of its design? Do the officials who design the projects take into account the contexts in which educational policy is inserted? On the other hand, do these contexts intervene in the introduction of innovations in the secondary school matrix? Is the Extension of Time Project an innovation?

The empirical approach consists of a single case study that considers the Extension of Time Project operating in the City of Buenos Aires as a single case and the main unit of analysis. For this purpose, this research was mainly based on semi-structured in-depth interviews and the documentary and statistical analysis of secondary sources. Among its main results, it is highlight that: (a) the design of the policy cannot occur outside the parameters defined by the Federal Education Council; (b) the internal efficiency indicators that make up the materiality of the Project substantiate the policy and evidence its challenges and (c) the inclusion of the Project as a Government Commitment facilitates a new form of results-based management and promotes transparency within the Government of the City of Buenos Aires.

Keywords: secondary, extension of time, case study, City of Buenos Aires.



Índice

Introducción	1
Capítulo 1	9
Pasado y presente de la escuela secundaria	9
<i>Configuración histórica de la escuela secundaria argentina</i>	9
<i>Consolidación de la educación secundaria en la Argentina</i>	12
<i>Democratización de la escuela secundaria</i>	14
<i>La extensión de los tiempos escolares como alternativa para la igualdad</i>	15
Capítulo 2	22
La jornada extendida entendida desde una perspectiva de análisis multidimensional	22
<i>Las dimensiones predominantes de las políticas educativas</i>	25
<i>Las variables donde innovar en la política educativa</i>	29
Capítulo 3	33
Metodología	33
<i>Objetivo general</i>	33
<i>Metodología de análisis</i>	33
<i>Fuentes y métodos de recogida de datos</i>	34
<i>Estrategia de análisis</i>	37
<i>Análisis territorial</i>	38
Capítulo 4	41
Las tensiones en la ampliación del tiempo escolar	41
<i>El federalismo en el sistema educativo argentino</i>	41
<i>La dimensión material y simbólica del Proyecto Jornada Extendida</i>	55
Capítulo 5	65
La ampliación de la jornada escolar en la Ciudad de Buenos Aires	65
<i>Análisis de la variable organizacional y la dimensión material del Proyecto Jornada Extendida</i>	68
<i>Análisis de la variable curricular del Proyecto Jornada Extendida</i>	77
Conclusiones	89
Referencias bibliográficas	93
Anexo I	102
Instrumento de investigación	102
Anexo II	103
Programas de apoyo y retención escolar	103
Anexo III	104
Ley N° 898	104
Anexo IV	107
Resolución N° 1.658	107



Introducción

El sistema educativo argentino se enmarca en el continente más desigual y posee fuertes y persistentes brechas de desigualdad, que además de políticas universales, ameritan enfoques y actuaciones diferenciadas. En tal sentido, analizar la situación social y educativa de los adolescentes resulta clave para examinar el sentido de las políticas educativas y los desafíos que los sistemas enfrentan para garantizar el derecho a la educación.

Desde hace más de 10 años la educación secundaria argentina es obligatoria. No obstante, en la última década se ha instalado con fuerza en el sistema educativo de nuestro país la necesidad de avanzar con cambios y transformaciones para el nivel medio. A pesar de que en Argentina la proporción de adolescentes que ingresan a la escuela es muy alta (cerca de 9 de cada 10 jóvenes), muchos no logan completar el nivel y adquirir el conjunto de habilidades y saberes mínimos necesarios para desarrollar su proyecto de vida, ejercer una ciudadanía plena e incorporarse a los procesos productivos, sociales y culturales (Steinberg et al., 2019). Esta situación es compartida con muchos países de la región que han logrado tempranamente masificar sus sistemas educativos, garantizando el acceso y la terminalidad universal de la educación primaria. En este contexto, las estrategias utilizadas para propiciar dicho acceso y alcance de una trayectoria escolar completa, buscan en mayor medida la inclusión y retención de aquellos alumnos de contextos vulnerables o bien contribuir a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, existe un consenso acerca del uso de la educación como herramienta para promover la igualdad de oportunidades.

Al intentar comprender los desafíos del nivel secundario en nuestro sistema educativo, gran parte de la literatura pone énfasis en que las escuelas secundarias son fruto del encuentro entre el modelo institucional instaurado en el siglo XVI pensado para la escolarización de las elites y un modelo diseñado a comienzos del Estado de Bienestar pensado para la universalización de la educación para todos los jóvenes (Acosta, 2017). De esta manera, la escuela secundaria desde sus inicios se ve obstaculizada por satisfacer las necesidades de una población muy diversa y heterogénea. Al mismo tiempo, su estructura formal la diferencia del nivel primario respecto de sus recursos, gestión del tiempo y organización escolar.



A partir de 2006, la Ley Nacional de Educación N° 26.202 establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina que tiene por objeto desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad como condiciones necesarias para el acompañamiento de sus trayectorias escolares y el fortalecimiento del acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación continua. No obstante, la Ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción en el país que planteó la obligatoriedad del nivel con la Ley N° 898 de 2002 tal como lo expresa su artículo 1 que estipula: “Extiéndase en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones”. Además, en esta Ley se plantean desafíos persistentes respecto de la capacidad de garantizar retención y aprendizajes significativos para los jóvenes que por ella transitan.

Los indicadores habitualmente utilizados para describir a este nivel de enseñanza, advierten diversas dificultades en las trayectorias de los alumnos que hoy se reflejan en altos niveles de repitencia (10,8), sobreedad (32,0) y abandono (9,5), baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso, entre otros (DIEE, MECCyT, 2018). Estos pueden interpretarse en términos de la tensión entre la expansión masiva de la matrícula y los modelos institucionales en los que han tenido que insertarse los jóvenes (Acosta, 2011). La uniformidad del tiempo escolar para todos los estudiantes, por ejemplo, dificulta a quienes no pueden dedicarse exclusivamente al estudio, asistir a toda la jornada escolar, ir todos al mismo ritmo, asistir a las mismas clases, sin posibilidad alguna de flexibilidad de acuerdo con sus distintas necesidades (Acosta & Terigi, 2015). En consecuencia, a comienzos de 2016 el Consejo Federal de Educación focaliza en el tema y delinea su accionar a partir de la sanción de la Declaración de Purmamarca para “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” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

De esta manera, se instala con más fuerza la necesidad de repensar la función de la escuela no sólo como espacio de enseñanza, socialización y aprendizaje donde los estudiantes adquieren conocimientos, sino también la forma en la que estos aprendizajes



se vuelven significativos para su vida en sociedad. En este marco, el documento denominado “Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar: La escuela sale de la escuela” materializa el compromiso y la ejecución de dicha política pública. Allí se pone en evidencia que “un aumento sustantivo del tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje se vertebran desde un enfoque que posiciona a la escuela como espacio en el que lo público se ubica dentro del mismo entorno comunitario, buscando mejorar las experiencias educativas de los niños, niñas y adolescentes. Con ello, se ofrece 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”.

Para muchos chicos y chicas la escuela representa uno de los pocos espacios de encuentro y acceso a la cultura escolar letrada y a diversos campos del conocimiento que esta propone. Asimismo, en la escuela los adolescentes se encuentran con otros adultos y otros pares. En el marco de una sociedad atravesada por procesos crecientes de fragmentación social, la escuela puede constituir para muchos, un espacio de encuentro y de despliegue de prácticas claves para su desarrollo. Sin dudas, complementarias o repositorias a lo que el afuera de la escuela ofrece (Steinberg et al., 2019).

En este sentido, la extensión del tiempo escolar para la Ciudad de Buenos Aires se inicia en 2016 bajo la órbita de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa con el nombre de Proyecto Jornada Extendida. Este se fundamenta como una estrategia de apoyo y reinserción escolar que se complementa con otros mecanismos de acompañamiento a los alumnos para favorecer su permanencia en las aulas. La resolución sancionada por la Ministra de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña, y que da origen al proyecto Jornada Extendida (Res. N° 1.658/16), considera 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”. En particular, el Proyecto Jornada Extendida propone fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos y generar sentido de pertenencia con la escuela para garantizar una educación pública de calidad a partir de la construcción de espacios pedagógicos integradores. Aunque, en términos generales, la propuesta es la misma para las escuelas primarias y secundarias, se trata de niveles educativos que cuentan con tradiciones, orígenes, modos de funcionamiento, estructuras curriculares y problemáticas diferentes.



Mientras que en el nivel primario la política de jornada extendida presenta una orientación normativa -dada por la Ley Nacional de Educación- que impulsa su extensión como modalidad privilegiada, en el nivel secundario, no parece haber motivaciones que lleven a su concreción.

Empero, en la Ciudad de Buenos Aires tanto los indicadores de eficiencia interna como los estudios de las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios, muestran las dificultades que enfrentan quienes inician este nivel para sostener su escolaridad (Dabenigno et al., 2014). De este modo, la relevancia por brindar mejores condiciones de acceso a la educación que favorezcan la retención de los alumnos en los primeros años del secundario logra propiciar la inclusión de Jornada Extendida como “Compromiso de Gobierno” de la gestión porteña.

Los Compromisos de Gobierno son una iniciativa creada también en 2016 coordinada por la Secretaría General y Relaciones Internacionales que combina elementos de la gestión por resultados y de gobierno abierto a fin de favorecer la transparencia a través de la gestión de gobierno. Son objetivos específicos y medibles, enunciados por el Jefe de Gobierno, Horacio Rodríguez Larreta, al inicio de su gestión que permiten profundizar la cultura de rendición de cuentas hacia los vecinos de la Ciudad, comunicando y publicando en forma permanente los avances. Además, alinean y movilizan a las diversas áreas de gobierno hacia la promoción del uso de datos y evidencia robusta para la toma de decisiones y el seguimiento de la gestión (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020a).

De este modo, al recortar el análisis de la política educativa de Jornada Extendida en su diseño y su relación con la gestión de gobierno, es posible entrever que el Proyecto apunta a alcanzar una mayor equidad en las escuelas de gestión pública ya que, si bien el examen de su implementación e impacto exceden los objetivos de este trabajo, al finalizar la gestión (2016-2019) todas las escuelas públicas del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, es decir el 100% de las escuelas de gestión estatal, contaban con jornada extendida implementada (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020b).

No obstante, la construcción de una escuela secundaria inclusiva que brinde oportunidades necesita necesariamente de un conjunto de políticas que la avalen y validen. Por tal motivo, al momento de diseñar una política educativa, muchos son los factores que se deben considerar: el objetivo de la política, la población beneficiaria, la instrumentación y puesta en marcha, el impacto esperado, entre otros. Todos ellos son



definidos por funcionarios públicos que se ubican en diversos contextos y atienden una amplia variedad de proyectos. Ahora bien, este trabajo parte del supuesto que las políticas educativas se encuentran condicionadas por sus contextos externos, que están a su vez signados por las direcciones federales en los que se enmarca la educación argentina y por los símbolos que resaltan la dinámica de poder y los mensajes comunicacionales alrededor de la creación de la política educativa. En función de esta hipótesis, se desprenden dos grupos de preguntas que orientan este trabajo: en primer lugar, ¿Cuánto importan estos contextos en la toma de decisiones al momento de su diseño? ¿Los funcionarios que diseñan los proyectos atienden los contextos en los que se inserta la política educativa? Por otro lado, ¿Intervienen estos contextos en la introducción de innovaciones a la matriz escolar secundaria? ¿Es el Proyecto Jornada Extendida una innovación?

Avanzar en garantizar una educación para los adolescentes de calidad requiere revisar las políticas para el nivel secundario y definir más y mejores condiciones para enseñar, aprender y estar en la escuela. De esta manera, en su propósito de garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, la extensión de la jornada escolar entendida por aquellas políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno, abre nuevas posibilidades para la transformación de los procesos escolares. Por consiguiente, la ampliación y mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más importantes que afectan la cultura y la gestión pedagógica de las escuelas.

Este trabajo se propone analizar el diseño del Proyecto Jornada Extendida para las escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva de análisis integradora que abarca, por un lado, el diseño de la política atendiendo los diversos contextos, símbolos y materialidades y, por otro lado, la política educativa como instrumento, considerando sus variables organizacional y curricular. Ambos aspectos habilitan una mayor comprensión del propósito subyacente con el cual se creó la política educativa. Para ello, este trabajo plantea tres objetivos específicos a saber:

- Profundizar en el análisis de los marcos políticos y regulatorios dispuestos por el Consejo Federal de Educación entre 2009 y 2016 definidos bajo la dimensión federal.



- Identificar y caracterizar la dimensión simbólica vinculada con los Compromisos de Gobierno que incide y se asocia al diseño del Proyecto.
- Analizar las cualidades y características de las variables organizacional y curricular en las que se estructura la implementación de Proyecto.

Con el objetivo de analizar y dimensionar los contextos que repercuten en el diseño de las políticas educativas tendientes a la extensión de la jornada escolar, se hará foco en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires ya que a pesar de ser una de las jurisdicciones con mayores recursos fiscales disponibles a nivel nacional y mejores indicadores de eficiencia interna en comparación a las demás provincias argentinas - CABA posee una tasa de repitencia interanual de 8,3, una tasa de abandono de 8,7 y una tasa de sobreedad de 27,6 (DIEE, MECCyT, 2018)-, la Ciudad presenta altos niveles de desigualdad al interior de su territorio y, en particular, el nivel secundario exhibe los mayores desafíos de inclusión, permanencia y egreso dentro del sistema educativo subnacional. A partir del análisis de los marcos políticos y regulatorios definidos por el federalismo y la identificación y caracterización de los símbolos que se asocian al diseño del Proyecto, esta investigación pretende conocer las cualidades y características de su organización y currículo en el que se estructura. Para ello se aspira a responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué innovaciones introduce el Proyecto Jornada Extendida en las escuelas secundarias de gestión pública de CABA? ¿Cómo está organizado? ¿Qué propuestas curriculares lo guían? ¿Existe una diferenciación entre el nivel primario y el nivel secundario en su diseño?

A los efectos de responder a los interrogantes del presente trabajo y en el marco de las posibilidades que ofrecen los estudios de caso de integrar métodos y datos de distinta naturaleza (Yin, 2003), esta investigación se valió principalmente de dos métodos de recogida de datos, a saber, entrevistas semiestructuradas en profundidad y el análisis documental y estadístico de fuentes secundarias.

El desarrollo de entrevistas en profundidad reviste una importancia significativa como medio de recolección de la información. La entrevista se convierte aquí en una estrategia para hacer que el entrevistado hable sobre lo que sabe, piensa y cree al mismo tiempo que se obtiene información sobre lo interrogado (Guber, 2001). Por eso, los funcionarios del Ministerio de Educación -en particular la Dirección General de Escuela Abierta y la Dirección General de Planeamiento Educativo- y de la Secretaría General y de Relaciones Internacionales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires fueron



seleccionados de acuerdo con su nivel de jerarquía y participación en la toma de decisiones durante el proceso de diseño del Proyecto Jornada Extendida y Compromisos de Gobierno. En este sentido, el objetivo principal de estas entrevistas consistió en tomar dimensión de las decisiones que se llevaron adelante para la concreción del Proyecto en cuanto a su variable organizativa y curricular y la selección de los Compromisos.

Si bien el programa tiene origen en 2016, su abordaje resulta similar para las escuelas primarias cuando es sabido que la escuela primaria y la escuela secundaria son niveles interrelacionados pero individuales en lo que refiere a su análisis y desarrollo de políticas educativas. De esta manera, puede plantearse que las inferencias sobre la escuela repercuten en las experiencias, los perfiles profesionales y los recorridos laborales de los propios sujetos que intervienen en la definición e implementación de esta política.

Este trabajo reconoce que en el diseño de las políticas educativas existen dimensiones de análisis interrelacionados que pueden explicar las decisiones que llevaron a su desarrollo. No obstante, en la medida en que las perspectivas operen como fundamentación de una política que busca transformaciones en la escuela, sería deseable contar con un diagnóstico más preciso de los problemas a abordar, en el que se recupere la información producida en el interior de los ámbitos de gobierno, así como el conocimiento disponible en las investigaciones generadas en el campo académico.

La identificación y el conocimiento de dichas dimensiones en la Ciudad de Buenos Aires contribuye a pensar formas en las que la política educativa puede operar para progresar en la transformación de la escuela media hacia nuevos modos de impartir conocimiento, transitar la secundaria y alcanzar la equidad de todos sus estudiantes, atendiendo a su desarrollo personal, emocional y social.

Esta investigación se organiza en cinco capítulos. En primer lugar, luego del capítulo introductorio, el capítulo 1 se centra en la revisión de la literatura considerando autores que, por un lado, enfocan su objeto en la conformación histórica y la consolidación de la escuela secundaria en Argentina y, por el otro, autores que reparan en el uso del tiempo como variable de análisis para la estructura, organización y gestión de la institución escolar. Luego, el capítulo 2 avanza en la construcción de un marco analítico para abordar las preguntas planteadas. En la siguiente sección que comprende el capítulo 3 se explicita el abordaje metodológico de trabajo y se desarrolla el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de analizar los factores que tienen efecto en el diseño de la jornada extendida para las escuelas secundarias de gestión pública de la



jurisdicción. Luego, los capítulos 4 y 5 concentran los principales resultados de este trabajo de investigación. Así, el capítulo 4, en línea con el enfoque teórico, presenta los hallazgos relativos al diseño de la jornada extendida desde la perspectiva de análisis de la política educativa pero a partir de las dimensiones federal, material y simbólica. El capítulo 5 expone los resultados de la jornada extendida pero desde las dimensiones propuestas respecto de su organización y contenidos curriculares. Por último, en el apartado final se presentan las conclusiones del trabajo.



Capítulo 1

Pasado y presente de la escuela secundaria

La consolidación del nivel secundario es una de las últimas creaciones del sistema educativo argentino aunque la escuela secundaria, desde su origen, abarca una multiplicidad de desafíos. En este sentido, este capítulo persigue un doble objetivo. Por un lado, busca ofrecer un recorrido histórico hacia la configuración y consolidación de la escuela media como actualmente se la conoce. Por otro lado, pretende ofrecer una variedad de miradas en torno a la extensión de los tiempos escolares y las propuestas que la adoptan como herramienta para brindar mayor acceso e igualdad de condiciones a sus estudiantes.

Configuración histórica de la escuela secundaria argentina

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional que rige el sistema educativo actual, establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad. De esta manera, la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida. Por lo tanto, el acceso equitativo a este bien público potencia el crecimiento personal y comunitario, enriquece la cultura, afianza los valores cívicos y contribuye a mejorar los niveles de bienestar de la sociedad. Bajo este encuadre, la educación secundaria ha asumido un papel preponderante en la Argentina como espacio legítimo de integración social de los jóvenes al ser sancionada su obligatoriedad legal. Sin embargo, la escuela secundaria en la Argentina transita una travesía histórica de más de 150 años que va de la selectividad a la universalidad educativa (Romero, 2015).

En las últimas décadas, la educación secundaria ha sido objeto de debate tanto en los ámbitos especializados en educación como en espacios públicos, en donde se plantean los temas de agenda que interesan a sectores más amplios de la sociedad. Sin embargo, no se trata de una preocupación de carácter reciente, ya desde la década de 1970 es factible identificar iniciativas que buscaron transformar este tramo de la escolaridad —aún no



obligatoria en ese tiempo— en tanto que se producía la masificación del nivel en un contexto global (Steinberg et al., 2019). Así, la expansión de la escuela secundaria se produce luego de la posguerra, cuando los países europeos sancionaron por ley su obligatoriedad y, en algunos casos, la gratuidad de ese nivel educativo (Acosta, 2012).

La escuela secundaria argentina (una de las últimas creaciones del sistema educativo argentino) se origina en la segunda mitad del siglo XIX en la que Argentina recibía importantes cantidades de población inmigrante y, por tanto, desde su fundación porta una función clara y contundente: la formación de la élite. En este sentido, luego de la fundación de la Universidad de Buenos Aires (1821), la política educativa de la organización nacional encarada por Urquiza, Mitre y Sarmiento tuvo en la creación de escuelas secundarias emblemáticas una estrategia clave para formar a la élite burocrática del país (Tedesco, 2003). Así, en 1863 por decreto de Mitre se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires cuyo objetivo explícito era preparar para los estudios universitarios, aunque proponía además la socialización en valores culturales que alimentaran la idea de “pertenencia” a una elite emergente. A éste le siguieron luego la fundación de otros catorce colegios en las provincias basados en la Ilustración y el Enciclopedismo.

En 1884, la Ley 1.420 declara obligatoria la educación primaria, la cual pasa a cumplir una función política clave de integración de la población extranjera a una comunidad nacional que aún estaba conformándose (Nobile, 2016). Más tarde surgirían las Escuelas Normales para la formación de docentes y aquellas con orientaciones profesionales, comerciales y técnicas que apuntaban a la formación de la élite técnico-burocrática (Tedesco, 2003). Es posible señalar que el modelo del colegio nacional, el bachillerato, se constituyó como “la” forma legítima de cursar los estudios secundarios, instalándose como la opción de mayor valía social, actuando así como modelo institucional a seguir (Acosta, 2012; Southwell, 2013). De esta manera, la escuela secundaria a partir de sus formas de organización y evaluación llevaba a cabo un proceso de selección meritocrática entre quienes continuaran sus estudios superiores en las universidades nacionales o bien, quienes logran sólo finalizar el secundario recibiendo los beneficios asociados a la obtención de dicha titulación (Filmus y Moragues, 2003).

No obstante, la escuela secundaria tuvo en la Argentina una temprana expansión. Durante la segunda mitad del siglo XX, el nivel secundario de escolarización inicia un proceso de masificación, tanto en Argentina como en Europa y en otros países latinoamericanos, lo cual se refleja en la ampliación de las tasas de escolarización



(Acosta, 2012; Dubet, 2006; Montes, 2010). Durante los años 60 los países de Europa Central y Estados Unidos produjeron una serie de reformas que acompañaron la extensión de la escuela media: el aumento progresivo de la escolaridad obligatoria; la estructuración de la oferta escolar más homogénea mediante la reformulación de los formatos escolares y la postergación de la edad (Acosta & Terigi, 2015).

De esta manera, ciertas transformaciones en las condiciones sociales y políticas como la vigencia del modelo desarrollista que apuesta a la expansión del sistema educativo formal a fin de alcanzar el desarrollo, generan una importante expansión del nivel – de 6.735 alumnos matriculados en 1900 a 1.859.325 en 1990 (Acosta, 2012). Pero la incorporación de sectores hasta el momento excluidos coincidía con fenómenos de deserción y expulsión, al igual que con la expansión del subsistema de gestión privada. La incorporación de sectores sociales a este nivel se da a partir de oleadas que tendieron a diferenciar la población escolar colaborando con la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009).

Según Tiramonti (2011), prevalecieron dos mecanismos de inclusión segregada: uno por medio de la incorporación en escuelas públicas de diferente prestigio que incluyó a los sectores medios y bajos de la escala social; otro, a través de la educación privada subvencionada que tendió a incluir a los sectores medios–medios altos que tendían a dejar la educación pública a medida que esta incorporaba a los sectores populares.

Con este avance en la escolarización secundaria tiene lugar una diversificación de las esferas de inserción social del grupo de edad que va de los 13 a los 18 años: por medio de la actividad económica dada por el trabajo, el estudio y la permanencia en el hogar - opción casi obligada para las mujeres durante buena parte del siglo XX (Braslavsky, 1986). Es decir, la coexistencia de diferentes esferas de inserción social da indicios de la estratificación social y de la existencia de trayectorias educativas diferenciadas según la pertenencia de clase y el género.

El crecimiento de la matrícula de la escuela secundaria se verificó incluso en el contexto de crisis económica y de experiencias políticas autoritarias de las décadas de 1970 y 1980, lo que marca la continua incorporación de sectores de clase media y media-baja (Gorostiaga, 2012). Asimismo, el estancamiento económico así como el deterioro hacia los años '80 de los índices de desempleo juvenil al igual que el aumento de los niveles de precarización y flexibilización laboral (Filmus et al., 2001; Braslavsky, 1986; Jacinto, 2002, entre otros), llevaron a que el título secundario sea la mínima credencial



necesaria para poder insertarse laboralmente, configurando así cierta “obligatoriedad social” en torno a este nivel (Tenti Fanfani, 2003).

Consolidación de la educación secundaria en la Argentina

En efecto, la historia de la educación secundaria muestra que su paulatina expansión durante el siglo XX la fue separando del rol estricto de selectora de elites y acercando a una función formativa de carácter más general complementaria de la educación primaria. El crecimiento del nivel secundario se realizó de manera inorgánica, sin una legislación que le diera marco y multiplicando orientaciones, modalidades y variaciones en la oferta. De esta manera, la secundaria se iba expandiendo desde abajo, desde la presión social y no, como la primaria, desde arriba, desde la fuerza creadora del Estado (Romero, 2015).

Recién en la década de 1990, una de las principales políticas respecto del nivel secundario fue la provincialización de las escuelas nacionales localizadas en las provincias (Ley N° 24.049), gestionadas desde hacía un siglo por el Ministerio de Educación Nacional. Así, por medio de la ley de transferencia de los servicios educativos, en 1992 se transfieren las escuelas medias y los institutos terciarios a la jurisdicción provincial, delegando en las provincias el financiamiento y administración de las escuelas secundarias y de los establecimientos superiores. Dicha transferencia no hace más que incrementar las desigualdades del nivel medio por un lado, pero también entre la capacidad de gestión y administración del sistema entre las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Luego, en 1993, la Argentina se embarcó en una reforma amplia y ambiciosa de la estructura académica del sistema educativo con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE). Esta norma fue la primera en regular la educación secundaria en forma integral estableciendo 10 años de educación obligatoria y creando una nueva estructura del sistema: Nivel Inicial, Educación General Básica (EGB) obligatoria y el Nivel Polimodal, diversificado en cinco orientaciones curriculares. A su vez, la LFE modifica la estructura curricular a través del diseño de Contenidos Básicos Comunes para todo el país que incluyen la renovación de los planes de estudio. Sin embargo, la implementación de la nueva estructura del secundario encontró serias dificultades, dados sus requerimientos de cambios en la formación docente, reordenamientos de la planta docente y asistencia técnica para cada escuela, en particular



para establecer el Polimodal. Al mismo tiempo, por factores políticos y financieros, la reforma quedó a mitad de camino, con distintos grados de avance en las diferentes provincias, desarticulando la vieja estructura pero sin terminar de construir la nueva.

Los datos del sistema educativo argentino para 2006 evidenciaban altos índices de repitencia y abandono en el nivel, así como significativas diferencias entre escuelas públicas y privadas; en este sentido, se reportaba una tasa promedio de repitencia de 10,7%, siendo 13,1% para las escuelas estatales y 4,4% para las privadas, y una tasa de abandono en el último año del secundario del 30,4% para las escuelas públicas (Ministerio de Educación, 2008). En este sentido y establecida ya la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN) tuvo por objeto desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acompañamiento de sus trayectorias escolares y el fortalecimiento del acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación continua. En la actualidad los indicadores educativos reflejan una tasa de repitencia que no ha presentado variación respecto de la de 2006 (10,8%) y una tasa de abandono de 9,5% (Ministerio de Educación, 2018).

No obstante, la Ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción en el país que planteó la obligatoriedad del nivel con la Ley N° 898 de 2002. Allí se plantean desafíos persistentes respecto de la capacidad de garantizar retención y aprendizajes significativos para los jóvenes que por ella transitan. Tanto la mirada global de los indicadores de retención como el estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios, muestran las dificultades que enfrentan quienes inician este nivel para sostener su escolaridad (Dabenigno et al., 2014). Además, el documento del Consejo Federal de Educación aprobado en 2009, consensuando los principales lineamientos para este nivel de enseñanza con todos los ministros de educación del país (Res. 84/09), estableció como base de su diagnóstico la condición de fragmentación institucional, la persistencia de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social y el carácter selectivo de una escuela que no fue planificada para todos. También propone una reorganización institucional atendiendo a las trayectorias de los estudiantes, a los problemas que persisten para procesar la incorporación de quienes aún no acceden a la escolarización y de retener y promover de un ciclo a otro a quienes logran ingresar. Ejemplo de esto fueron las Escuelas de Reingreso, un proyecto educativo de la Ciudad de Buenos Aires que surge en 2004



con el propósito de revincular a población excluida del sistema educativo que no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su trayectoria escolar.

Así, si bien la escuela secundaria se inicia en la segunda mitad del siglo XIX como espacio de formación para las elites argentinas, recién se consolida en todo el territorio nacional en la década del '90. Paradójicamente, la consolidación del nivel secundario se da a partir de la transferencia de las escuelas secundarias que pertenecían a la órbita nacional a las a provincias lo que implicó, por un lado, delegar en las distintas jurisdicciones su gestión y administración y, por otro lado, comenzar a estructurar su organización curricular, que la llevarían a su obligatoriedad con la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006.

Democratización de la escuela secundaria

Este proceso descripto que deriva en la obligatoriedad reubica el lugar de la secundaria en el espacio social y marca a la escolarización como la principal estrategia de integración social de la juventud. Al configurarse la secundaria como un derecho, la política educativa se ve obligada a responder a esta exigencia, debiendo implementar estrategias para mejorar los niveles de eficiencia del sistema. Es así que en los últimos años, la sanción de la obligatoriedad legal lleva a ensayar estrategias de diferente tipo a fin de alcanzar la meta de inclusión educativa en el nivel secundario (Nobile, 2013). No obstante, los indicadores habitualmente utilizados para describir a este nivel de enseñanza advierten de diversas dificultades en las trayectorias de los alumnos que hoy se reflejan en altos niveles de repitencia, sobriedad y abandono, baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso, entre otros. Éstos pueden interpretarse en términos de la tensión entre la expansión masiva de la matrícula y los modelos institucionales en los que han tenido que insertarse los jóvenes (Acosta, 2011).

Así, la paulatina democratización del acceso a la secundaria no se ve acompañada por una democratización del egreso ni de los saberes, persistiendo la dinámica de incorporación y expulsión. El proceso de ampliación de la matrícula se da junto a una crisis de sentido de la institución fuertemente asociada a los cambios culturales que cuestionan tanto el enciclopedismo del currículum del secundario como las formas de autoridad e interacción (Tenti Fanfani, 2003). Al mismo tiempo, es de destacar que la



condición de obligatoriedad del secundario cumple un rol performativo ya que no solo señala que todos los jóvenes deben realizarlo, sino que establece una manera deseada de hacerlo a través de un formato escolar basado en la gradualidad y la anualización de los grados, que establece así trayectorias teóricas preestablecidas (Terigi, 2007). De esta manera, se hace hincapié en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y la flexibilización del régimen académico, así como se han introducido medidas para volverlo más explícito y visible, con el fin de generar ambientes escolares más inclusivos (Bracchi, 2014; Dabenigno et al., 2014). Por tanto se incorporan nuevas figuras docentes -tutores, coordinadores, parejas pedagógicas- y se generan espacios de apoyo y talleres para fortalecer los aprendizajes.

Con todo, esta democratización de la escuela secundaria es, sin embargo, una democratización aparente porque así como ha crecido la matrícula, han crecido también los índices de fracaso, de repitencia, de deserción y de abandono. Es decir, la escuela no logra “procesar” en su matriz, ni gestionar a su interior la diversidad que ha dejado entrar. Del mismo modo, el formato escolar de la secundaria tiene una matriz curricular rígida y fragmentada que sigue articulada en el trípode: materias, horarios y secciones, es decir la fijación del contenido para un grupo de alumnos en una localización temporal fija y que en efecto, conforman una cultura organizacional anárquica. A pesar de la expansión del nivel y el paulatino acceso de matrícula proveniente de otros sectores sociales, de sucesivas políticas y programas de reforma, de marcos legales renovados y de una conciencia que avanza acerca de los derechos de los jóvenes a la educación, el formato escolar persiste y resiste (Romero, 2015).

La extensión de los tiempos escolares como alternativa para la igualdad

En su propósito de garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, la extensión de la jornada escolar entendida por aquellas políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables que asisten principalmente a la escuela pública. Redistribución porque destina más tiempo a fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, entre otros. Reconocimiento porque abre un abanico más amplio de experiencias



educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos (Veleda, 2013).

Las políticas de extensión de la jornada escolar comenzaron a implementarse en América Latina hacia fines de la década del noventa. Chile fue el pionero en 1997 con la creación del régimen “Jornada Escolar Completa”. A ella le siguieron Uruguay (1998) con el programa de “Escuelas de Tiempo Completo” y Venezuela a través del programa “Simoncito” y “Escuelas Bolivarianas” (1999). Una década después Cuba implementó la “Extensión de la Jornada” en 2003 y México el “Programa de Escuelas de Tiempo Completo” en 2007. En el caso de Argentina, la extensión de la jornada escolar ha sido una de las metas educativas impuestas por la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, la que preveía alcanzar en el año 2010 una oferta de escuelas de jornada extendida o completa para el 30% de los alumnos de educación básica, partiendo de una base de apenas un 5,5% de cobertura en el conjunto del país (línea de base 2005). Recién en 2011 la Argentina comenzó a implementar la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el nivel primario”.

El caso chileno comienza a configurarse en el marco del movimiento de reforma educacional que promovía la participación activa del Estado en educación en función de propósitos nacionales y demandas sociales tales como la necesidad de una educación que contribuya a la formación en valores, garantice la igualdad de oportunidades, mayores capacidades para construir y fortalecer la democracia y contribuya a los requerimientos de nuevas competencias en las personas para asumir los desafíos del desarrollo productivo. En este sentido, la reforma educativa de Chile se formuló sobre cuatro pilares: los programas de mejoramiento e innovación pedagógica destinados a modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la reforma curricular para la educación básica y media, el desarrollo profesional docente y la jornada escolar completa diurna para todos los establecimientos del país tanto públicos como privados.

Así, el objetivo del régimen Jornada Escolar Completa era aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular (García-Huidobro & Concha, 2009). De este modo, la extensión de la jornada escolar chilena se justificó para, por un lado, mejorar los aprendizajes reconociendo que el aumento del tiempo escolar es un factor que afecta positivamente el aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la



gestión de cada establecimiento. Por otro lado, para lograr mayor equidad en la educación ya que la misma permitiría atender a la población con alta vulnerabilidad al mismo tiempo que igualar las oportunidades de aprender para todos los estudiantes.

Por su parte, las Escuelas de Tiempo Completo uruguayas se crearon en primer lugar para atender al 20% más pobre de la población. En segundo término, la política buscó organizar la vida escolar con nuevos enfoques, construir procesos de enseñanza y aprendizaje compatibles con los contextos locales, enfatizar la propuesta desde el conocimiento y la participación activa de las familias, capacitar al equipo docente y articular los requerimientos básicos de alimentación y salud para lograr mejores condiciones de aprendizaje (Administración Nacional de Educación Pública, 1997). De este modo, ante los indicadores relativos a las tasas de repetición en primer año de primaria y los resultados de las evaluaciones de aprendizajes, el programa Escuelas de Tiempo Completo se posicionó como una de las grandes líneas de la política educativa uruguaya dirigida a lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de competencias y aprendizajes en los niños que provienen de los hogares más pobres del país.

La creación de las Escuelas Bolivarianas en 1999 respondió a la necesidad generada por diversos factores tales como: deserción y exclusión escolar, desnutrición, repitencia, bajo rendimiento, pérdida de la identidad local y transformación económico-social del país. En este sentido, las escuelas venezolanas buscaron brindar una educación integral a niños, niñas y adolescentes en prácticas pedagógicas abiertas, reflexivas y constructivas, estableciendo una relación amplia con la comunidad a fin de brindar acceso y permanencia a la población de las zonas urbano-marginales, rurales e indígenas (Ministerio de Educación y Deportes, 2004). A partir del incremento del número de escuelas de horario integral en los diferentes niveles y modalidades, la ampliación en la cobertura en los niveles de Educación Inicial y Básica, la mejora de la atención y las condiciones físico-ambientales, y la contribución a superar la inequidad social, las Escuelas Bolivarianas serían capaces de proporcionar una educación integral de calidad.

Desde 2003, Cuba atraviesa su tercera revolución educativa (la primera estuvo orientada a la alfabetización masiva y la segunda a la inclusión educativa) donde uno de los pilares fundamentales es la mejora de la relación alumno-docente. De este modo, la escuela primaria cubana incrementó la frecuencia de clases en ambos ciclos. En el caso de la secundaria básica, el tiempo se organiza en lo que denominan “doble sesión” en el



que se articulan de manera flexible todas las actividades durante la mañana y la tarde. En ese horario los alumnos cumplen con el currículum vigente y desarrollan actividades extracurriculares de formación laboral, vocacionales, laboratorios y talleres.

Finalmente, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo en México representa una respuesta a la necesidad de generar condiciones institucionales adecuadas para favorecer en los alumnos el aprendizaje y el desarrollo de las competencias. Así, el mismo está destinado a lograr que los alumnos y alumnas de las escuelas públicas de educación básica cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar y de mecanismos de mejora en el aprendizaje que hagan un alto a la deserción educativa y que favorezcan la retención escolar (Secretaría de Educación Pública, 2009). La siguiente tabla sintetiza las políticas regionales de ampliación de la jornada escolar.

Tabla 1. Políticas de ampliación del tiempo escolar en América Latina

País	Año de implementación	Nombre de la política	Objetivos	Niveles afectados	Tiempo de extensión
Chile	1997	Jornada Escolar Completa	Fortalecer los aprendizajes y lograr mayor equidad.	Básica: 3° a 8° Media: 1° a 4°	Básica: 3,6 h Media: 4,5 h
Uruguay	1998	Escuelas de tiempo completo	Fortalecer los aprendizajes, reorganizar la vida escolar, aumentar la participación de las familias, capacitar al equipo docente y promover la equidad y la innovación para el nivel.	Básica: 1° a 6°	Básica: 3 h
Venezuela	1999	Simoncito y Escuelas Bolivarianas	Equidad. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. Innovación pedagógica.	Inicial: 0 a 6 años Básica: 1° a 6°	Básica: 4 h
Cuba	2003	Extensión de la jornada	Mejorar la relación alumno-docente	Básica Secundaria	Básica: 3,5 h (1° ciclo), 4 h (2° ciclo)
México	2007	Programa de Escuelas de tiempo completo	Fortalecer los aprendizajes y promover la equidad y la innovación para los niveles.	Inicial: 4° a 6° Básica: 1° a 6° Media: 1° a 3°	Básica: entre 2 y 4 h

Fuente: Elaboración propia en base a Veeda (2013) y el análisis de normativa y documentos oficiales de cada país.



El auge de estas políticas para extender la jornada escolar puede comprenderse en primer lugar dada la necesidad de extender el cuidado y la protección social. En segundo término se señalan el bajo nivel y la profunda desigualdad de aprendizaje. Finalmente, las iniciativas surgen como instrumento para garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea. Según un análisis de situación educativa en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2013), en promedio, el 94% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria concurre efectivamente a ese nivel, mientras que en la educación secundaria, este porcentaje es del 72%. No obstante, es importante señalar que la mayoría de los estudios demuestran que la intensidad de los efectos positivos de la extensión de la jornada escolar es mayor en aquellas escuelas de contextos más desfavorables.

Tal como señala Martinic (2015), la ampliación y mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más importantes que afectan la cultura y la gestión pedagógica de las escuelas. Empero, los estudios demuestran que no existen en América Latina grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas pese a las transformaciones de los sistemas educativos y del propio conocimiento a enseñar (Martinic, 2015). A pesar de las propuestas arriba mencionadas, la organización del tiempo escolar responde a un concepto racional y mecánico propio del tiempo escolar neto guiado por la cantidad de días anuales de clase estipulados oficialmente. Entonces la institución escolar está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable, uniforme y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos -como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento- que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil (Husti, 1992). Así, la relación entre el tiempo escolar y el aprendizaje es una de las preocupaciones de la investigación educativa. Mientras algunos basan el manejo del tiempo por parte del docente y su efecto en la atención del estudiante, definiendo al tiempo como una variable independiente según las necesidades del sistema y el profesor; otros consideran el tiempo como un concepto subjetivo y relativo tomándolo como variable dependiente relacionado con las necesidades de los sujetos, las interacciones, contextos y culturas en las que estos se desenvuelven.



En este contexto, se entiende que el diseño y la implementación de políticas educativas tendientes a extender el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela se resignifica. Existe desde sus comienzos, entonces, una tendencia regional a llevar adelante políticas que buscan como fin último la inclusión y retención de los alumnos de contextos vulnerables. En contraposición, el tiempo escolar sirve de análisis para evidenciar si la extensión de este contribuye a una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, si más tiempo de escuela es mejor.

En general, la evidencia muestra una relación positiva entre tiempo y logro académico pero advierte que la magnitud del efecto depende en gran medida del uso que se haga del tiempo y la interacción que se establezca entre el alumno y el docente. La teoría de cambio en la que se basan entonces plantea que el aumento del tiempo de permanencia en la escuela, que implica una mayor cantidad de horas dedicadas a actividades académicas, permitirá mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas curriculares. Por lo tanto, cuando el tiempo es utilizado en gran proporción a la enseñanza, tiene efectos significativos en el aprendizaje. Caso contrario, cuando la mayor parte de este se utiliza en situaciones distintas de la instrucción, la extensión de la jornada escolar no producirá efectos relevantes. No obstante, este tipo de investigaciones se asientan en la fase de implementación de las políticas educativas.

En este marco, las investigaciones vinculadas a la temática de la extensión de la jornada escolar pueden suscribirse en tres grandes líneas de análisis. Por un lado, aquellas investigaciones que vinculan el tiempo que los alumnos transcurren en la escuela a variables tales como rendimiento o resultados de aprendizaje o académicos (Cotton & Savard, 1981; Mitter, 1992; Department of Education USA, 1994, 1996; Fernández, 2000; Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 2006; Banco Mundial 2007; Bellei, 2009; Gimeno, 2009; Llach et. al, 2009; Valenzuela et. al, 2009). Por otro lado, estudios que dan cuenta de la implementación de diferentes políticas o programas educativos de extensión de la jornada escolar (Department of Education USA 1994, 1996; Fernández, 2000, 2002; Ruz & Madrid, 2005; Zorrilla et. al, 2008) y, finalmente, análisis que exploran desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar (Escolano, 1992; Husti, 1992; Varela, 1995; Aguerro, 1998; Fernández, 2000, 2002; Gimeno, 2005; Rodríguez, 2009).

En consecuencia, la ampliación de la jornada escolar afecta todos los tipos de tiempo escolar: obligatorio, referido a la cantidad de tiempo utilizado en la instrucción



educativa (se incluyen aquí los recreos, almuerzos, transición entre clases, etc.); instruccional, definido como el tiempo no administrado que el docente pasa en el aula con los estudiantes y el tiempo utilizado en tareas relativas al aprendizaje. Así, los distintos programas difieren en lo referido a la cantidad de tiempo que se agrega (un turno más, una hora más) a la organización curricular: unos priorizan los contenidos “básicos o prioritarios” como lengua y matemática mientras otros ponen el acento en áreas “curriculares” y disciplinas ligadas con otras necesidades educativas como educación física y arte; y otros en saberes organizados de formas alternativas a través de talleres. Asimismo varía el carácter obligatorio u optativo de la extensión de la jornada escolar, la organización de este tiempo en relación con las edades y niveles escolares, las modalidades, tiempos y espacios destinados al trabajo entre docentes, entre otros (Vercellino, 2012a).

Con todo, el tiempo escolar resulta uno de los elementos que moldean los procesos escolares y por ello es considerado uno de los componentes estructurantes de lo escolar ya que está en estrecha relación con los restantes aspectos estructurantes de la organización tales como la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas y el ejercicio docente (Vercellino, 2012b).



Capítulo 2

La jornada extendida entendida desde una perspectiva de análisis multidimensional

El objetivo del presente capítulo es elaborar un marco conceptual comprensivo que permita analizar la política de jornada extendida desde una perspectiva multidimensional. Estas dimensiones comprenden: (a) la dimensión federal relativa al marco político y regulatorio, (b) los contextos externos referidos a las tendencias internacionales y expectativas consideradas por la política, (c) la dimensión material relativa a los recursos y evidencia que conllevan su desarrollo y (d) la dimensión simbólica referida a los meta mensajes y construcciones que se pretenden alcanzar o transmitir con su consecución.

Existen muchas definiciones teóricas sobre lo que se entiende por política pública. Dye (1972) por ejemplo, refiere a la política pública como “todo aquello que un Estado decide hacer o no hacer”. Por su parte Ozslak y O’Donnel (1976), basados en la definición de Dye, interpretan a la política pública como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervenciones del Estado en relación con una cuestión que promueve la atención, interés o movilización de actores de la sociedad civil. Subirats et al. (2008) en cambio, describen a la política pública como aquella respuesta del poder político, ejecutada por el sistema administrativo que apunta a resolver un problema público definido como tal en la agenda pública (Subirats et al., 2008). En este sentido, Subirats et al. (2008) entienden a la política pública ya no como los posibles actos del Estado en vistas al bien común, sino que le otorgan la responsabilidad de acción al Estado, siendo éste quien interviene en un sector específico para resolver una situación de la realidad social que es reconocida públicamente en la agenda de gobierno. Así, los autores consideran tanto a los actores, a los recursos como a las instituciones como elementos centrales del análisis de las políticas públicas, mientras que Dye, Ozslak y O’Donnel solo destacan a los actores investidos de poderes públicos como componente relevante para la gestión de las políticas públicas.

Por otra parte, las políticas públicas pueden analizarse a través del denominado “ciclo de las políticas” (Meny & Thoenig, 1992; Lahera Parada, 2002; Subirats, Koepneff, Larrue, & Varone, 2008; Aguilar Villanueva, 2009). El esquema propuesto por



Subirats et al. (2008) resulta el más oportuno para el análisis de la política propuesta. El mismo distingue las siguientes etapas: 1. Surgimiento del problema, 2. Inclusión en la agenda, 3. Formulación de alternativas y decisión del programa de la política, 4. Implementación de la política, 5. Evaluación de la política. Además, el esquema analítico presentado por dichos autores entiende que la interacción entre las autoridades político-administrativas y los grupos sociales que causan o son afectados por un problema público determinado, resulta en el contenido y características institucionales de una acción pública.

En la ejecución de la política, la mayoría de las explicaciones se focalizan en las características de la demanda de los bienes públicos, de su población destinataria, sus patrones de preferencias sociales y su capacidad de demanda estructurada por el nivel de ingreso (Ziblatt, 2008). Sin embargo, estos argumentos omiten identificar si los gobiernos son capaces de diseñar e implementar políticas que reflejen esas preferencias sociales, dejando de lado un análisis de la capacidad del Estado de proveer bienes de calidad. Se parte entonces del supuesto que los gobiernos con niveles más altos de capacidad estatal proporcionan mayor calidad de bienes públicos (Bonelli, 2019).

En esta misma línea de análisis, la educación es un bien público cuyo atributo definitorio son sus externalidades no excluibles y no competidoras (Ziblatt, 2008). Al igual que la Ley de Educación Nacional que decreta a la educación y el conocimiento como bienes públicos que deben ser garantizados por el Estado, Ziblatt (2008) pone el foco en las características de la oferta de bienes públicos e identifica dos aspectos determinantes del nivel de su provisión: por un lado, la disponibilidad de recursos fiscales y por el otro, el profesionalismo de los funcionarios o el grado de conocimiento institucionalizado del personal de los gobiernos locales.

Ante la existencia de desigualdades en materia educativa, se evidencia la falta o insuficiencia en el accionar del Estado para garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad a todos los ciudadanos. Esto se explica no sólo por la ausencia de políticas sino también por las prioridades que las mismas fijan en términos de grupos sociales destinatarios y/o territorios donde estas se implementen (Bonelli, 2019).

Así, analizar la situación social y educativa de los adolescentes resulta clave para examinar el sentido de las políticas educativas para el nivel secundario y los desafíos que los sistemas educativos enfrentan para garantizar el derecho a la educación. La formación del nivel medio no es una preocupación de carácter reciente, sino que desde la década de



1970 es factible identificar iniciativas que buscaron transformar este tramo de la escolaridad (Steinberg et al., 2019). Por su parte, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX el pasaje del modelo secundario de uno excluyente a su masificación, evidencian que en los últimos años el derecho al acceso, la permanencia y la finalización de la escuela secundaria se posicionan en la agenda prioritaria de la educación. De esta manera, el plan de transformación de la Secundaria 2030, enmarcado en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 330 de 2017, orienta la nueva secundaria hacia el desarrollo de capacidades y proyectos de vida que los estudiantes puedan asumir de manera responsable y comprometida. En definitiva, el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) propone transitar hacia una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo donde niños, niñas y jóvenes construyan aprendizajes relevantes para definir su recorrido y seguir aprendiendo durante toda la vida. El marco se basa en una concepción del aprendizaje activo, enfocado en la comprensión, real, con sentido, relevante y empoderador. Por tanto, si bien desde 2006 la Ley de Educación Nacional otorga la obligatoriedad del nivel medio y compromete al gobierno nacional y a los estados provinciales a orientar los recursos necesarios para garantizar su acceso y graduación, los resultados en los aprendizajes y los indicadores de eficiencia interna secundarios, colocan actualmente a la educación y a la escuela secundaria en un lugar clave en la agenda de políticas para el desarrollo y el ejercicio de derechos.

Es en la escuela donde muchos adolescentes arriesgan la posibilidad de adquirir el conjunto mínimo de habilidades y saberes que la sociedad del siglo XXI demanda. No obstante, los jóvenes y adolescentes no adquieren este conjunto de saberes solamente en la escuela. Por el contrario, ellas y ellos transitan por diversos espacios sociales, culturales y económicos en territorios diversos y específicos donde adquieren saberes y habilidades que conforman también el abanico de recursos que cada uno dispone (Steinberg et al., 2019).

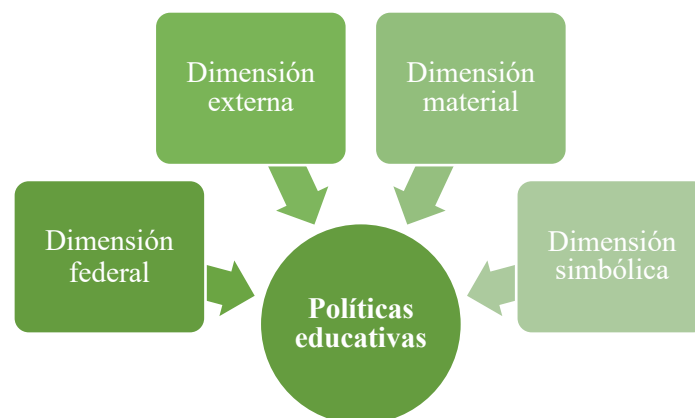
De esta manera y desde una mirada amplia, Braun et al. (2011) desarrollan un enfoque distinto e innovador desde el punto de vista sociológico de las políticas educativas, centrado en cómo las instituciones educativas hacen política educativa desde sus realidades cotidianas y su contexto social y material, a través de complejas relaciones entre agentes, discursos, prácticas y recursos. A partir de una teoría de la actuación de las

políticas educativas (policy enactments)¹, los autores indican, en primer lugar, que las políticas están íntimamente moldeadas e influenciadas por factores específicos de la institución, aunque en la mayoría de las formulaciones de política este tipo de restricciones y presiones en la actuación de políticas tienden a descuidarse. En este sentido, el contexto en el que se diseñan y se llevarán a cabo las políticas educativas debe considerarse como un factor activo, cambiante y multidimensional. En otras palabras, un marco para la promulgación de políticas necesitará considerar un conjunto de condiciones objetivas en relación con un conjunto de dinámicas interpretativas subjetivas y, por lo tanto, reconocer que lo material, estructural y relacional son parte del análisis de políticas para que a nivel institucional cobre más sentido (Braun et al., 2011).

Las dimensiones predominantes de las políticas educativas

Con todo, el análisis de las políticas educativas merece un examen multidimensional de los factores que llevan a su desarrollo. Estas dimensiones comprenden: (a) la dimensión federal relativa al marco político y regulatorio, (b) los contextos externos referidos a las tendencias internacionales y expectativas consideradas por la política, (c) la dimensión material relativa a los recursos y evidencia que conllevan su desarrollo y (d) la dimensión simbólica referida a los meta mensajes y construcciones que se pretenden alcanzar o transmitir con su consecución.

Cuadro 1. Dimensiones de análisis de las políticas educativas.



Fuente: Elaboración propia en base a Braun et al. (2011) y Malen y Knapp (1997).

¹ *Enactment* refiere tanto a la promulgación formal de leyes como a la representación en un sentido teatral. Aquí los autores la utilizan en este doble sentido para evidenciar que la puesta en práctica de las políticas educativas implica tanto la elaboración de leyes, planes y proyectos oficiales como las actuaciones y traducciones que los distintos actores reproducen la realidad de las políticas.



En primer lugar, a la hora de analizar las políticas educativas argentinas es necesario considerar la estructura federal del sistema educativo. En Argentina, el Estado Nacional es responsable de la definición de contenidos curriculares mínimos y de los núcleos de aprendizaje prioritarios, la obligatoriedad educativa, la homologación de títulos, la política de evaluación y los marcos generales de financiamiento de la educación y gestión en algunas áreas del sistema (educación superior, infraestructura, programas compensatorios y fondos salariales). Por su parte, las jurisdicciones provinciales están a cargo de planificar, gestionar, administrar y financiar el sistema educativo en cada uno de sus territorios. En un ámbito donde alrededor del 90% del gasto educativo a nivel jurisdiccional se destina al pago de salarios docentes, existe un alto nivel de heterogeneidad entre las distintas jurisdicciones del país respecto del nivel de inversión en educación, gasto por alumno estatal y salario docente (Rivas y Dborkin, 2018). Además, la heterogeneidad existente en términos de derecho a la educación en Argentina y al interior de las distintas jurisdicciones, se evidencia no sólo en la existencia o no existencia de servicios educativos, sino en la calidad de estos servicios (Kessler, 2002).

Por otro lado, dado el contexto federal argentino y en el caso particular de las políticas educativas, es el Consejo Federal de Educación quien se encarga de coordinar y desarrollar los esquemas, ejes principales y pautas sobre los cuales las distintas jurisdicciones diseñarán o adecuarán sus políticas. En este sentido, las resoluciones dictadas por dicho órgano resultan un corpus normativo y un marco de referencia que debe considerarse al momento de proyectar las políticas educativas argentinas. Muchas veces, incluso, estas resoluciones incluyen en sus considerandos referencias a tendencias globales en las que se enmarcará luego la normativa a aplicar en el territorio, dando un encuadre acabado a los fines de los lineamientos propuestos.

No sólo el contexto federal en el que se enmarca la educación argentina es relevante al momento de analizar las políticas educativas. Los contextos externos que describen Braun et al. (2011), entendidos como presiones y expectativas de asuntos de políticas locales y nacionales más amplios, resultan también importantes. Si bien los autores ejemplifican estos contextos como el grado de apoyo de las autoridades locales, las presiones y expectativas en los resultados obtenidos en, por ejemplo, evaluaciones de aprendizaje, la posición en las tablas de clasificación de dichas evaluaciones, la reputación, entre otros, estos contextos externos pueden influenciar los modos en que se diseñen las políticas y las maneras en que éstas se implementen a fin de concretar



objetivos más amplios de aquellos planteados en el proyecto inicial. De esta manera, en el mundo globalizado del siglo XXI, los organismos internacionales son quienes ocupan un espacio preponderante entre los actores políticos (sobre todo en la región latinoamericana) y, por eso, acostumbran a recomendar políticas públicas a los países en desarrollo, basados en las tendencias globales que se producen en el resto del mundo. Es así como, por ejemplo, los cambios acelerados en términos tecnológicos, migratorios, demográficos y climáticos están reconfigurando el orden social, económico y político. Esta nueva configuración trae consigo nuevas demandas de cara a la formación de los individuos (Mateo-Berganza Díaz, María Mercedes & Rucci, Graciana, 2019). En suma, estos contextos externos globales son los que suelen repercutir en los contextos locales generando tendencias y sentidos de pertenencia en la formulación de políticas públicas.

Con un enfoque de perspectivas múltiples para el análisis de políticas educativas, Malen y Knapp (1997) sugieren que las perspectivas organizacionales, es decir, cuestiones de supervivencia y seguridad, así como estructuras, hábitos y rutinas establecidas, pueden ser tan válidas como una explicación de la forma en que los procesos de políticas se desarrollan en la práctica. Además, las perspectivas políticas a su vez pueden enfatizar la dinámica de poder donde la política es el resultado de prioridades basadas en intereses que se negocian y comprometen. La política educativa, entonces, comprende una dimensión simbólica en que la política envía señales y crea símbolos que cumplen importantes funciones. Es allí donde la atención se centra en los mensajes y los significados de la creación de la política. Por consiguiente, los mensajes detrás de los anuncios de políticas públicas resultan quizás una de las dimensiones más preponderantes al momento de diseñarlas. En este sentido, los actores se esforzarán para que los temas en torno a los cuales articulan sus propuestas coincidan con aquellos a los que la ciudadanía y los medios de comunicación prestan su atención. También intentarán resaltar otros asuntos que los favorecen para tratar de que los medios los incluyan en sus agendas y así ganar visibilidad y espacio (D'Adamo y García Beaudoux, 2009). De este modo, los anuncios de una nueva política pública cobran mayor relevancia cuando estos obtienen la atención y el tratamiento de los medios de comunicación y las redes sociales ya que serán ellos la vía de transmisión para la población de los objetivos, destinatarios y recursos implementados para su consecución.

Por último, la “materialidad” de la política puede pasarse por alto. Las instituciones promulgan políticas en circunstancias que no siempre son de su elección.



Así, los análisis de políticas educativas rara vez incluyen detalles de presupuestos, infraestructura o personal y sus contextos se desmaterializan en la forma en que las escuelas representan e interpretan las intenciones y objetivos por las que fue diseñada la política, al mismo tiempo que los tomadores de decisiones tienden a formular proyectos y planes asumiendo los mejores entornos posibles para su implementación (Braun et al, 2011). De este modo, la dimensión material entendida como los recursos en el sentido amplio con los que cuentan los Estados para llevar a cabo el desarrollo de las políticas públicas, también son relevantes al momento de su diseño. Así, los elementos que componen a la política educativa en su conjunto merecen ser tenidos en cuenta junto con los posibles escenarios de análisis e interpretación que la comunidad educativa pueda realizar en su interior.

Se identifica entonces que los contextos externos, signados por los lineamientos federales en los que se enmarca la educación argentina, junto con la dimensión simbólica que resalta la dinámica de poder y los mensajes comunicacionales alrededor de la creación de la política educativa determinan en gran medida en la toma de decisiones de aquellos responsables del diseño de los proyectos.

Sin embargo, al momento de analizar el diseño de las políticas educativas resulta importante considerar además de los contextos en los que se estas se insertan, las variables que le dan forma y estructuran su funcionamiento. Dichas variables también se encuentran condicionadas por los contextos externos y los símbolos que se generan en su diseño.

En este sentido, actualmente las políticas buscan modificar e introducir pequeños cambios en la matriz escolar fundada de desde los orígenes de la escuela. Por eso, apuntan hacia el desarrollo de capacidades y proyectos que coloquen al estudiante en el centro donde, a partir de una organización institucional y pedagógica, los alumnos construyan y alcancen aprendizajes significativos para su proyecto de vida y vocación. Por consiguiente, el concepto de innovación toma relevancia para potenciar la capacidad de transformación, los objetivos planteados al momento de su diseño y el impacto esperado en la política.

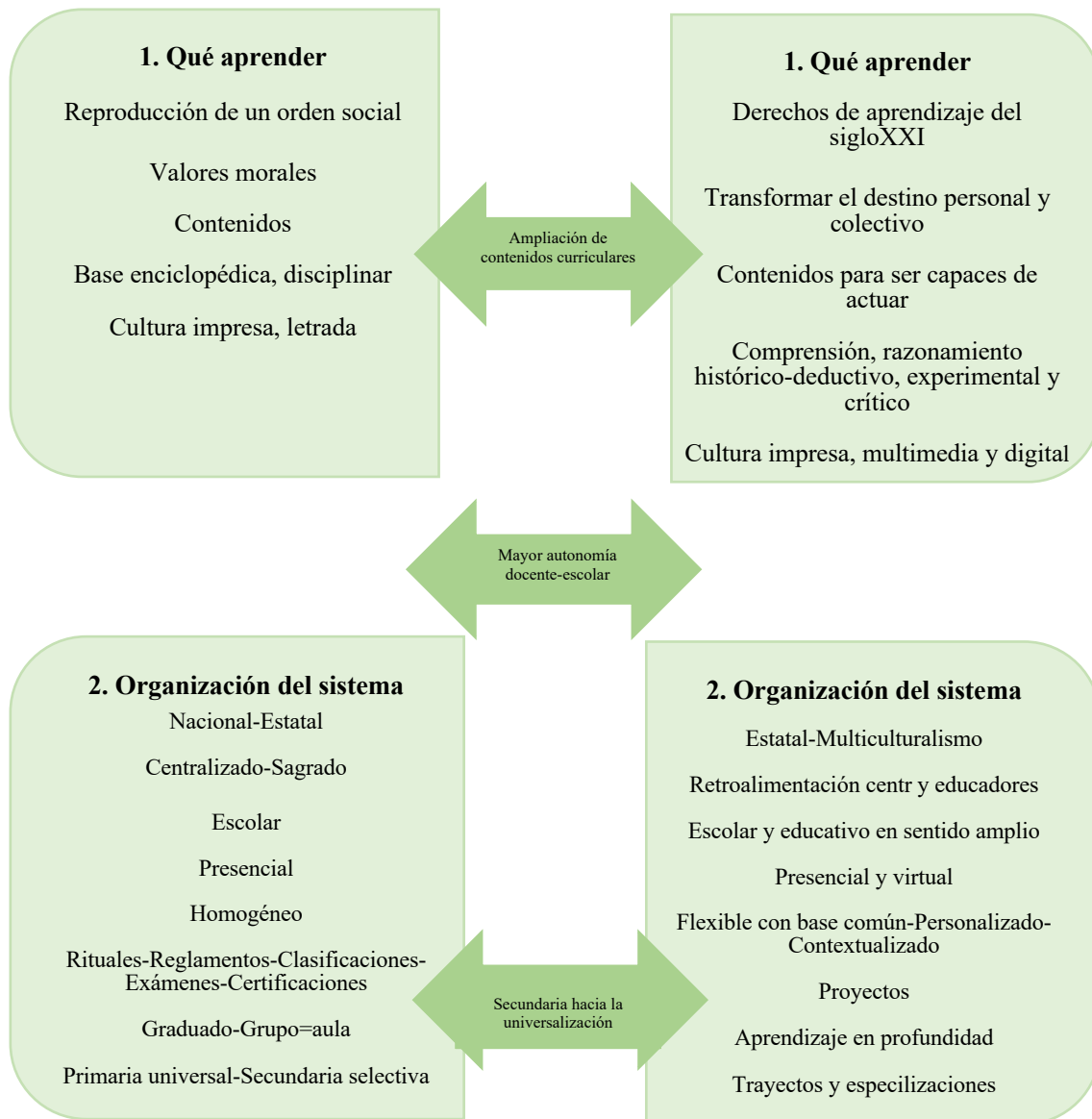


Las variables donde innovar en la política educativa

En particular en el nivel secundario argentino, la escuela se ve cuestionada tanto por sus alumnos al intentar comprender los propósitos de los aprendizajes que les son enseñados, como por el ecosistema de educación que critica las modalidades de enseñanza del sistema educativo. En este contexto, el concepto de innovación educativa se inserta como posible solución frente a los desafíos que el nivel medio presenta en la actualidad. Así, la innovación como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI (Rivas, 2017). De esta manera, Rivas (2017) introduce los ecosistemas de innovación educativa para definirlos como vulneraciones sistemáticas de la matriz escolar tradicional que parecen haber funcionado, que logran crear una estabilidad en el tiempo, una forma de sustentabilidad adaptativa, una nueva institucionalidad. Así, las innovaciones en el sistema educativo se incorporan para, sin alterar por completo el sistema, promover una interacción entre las experiencias pasadas que han resultado satisfactorias y pueden sostenerse en el tiempo y las tendencias globales que, basadas en los cambios tecnológicos y sociales, fomentan nuevos modelos de aprendizajes y maneras de enseñar.

Cuadro 2. Variables de la política educativa. Transiciones de la matriz escolar tradicional a la nueva matriz escolar.





Fuente: Elaboración propia en base a Rivas, A. (2017) Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación.

Si bien la comparación entre matrices abarca cuatro aspectos en los que incluir innovaciones, para poder atravesar los objetivos aquí planteados, en el presente se analizarán lo que a partir de ahora se denominará variable curricular (1. Qué aprender) y variable organizacional (2. Organización del sistema).

Se entiende por matriz tradicional a aquella que sintetiza y facilita la comunicación condensada de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo



XIX y extendida en todo el mundo en el último siglo. Aquí, la matriz escolar es un modelo de aprendizaje homogéneo de base religiosa, originada en los siglos XVI y XVII, convertida luego en un sistema estatal-nacional. Este carácter nacional de la educación fue clave en su desarrollo histórico, en el que los sistemas educativos que se construyeron en el siglo XIX surgieron a la par de los estados nacionales con la finalidad de edificar las bases de estas nuevas sociedades.

Por el contrario, la nueva matriz escolar reconoce a la educación ya no como una obligación de los individuos con el Estado sino como un derecho humano en la que se aumenta la oferta y se crean mayores oportunidades de acceso para el total de la población. En este sentido la introducción de innovaciones educativas implica modificar elementos de la matriz tradicional para generar en los alumnos capacidades de actuar y transformar su proyecto de vida.

En su variable organizacional, las escuelas de la matriz tradicional son organizaciones donde hay horarios fijos, rutinas y rituales. Se organizan en grupos por edades, con una progresión graduada y anual a cargo de un conjunto de docentes que gobierna sus estados de aprendizaje. Los alumnos se dividen en aulas, dispositivo fundamental de la matriz escolar tradicional (Rivas, 2017). Asimismo, la matriz escolar tradicional dividió la escuela primaria -como un santuario de lo común, como el cuerpo donde formar los principios de la ciudadanía nacional- de la escuela secundaria como la cabeza de formación en las disciplinas científicas. La matriz fue incluyente en la primaria y excluyente en la secundaria, que se conformó como una carrera de obstáculos: muchas materias, gran cantidad de profesores y numerosos exámenes. En cambio, la nueva matriz escolar no obliga a la concepción un grupo-un aula, sino que las agrupaciones pueden realizarse de modos diversos, según las necesidades, en espacios más amplios e incluso fuera de la escuela. Además, la nueva matriz busca que los docentes no sean meros transmisores de información sino que puedan diseñar entornos, experiencias y trayectorias de aprendizaje (Fernández Enguita, 2018).

En su variable curricular, la matriz escolar tradicional procura un aprendizaje homogéneo centrado en el currículum que regula lo que cada docente debe enseñar a lo largo del año. De esta manera, el currículum funciona como un programa estatal que regula aquello que cada docente enseña en cada etapa del año y que permite disciplinar a las masas a través de la enseñanza simultánea. Por su parte, la nueva matriz se centra en la formación de capacidades a través de contenidos comunes considerados



fundamentales. No se trata de competencias para adaptarse al mercado laboral, sino de fortalezas y el desarrollo de una conciencia social que permita a los alumnos insertarse en un mundo globalizado y en constante cambio. A diferencia del saber escolarizado descontextualizado, estas competencias promueven la relación del contenido escolar con la vida cotidiana de un modo práctico y real, significativa para los estudiantes.

A partir de la construcción de este marco de referencia, es posible vislumbrar que, de acuerdo con este corpus teórico, las políticas educativas pueden analizarse desde dos representaciones: a) el análisis de la política como discurso que comprende una visión amplia que considera los contextos externos, el federalismo local, los símbolos y la materialidad como aspectos que deben de considerarse al momento de diseñar y ejecutar las políticas; b) el análisis de la política educativa como instrumento de intervención que repercute en la introducción de innovaciones escolares en sus variables organizacional y curricular con el objeto de promover una transformación del nivel secundario.



Capítulo 3

Metodología

Este capítulo resume los objetivos propuestos para este trabajo de investigación, el modelo de análisis y la estrategia metodológica que sustentan y orientan esta investigación. Según el caso, se detallan las fuentes y técnicas de recogida de datos, el procedimiento del trabajo de campo y las estrategias de análisis.

Objetivo general

Analizar el diseño del Proyecto Jornada Extendida para las escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva de análisis integradora que abarca, por un lado, el diseño de la política atendiendo los diversos contextos, símbolos y materialidades y, por otro lado, la política educativa como instrumento, considerando sus variables organizacional y curricular.

En particular, este trabajo plantea tres objetivos específicos a saber:

- Profundizar en el análisis de los marcos políticos y regulatorios dispuestos por el Consejo Federal de Educación entre 2009 y 2016 definidos bajo la dimensión federal.
- Identificar y caracterizar la dimensión simbólica vinculada con los Compromisos de Gobierno que incide y se asocia al diseño del Proyecto.
- Analizar las cualidades y características de las variables organizacional y curricular en las que se estructura la implementación de Proyecto.

De esta manera, esta mirada integradora multidimensional habilita una mayor comprensión del propósito subyacente con el cual se creó la política educativa.

Metodología de análisis

La aproximación empírica de esta investigación consiste en un estudio de caso único (Yin, 2003) que considera al Proyecto Jornada Extendida que opera en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como caso único y principal unidad de análisis. Al interior del caso, se proponen y distinguen dos subunidades: sus variables organizativa y curricular.



En términos generales, los estudios de caso pueden ser definidos por investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; se enfrenta a una situación técnicamente distintiva en la que habrá muchas más variables de interés que datos y, como resultado; se basa en múltiples fuentes, con datos que deben converger en forma de triangulación. En este sentido, el análisis de caso se beneficia de la elaboración previa de proposiciones teóricas para orientar la recopilación y el análisis de datos (Yin, 2003).

Con todo, el estudio de caso aquí expuesto ofrece una aproximación metodológica que pretende deliberadamente abordar las condiciones contextuales en vistas de que sean consideradas aspectos de sumo interés para comprender la política estudiada. De este modo, el abordaje histórico contempla vínculos entre el contexto y la política educativa en cuestión, pero refiere a situaciones no contemporáneas. Finalmente, las metodologías basadas en entrevistas y encuestas pueden intentar capturar aspectos del contexto pero en un grado limitado (Yin, 2003). Asimismo, los estudios de caso permiten el uso de categorías de desarrollos teóricos previos para organizar la recogida y el análisis de datos.

Fuentes y métodos de recogida de datos

En el marco de las posibilidades que ofrecen los estudios de caso a los efectos de integrar métodos y datos de distinta naturaleza (Yin, 2003), esta investigación se valió principalmente de dos métodos de recogida de datos, a saber, entrevistas semiestructuradas en profundidad y el análisis documental y estadístico de fuentes secundarias.

Estos métodos fueron aplicados con mayor o menor intensidad según fuese pertinente y posible. Así, por ejemplo, para indagar en la dimensión federal del Proyecto Jornada Extendida se tuvieron en cuenta datos aportados por la revisión normativa y las entrevistas a funcionarios ministeriales. Por su parte, los datos relativos a la dimensión simbólica y las variables organizativa y curricular tuvieron en cuenta los datos aportados fundamentalmente por las entrevistas a informantes clave y la revisión de la literatura.



Análisis de fuentes secundarias

Se utiliza aquí una metodología de análisis de caso basada en el examen de las siguientes fuentes:

- datos estadísticos de eficiencia interna provenientes de las estadísticas educativas de la Dirección General de Estadística y Censos y la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,
- las Resoluciones del Condejo Federal de Educación N° 79, 84, 88, 93, 174 y 318 referidas a la educación obligatoria, a los lineamientos políticos y estratégicos para el nivel secundario, a la institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria, a las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria, a los acuerdos federales para la ampliación de la jornada escolar y a la organización de los aprendizajes para la Secundaria 2030,
- las Leyes nacionales N° 26.206 de Educación y N° 26.075 de Financiamiento educativo,
- la Resolución N° 1658 del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires que aprueba el Proyecto Jornada Extendida,
- el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y el documento marco para el profesor del Proyecto Jornada Extendida para la Ciudad de Buenos Aires.

Entrevistas a informantes clave

A los efectos de responder al interrogante del presente trabajo, el desarrollo de entrevistas en profundidad reviste una importancia significativa como medio de recolección de la información. El tipo de entrevistas en profundidad que se llevó a cabo fueron aquellas dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente (Taylor & Bogdan, 1984). La entrevista se convierte aquí en una estrategia para hacer que el entrevistado hable sobre lo que sabe, piensa y cree al mismo tiempo que se obtiene información sobre lo interrogado (Guber, 2001). Tal como plantea Guber (2001), la entrevista es una relación social, donde los datos que provee el entrevistado son la realidad que construye con el entrevistador en el encuentro. Para ello, en el Anexo I se formula una guía de preguntas que conducen la conversación a fin de



recolectar la mayor cantidad de información posible que colabore en responder a los objetivos de este trabajo.

Como sostiene Guber (2001), en un primer momento los encuentros buscan construir marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana para luego abrir sentido en la dirección determinada con mayor circunscripción y habiendo operado una selección de sitios, decisiones y términos privilegiados donde se expresa alguna relación significativa con respecto al objeto de la investigación. Así, por ejemplo, la flexibilidad en el orden de las preguntas permitió una actitud más natural y receptiva parte del investigador. Esta estrategia derivó en una gran heterogeneidad en cuanto a la duración de cada entrevista, según se detalla más abajo.

Se convocó a 7 informantes claves mediante correo electrónico y/o mensajería instantánea (WhatsApp) que fueron entrevistados durante los meses de octubre 2020 y diciembre 2020 a través de encuentros virtuales o presenciales de acuerdo con la disponibilidad y preferencia. Todas las entrevistas fueron registradas en una aplicación de grabación (Zoom o dispositivo móvil) y transcritas literalmente para facilitar el posterior proceso de codificación. En todos los casos, hubo un consentimiento informado de cada participante sobre las características del estudio y la validación de los entrevistados para incluir su identidad.

Los funcionarios del Ministerio de Educación -en particular la Dirección General de Escuela Abierta y la Dirección General de Planeamiento Educativo- y de la Secretaría General y de Relaciones Internacionales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires fueron seleccionados de acuerdo con su nivel de jerarquía y participación en la toma de decisiones durante el proceso de diseño del Proyecto Jornada Extendida y Compromisos de Gobierno. En este sentido, el objetivo principal de estas entrevistas consistió en tomar dimensión de las decisiones que se llevaron adelante para la concreción del Proyecto en cuanto a su variable organizativa y curricular y la selección de los Compromisos. La siguiente tabla indica los cargos y jerarquías de los entrevistados.

Tabla 3. Detalle de entrevistas semiestructuradas realizadas.

Participante	Dependencia ministerial		Total
	Ministerio de Educación	Secretaría General y Relaciones Internacionales	
Funcionario jerárquico	2	1	3
Gerente y/o Coordinador	2		2
Otros funcionarios de menos rango	1		1
Individual			1
Total	5	1	7

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de análisis

Para el tratamiento de los datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo a los efectos de cuantificar y ubicar las tendencias generales de la oferta educativa en la ciudad. Así, los Anuarios Estadísticos para 2018 permitieron efectuar una caracterización de la evolución de la matriculación de alumnos en escuelas públicas y privadas así como indicar su retención, promoción o abandono.

Para el tratamiento de los datos cualitativos se utilizó la aplicación en línea Otranscribe que transcribió de manera literal las respuestas y brindó la posibilidad de importarlas a la herramienta de Google Drive. Por su parte, para el análisis de resultados se realizó una grilla en la que fueron volcadas las respuestas de los entrevistados de acuerdo con las dimensiones y variables planteadas en el apartado teórico. Luego, a través de la comparación se jerarquizaron las respuestas obtenidas y se modificaron o eliminaron según fuera necesario por redundancia, falta de relevancia en el análisis, o imprecisión a fin de inferir los hallazgos a las categorías diseñadas.



Análisis territorial

Al igual que otros países de la región, la Argentina está signada por la coexistencia de grandes disparidades territoriales, sociales, culturales y económicas que se conjugan con grandes disparidades en las capacidades institucionales de las jurisdicciones en asegurar el cumplimiento de las normativas y el desarrollo de un conjunto de servicios básicos para la niñez y la adolescencia. Es en estos contextos territoriales donde opera el sistema educativo, a su vez, heterogéneo y desigual (Steinberg, 2015). Las estadísticas nacionales evidencian además grandes brechas entre las jurisdicciones por ámbito geográfico, sector de gestión y especialmente la persistencia de las disparidades según el nivel socioeconómico de los estudiantes, tanto respecto de sus trayectorias escolares como de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizadas de aprendizaje (Steinberg et al., 2019).

De esta manera, el motivo de selección del caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) es que, a pesar de tratarse de una de las jurisdicciones con mayores recursos fiscales disponibles a nivel nacional y mejores indicadores educativos en lo que respecta a su eficiencia interna, la Ciudad de Buenos Aires presenta altos niveles de desigualdad al interior de su territorio y, en particular, el nivel secundario exhibe los mayores desafíos de inclusión, permanencia y egreso dentro del sistema educativo subnacional.

Al enmarcarse la Ciudad de Buenos Aires en un contexto como el nacional, queda en evidencia que es una de las jurisdicciones que registra condiciones socioeconómicas y demográficas más favorables (CABA representa el 18% del PBI nacional). Asimismo, los niveles que presentan los indicadores relacionados con las condiciones habitacionales, laborales, de salud, entre otros, dejan en claro esta situación privilegiada. De acuerdo con el Censo Nacional de Población 2010, CABA posee un 7% de su población con necesidades básicas insatisfechas, 1,5% de la población con hacinamiento crítico y 4,3% se encuentra desempleada. En este sentido, la centralidad que ocupa la ciudad de Buenos Aires en el sistema urbano de Argentina y de la región (en particular, del Área Metropolitana de Buenos Aires) la convierte en un polo de atracción de la población, ya sea en sus desplazamientos cotidianos o como destino final residencial. Esta centralidad surge por la oferta educativa, así como por sus equipamientos hospitalarios y el prestigio internacional de sus médicos, por su actividad económica, la calidad de sus servicios



urbanos y por ser sede de la escena cultural a nivel nacional e internacional. Sin embargo, esta demanda creciente redundará en fuertes presiones al sistema urbano local al incrementar los costos económicos y sociales vinculados al acceso a bienes y servicios en la Ciudad.

En lo que respecta al nivel medio, en la Ciudad 189.692 estudiantes asisten al nivel secundario distribuidos en 490 establecimientos educativos: 150 de gestión estatal y 340 de gestión privada (UEICEE, 2018). De esta manera, el 48% de los estudiantes de entre 13 y 18 años (90.510) asisten a las escuelas medias públicas de la Ciudad. No obstante, las pérdidas más vertiginosas de matrícula en la CABA se registran entre primero y segundo año, y los mayores niveles de abandono y repetición se observan en el primer año de estudio (2,8% y 10,8% respectivamente).

Tabla 2. Educación común de nivel secundario: Unidades educativas, divisiones y matrícula por sector de gestión según comuna.

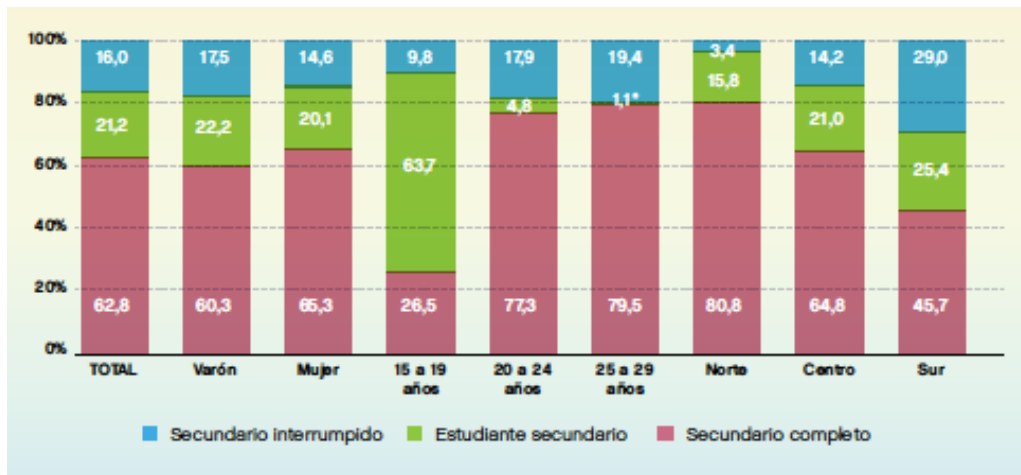
Comuna	Total		Estatal		Privado	
	Unidades	Matrícula	Unidades	Matrícula	Unidades	Matrícula
Total	490	189.692	150	90.510	340	99.182
1°	34	15.688	13	8.52	21	7.168
2°	24	6.570	5	2.799	19	3.771
3	36	14.529	13	8.579	23	5.950
4°	38	15.123	18	10.175	20	4.948
5°	27	12.917	9	4.877	18	8.040
6°	30	12.943	9	6.544	21	6.399
7°	33	11.192	9	5.913	24	5.279
8°	28	13.563	13	8.147	15	5.416
9°	27	15.293	10	7.132	17	8.161
10°	28	12.101	9	5.929	19	6.172
11°	32	11.399	8	4.351	24	7.048
12°	39	11.413	11	4.152	28	7.261
13°	53	19.180	8	5.837	45	13.343
14°	40	10.733	8	4.103	32	6.630
15°	21	7.048	7	3.452	14	3.596

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018.

En materia de desigualdad socioeconómica, la Ciudad manifiesta los mismos desafíos que las grandes ciudades globales. A nivel geográfico, esta se observa en una zona norte con mayor desarrollo y una zona sur con niveles mayores de vulnerabilidad. Es allí donde se encuentra casi la totalidad de los barrios populares, conocidos como villas. De esta manera, la Ciudad de Buenos Aires esconde fuertes brechas entre sectores

sociales que se traducen, en el análisis por zona, en importantes desigualdades socio-residenciales entre el norte y el sur de la ciudad. Mientras que en la población joven en zona norte 3,4% de lo jóvenes abandonó la escuela, en la zona centro la cifra aumenta a 14,2% y en la zona sur llega al 29% de los jóvenes (Busquet et al., 2016).

Gráfico 1. Situación en la escuela secundaria según sexo, grupo de edad y zona. Jóvenes de 15 a 29 años.



Fuente: Encuesta Joven 2016. Observatorio de la Juventud. Dirección General Políticas de Juventud (GCBA).

*Los valores son indicativos, presentan coeficientes de variación mayores a 20%.



Capítulo 4

Las tensiones en la ampliación del tiempo escolar

La organización del sistema educativo argentino se inscribe en un marco regulatorio que a priori pareciera contradictorio: la currícula nacional y los lineamientos generales muestran un marcado centralismo que se inscribe en la figura del Ministerio de Educación de la Nación, aunque la gestión y administraciones de las escuelas y del sistema en general recaen en la capacidad de cada provincia para adecuar su política educativa de acuerdo con los lineamientos que la Nación le exige. De esta manera, la visión, objetivos y alcances que cada jurisdicción se proponga deben ser adecuados a los parámetros de la norma y a los recursos financieros y materiales con los que dispone. Por consiguiente, este capítulo examina la complejidad del diseño de políticas educativas en un contexto a priori federal pero con un marcado centralismo nacional. Esto se ve representado en las distintas normas que progresivamente tienen efecto en la adopción de la jornada extendida en la Ciudad de Buenos Aires. Luego, el capítulo caracteriza los símbolos que contribuyen a la priorización del Proyecto Jornada Extendida en la gestión de gobierno.

El federalismo en el sistema educativo argentino

El análisis de las políticas educativas subnacionales no puede separarse del carácter federal en el que se enmarcan y la ampliación de la jornada escolar es ejemplo de ello. En este sentido, si bien ya en su artículo número 5 la Constitución Nacional sostiene que “cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria”, indicando así la autonomía que poseen las jurisdicciones para intervenir en sus territorios, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 remarca en 2006 que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de la planificación, organización, supervisión y financiamiento del Sistema Educativo Nacional. Así, el Consejo Federal de Educación (CFE) es el órgano colegiado encargado de convocar y reunir a los representantes de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires para planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles del sistema escolar -nacional, provincial, municipal



y privado-, comprometan la acción conjunta de la Nación y de las Provincias. Es el Consejo Federal de Educación entonces en quien se funden las políticas educativas nacionales que guiarán el accionar provincial y municipal.

En lo que respecta al nivel secundario, el año 2009 se constituye como un año determinante en la transformación del nivel, dando inicio a una serie de resoluciones claves para el sistema educativo y para la escuela media en particular. Estas tienen como fin último actualizar la formación secundaria en varias direcciones interrelacionadas: los dispositivos institucionales, los enfoques didácticos y los formatos curriculares que no favorecen nuevos modos de acceso al conocimiento integrado, profundo y conectado con los problemas e intereses que exige un mundo en constante cambio, complejo y global. De esta manera, el corpus normativo formado por las Resoluciones N° 79/09, 84/09, 88/09 y 93/09 abre un amplio espectro del conjunto de posibilidades para la innovación y la transformación de la educación secundaria.

Por un lado, la Resolución N° 79/09 aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria, instrumento con capacidad para contener y encauzar una política pública nacional orientada a la continuidad de acciones en marcha en todo el territorio nacional y la implementación de nuevas líneas prioritarias de la agenda política e institucional. Entre sus objetivos, allí se plantea fortalecer el lugar de la escuela como el espacio público apropiado para lograr el acceso universal de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a una educación de calidad. En consecuencia, el inciso 14 de dicha resolución se propone desarrollar estrategias educativas de calidad que fortalezcan la centralidad de la enseñanza y mejoren las condiciones institucionales y las estrategias de igualdad e inclusión educativa para todos y conviertan el tránsito por la escuela en una experiencia enriquecida para los alumnos (Consejo Federal de Educación, 2009a).

Por otro lado, las Resoluciones N° 84/09, 88/09 y 93/09 del CFE desarrollan lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, estableciendo plazos para que las autoridades nacionales y jurisdiccionales doten de unidad pedagógica al nivel, definan y concreten políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos. Además, la Resolución N° 84/09, en su anexo denominado “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” plantea que el nivel debe garantizar a todos los jóvenes y adultos el derecho a la educación, la inclusión de todos y todas, una formación relevante y trayectorias escolares continuas y completas. Asimismo, el inciso 38 expone que, en las propuestas curriculares se



promuevan experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. De igual manera, el inciso 42 sostiene que estos recorridos podrán pensarse en tres grandes organizadores integrando una única propuesta educativa: a) recorridos en el marco de la estructura curricular por disciplinas y de la carga horaria acordada, produciendo variaciones que podrían plantearse respecto de la posibilidad de que el alumno opte a nivel de disciplinas equivalentes del plan de estudios o de un recorrido posible, la cuatrimestralización, los formatos diversos para el desarrollo de la enseñanza (talleres, ateneos, proyectos, etc.), o la extensión de los ámbitos de aprendizaje (cursadas en otras instituciones acreditadas por la escuela); b) recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos de la producción de conocimiento, articulados a partir de temas o problemas específicos que podrían organizarse a partir de nuevas formas de agrupamiento de los alumnos e incorporando otros lugares, por fuera de la escuela, a ser transitados por los alumnos con sus profesores o con otros actores de la comunidad que se integren a la propuesta educativa de la escuela; o c) recorridos referidos a la consolidación, ajuste y ampliación de la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopte este tipo de iniciativas, “orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la actividad solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura” (Consejo Federal de Educación, 2009b).

Por su parte, la Resolución N° 88/09 dispone institucionalizar la obligatoriedad de la educación secundaria, es decir, abordar la reflexión de los mandatos establecidos en las normas sancionadas, revisar los procesos en marcha para garantizar la continuidad de las acciones valiosas, y promover los debates y acuerdos sobre el diseño, implementación, financiación y evaluación de las políticas y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos y metas que aseguren la inclusión de todos los y las adolescentes y jóvenes en una educación de calidad. Para ello, propone la realización de Planes de Mejora Institucional tendientes a configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y a desarrollar propuestas que atiendan los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela, enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las



transformaciones socioculturales contemporáneas. Respecto de la propuesta escolar y la organización institucional, la Resolución además permite implementar diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Consejo Federal de Educación, 2009c).

Por último, la Resolución N° 93/09 brinda orientaciones para el desarrollo de propuestas de enseñanza, acompañamiento a las trayectorias, y sobre las regulaciones del régimen académico, relativos a la evaluación y convivencia para el nivel. De esta manera, dicha norma propone construir progresivamente propuestas escolares que sostengan la presencia de los siguientes rasgos organizativos: a) ampliar la concepción de escolarización, es decir, redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria; b) proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas, ofreciendo propuestas de enseñanza variadas en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad; y c) resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendido al mismo como ámbito educativo (Consejo Federal de Educación, 2009d).

En suma, las resoluciones descriptas transmiten cómo lo referido a la forma de organización del tiempo escolar en nuevos formatos y espacios considerados escolares, la introducción de nuevos agentes y el sentido de permanecer en la escuela y “ser estudiante” se comienzan a reconfigurar y son puntapié inicial para la elaboración de nuevas políticas educativas entre las que se incluyen esbozos de los lineamientos de la jornada extendida.

No obstante, no es sino en 2016 que la jornada extendida se hace explícita a través de la Declaración de Purmamarca. Allí el Consejo Federal de Educación reafirma su compromiso por alcanzar una educación de calidad y se propone entre sus pilares “implementar progresivamente la jornada extendida a través de actividades escolares, culturales, educación física, deportivas, recreativas, artísticas y sociales -con el apoyo del Consejo Federal de Deportes y de los distintos niveles de gobierno- a través de consensos, acuerdos y acciones que promuevan más cantidad de horas de escolaridad, posibilitando que la escuela salga de la escuela” (Consejo Federal de Educación, 2016). 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, reafirmaron su compromiso con estos objetivos materializados 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 y sus finalidades. Algunos de los aspectos más relevantes se reseñan a continuación.

En primer lugar se concibe la extensión de la jornada escolar como “una oportunidad para reformular conceptual y organizativamente la escuela, en todos los niveles de la educación obligatoria”. Se parte de la idea de que la adición de tiempo de escolaridad está 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” (Di Pietro et al., 2017).

En palabras de Di Pietro (2017), es posible afirmar que la prolongación de la duración del tiempo de permanencia en la escuela representa por un lado una oportunidad para materializar los objetivos que cada nivel educativo se propone y, por otro lado, la extensión de la jornada manifiesta aquí propósitos transformadores en relación con la escuela en donde se busca mejorar 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 (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

De igual manera, el documento expresa que esta nueva política exige pensar intervenciones complejas y requiere acciones de carácter intersectorial e interinstitucional, enfocándose en repensar el tiempo de la inclusión de niños, niñas y jóvenes en las escuelas a la vez que plantea extender las posibilidades de producir acciones con las familias y el entorno socio-comunitario. En definitiva, la extensión del tiempo escolar tiene por objetivo generar nuevas y mejores condiciones para el logro de aprendizajes relevantes y significativos, a fin de promover trayectorias educativas y continuas, fortaleciendo las experiencias de articulación entre niveles (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Una escuela que amplía su tiempo de estudio para el desarrollo de la tarea pedagógica transforma sus dinámicas de trabajo. Significa que la extensión de la jornada no implica un agregado de horas que se planifican de manera



aislada, sino que las prácticas pedagógicas requieren otras decisiones institucionales que comprometan a la escuela y a la comunidad educativa en su conjunto.

Tal como se expresó en la Declaración de Purmamarca y se suscribe en el documento de referencia, la propuesta para la ampliación de la jornada escolar es una política educativa acordada por el conjunto de ministros de las diferentes provincias que componen la Nación. Por ende, las pretensiones aquí plasmadas manifiestan una intencionalidad nacional por llevar adelante la extensión del tiempo escolar en todos los niveles de la educación obligatoria apoyada en el compromiso de todas las instancias que participan de la política. En tal sentido, la posibilidad de que cada provincia pueda diseñar e implementar su proyecto de la manera que crea más adecuada para su contexto, fue vista por algunos funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como una oportunidad para destacarse. Así, *“darle fuerza de ley y ampararnos en que la jornada vaya “tendiendo a” fue algo que nos dio mucha solidez para pensar la propuesta. Y la libertad a la vez de que cada jurisdicción lo pudiese implementar como quisiera, para mí fue muy bueno”* (Collar, S., entrevista, 2020). La Tabla 4 condensa los distintos niveles involucrados y las responsabilidades a las que se han comprometido.



Tabla 4. Modalidades de intervención en la extensión de la jornada escolar según nivel institucional.

Nivel Institucional	Objetivo	Responsabilidades	Nivel Municipal / Local	Implementación, Monitoreo y Evaluación	Normativa Requerida	Información Accesible y Disponible
Gobierno Nacional	Promover la ampliación de la jornada en escuelas de todo el país	Brindar orientaciones federales, asistencias técnicas y financieras (infraestructura, materiales, recursos didácticos, articulación con CAI y CAJ, articulación con PIIE, financiamiento)	Apoyo a la Articulación entre Nivel Provincial y Municipal	SG - IECyEE – SlyCE - Evaluación y Seguimiento	Acuerdo Marco CFEyD	Mapas educativos conteniendo: información sociodemográfica, estadística educativa y recursos educativos existentes
Gobierno Provincial	Generar condiciones e implementar la ampliación de la jornada escolar	Coordinar y gestionar en forma directa la implementación de la propuesta.	En Acuerdo con Municipios y Nación	Implementación - Monitoreo, Seguimiento y evaluación	Normativas que regulen la ampliación de la jornada escolar	Proyectos Provinciales
Gobierno Municipal	Profundizar la vinculación de las Instituciones Educativas con Actores Locales	Impulsar el desarrollo de una mesa intersectorial que asuma el compromiso simbólico y material de asistir al logro de la jornada extendida	En Acuerdo con Provincia y Nación	Implementación - Monitoreo, Seguimiento y evaluación	...	Articulación con Instituciones Locales (Clubes, Sociedades de Fomento, Predios Municipales, CEF, CEC etc.) – Mesas socioeducativas
Institución Educativa	Elaboración y conducción del Proyecto de ampliación de la jornada escolar.	Implementar la ampliación del tiempo escolar	Tener representación e interactuar en la mesa intersectorial	Implementación - Monitoreo, Seguimiento y evaluación	Proyectos Institucionales / Planes de Mejora /	Información POF y Matrícula

Fuente: 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”*.

Finalmente, como se describe en el documento expuesto, es posible afirmar que la ampliación de la jornada escolar plantea como fin último reposicionar a la escuela pública como la institución formativa por excelencia en el que se modifica uno de los componentes estructurales de la organización escolar: el tiempo.

Recientemente, en 2017 el Consejo Federal de Educación continuó avanzando en incorporar transformaciones a la organización y estructura escolar mediante las Resoluciones N° 318/17 y 330/17. En la primera se aprueba el documento Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar: “La escuela sale del aula” que permite a cada jurisdicción definir su propuesta de ampliación de la jornada escolar tanto para la



escuela primaria como para la escuela secundaria. La misma es entendida como un instrumento de gestión que integra y articula las normas y las prácticas institucionales, que regulan las trayectorias escolares integrales, continuas y completas de los niños, niñas y jóvenes (Consejo Federal de Educación, 2017). De este modo, la propuesta promueve el desarrollo de proyectos institucionales que intensifiquen aprendizajes y amplíen la experiencia cultural y educativa, posibilitando mejores condiciones de inclusión social. *“CABA llamó la atención por la propuesta que logró armar con todas las modificaciones que sufrió y va a seguir sufriendo porque Jornada Extendida tiene mucha oreja puesta en el territorio”* (Ronnow, M., entrevista, 2020).

Por su parte, la Resolución N° 330/17 da lugar al Marco de Organización de Aprendizajes para la Educación Argentina (MOA) a partir de cuatro dimensiones. El Anexo I, por ejemplo, delimita entre sus objetivos organizar una disposición flexible del tiempo escolar, de agrupamiento de los y las estudiantes, y del espacio o entorno físico dentro y fuera de la escuela para apoyar y enriquecer sus aprendizajes. En el Anexo II de esta Resolución se consignan los “Criterios para la elaboración de Planes Jurisdiccionales de Nivel Secundario” en donde se retoman aspectos centrales de la Resolución N° 93/09: la modificación y actualización de las normas referidas a la organización de los tiempos escolares y los espacios según los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje, las nuevas formas de evaluación y promoción por módulos, asignaturas y/o créditos, entre otras opciones y la revisión de los criterios de acreditación anual y pasaje de un año a otro.

El recorrido normativo hasta aquí plasmado contribuye a evidenciar la influencia federal propia de la conformación del sistema educativo argentino en las políticas educativas provinciales. Por un lado, desde 2009 Argentina comienza a cuestionar la estructura de la escuela y habilita nuevos modos de pensar y moldear la institución escolar. Esto presenta nuevas incorporaciones que podemos denominar innovaciones al “transitar la escuela” sin distinción del nivel. Dichas innovaciones van desde la organización de los espacios a partir de nuevos formatos (como la posibilidad agrupar a los estudiantes e instruirse en espacios por fuera de la infraestructura escolar) hasta adquirir conocimientos a partir de temáticas emergentes atractivas para los alumnos y vinculadas a otros campos del saber tradicional y curricular.

Por otro lado, la extensión de la jornada escolar se ve dispuesta a llevarse a cabo a partir de los lineamientos específicos propuestos en acuerdo federal en la Declaración de Purmamarca. Es allí donde se hace explícito el deseo del sistema educativo nacional



en su conjunto de ampliar el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela a través de la creación de dispositivos que cada jurisdicción considere más oportuno para su población. De esta manera, la Asesora de la Unidad Ministro sostiene que política *“Jornada Extendida empieza en abril de 2016 y no tiene ningún precedente de este formato de escuela en la Ciudad, pero sí se ampara en la Ley de Educación Nacional y en la Declaración de Purmamarca del Consejo Federal”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). La manera en que se configura la Nación y el modo en que se construyen y consensuan las políticas públicas no puede dejarse de lado al momento de analizar cualquier política educativa en particular. El carácter federal argentino se establece entonces con peso específico y es aún más significativo en lo que respecta al Sistema Educativo Nacional. A ello, la asesora añade *“también se empiezan a configurar determinados compromisos de implementar de forma gradual la jornada extendida y (...) se empezaba a poder vislumbrar hacia dónde iba la política educativa”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). Sin dudas, las resoluciones hasta aquí expuestas brindan y construyen las bases y los antecedentes que predominan y respaldan el diseño del Proyecto Jornada Extendida en la Ciudad de Buenos Aires.

Las políticas subnacionales relativas a jornada extendida en el nivel medio

El sistema educativo argentino debe atender un conjunto de problemas y desafíos que son consecuencia, entre otros factores, de tres tendencias de la historia política y económica: una creciente desigualdad social, la fragmentación del sistema educativo y el importante incremento de la matrícula en la educación inicial y secundaria (Consejo Federal de Educación, 2009a). Estos problemas están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. En este sentido, las leyes nacionales sancionadas en los últimos años- Ley de Educación Técnico-Profesional (LETP), Ley de Financiamiento Educativo (LFE) y Ley de Educación Nacional (LEN)- brindan un marco normativo para orientar acuerdos sobre el diseño e implementación de políticas educativas. De igual manera, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) busca fortalecer el lugar de la escuela



como espacio apropiado para lograr el acceso universal de niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad.

En consecuencia, varias provincias avanzaron con mayor relevancia en la implementación de políticas de extensión de la jornada escolar primaria. A modo de ejemplo, pueden señalarse las iniciativas desarrolladas en la provincia de Córdoba tales como 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). De esta forma, el federalismo ofrece distintos modelos y adaptaciones de la extensión del tiempo escolar que divergen tanto entre las provincias como en su interior, dadas las reformulaciones o sucesivas políticas que se gestaron a lo largo del tiempo. No obstante, la gran mayoría de los casos dan cuenta de la extensión del tiempo escolar en el nivel primario y no se encuentran mayores evidencias que analicen la jornada extendida en el nivel secundario.

A pesar de ello y ante el desafío de avanzar en las disposiciones del artículo 32 de la LEN relacionadas con 25 horas de clase semanales para el nivel medio, la creación de espacios extracurriculares, entre otros; el desafío correspondiente a la inadecuación del modelo pedagógico y organizacional de la escuela para asegurar el cumplimiento progresivo de la obligatoriedad del nivel y el acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los alumnos; y el desafío de promover recorridos de enseñanza y aprendizaje que incorporen otros formatos y escenarios alternativos de desarrollo que los alumnos puedan considerar en la definición de sus trayectorias, el Plan de Educación Obligatoria propone para la escuela secundaria en particular, extender la cobertura en el ciclo básico y en el ciclo orientado así como realizar una mayor articulación entre el nivel primario, el ciclo básico y el ciclo orientado y los estudios superiores. Para ello, delinea estrategias de articulación con el nivel primario y los estudios superiores a través de propuestas de acompañamiento que favorezcan el pasaje de nivel, el inicio de la secundaria y la preparación para el Nivel Superior (Consejo Federal de Educación, 2009a).



Finalmente, la Resolución CFE N° 318/17 sostiene que “las transformaciones sociales, políticas y económicas de las últimas décadas, han configurado nuevos escenarios que interpelan a las instituciones educativas. Repensar el sentido de la ampliación de la jornada escolar en la escuela resulta prioritario, tanto por los desafíos planteados desde las políticas públicas por la normativa vigente, como por la necesidad de incrementar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y otros bienes culturales de los niños, niñas y jóvenes de Argentina”. De igual forma, la iniciativa denominada "La escuela sale del aula" propone extender el tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje con un enfoque pedagógico, lúdico y social, reconociendo todos los formatos de ampliación del tiempo escolar existentes en las jurisdicciones e instituciones del territorio nacional. Entonces la ampliación del tiempo escolar reconoce las particularidades de los niveles y modalidades avanzando progresiva y gradualmente en la conformación de un mínimo de 10 horas cátedra semanales para el nivel primario y en el caso de nivel secundario de 8 horas cátedra semanales. A su vez, acepta que este desafío requiere de una amplia oferta de espacios físicos adecuados, en donde la vinculación institucional con municipios y organizaciones de la sociedad civil (clubes, instituciones artísticas, culturales y sociales, entre otras) adquiere relevancia para su implementación. Por ello, cada jurisdicción definirá el alcance y la forma que adoptará ese marco de articulación institucional, en la medida de sus necesidades (Consejo Federal de Educación, 2017). Al respecto, la actual Coordinadora del Proyecto Jornada Extendida en CABA subraya que “*Había una "presión" federal. La política de "La escuela sale del aula" a nivel Nación fue una política donde sentaban a todos los referentes de todas las jurisdicciones. Y cuando vos escuchabas las experiencias de qué se hacía con ese financiamiento de Nación con la extensión de jornada, había provincias que extendían las horas de educación física*” (Ronnow, M., entrevista, 2020).

Las escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA) de la provincia de Córdoba

A partir de la obligatoriedad del secundario, las políticas destinadas al nivel han intervenido con el fin de promover su terminalidad, abordando la problemática de las trayectorias fallidas de los estudiantes. Resulta factible plantear que en la última década buena parte de las orientaciones y las políticas en nuestro país han puesto el foco en el



problema de la democratización de la escuela secundaria y, en tal sentido, parten del diagnóstico acerca de su estructura y sus efectos en la producción de situaciones que afectan al proceso de democratización (Steinberg et al., 2018). Empero, el caso de las escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA) de la provincia de Córdoba se consolida como una política orientada a mejorar los procesos de transformación e inclusión en el nivel, y que ha fomentado propuestas enfocadas en mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas.

El PROA se inicia en 2014 a partir de la creación de una serie de instituciones de nivel secundario de carácter experimental que otorgan el título de bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software. El programa comienza con el funcionamiento de tres sedes; en 2015 se agregan otras tres y en 2016 se abren dos más, alcanzando para 2018 a quince escuelas PROA en toda la provincia. Si bien el programa no tiene la pretensión de ser implementado en el conjunto del sistema de nivel secundario, estas escuelas se ubican como una de las posibilidades dentro de las opciones comprendidas en el nivel que se ofrecen a un alumnado heterogéneo.

El análisis material para la creación de estas escuelas remite a la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por lo tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación y el trabajo autónomo y colaborativo. Al mismo tiempo y visto simbólicamente, parten del supuesto de que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) contribuyen a constituir un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles. De este modo, PROA propone un “formato organizativo institucional” que habilite otros modos de estar en la escuela y de apropiarse del conocimiento, que promueva innovación creativa y una disposición de aprender a aprender, favoreciendo el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Además, se busca motivar a los estudiantes a instruirse y generar un desarrollo no solo cognitivo sino también afectivo emocional y social (Resolución Ministerial N° 136/14). Asimismo, se plantea como un desafío de la secundaria actual el ofrecer las tres alfabetizaciones: la básica, la científica y la digital.

Por otra parte, es sabido que la sociedad actual, caracterizada por los constantes y veloces avances en tecnología, en la ciencia y en el acceso al conocimiento, requiere un nuevo paradigma educativo que es impulsado por los contextos externos relacionados con las tendencias internacionales y la comunidad académica. Así, al tratarse de una propuesta



pedagógica de jornada extendida y centrada en el desarrollo de software, se persigue que los jóvenes que en ella se inscriban estén interesados en la tecnología y tengan capacidad de sostener una cursada de ocho horas reloj diarias. Entonces, entre sus características es menester destacar que la propuesta se enmarca en una jornada escolar de ocho horas: cinco horas destinadas a las materias disciplinares (generalmente desarrolladas en el turno mañana), dos para clubes de artes, ciencias y deportes y una hora de tutoría-acompañamiento.

Por consiguiente, las escuelas PROA generan un modelo institucional que propone una doble jornada, donde los tiempos están divididos para desarrollar la propuesta curricular: en el mayor número de casos, por la mañana las escuelas trabajan en los espacios disciplinares y de formación especializada y, por la tarde, en los clubes de deportes, ciencia y artes; estos son espacios obligatorios donde el trabajo está organizado de manera lúdica y a través de proyectos. De este modo, las escuelas PROA simbolizan un proceso innovador para las escuelas secundarias, siendo Córdoba la primera provincia en implementar un nuevo formato educativo cuyo objetivo es la formación en tecnologías de la información y comunicación, área con alta demanda laboral y posibilidades de desarrollo económico.

La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina de la provincia de Río Negro

Por su parte y visto desde el nivel material de las políticas educativas, las altas tasas de repitencia y abandono (14,6% y 13% respectivamente) impulsaron en 2015 al Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro a promover la reforma denominada la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (Resolución Ministerial N° 3991/16). La misma se trata de una propuesta de reforma que pretende realizar modificaciones en la matriz organizacional de la escuela secundaria, cambiando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente (Steinberg et al., 2018). A su vez, se trata de una política de carácter universal ya que tiene como propósito aplicarse de manera extensiva y simultánea en los 93 centros educativos diurnos de gestión estatal de la provincia de un total de 307 unidades de nivel secundario.

Basada en la Ley Orgánica de Educación de la provincia, sancionada en 2012, que establece la incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios



de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los jóvenes y garanticen trayectorias escolares continuas y completas, la actual reforma organiza los tiempos escolares en un turno con una dedicación de veintisiete horas: cinco horas diarias más dos horas a contra turno de Educación Física.

Simbólicamente, este tipo de diseño de política recupera una tradición reformista de la provincia ya que a mediados de los años ochenta se implementó otra reforma que afectaba a un gran número de instituciones y generaba modificaciones en la propuesta curricular, en la labor de los docentes y en la generación de espacios de trabajo y reflexión entre colegas.

Al igual que el caso cordobés, la Nueva Escuela Secundaria introduce cambios en la organización institucional relativos a los usos de los tiempos y los espacios, así como a las formas de agrupamientos de los estudiantes. En el caso de Río Negro, las modificaciones al régimen brindan amplios márgenes de autonomía a las instituciones ya que, en función del nuevo diseño curricular y el trabajo docente, cambia los tiempos y los espacios para que las escuelas diseñen su proyecto. De este modo, el régimen académico propuesto se proyecta en función de los cambios pedagógicos y curriculares que estructuran las escuelas.

Por eso, el peso que asume la problematización en torno al diseño curricular, al abordaje pedagógico de las clases, al trabajo colaborativo de los profesores, así como la relación con el saber que se busca alcanzar en los estudiantes, las experiencias observadas proponen ir más allá de la inclusión como un proceso para compensar las dificultades de los estudiantes, otorgándoles más tiempo de trabajo escolar a través de clases de apoyo y tutorías o de extensión de las jornadas escolares.

Lo hasta aquí expuesto demuestra que el diseño del Proyecto Jornada Extendida en la Ciudad de Buenos Aires se ve altamente influenciado por la dimensión federal propia del sistema educativo argentino. El corpus normativo desarrollado hasta 2009 y las interpretaciones nacionales propias de la extensión del tiempo escolar de 2016, dan cuenta por un lado de pasajes que van forjando los propósitos y lineamientos de la jornada extendida a nivel nacional en lo que respecta al trabajo en grupalidades, la oferta de nuevos espacios educativos fuera del ámbito escolar y la resignificación de los contenidos dictados a partir de un nuevo abordaje pedagógico. Por otro lado, tanto los casos de Córdoba como de Río Negro refieren a la posibilidad de apropiarse de las direcciones federales y adaptarlas a sus contextos y necesidades escolares a su tiempo y forma, que



vistos de modo simbólico, buscan diferenciarse de otras propuestas ya sea por su carácter reformista como por la promoción de capacidades tecnológicas necesarias para el desarrollo.

La dimensión material y simbólica del Proyecto Jornada Extendida

Los datos disponibles sobre la situación educativa y social de los adolescentes muestran que si bien el avance en los marcos normativos y la demanda social que promueven la ampliación de la obligatoriedad impactó en el crecimiento de la matrícula de la escuela secundaria común, su modelo pedagógico actual con sus regulaciones para definir trayectorias escolares no logra garantizar aquello que la escuela promete: que todos los y las adolescentes accedan y logren completar el nivel, adquiriendo una educación de calidad que les posibilite apropiarse del conjunto de conocimientos claves para construir sus proyectos de vida, ejercer una ciudadanía plena e insertarse en el mundo productivo y social (Steinberg et al., 2019).

En este sentido, existe hoy un gran consenso entre líderes de opinión, especialistas en educación, sindicatos y funcionarios acerca de la necesidad de generar un cambio profundo en este nivel educativo. A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (LNE) planteó la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el país y el reordenamiento de la estructura de niveles junto con metas para asegurar mejores condiciones para enseñar y aprender. Asimismo, la LNE generó un imperativo a favor de la inclusión y la calidad que orientó de allí en más las políticas del nivel. De este modo, la expansión de la secundaria si bien permitió la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación media, tal expansión se produjo en un modelo institucional que se mantuvo estable y, por lo tanto, presentó alternativas limitadas para incluir efectivamente a una población heterogénea. Ante este escenario, se han desplegado una serie de políticas educativas basadas en la modificación de los formatos escolares tendientes a abordar y superar las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar en su escolarización. A ello, el Director General de Planeamiento Educativo manifiesta “*en general hay un problema histórico y digo histórico porque es crucial para este momento, que es la cuestión de cómo logramos que todos los adolescentes terminen la secundaria. Es una problemática que la tenemos desde 2006 para acá pero que ya venía de antes*” (Simón, J., entrevista, 2020). En este marco, los lineamientos consensuados en el Consejo Federal de Educación

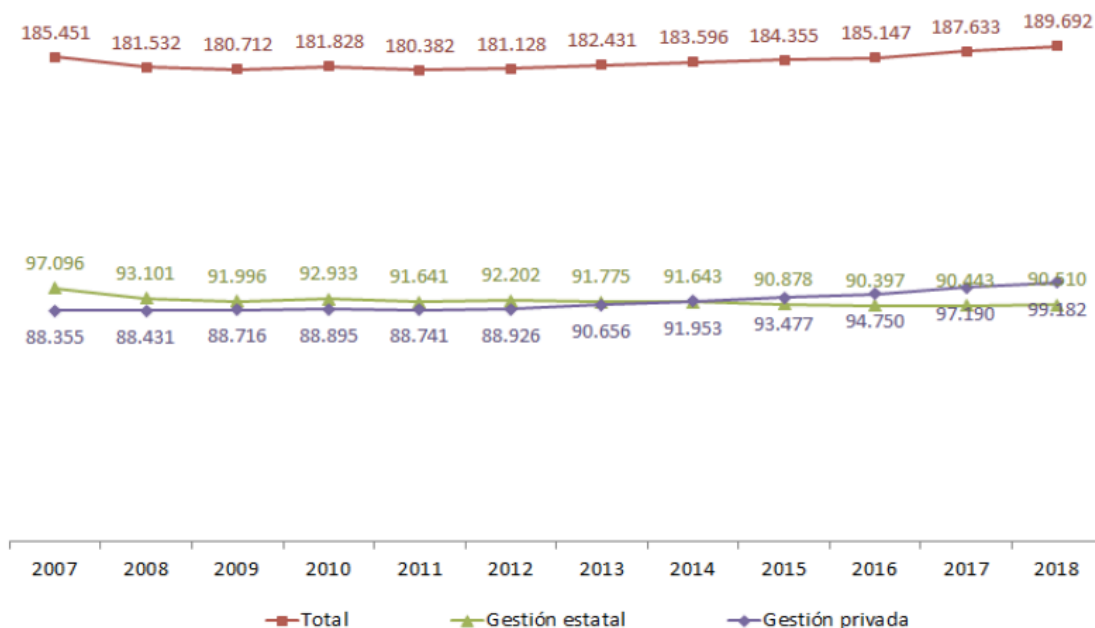


de 2009 fueron un hito y, más recientemente la Resolución 330/17 continuó con estos cambios estableciendo nuevos criterios en el marco de la iniciativa nacional Secundaria 2030.

En particular, la dimensión material de la extensión de la jornada escolar en la Ciudad de Buenos Aires puede asociarse a los indicadores de eficiencia interna del nivel medio, sobretudo en los primeros años secundarios. Es decir, a la capacidad del sistema educativo para retener a los estudiantes y evitar altos niveles de repitencia, abandono o sobreedad que dificulten el alcance de trayectorias escolares continuas y completas. Ante ello, Simón, J. agrega *“El tema del acceso, la permanencia y el egreso se complementa con otro problema que es el de la calidad educativa. En el caso puntual de la secundaria, está el tema de la articulación de la secundaria con el nivel superior y el mundo del trabajo”* (Simón, J., entrevista, 2020). Por otro lado, la materialidad que impulsa el diseño del Proyecto se justifica en la dimensión simbólica vinculada con el desarrollo de una serie de objetivos mayores que el Jefe de Gobierno porteño denominó *“Compromisos de Gobierno”* durante su gestión 2016-2019.

En la Ciudad de Buenos Aires, tanto los indicadores de eficiencia interna como los estudios de las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios, muestran las dificultades que enfrentan quienes inician este nivel para sostener su escolaridad (Dabenigno et al., 2014). En este sentido, el Gráfico 2 demuestra que en 2008 la matrícula de la Ciudad disminuyó considerablemente (casi 4.000 estudiantes se perdieron de 2007 a 2008), fluctúa los años subsiguientes y recién en 2016 (año de inicio del Proyecto Jornada Extendida) la matrícula se equipara a los niveles de 2007 para continuar en ascenso y expansión.

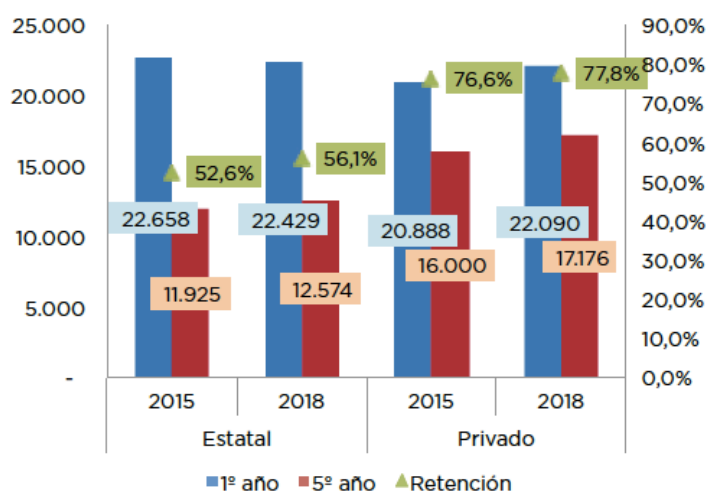
Gráfico 2. Evolución de la matrícula por nivel y sector de gestión. Años 2007-2018



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Relevamiento Anual 2007/2018.

No obstante, el Gráfico 3 y la Tabla 5 evidencian que las pérdidas más vertiginosas de matrícula se registran entre el primero y segundo año de la secundaria, y los mayores niveles de abandono y repetición se observan en el primer año de estudios.

Gráfico 3. Matrícula en 1º y 5º año y porcentaje de retención en el Nivel Secundario por sector de gestión. Años 2015 y 2018



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Relevamiento Anual 2018.



En palabras de la actual Coordinadora del Proyecto “*en el nivel medio, la ley nacional que le da origen a Jornada Extendida estaba basada en estudios e investigaciones que tienen que ver con que a mayor cantidad de horas en la escuela, se promueve un mayor y mejor aprendizaje. Lo que pasa es que muchas veces se usa ese argumento para decir "es una guardería o que el pibe no esté en la calle"* (Ronnow, M., entrevista 2020). De este modo, se podría inferir que la materialidad dada por los bajos índices de retención y abandono en la escuela media, conducen a que el Proyecto Jornada Extendida surja como espacio para evitar que los estudiantes “estén en la calle”, es decir, prevenir situaciones comúnmente consideradas negativas (por ejemplo violencia, consumo, adicción, embarazo adolescente, entre otras) a las que los adolescentes pueden verse altamente expuestos. De hecho, la Resolución que da origen al Proyecto sostiene entre sus considerandos asegurar “la equidad en el sistema priorizando a los sectores más vulnerables” y “reforzar las trayectorias educativas los jóvenes participantes del mismo”. Esto podría indicar que aquella población vulnerable a la que se busca atender, es aquella con mayor preponderancia a interrumpir su trayectoria escolar y por ende “estar en la calle”.

“*Si bien la Ciudad está por encima del resto del país, los indicadores educativos empiezan a disminuir y caer en 6to, 7mo y 1er y 2do que es justo el pasaje de nivel. Por eso también la política Jornada Extendida surge para asegurar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la educación secundaria*” (Bernassar, F., entrevista, 2020).

Tabla 5. Educación común de nivel secundario: Porcentaje de alumnos promovidos, de salidos sin pase y de retención por sector de gestión según año de estudio. Ciclo lectivo 2017.

Año de estudio	Total			Estatad			Privado		
	% Promovidos	% Salidos sin pase	% Retención	% Promovidos	% Salidos sin pase	% Retención	% Promovidos	% Salidos sin pase	% Retención
Total	83,3	1,6	98,4	73,9	2,5	98,0	92,0	0,7	98,8
1°	83,3	2,0	98,0	72,2	3,1	97,4	94,4	0,8	98,7
2°	83,7	1,5	98,5	73,5	2,2	98,4	93,6	0,8	98,5
3°	85,2	1,5	98,3	76,1	2,4	97,9	93,1	0,7	98,6



4°	89,0	1,7	98,2	80,9	2,9	97,4	95,7	0,6	98,9
5°	77,0	1,0	99,1	69,8	1,6	98,9	82,4	0,5	99,2
6°	61,2	1,5	98,6	59,2	1,6	98,5	71,7	0,7	99,1

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios a junio de 2019).

No obstante, la magnitud de estos indicadores en los primeros años y las estrategias institucionales y jurisdiccionales para afrontar la situación, han sido y son preocupación central para los actores que participan en distintos ámbitos del Ministerio de Educación: desde los directivos de escuelas, supervisores, directores de área, equipos técnicos y responsables de programas educativos, hasta quienes ocupan cargos en los más altos niveles de decisión en materia de política educativa en la jurisdicción. *“Jornada Extendida recobra mucha más importancia en los primeros años de la secundaria porque es un momento que es crítico en la vida de cualquier estudiante, de cualquier condición social y con cualquier familia que los acompañe. Muchas veces es el momento donde empiezan a ganar más autonomía (...) eligen la secundaria porque están empezando a pensar en su proyecto de vida. Además estos años son los más críticos en el nivel de repitencia y abandono de CABA”* (Bernassar, F., entrevista, 2020).

Al consultar a los entrevistados por su visión respecto de la jornada extendida, muchos coinciden en que el Proyecto cumple en fortalecer el pasaje entre los últimos años de la primaria y los primeros años de la secundaria, acompañando la trayectoria de los alumnos que pasan a ser estudiantes. Sin embargo, *“acompañar trayectorias es algo que decimos mucho en educación pero que tenemos que ver de qué se trata. Creo que Jornada viene con esta particularidad, a darle contenido a algo que hablamos siempre y ya sucede en otras propuestas del Ministerio, pero que me parece que tiene esta posibilidad de llenar de contenido y realmente acompañar esas trayectorias en cuanto los adolescentes lo necesitan mucho en esa etapa”* (Collar, S., entrevista, 2020). De igual manera Simón, J. coincide en que Jornada Extendida acompaña a los estudiantes en sus primeros encuentros con el nivel secundario. A ello sostiene: *“en primero y segundo año se están tratando de reforzar habilidades generales que están muy vinculados con el ser estudiante. Esas características de ser estudiante y por las estadísticas te muestra que donde más les cuenta a los estudiantes es 1ro y 2do año porque es un cambio de nivel,*



con otra cultura, otra complejidad de los contenidos y entiendo que Jornada Extendida está apuntando un poco a que lo estudiantes incorporen esas habilidades y también encuentren en la escuela un espacio de encuentro” (Simón, J., entrevista, 2020).

Por su parte, el ex Coordinador del Proyecto y actual Director General de Escuela Abierta concluye en que si bien la política educativa promueve un trabajo articulado entre los niveles escolares, *“tenemos que romper la lógica fragmentada de yo soy de primaria y yo soy de secundaria y trabajar en conjunto para seguir la trayectoria de manera individual”* (Foltrán, C., entrevista, 2020).

De esta manera, la dimensión material de Jornada Extendida dado a partir de los indicadores de eficiencia interna evidencian la falta de estrategias para retener hasta el momento a los alumnos en esos grados y años críticos que dejan un nivel primario que funciona de manera ordenada y estructurada, con mayor acompañamiento y conocimiento de sus alumnos, y pasan a un nivel secundario con una organización más compleja. Con todo, se refuerza la dimensión simbólica respecto a porqué desarrollar una política que extienda el tiempo en la escuela y brinde las posibilidades para adquirir capacidades que le permitan al adolescente atravesar su escolaridad y vida en sociedad.

Por otra parte, la dimensión simbólica del Proyecto Jornada Extendida se desprende de la materialidad que lo conforma ya que representa el mensaje comunicacional que se pretende otorgar a partir del diseño de la política. Así, la incorporación de Jornada Extendida bajo el paraguas de Compromisos de Gobierno, le brindan un mayor simbolismo y dan espacio al legado que no sólo el Ministerio de Educación de la Ciudad, sino también el Jefe de Gobierno porteño, aspiran a transmitir durante su gestión.

Los Compromisos de Gobierno son una iniciativa creada en 2016 coordinada por la Secretaría General y Relaciones Internacionales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que combina elementos de la gestión por resultados y de gobierno abierto. El ex Coordinador del proyecto y actual Director General de Compromisos de Gobierno y Rendición de Cuentas sostiene al respecto: *“Los Compromisos siempre tienen tres grandes insumos: 1. son las promesas o propuestas de campaña, 2. son los ejes identitarios que definen un poco qué tipo de gobierno vamos a tener y, 3. son los planes operativos anuales y propuestas ministeriales (POAs). [En este sentido] educación claramente era una prioridad para el Jefe de Gobierno”* (Cámara, I., entrevista, 2020). Por lo tanto, los Compromisos son objetivos específicos y medibles, enunciados por el



Jefe de Gobierno al inicio de su gestión que permiten profundizar la cultura de rendición de cuentas hacia los vecinos de la Ciudad, comunicando y publicando en forma permanente los avances. Además, alinean y movilizan a las diversas áreas de gobierno hacia la promoción del uso de datos y evidencia robusta para la toma de decisiones y el seguimiento de la gestión (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020a).

Así, para definir cuáles de los planes o propuestas ministeriales se convertirían en los Compromisos que la primera gestión de Rodríguez Larreta debería cumplir, uno de los entrevistados clave sostiene que: *“hicimos una especie de ranking basado en dos grandes variables: la factibilidad de cumplir con el compromiso y el impacto. La factibilidad depende por un lado de los recursos que puedas tener y puedas destinar pero también de la cadena de cumplimiento (todos aquellos actores que se requieren para cumplir en una determinada meta). El tema del impacto está alineado a la cantidad de población beneficiada, a las demandas de la ciudadanía en general y encuestas de opinión”* (Cámara, I., entrevista, 2020).

Si bien en un primer momento los compromisos asumidos por el Ministerio de Educación priorizaban la construcción de nuevos establecimientos educativos que habilitaran nuevas vacantes y espacios de formación en el nivel inicial y la mejora en el rendimiento de los estudiantes en matemática, *“nosotros les llevamos varias propuestas de compromisos filtrados por esta matriz y nos daba que Jornada Extendida era de alto impacto (sobre todo lo que tiene que ver con las trayectorias escolares de los chicos, el trabajo en la casa de las familias) y de factibilidad media o alta dado que seguramente podría llegar a tener una resistencia de los gremios.”* (Cámara, I., entrevista, 2020).

En este contexto, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires asumió en agosto de 2016 el compromiso de ampliar la Jornada Extendida a todos los alumnos de 6º y 7º grado de primaria y 1º y 2º año de secundaria para 2019. *“Soledad estaba convencida cuando asume que era una de las batallas que teníamos que dar. Era una de sus prioridades poder darle más escuela a estos años que son los más complejos para nosotros y que los indicadores educativos eran los que peor nos daban”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). Así, el sitio web formula que para *“para garantizar una educación pública de calidad es fundamental construir espacios pedagógicos que permitan a todos los chicos desarrollar su máximo potencial”*. Por eso, la extensión de la jornada escolar propone *“fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos y generar sentido de pertenencia con la escuela, como medio para impulsar sus habilidades académicas y socioemocionales”* (Gobierno



de la Ciudad de Buenos Aires, 2020b). Jornada Extendida, junto con otros 14 compromisos, formó parte de un segundo grupo de compromisos que el Jefe de Gobierno asumió desde el inicio de su gestión. *“Era un re-candidato a compromiso porque era una política universal más allá de que [apunta] a los últimos niveles de la primaria y los primeros del secundario. Todo lo que sea 100% a nosotros nos gustaba y daba un carácter de cambio real, sobre todo porque es algo que no existía antes. Son proyectos de tan magnitud que per se calificaban para ser compromisos”* (Cámara, I., entrevista, 2020).

Al consultar sobre la incorporación del Proyecto Jornada Extendida como uno de los compromisos de gestión educativa, la asesora de la ministra responde: *“nuestra obsesión es poder fortalecer ese pasaje y que los chicos puedan llegar preparados, fuertes y acompañados al primer año de la Secundaria. Con lo cual, partiendo de esa base de la importancia que teníamos de poder brindarle la mayor cantidad de herramientas a este pasaje de nivel que es el más crítico en la trayectoria escolar de los estudiantes, una de las prioridades fue Jornada Extendida y por eso se transformó en un Compromiso de Gobierno”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). No obstante, al indagar con los funcionarios responsables del diseño e implementación de la política, muchos de ellos pueden concluir el porqué de su incorporación a los Compromisos dada la magnitud del impacto generado, pero las entrevistas dejan entrever que no fueron partícipes o influyentes de esa decisión. *“Creo que en la política educativa algo que te impacte en tantas escuelas al mismo tiempo, con una línea de laburo muy concreta y muy clara no se da todos los días. A mi entender, hay políticas educativas que tienen un impacto fuerte en lo territorial como Jornada Extendida. Cuando hay algo que tiene tanto impacto en lo territorial y aglutina tanta población y tantas escuelas, es un desafío en el sistema educativo”* (Foltrán, C., entrevista, 2020). De igual modo, la Gerente Operativa del Proyecto afirma *“la escalabilidad es tanta que cobra un desafío mayor cuando es para tantos, entonces yo creo que tuvo que ver con lo grande de esta propuesta e incluso al interior del Ministerio nos otorgó otro nivel”* (Collar, S., entrevista, 2020).

Al finalizar su primer mandato, la Ciudad de Buenos Aires se había convertido en una de las primeras ciudades de América Latina en implementar esta iniciativa de rendición de cuentas, y la primera capital latinoamericana en publicar toda la información pertinente para monitorear el cumplimiento de los compromisos en un sitio web. En materia educativa el sitio destaca que la Ciudad se comprometió a realizar una



transformación educativa, es decir, a mejorar la calidad educativa, asegurar la equidad y orientar la escuela hacia el futuro para que los chicos puedan desarrollar su máximo potencial (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020c).

En suma, el análisis de los indicadores de eficiencia interna permiten entrever que también este fenómeno que se hace general en el nivel medio, reviste mayor gravedad en los primeros años de la escuela secundaria. Por tanto es posible reparar en la importancia que dichos indicadores poseen al momento de diseñar cualquier política educativa pero más aún aquellas que pretenden aumentar la retención en los primeros años y fortalecer el pasaje entre niveles. Si bien no es posible afirmar que el diseño de Jornada Extendida y su posterior implementación hayan mejorado estos indicadores, la propuesta se confecciona con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares de los preadolescentes, entendiendo los desafíos propios que plantea la adolescencia, los cambios (quizás abruptos) que conllevan el pasaje del nivel primario al secundario y las habilidades y capacidades que el alumno debiera alcanzar para ser estudiante y lograr una trayectoria completa y exitosa. En tal sentido, *“consideramos que era importante poder realizar un conjunto de políticas porque Jornada Extendida no es un programa aislado sino que va de la mano de un montón de otras estrategias que implementa el Ministerio como el curso de articulación donde los chicos de secundario empiezan 15 días antes las clases para fortalecer el pasaje de nivel”* (Bernassar, F., entrevista, 2020).

Por otro lado, no es menor el simbolismo que representa la iniciativa de Compromisos de Gobierno, ya que le otorga una mayor visibilidad y presiona aún más su cumplimiento. En palabras de Cámara, I. *“uno de los grandes propósitos de Compromisos tiene que ver con reforzar la presión al interior de gobierno por cumplir (...) más que el de construir la confianza ciudadana. Ponerse metas públicas, muchas veces refuerza la presión interna por cumplir básicamente porque aumenta el costo político de incumplir. Sobre todo porque ningún ministro quiere estar en falta con el Jefe de Gobierno”* (Cámara, I., entrevista, 2020).

En síntesis, la ampliación de la jornada escolar aquí estudiada desde un análisis multidimensional permite observar la influencia que ejerce el Consejo Federal de Educación en el diseño de las políticas educativas subnacionales, no desde la imposición de lineamientos, sino que habilita a pensar dispositivos de acuerdo con los contextos de cada jurisdicción. Al mismo tiempo las dimensiones material y simbólica se interrelacionan, evidenciando los desafíos que presentan los grados y años que busca



abarcó el Proyecto Jornada Extendida y cómo a partir de dicha materialidad reflejada en los indicadores de eficiencia interna, el Proyecto se posiciona al interior del gobierno como un referente simbólico del legado de la gestión educativa porteña.



Capítulo 5

La ampliación de la jornada escolar en la Ciudad de Buenos Aires

Los constantes y veloces avances en la tecnología, en la ciencia y en el acceso al conocimiento empujan cada vez más un nuevo paradigma educativo donde los alumnos puedan aprender a conocer, a hacer y a ser. Por consiguiente, los formatos rígidos que no favorecen nuevos modos de acceso al conocimiento integrado, profundo y conectado con los problemas e intereses que exige un mundo en constante cambio, complejo y global convoca a analizar sus principales características. De este modo, este capítulo examina el Proyecto Jornada Extendida desde sus variables organizacional y curricular en las que se estructura para identificar obstáculos y fortalezas en la introducción de innovaciones a la escuela secundaria.

Si bien el proyecto Jornada Extendida constituye una iniciativa relativamente reciente (2016), la misma expone una preocupación de larga data en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la extensión de la jornada escolar y el uso del tiempo en las instituciones educativas (Di Pietro et al., 2017). Por consiguiente, la ampliación y el mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más importantes que afectan la cultura y la gestión pedagógica de las escuelas.

La Ciudad de Buenos Aires fue pionera cuando a fines de la década del cincuenta implementó su política de jornada completa con el Programa de Doble Escolaridad (1957). De este modo, la introducción de la doble jornada comenzó gradualmente en 1960 y se expandió rápidamente en las escuelas hacia fines de los sesenta y comienzos de los setenta. Si bien la propuesta estuvo principalmente concebida tanto para propósitos educativos como sociales, la extensión de la jornada buscó aportar una solución a las consecuencias desiguales de la participación creciente de la mujer en la fuerza laboral (Adrogué de Deane y Llach, 2015). Luego, en la década del noventa el Proyecto de Reformulación de la Jornada Completa introdujo modificaciones tendientes a un mayor aprovechamiento del horario prolongado. De esta forma, la creación en 2003 de las Escuelas Intensificadas se centró en la ampliación del horizonte cultural de los alumnos a través de la especialización en ciertos campos del conocimiento: artes, educación física y ciencias. A pesar que se podría realizar una revisión histórica en profundidad respecto de la extensión de la jornada escolar en Argentina, a los efectos de los objetivos



planteados en esta investigación, el recorte histórico aquí realizado comprende aquellos períodos y avances en la unidad de análisis referida a la Ciudad de Buenos Aires.

Estas preocupaciones por la extensión del tiempo escolar ya se ven refrendadas en la LNE de 2006 donde en su artículo 28 subraya que (...) “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”². Asimismo, la extensión del tiempo escolar constituye una estrategia para promover trayectorias escolares continuas y completas, propósito que fue reforzado por el Consejo Federal de Educación en su Resolución N° 174 de 2012. Allí se prioriza “proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo (...) Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador” (Consejo Federal de Educación, 2012). En consecuencia, a comienzos de 2016 el Consejo Federal de Educación focaliza en el tema y delinea su accionar para “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” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

En este marco, el documento denominado “Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar: La escuela sale de la escuela” materializa el compromiso y la ejecución de dicha política pública. Allí se pone en evidencia que “un aumento sustantivo del tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje se vertebran desde un enfoque que posiciona a la escuela como espacio en el que lo público se ubica dentro del mismo entorno comunitario, buscando mejorar las experiencias educativas de los niños, niñas y adolescentes. Con ello, se ofrece 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 modo de abordaje de los saberes”.

² Esta referencia constituye un marco para el proyecto en lo que respecta a la decisión de extender el horario de las escuelas primarias. Sin embargo no se encuentra un fundamento similar en las disposiciones que la Ley Nacional establece para el nivel secundario.



Además, la reformulación y desarrollo del modelo de una escuela en el que niñas, niños y jóvenes asistan más tiempo a clase supone dar expresión a una propuesta escolar dirigida principalmente a generar condiciones de equidad en el acceso a la enseñanza, la permanencia, el egreso y en sus logros de aprendizaje. De este modo, la propuesta de ampliación de la jornada escolar se enfoca en repensar el tiempo de la inclusión de niños, niñas y jóvenes en las escuelas, a la vez que se plantea extender las posibilidades de producir acciones con las familias y el entorno socio-comunitario.

En este sentido, al considerar la extensión del tiempo escolar como una innovación al sistema educativo, se encuentran posiciones disidentes. Por un lado *“es una innovación en el sistema educativo porque introduce novedad, porque cambia la forma en que el docente enseña”* (Bernassar, F., entrevista, 2020)., mientras que por otro lado *“no solo extender el tiempo es una innovación. Me parece que hay que problematizar y plantear algunas políticas pedagógicas que hagan que ese tiempo sea un tiempo acorde, un tiempo muy planificado, con intencionalidad porque sino estaríamos en un campo muy asistencialista”* (Foltrán, C., entrevista, 2020). En este sentido, el debate se centra en la interpretación de innovación. Ninguno contradice que la extensión del tiempo escolar pueda ser perjudicial para los estudiantes, mas se plantea la innovación en términos de aplicación y empleo de ese tiempo adicional. Ante ello, Simón sostiene *“Jornada extendida en algún punto amplía oportunidades para que las trayectorias educativas sean más ricas. Si pensamos que estamos formando ciudadanos y futuros trabajadores y profesionales que van a estar formándose todo el tiempo, la extensión da una señal de que es necesario invertir más tiempo personal en seguir formándose, incluyendo también contenidos que no necesariamente están así en los Diseños Curriculares”* (Simón, J., entrevista, 2020).

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el Proyecto Jornada Extendida se fundamenta como una estrategia de apoyo y reinserción escolar que se complementa con otros mecanismos de acompañamiento a los alumnos para favorecer su permanencia en las aulas tales como: Proyecto compartido, Aprender trabajando, Currículum por habilidades, ReMa, Apoyo escolar gratuito, Resolución sobre presentismo, acompañamiento de los Equipos de apoyo y programas de Escuela abierta. Así, *“la propuesta surge para habilitar nuevas formas, tiempos y espacios. Nosotros creemos que la educación no pasa solamente en las 4 paredes de la escuela ni en las 8 horas donde los chicos están yendo a la escuela, sino que hay otros espacios y otras formas de*



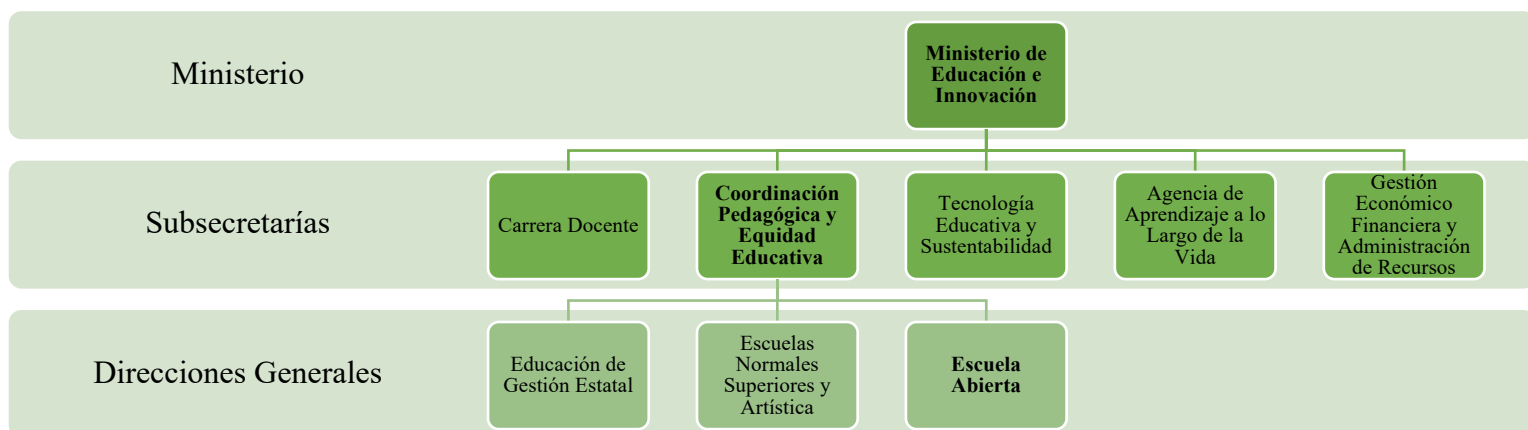
aprender” (Bernassar, F., entrevista, 2020). Por ende, la resolución que da origen al proyecto Jornada Extendida (Res. N° 1.658/16) considera a esta política en el marco de “los diferentes proyectos y programas sectoriales e intersectoriales que garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso, la 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 de Educación e Innovación 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”. En particular, el proyecto Jornada Extendida propone fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos y generar sentido de pertenencia con la escuela para garantizar una educación pública de calidad a partir de la construcción de espacios pedagógicos integradores (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2016).

Análisis de la variable organizacional y la dimensión material del Proyecto Jornada Extendida

En este contexto, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires asumió el compromiso de ampliar la Jornada Extendida a todos los alumnos de 6° y 7° grado de primaria y 1° y 2° año de secundaria para 2019. A pesar de que la normativa que la concibe no especifica la caracterización integral de la propuesta, es posible inferir que 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 contra turno. Así, en el transcurso de la primera gestión de Horacio Rodríguez Larreta los niños y niñas del nivel primario tienen 3:15 horas más de clase, tres veces por semana, lo que equivale a 90 días más al año y todos los alumnos del nivel medio, por su parte, tienen 2:45 horas más dos veces por semana, lo que implica 45 días más al año. La participación de los alumnos inicialmente fue optativa. Empero se trató de un rasgo transitorio ya que luego la concurrencia pasó a ser obligatoria. Para la educación secundaria, dicha obligatoriedad comenzó a regir para los alumnos que ingresaron en 2017 a 1° año, con lo cual en 2018 se volvió obligatoria para todos los estudiantes de 1° y 2° año (GCBA, 2017).

Al analizar la variable organizacional de la política educativa es necesario, en primer lugar, ubicar al proyecto Jornada Extendida con relación al organigrama político-administrativo de gobierno. De esta manera, Jornada Extendida es un subsistema independiente de los espacios curriculares del sistema educativo porteño (Basualdo Moine, 2019). Dentro del organigrama del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, la política se inserta entre los proyectos que lleva adelante la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos (GORE), dependiente de la Dirección General de Escuela Abierta y la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. No obstante, el proyecto interactúa constantemente con la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, espacio donde se ubica la estructura de la matriz educativa tradicional.

Cuadro 3. Organigrama del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2020.



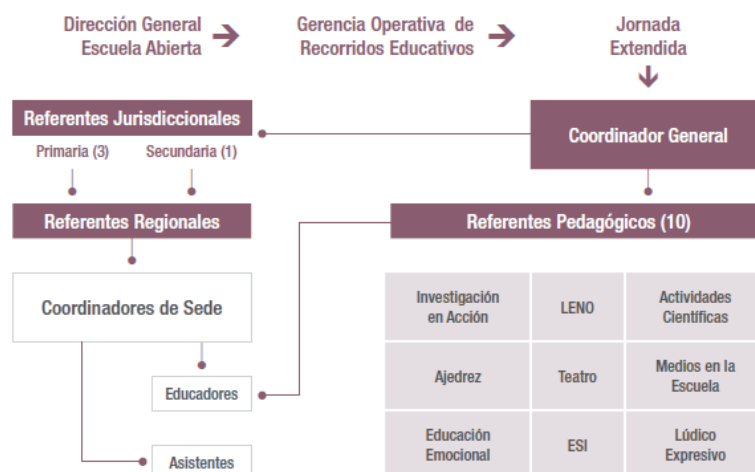
Fuente: Elaboración propia en base a Organigrama del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Un aspecto relevante en el análisis de la variable organizacional es la descripción de la estructura de cargos y los perfiles de quienes ejercen 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. Como se puede observar en el Cuadro 3, el Proyecto se encuentra entre los programas de la Dirección General de Escuela Abierta. De acuerdo con sus misiones y funciones, la Dirección General de Escuela Abierta “se convierte en un espacio de encuentro entre los chicos y sus familias para acompañar las trayectorias educativas del sistema formal y el desarrollo del aprendizaje que favorecen la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de actividades artísticas, lúdicas, culturales, deportivas y recreativas”. Así, la Dirección



desarrolla programas específicos para niños y niñas del nivel inicial y primario y para adolescentes en distintas escuelas de la Ciudad los días sábado y en jornada extendida, con el objetivo fundamental de acompañar y fortalecer los aprendizajes dentro del aula. Entre sus responsabilidades primarias se encuentran: la promoción de estrategias para la inclusión de la familia en la escuela y la generación de espacios de interacción con la comunidad; el desarrollo de actividades culturales, deportivas, recreativas y de expresión que favorezcan la inclusión social y educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social; y el desarrollo de actividades abiertas a toda la comunidad que promuevan una cultura de paz en las escuelas y sus entornos. Por último, la Dirección General de Escuela Abierta, tiene por objetivos: fortalecer a los programas socioeducativos que fortalecen los trayectos educativos de los niños, niñas y jóvenes de CABA; potenciar la adquisición de habilidades socioemocionales por parte de los niños y jóvenes; mejorar la calidad educativa de los diferentes programas que integran la Dirección; y contribuir con el aseguramiento de la equidad educativa. El actual Director del área, refuerza el trabajo de Escuela Abierta ya que *“venimos trabajando el área socioeducativa y empezamos a mirar que también la escuela tiene que repensar algunas cuestiones con respecto a su intencionalidad en el marco institucional porque hay una problemática que vemos cada vez más compleja que tiene que ver con cómo apropiarse de algunos contenidos, que en las evaluaciones que determinan algunos parámetros para pensar a futuro no estamos en una medida de progreso en cuanto a la acreditación de los pibes en cuanto a algunos contenidos básicos”* (Foltrán, C., entrevista, 2020).

Gráfico 4. Proyecto Jornada Extendida. Estructura de cargos e inscripción en el organigrama del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires 2017.





Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En lo que respecta a la operación y de acuerdo con Di Pietro et. al (2017) el Proyecto cuenta con un Coordinador General en quien remite 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.

Por su parte, cada Referente Jurisdiccional acompaña a un grupo de Referentes Regionales (entre cuatro y cinco), siendo el mediador entre ellos y los equipos de conducción de la escuela. 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.

En cuanto a los Referentes Pedagógicos, se trata de un equipo de nueve o diez profesionales 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. Otras de sus funciones principales son el asesoramiento y la capacitación al grupo de educadores que se desempeñan en cada espacio educativo, estableciendo objetivos y lineamientos comunes. En este sentido, a principio de año llevan adelante una capacitación para todos los docentes donde se abordan los propósitos a seguir y se les presenta una planificación anual del espacio que servirá de orientación para las planificaciones mensuales que los educadores deben presentar a lo largo de su recorrido.

En relación con el trabajo dentro de las instituciones educativas, hay un conjunto de actores que están presentes todos los días que Jornada Extendida funciona: el Coordinador de Sede, los Educadores y los Asistentes. El Coordinador de Sede es el máximo responsable de Jornada Extendida en cada institución donde se lleva a cabo, llevando adelante aspectos logísticos y administrativos, la coordinación del grupo de educadores que se desempeñan en la escuela y el seguimiento de los alumnos a nivel general. Además, es el vínculo principal con los equipos directivos de la escuela. Para colaborar con el Coordinador de Sede, cada institución cuenta con uno o dos Asistentes de Jornada Extendida que se encarga fundamentalmente de temas organizativos y



administrativos, de modo similar que un Preceptor: toma de asistencias, acompañamiento en los traslados, apoyo en el momento del comedor, contacto con las familias ante situaciones de inasistencia, etc. Finalmente, las actividades de enseñanza dentro de los espacios educativos son desarrolladas por docentes que se denominan Educadores en el marco de la Jornada Extendida.

Es importante señalar que en lo que concierne a la dimensión material y sus recursos humanos, Jornada Extendida introduce nuevos actores a los espacios curriculares tradicionales que poseen diferentes modalidades de contratación y dependencia dentro de Ministerio. En este sentido, los colaboradores cuentan al menos con tres modalidades de acceso a dichos cargos: por un lado, a través de la Junta de Programas Socioeducativos; por otro lado, mediante contrataciones directoras que se realizan específicamente para la tarea; y, por último, a través de acuerdos con organizaciones de la sociedad civil vinculadas al Proyecto. Esto implica no solo formas de contratación distintas sino también fuentes de financiamiento diferentes: las contrataciones directas son financiadas con aportes del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, mientras que las demás modalidades son cubiertas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Es sabido que la escuela se conforma bajo cierta rigidez, lo que dificulta muchas veces la introducción de nuevos lineamientos, programas o actores. *“Cuando uno propone algo, la escuela como institución siente que la están atacando. Esto en su máximo esplendor porque estábamos "atacando" 186 escuelas de jornada simple, 78 escuelas de educación media y 14 escuelas normales”* (Foltrán, C., entrevista, 2020). De este modo, integrar nuevos actores con una modalidad de contratación distinta al sistema tradicional, tensiona el clima escolar y la organización interna de la escuela. *“Al ser algunos contratados directamente, otros a través de la ONG y otros por concurso y, al hacer distintos presupuestos de distintas áreas y distintos contratos (no todos tenían el mismo contrato), eso ya generaba una tensión entre los educadores”* (Basualdo Moine, G., entrevista, 2020). En contraposición, al consultar al área que acompaña la visión de la máxima autoridad ministerial y asesora en la consecución de los programas educativos, afirma que *“desde lo filosófico era medio raro oponerse porque les estabas ofreciendo más escuela a los chicos. Por lo cual, ni de izquierda ni de derecha, ni de centro nadie podía atacar porque no estaba bien atacar ese tipo de estrategias pero sí hubo bastantes cuestionamientos vinculados a la logística y la organización”* (Bernassar, F., entrevista, 2020).



Dado que la incorporación de instituciones fue progresiva, resulta necesario establecer criterios de selección y modalidades de identificación de las escuelas. En este marco, 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, se cuestiona la demora en el cumplimiento del compromiso de gobierno en particular para las escuelas medias. La mayoría de los entrevistados coincide en argumentar que la demora en la apertura de Jornada Extendida en las escuelas secundarias responde a la lógica organizacional propia del nivel. *“El compromiso de gobierno demoró más en cumplirse en secundaria por esta diversidad institucional en la organización de las escuelas del nivel secundario. Las escuelas primarias tienen un formato determinado que mejor o peor va sucediendo en todas y en las escuelas secundarias te encontrás con una diversidad que es muy grande”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). Asimismo, Ronnow, M. agrega que el comienzo de la política se ve demorado en secundaria dada la diferencia de establecimientos entre los niveles y el impacto que conlleva. *“Hay una diferencia cuantitativa, las escuelas primarias de jornada simple en las que había que abrir Jornada eran muchas más que las escuelas de jornada simple de media”* (Ronnow, M., entrevista, 2020). Al mismo tiempo, hemos visto que la incorporación de Jornada Extendida en la totalidad de las escuelas, conlleva un simbolismo particular y resuena un mensaje comunicacional en el público. Sin embargo, Foltrán, C. sostiene que *“hubo distritos escolares que nos costaron muchísimo y nos costó un año y medio instalarlo y que forme parte de la agenda educativa”* (Foltrán, C., entrevista, 2020). Además, *“había Supervisores que tenían dudas y creían que era una guardería y otros que tenían miedo de la responsabilidad civil que implicaba porque parte de la propuesta es ir a terrenos comunitarios y hacer del barrio y la Comuna un espacio de intercambio”* (Ronnow, M., entrevista, 2020).

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 y que serán discutidos en el siguiente apartado. No es posible afirmar que el diseño del Proyecto mejore directamente el desempeño de los estudiantes, sino que es sabido que la mejora en el rendimiento responde a la implementación de propuestas educativas que en conjunto colaboran a que ello suceda. Empero, *“poder pensar qué espacios da la posibilidad de anclarlo con lo*



que sucede en esa escuela pero tiene que responder a un trabajo serio para pensar qué es lo que sería más propicio, qué aprovecharías más, qué sería más enriquecedor y más significativo para estos chicos y chicas. En ese sentido tiene que ver la flexibilidad” (Collar, S., entrevista, 2020). Así, Jornada Extendida destaca la apertura y escucha a la conducción escolar y su proyecto escuela en la que procura enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes alterando ciertos rasgos de la matriz escolar tradicional, 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 (Di Pietro et al., 2017). *“La propuesta se armó desde la experiencia comunitaria de los otros programas que ya tenían lugar en CABA desde el área socioeducativa. Fue como una conjunción porque la DG engloba esos programas que ya tenían experiencia y que de alguna manera también extienden la jornada escolar pero con otro formato (clubes de ciencia los sábados, vacaciones en la escuela, etc.)”* (Ronnow, M., entrevista, 2020).

Aunque no rige estrictamente la distinción según tipo de jornada en la educación secundaria, la diversidad de modalidades que se incluyen en la oferta estatal implica que los estudiantes puedan tener diferentes experiencias en relación con la duración del tiempo escolar. A modo de ejemplo, los estudiantes de instituciones técnicas o de orientación artística suelen tener 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 trate de una cuestión que no es puesta de relieve habitualmente en las reflexiones sobre el nivel medio (Di Pietro et al., 2017).

En relación con las agrupaciones, el Proyecto Jornada Extendida busca cuestionar las formas en que las escuelas tradicionales disponen los agrupamientos de alumnos bajo la lógica organizativa de grados, años y secciones. Un rasgo distintivo fundamental de esta propuesta es la flexibilidad al momento de determinar los grupos de trabajo de diferentes maneras: ya sea promoviendo la unificación de diferentes secciones de un mismo año de estudio o bien favoreciendo el intercambio entre alumnos que están en distintos años de su escolaridad. Al respecto Foltrán, C. sostiene que *“Jornada Extendida nos va a permitir que de la puerta para afuera los chicos tengan otros vínculos porque los trabajamos de la puerta para adentro. Esas relaciones se empezaron a construir en*



la escuela porque transitaban el mismo espacio, no importa el horario o el grado. La escuela junta” (Foltrán, C., entrevista, 2020). Al igual que el contexto federal brinda la posibilidad a cada jurisdicción de extender el tiempo escolar de acuerdo con su contexto, necesidades y prioridades educativas, la flexibilidad del Proyecto Jornada Extendida en la Ciudad de Buenos Aires, habilita la oportunidad de hacer propia la política pública en sintonía con el proyecto institucional, la comunidad educativa a la que contribuye y las necesidades escolares. De esta forma, *“siempre propusimos tres cosas en Jornada Extendida: problematizar las grupalidades y potenciarlas, problematizar los tiempos y no estandarizar esos tiempos en la necesidad adulta sino en la necesidad de los pibes y problematizar constantemente la propuesta pedagógica”* (Foltrán, C., entrevista, 2020).

En cuanto al espacio donde se implementa Jornada Extendida, el Documento Marco (2018) afirma que la propuesta puede llevarse a cabo en la misma escuela o en otros espacios del barrio (clubes, polideportivos, bibliotecas, etc.), y que este uso permite afianzar la relación de las familias con la comunidad (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2018). Por otro lado Di Pietro et. al (2017) afirman que esta decisión no responde solo a razones prácticas –dada por limitaciones que enfrentan muchas escuelas respecto de la disponibilidad de espacios– sino que se considera a fin de generar nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, debido a que en la mayoría de las escuelas no alcanzan los espacios necesarios para realizar los talleres ni para implementar el comedor, esta modalidad utiliza espacios no escolares que en muchas ocasiones no presentan las condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades. De este modo, en términos materiales los funcionarios afirman que el Proyecto Jornada Extendida es una política costosa. En primer lugar porque tanto los espacios escolares como espacios comunitarios necesitan de un convenio mediante el que se funda, por ejemplo, el alquiler del espacio o la contratación de transporte. Aquí es necesario recordar además que, al intermediar con menores, los procesos administrativos se vuelven más lentos y hasta pueden encarecer los costos, más allá del número de nuevos espacios que se habiliten. Por eso, en segundo lugar y *“en términos de presupuesto, a medida que fuimos avanzando en el proyecto y en conocimiento de las realidades de cada una de las escuelas, nos dimos cuenta de que la falta de espacio fue una las tensiones máximas del proyecto y por eso se empezaron a buscar otros lugares”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). El espacio de comedor, por ejemplo, es uno de los más disputados por las escuelas debido a su disponibilidad para el desarrollo de actividades. *“El espacio de*



comedor en las escuelas es muy importante. Es la vicedirectora la que se hace cargo de las escuelas de jornada completa y las escuelas de jornada simple no tienen comedor. Con Jornada Extendida se pone el servicio de comedor y eso también generó una serie de tensiones para ver quién era el responsable de ese momento” (Bernassar, F., entrevista, 2020).

Finalmente, en relación con la organización del tiempo escolar, de 2:45 horas adicionales por día de trabajo que adiciona la jornada extendida, 2 horas y 20 minutos corresponden a los espacios educativos y el tiempo restante se destina a alimentación. Cabe aclarar que, como se mencionó, en muchos casos las actividades no se desarrollan en la escuela y por eso es necesario trasladar a los alumnos al nuevo espacio. Entonces, ese tiempo de traslado es descontado de los tiempos educativos que varían en su duración neta según haya o no traslados, y si los hay, en base a la distancia con las locaciones (Di Pietro et al., 2017).

De esta manera, es posible afirmar que la Resolución N° 1.658 que da inicio a la política pública en su letra original no sufrió mayores modificaciones. Incluso en su esencia y objetivos, los entrevistados afirman que la norma no se alteró. *“Hicimos ajustes pero el objetivo general de la propuesta no varió. El poder evaluar qué espacios educativos eran los mejores para nosotros estaba bueno que no quede algo fijo, porque muchas cosas las íbamos a tener que ver necesariamente en el propio funcionamiento del programa.” (Collar, S., entrevista, 2020).*

En suma, al analizar su variable organizacional el Proyecto Jornada Extendida encuentra grandes diferencias con la matriz escolar tradicional ya que su estructura busca articularse con espacios curriculares. Al mismo tiempo, Jornada Extendida pretende mantener su singularidad al ofrecer una nueva propuesta en la que participan alumnos de diferentes edades y años. *“Nosotros siempre potenciamos desde otros programas de Escuela Abierta que el barrio sea un espacio más, esto de abrir la escuela. Y esto también lo propusimos para Jornada. Empezar a nutrir estos espacios barriales de los propios alumnos de la escuela y que la familia y la comunidad no sólo se conecte con la escuela, rompiendo la gramática escolar. Que sea la escuela pero empezar a armar el concepto de ciudad educadora” (Foltrán, C., entrevista, 2020).* De igual modo, su organización introduce nuevos actores al sistema educativo formal que poseen distintas modalidades de contratación y financiamiento. Finalmente, la organización del espacio-tiempo y el agrupamiento de los alumnos disrumpe con la matriz escolar tradicional, al alterar la



organización de un grupo-aula y la edad teórica en la que se agrupa el conjunto de estudiantes.

Análisis de la variable curricular del Proyecto Jornada Extendida

De acuerdo con el Documento Marco del Proyecto Jornada Extendida, la propuesta pedagógica brinda “diferentes espacios educativos para el desarrollo integral de las capacidades así como la adquisición de los contenidos deseados para el cierre del nivel primario y necesarios para garantizar los aprendizajes de los siguientes niveles educativos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2018). De igual modo, el Proyecto plantea un interés particular por promover aprendizajes significativos, favoreciendo la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo; construir espacios en donde los estudiantes puedan desarrollar capacidades que les permitan desenvolverse plenamente en la sociedad actual tales como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y situaciones problemáticas, la comunicación y el trabajo colaborativo; potenciar la adquisición de habilidades socioemocionales como la empatía, la asertividad, la determinación o la autorregulación y fomentar la inclusión escolar. Dichas habilidades favorecen la puesta en práctica de los conocimientos cognitivos que se adquieren en la escuela.

La forma en que se estructura originalmente esta nueva oferta pedagógica son los llamados espacios educativos (9 en total), los cuales abarcan una pluralidad de áreas y temáticas (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) y Educación emocional). Algunos de estos espacios se acercan más a la oferta formal de las escuelas, mientras que otros manifiestan una diversificación en términos curriculares. En el caso de las escuelas medias la oferta se reduce a 4 (cuatro) espacios en donde LENO e Investigación en acción se proponen como obligatorias para las instituciones participantes por considerarse fundamentales para acompañar la escolaridad de los jóvenes. Los dos espacios restantes entonces, son definidos en conjunto con la dirección de las escuelas. Al analizar el modo en que el Proyecto Jornada Extendida toma forma en los espacios dispuestos para su implementación, resulta relevante preguntar sobre la inclusión de la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones, ya que directores y docentes serán quienes convivan



con los nuevos actores que introduce la política dentro de la institución escolar. En tal sentido, estos actores no fueron convocados para formar parte del diseño del Proyecto. Ante ello, la asesora responde *“sí hubo reuniones de intercambio para presentar el proyecto. Distinto fue en Secundaria de Futuro donde sí hubo un montón de “Dialogando” y mesas de trabajo pero también porque fue un proceso de mayor repercusión. Jornada Extendida no tuvo mesas de diálogo y participación o trabajo en conjunto pero sí hubo un proceso de intercambio de información y opiniones”*³ (Bernassar, F., entrevista, 2020).

En cuanto al origen de los espacios educativos es importante señalar que su inclusión dentro de la propuesta curricular corresponde, por un lado, a que algunos de ellos ya se realizaban en los diferentes Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad (Ajedrez escolar, Teatro escolar, Medios en la escuela y Actividades científicas) aunque, de acuerdo con Di Pietro et. al. (2017), dichos programas sufrieron modificaciones específicas y diferenciadas al momento de ser incluidos. *“Muchos de los espacios originalmente salen de programas socioeducativos. Como Jornada es una política socioeducativa de fortalecimiento, se toman programas que ya funcionaban y pensábamos que de alguna manera podían ir de la mano con eso, porque no sólo tiene que ver con el objetivo pedagógico de la propuesta y pensar qué trabajaríamos en un espacio de ajedrez, sino que también tiene que ver con la posibilidad de adaptación de ese espacio”* (Collar, S., entrevista, 2020). Por otro lado, 3 (tres) de los espacios ofrecidos fueron diseñados especialmente para acompañar el Proyecto (LENO, Investigación en acción y Lúdico-Expresivo), y por último, otros espacios fueron incorporados una vez iniciado el Proyecto, ya sea por demanda directa de las escuelas o bien por iniciativa de los actores participantes de Jornada Extendida a partir de las necesidades del contexto institucional (ESI, Educación emocional). *“Muchas escuelas son atravesadas por muchos actores, por programa, programita y programón. Esa es una realidad que sucede y que sigue sucediendo. Lo que tratamos con Jornada fue ser un*

³ Para conocer las percepciones de la comunidad educativa, puede consultarse el documento de Di Pietro, S., Tófolo, A., Medela, P., Pitton, E., & Zanelli, M. (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa-Ministerio de Educación, 122.



principio ordenador. Tenía que ver también con empezar a re transformar la política socioeducativa de la Ciudad y empezar a aglutinarla en un solo proyecto” (Foltrán, C., entrevista, 2020).

Si bien los entrevistados afirman que la política pública no varió respecto de su esencia y objetivo principal, la cantidad de tiempo que se extiende la jornada y los espacios fueron debatidos y cuestionados. *“Uno fue analizando que también los tiempos no eran los más acordes en el sentido de la cantidad de horas, pero como siempre pensamos en un proyecto integral que nuclea a lo que funcionaba en Jornada y lo que funciona en la escuela, decíamos bueno esto debe potenciar lo escolar, una transversalidad de la propuesta” (Foltrán, C., entrevista, 2020).* De igual modo, al ser una política que recoge otras propuestas de la Dirección General de Escuela Abierta y las reformula para incluirlas a este nuevo proyecto, los espacios educativos sugeridos también debieron ser flexibles pero no fueron descriptos en la Resolución que le da origen. *“Lo pedagógico y lo organizativo se entrelazan necesariamente para que esta propuesta de tal magnitud se pueda llevar a cabo. Pero la realidad surge con pensar qué espacios educativos podían ser significativos, esto también bastante conversado con el área de primaria y secundaria” (Collar, S., entrevista, 2020).*

No obstante, los contenidos que trata cada espacio fueron desarrollados de manera dispar y en función de las particularidades de cada espacio educativo. En 2016 cuando se da inicio al Proyecto, los contenidos no poseían una definición clara. Al respecto el director a cargo de la Gerencia de Currículum sostiene: *“Toda la política curricular de CABA desde la década del '90 está inspirada en una idea donde en la negociación de lo que entra o no, además de respetar los NAP, también se da desde el punto de vista simbólico. Y como a veces esas negociaciones son muy difíciles, se termina poniendo más de lo que efectivamente las escuelas pueden enseñar” (Simón, J., entrevista, 2020).*

Asimismo, si bien la actual Coordinadora de Jornada Extendida afirma que *“para que una propuesta de estas características funcione realmente y tenga sentido en las escuelas públicas de la ciudad, vos no podés negociar los contenidos” (Ronnow, M., entrevista, 2020),* no fue sino hasta la publicación del Documento Marco de Jornada Extendida (2018) que se obtiene un encuadre general en donde los Educadores del Proyecto pueden guiar su trabajo (Basualdo Moine, 2019).

Por consiguiente, la brecha entre el diseño y desarrollo del Proyecto y la publicación de dicho documento deja algunas lagunas en cuanto a los contenidos



planeados para ambos niveles escolares. En este sentido, es posible cuestionar que el enfoque de capacidades bajo el que se desarrolla la propuesta pedagógica de Jornada Extendida no varíe significativamente de un nivel a otro sino que, dado además el trabajo con grupos de niños y adolescentes de diferentes edades, el abordaje pueda ser el mismo para ambos niveles. *“Nosotros éramos los referentes de cada espacio educativo que su trabajo era acompañar a los docentes de los espacios y promover distintas instancias de capacitación a lo largo de todo el año. Quedaba en ellos diferenciar en las capacitaciones cómo abordar los contenidos con un nivel y con otro”* (Ronnow, M., entrevista, 2020).

Por un lado, el Documento Marco fue elaborado por los Referentes Pedagógicos en conjunto con los especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo. *“Ese es el documento que hicimos originalmente cuando empezó Jornada. Un poco tuvo que ver con que fue el primer documento que teníamos y que fue elaborado desde el programa con el aval de Planeamiento. Pero fue algo interno para que los profes se fueran apropiando de qué es, cuál es su objetivo, lo que entendemos por Jornada Extendida y para pensar en la propuesta. Por eso lo hicimos como un ciclo único y todo un gran bloque de ese pasaje”* (Collar, S., entrevista, 2020).

Por otro lado, aquellos espacios preexistentes fueron reelaborados y adecuados a las cualidades de la nueva propuesta, mientras que los nuevos espacios propios del Proyecto fueron diseñados con similitudes a los espacios curriculares propios de la escolaridad formal y, por lo tanto, se plantean como un puente entre la selección de contenidos y enfoques con las prescripciones ya existentes en el Diseño Curricular del nivel primario y de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Finalmente, los espacios que fueron incorporados con posterioridad se encuadran en el enfoque derivado del cumplimiento de la Ley N° 26.510/2006 de Educación Sexual Integral. *“El espacio de ESI surge para trabajar los contenidos específicos de la ley no solamente de manera transversal sino focalizada, profundizando el trabajo de cada escuela a través de distintas propuestas y estrategias didácticas”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). En definitiva, tal como se demuestra en los objetivos pedagógicos arriba mencionados, el Proyecto no enfatiza tanto en los contenidos curriculares sino que hace hincapié en el desarrollo de habilidades que atraviesan a los alumnos de manera interdisciplinar.



A los fines de este trabajo, a continuación se describen los 3 (tres) espacios educativos diseñados específicamente para el Proyecto Jornada Extendida:

Investigación en acción

La propuesta del espacio Investigación en Acción aborda los significados de “ser estudiante” con el fin de que los alumnos puedan construir herramientas de estudio para resolver las diferentes demandas de las asignaturas. En nivel medio en particular, este espacio educativo se propone acompañar la formación del rol de estudiante, concepto que se vincula al eje “Autonomía creciente en el estudio” de la propuesta de Tutoría de la NES, así como promover una valoración y autopercepción positiva de los estudiantes que favorezca el sostenimiento de la escolaridad y el mejoramiento del aprendizaje.

“[Investigación en Acción] lo pensamos como un espacio troncal que pueda estar en todas las escuelas, eso fue una condición que trabajamos con el área de Secundaria y también una idea que nosotros compartíamos fervientemente porque realmente acompañar el cómo estudiar, cómo aprender, cómo transitar esa escolaridad, cómo cambiar horarios, eso es algo que nos tiene que poder distinguir y que los pibes necesitan poder tener una mano específica en eso” (Collar, S., entrevista, 2020).

De este modo, como se plantea en el Diseño Curricular (Segundo Ciclo del Nivel Primario), el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria implica una serie de cambios en cuanto a la cultura institucional y académica. Por ello, se cree fundamental la existencia de este espacio para formar a los jóvenes como estudiantes de modo que adquieran las herramientas de estudio necesarias para sostener sus trayectorias educativas. *“Lo tratamos de pensar como se decía antiguamente como metodología de estudio, que tiene que ver con estudiantar y brindar las herramientas y las técnicas mejores para acompañar ese pasaje, sabiendo que la primaria tiene una forma de funcionar en cuanto a las materias que se organizan por ciclos, que pensar en secundaria que hay un montón de materias, distintos profesores”* (Collar, S., entrevista, 2020).

Así, el espacio Investigación en acción se creó con el objetivo de que los adolescentes incrementen sus niveles de autonomía y confianza en el proceso de aprendizaje; logren implementar diferentes acciones ante tareas que se les demanden y desconozcan cómo resolver; construyan con otros el rol de estudiantes y conozcan e implementen diferentes estrategias de estudio. Respecto de sus contenidos, 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 a saber:

- El rol del estudiante: la organización de los tiempos y las tareas, prácticas de estudio en grupos, preparación para los diferentes tipos de evaluación, similitudes y diferencias de la evaluación en la escuela primaria con la evaluación en la escuela secundaria.
- Métodos para buscar y organizar la información: tipos de fuentes que pueden utilizarse para buscar información, criterios de validez de las fuentes, estrategias para elaborar un plan de investigación.
- Estrategias y técnicas de estudio: comprensión de consignas, toma de apuntes, notas marginales, subrayado, cuadros comparativos, mapas conceptuales, análisis y comparación de datos.
- Comunicación de lo aprendido: tipos de textos, exposición oral, técnicas de debate.

A los fines didácticos, el espacio sugiere promover la presentación de proyectos acordes a los intereses de los estudiantes y que estos sirvan de oportunidades para trabajar contenidos relacionados con los hábitos y estrategias para el estudio. A su vez, Investigación en acción demanda al docente realizar una planificación articulada con el proyecto general de la escuela en la que tiene lugar, así como con los contenidos que se abordan en otros espacios, dejando lugar también para responder a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, el docente es un facilitador del aprendizaje de quien se espera que promueva actividades que impliquen un trabajo activo por parte de los jóvenes.

Lectura, escritura, narrativa y oralidad (LENO)

Este espacio educativo promueve la lectura y escritura como medios para estudiar y dar cuenta de lo aprendido, conocer otros mundos, recrearse y participar de una comunidad de lectores, haciendo hincapié que ambas capacidades se adquieren en la práctica. LENO aborda principalmente la comprensión lectora, la escritura y las capacidades comunicativas de los estudiantes. El mismo busca proporcionar experiencias que refuercen las competencias lectoras y escritoras de los alumnos y alumnas a la vez que permitan desarrollar sus posibilidades de expresión oral. *“Otro tuvo que ver con*



espacios educativos como LENO que son históricos de "Vacaciones en la Escuela" donde los alumnos se encuentran con la lectura y la escritura desde otro lugar. Son espacios que potenciaban mucho una cuestión que tiene que ver con prácticas de lenguaje y la matemática y con el gran déficit que hay en el nivel primario y en el nivel secundario” (Foltrán, C., entrevista, 2020).

Este espacio también propicia instancias de contacto con diversos materiales escritos para generar proyectos y propuestas en donde los adolescentes sean los protagonistas activos, hablantes, lectores y escritores críticos y competentes. De esta manera, LENO está diseñado para trabajar la expresión de sus ideas, defendiendo con argumentos sus puntos de vista, fortaleciendo el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía.

A su vez, en esta propuesta la competencia no es tomada solo como competencia lingüística, sino como competencia comunicativa que supone el manejo de las reglas sociales para poder ubicarse de manera adecuada en situaciones comunicativas variadas. Así, LENO tiene por objetivos que los adolescentes experimenten situaciones de contacto con materiales escritos poniendo en juego sus quehaceres como lectores, escritores y hablantes; construyan herramientas y estrategias de comprensión lectora, ampliando su vocabulario y su capacidad expresiva; desarrollen y enriquezcan su lenguaje verbal, corporal y gestual y logren ubicarse en el lugar de protagonistas de sus lecturas teniendo en cuenta que esta involucra tanto el aspecto intelectual como el emocional.

Desde sus contenidos, LENO propone recuperar contenidos del área Prácticas de Lenguaje y Lengua y Literatura relacionados con la lectura, la escritura, la narrativa y la oralidad en torno a lo literario y su comprensión. En su didáctica el Documento Marco del Proyecto incita al docente a abordar consignas de escritura que se focalicen en las características de los personajes, la comprensión del hilo argumentativo e interpretación de los textos propuestos. De igual manera, se prevé el uso del tiempo para desarrollar versiones sobre lo leído y realizar un análisis crítico de lo trabajado.

Lúdico-expresivo

Este espacio procura construir proyectos lúdicos-expresivos en los que los adolescentes pongan en juego y desarrollen sus potencialidades y competencias tanto motrices y emocionales como comunicativas y sociales. De los tres nuevos espacios



creados especialmente para acompañar al Proyecto, este último cobra especial relevancia respecto de su análisis curricular ya que su concepción lúdica en el aprendizaje se funda en esquemas más flexibles y perspectivas menos tradicionales de la matriz escolar formal.

Esta propuesta propicia la construcción de un espacio de encuentro, de intercambio, de búsqueda de acuerdos y de aceptación de disensos en los cuales resulte posible que los estudiantes construyan con otros. *“Lúdico expresivo tenía que ver con una mirada más amplia de educación física que se ancle en un trabajo transversal. No solo educación física desde el cuerpo y el movimiento y la relación con los deportes, sino una mirada del alumno como sujeto de derecho. Cómo hacemos para que sea más escuchado en los distintos espacios donde el cuerpo se pone mucho en movimiento y se pone en juego constante”* (Foltrán, C., entrevista, 2020).

De esta manera, el espacio lúdico-expresivo tiene por objetivos que los adolescentes atiendan al cuidado propio de los compañeros en diferentes situaciones de clase, evitando situaciones de riesgo; resuelvan situaciones de juego, deportes y artísticas con empleo adecuado de habilidades motoras y organizaciones tácticas, logrando acuerdos sobre roles, espacios y reglas; aborden y resuelvan conflictos grupales con creciente autonomía; evalúen los aprendizajes propios y de los compañeros; reconozcan y respeten la singularidad del otro para comunicarse y compartir prácticas motrices, lúdicas y expresivas.

Respecto de sus contenidos, la propuesta se organiza en torno a cinco ejes de trabajo que fomentan el desarrollo de aprender a aprender y abarcan la construcción de la corporeidad, la comunicación corporal, la corporeidad y el medio físico, la corporeidad y el medio social, y la transmisión social.

Como se mencionó anteriormente, no existen diferencias entre el nivel primario y el nivel secundario en lo que respecta al diseño del Proyecto y su contenido inicial. Pero sí hay distinción al momento de proponer los espacios educativos en los que transcurre el abordaje. En este sentido, los 9 (nueve) espacios educativos diagramados originalmente, se ven reducidos a 4 (cuatro) espacios para el nivel secundario. *“Esta decisión tiene que ver con los lineamientos generales del Ministerio para profundizar determinados contenidos prioritarios según las edades y niveles educativos”* (Bernassar, F., entrevista, 2020). La decisión de reducir la cantidad de espacios puede apreciarse también, y una vez más, por la lógica y organización de la escuela media. *“Era pertinente también por la carga horaria. Era una decisión que tomamos con la directora del área de secundaria*



en su momento y ambos equipos pedagógicos. Pensar si tantos espacios educativos iban a tener el impacto que podíamos proyectar nosotros o focalizar en algunos propósitos muy puntuales que tenía que ver con la autonomía del pibe y el pasaje de nivel en donde la relación con los profesores se multiplicaba” (Foltrán, C., entrevista, 2020).

De igual manera, de los 4 (cuatro) espacios educativos de Jornada Extendida, la elección de 2 (dos) de ellos queda a discreción de la conducción escolar. *“Se espera que esta selección se realice según los contenidos que permitirán profundizar el proyecto de la escuela. Con lo cual en el nivel secundario se le da un poco más de libertad y autonomía a las escuelas para poder definir y decidir los espacios educativos en función de su proyecto y la población que asiste” (Bernassar, F., entrevista, 2020).*

Dichos espacios no pretenden ser dispositivos estancos sino que fueron diseñados para ser susceptibles de variar con el tiempo y de acuerdo con los intereses de los jóvenes, así como también de los requerimientos de cada escuela en particular ya que, en todos los casos, estos espacios se conforman dentro del proyecto institucional. De igual manera, las actividades que se realizan no constituyen espacios educativos aislados e independientes de la jornada escolar sino que se configuran como propuestas pedagógicas que potencian la tarea de la escuela y el desarrollo integral de los estudiantes. Por otro lado, 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.

Así como se ha evidenciado que el Documento Marco no discrimina entre niveles, lo cierto es que el nuevo Diseño Curricular para el nivel secundario data de 2015 y el Proyecto Jornada Extendida da inicio en 2016, con lo cual es positivo considerar que el contenido curricular actualizado fuera considerado y adecuado progresivamente no sólo en Jornada Extendida sino en el conjunto de programas que acompañan al nivel medio. *“El Diseño de la NES es de 2015 y está elaborado en la perspectiva de capacidades pero técnicamente es como si necesitara otra vuelta de tuerca más porque vos tenés una primer parte donde te habla de las capacidades que se forman en la NES y después tenés toda una forma de estructurar el diseño que no necesariamente alinea los contenidos con las capacidades” (Simón, J., entrevista, 2020).* Incluso es posible vislumbrar en el nuevo Diseño Curricular cómo el enfoque de capacidades toma preponderancia y se considera



al momento de diagramar la propuesta de Jornada Extendida. *“Eso fue como una necesidad que se fue viendo y toma entidad en esta propuesta que hacemos en febrero que además estaba armada en función de la NES. La NES costó muchísimo instalarse en las escuelas medias. Con ese criterio, nosotros lo que le propusimos a la GOC fue que el diseño de Jornada, el documento marco pedagógico mirara a la NES porque nosotros ya trabajamos en este formato interareal articulado”* (Ronnow, M., entrevista, 2020).

En este sentido, son los mismos funcionarios quienes con el tiempo asienten en desarrollar materiales pedagógicos diferenciando ambos niveles. *“Empezamos a armar un borrador de un documento diferenciado por niveles en el contenido pero sí identificando algunas capacidades comunes de todo el programa porque es algo que hace al vínculo que se establece con el alumno y con el grupo y eso promueve un montón de cualidades de participación y exposición que no sólo fortalecen el trayecto de la educación media”* (Ronnow, M., entrevista, 2020). Sin embargo, este documento es un material interno de la Gerencia responsable de Jornada Extendida y se desconoce si está habilitado para los Educadores y docentes. *“Tenemos el segundo que está por salir. Lo hacemos siempre interno. Si bien el Ministerio tiene un área de soporte que es Planeamiento, hay ciertas cuestiones que la empezamos a definir nosotros y después le damos el visto y la curaduría de Planeamiento porque nos parece que es valioso para nosotros”* (Collar, S., entrevista, 2020). Por su parte, este nuevo documento propio del abordaje pedagógico para el nivel secundario aún no se encuentra a disposición el público general.

La transformación de la Ciudad de Buenos Aires hacia una nueva escuela secundaria trae aparejada distintas acciones y programas que se nutren y articulan de manera recurrente. Secundaria del Futuro, por ejemplo, es un programa de 2016 del Ministerio de Educación e Innovación que profundiza la Nueva Escuela Secundaria (NES) y propone un modelo de escuela cada vez más inclusivo que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En tal sentido, el diseño de Jornada Extendida para el nivel medio debiera considerar los lineamientos y fundamentos bajo lo que se propone la nueva secundaria. *“Proyectemos que los equipos vayan incorporándose en todo lo que tiene que ver con los contenidos propios, con el formato de la nueva escuela secundaria y eso también era generar documentos propios de los espacios educativos que están en proceso. Estábamos*



implementando una propuesta en un marco de una realidad de la escuela secundaria que se estaba modificando” (Foltrán, C., entrevista, 2020).

Por consiguiente, los contenidos y materiales pedagógicos propios del nivel medio hacen referencia a esa transformación. En palabras de Ronnow (2020) *“la idea era explicitar cuáles eran esas cuestiones comunes [a los niveles] y sí linkear o hacer un guiño de cuáles son los recortes de las áreas afines de contenidos específicos que ameritarían diferenciarse o en algunos espacios por ejemplo la diferenciación tiene que ver con cuáles son los objetivos de ese espacio” (Ronnow, M., entrevista, 2020).*

Por otro lado, la extensión de la jornada no implica un agregado de horas que se planifican de manera aislada, sino que las prácticas pedagógicas requieren otras decisiones institucionales que comprometen a la escuela y la comunidad en su conjunto. Al mismo tiempo, la propuesta requiere la inclusión de un tiempo de trabajo institucional de los docentes dedicado al diseño de nuevas estrategias y la implementación de mecanismos de evaluación que establezcan nuevas fuentes de información para la mejora.

En suma, la variable curricular de la Jornada Extendida también se distancia de la matriz escolar tradicional ya que su eje está puesto en el desarrollo transversal de capacidades (académicas, sociales y socioemocionales), dejando en un segundo plano los contenidos curriculares que se plantean para el nivel. Si bien estos tres nuevos espacios educativos diseñados propiamente para el Proyecto se fundamentan en los Diseños Curriculares de ambos niveles, los contenidos de cada espacio educativo aquí detallados no explicita que deban sufrir alteraciones o modificaciones para ser considerados en niveles con características disímiles. La oferta educativa del Proyecto también es innovadora porque se desarrollan espacios educativos que incluyen contenidos no tradicionales que priorizan la promoción de habilidades y competencias, donde la evaluación sumativa no es requisito sino que los educadores pueden ofrecer retroalimentaciones que no influyen en la acreditación de los alumnos. Finalmente, la variable curricular del Proyecto Jornada Extendida para el nivel medio tiende a desarrollar materiales internos anclados en la adecuación del nuevo diseño curricular para la escuela media. De esta manera, al ser Secundaria del Futuro una propuesta que profundiza la NES y pretende actualizar el nivel, es posible sostener que Secundaria del Futuro mira la evolución de Jornada Extendida para diseñar el abordaje pedagógico de las secundarias de futuro al trabajar de manera transversal y articulada bajo el enfoque de capacidades.



GEORGETOWN UNIVERSITY



Universidad Nacional
de San Martín



Conclusiones

El interés principal de este trabajo de investigación ha sido analizar el diseño del Proyecto Jornada Extendida para las escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva de análisis multinivel que abarca, por un lado, el diseño de la política atendiendo los diversos contextos, símbolos y materialidades y, por otro lado, la política educativa como instrumento, considerando sus variables organizacional y curricular.

El auge de estas políticas para extender la jornada escolar en la región responden tanto a la necesidad de extender el cuidado como a garantizar saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la resolución que le da origen al Proyecto considera 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 de Educación e Innovación 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”.

En lo específico, este trabajo se propuso profundizar en el análisis de los marcos políticos y regulatorios definidos bajo el nivel federal e identificar y caracterizar el nivel simbólico que se asocia al diseño de Proyecto. El recorrido hasta aquí expuesto evidencia una forma de gestión en la Ciudad de Buenos Aires basada en el cumplimiento de ciertos compromisos de gobierno que, para la política educativa, merece dialogar con el federalismo dada la conformación del sistema educativo argentino.

De esta manera, el diseño de las políticas educativas y sobre todo la extensión de la jornada escolar no puede darse al margen de los parámetros definidos por el conjunto de Ministros en el Consejo Federal de Educación. Si bien los lineamientos federales propios para el nivel medio no se establecen sino tres años después de la obligatoriedad del nivel, recién con la Declaración de Purmamarca en 2016 el Proyecto Jornada Extendida comienza a moldearse. Al mismo tiempo, dada su autonomía y disponibilidad de recursos la Ciudad de Buenos Aires busca diferenciarse de las demás propuestas



provinciales al desarrollar un proyecto que no solo no extiende los tiempos de educación física por ejemplo, sino que pretende ordenar la oferta socioeducativa existente bajo un diseño basado en el desarrollo de capacidades y el trabajo conjunto de grupalidades etarias diversas. Jornada Extendida, entonces, adopta los lineamientos federales que orientan el desarrollo de la política pública pero la configura de modo tal que se distancia de las demás jurisdicciones al proponer 9 espacios educativos que atienden al progreso de distintas capacidades necesarias para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Por otro lado, el nivel material y el nivel simbólico son preponderantes en diferentes momentos del diseño del Proyecto. El nivel material aquí abordado le brinda a Jornada Extendida una fundamentación conocida por la academia al poner de manifiesto los desafíos propios del nivel secundario respecto de su capacidad de retención de estudiantes en los primeros años de la escuela media. En este sentido, el nivel material predomina por sobre el nivel simbólico al brindar el contexto y justificación por el cual debiera desarrollarse dicha propuesta. Si bien no es posible afirmar que el Proyecto por sí solo mejore los indicadores, la aplicación de diferentes estrategias que lo acompañan pareciera tener efecto en la trayectoria de los estudiantes secundarios.

De esta manera, la materialidad en la que se funda la propuesta les otorga la oportunidad a altos funcionarios de la Ciudad de Buenos Aires de incluir Jornada Extendida como uno de los Compromisos del actual gobierno. Esta inclusión que no es conocida por los funcionarios ejecutores de la política sino hasta el momento de su anuncio, le brinda al Ministerio de Educación e Innovación porteña una nueva forma de gestión de sus políticas basada en la trayectoria del cumplimiento de dicho compromiso y en la comunicación de este como uno de los pilares en los que es necesario cimentar la educación.

Por último, al conocer las cualidades y características de la política educativa como instrumento, el Proyecto Jornada Extendida se encamina hacia la introducción de innovaciones que transforman la nueva matriz escolar. Desde su variable organizacional, al insertarse el Proyecto bajo la esfera de la Dirección General de Escuela Abierta, se indica que Jornada Extendida se inicia con la posibilidad de incluir nuevos lineamientos que se diferencian de las Direcciones de Primaria o Secundaria y por tanto de la matriz escolar tradicional. De esta manera, el Proyecto se nutre de la flexibilidad en la selección de espacios educativos, agrupamiento de estudiantes de diferentes edades y uso de nuevos espacios escolares no tradicionales. Al mismo tiempo, la variable organizacional rompe



la lógica de la matriz escolar tradicional al habilitar la inserción de nuevos actores que conviven con los miembros de la institución e incluso deben desarrollar propuestas conjuntas para el abordaje de los espacios educativos, lo que muchas veces tensiona su instrumentación.

Por su parte, la variable curricular para el nivel secundario demuestra que en su origen Jornada Extendida prioriza el enfoque de capacidades que pretende desarrollar en sus estudiantes por sobre el contenido curricular específico para el nivel. Siendo la escuela primaria y la escuela secundaria niveles distintos con características diferentes, no hay una diferencia clara respecto de los contenidos que deben dictarse para secundaria. Es decir, no hay un currículum detallado para el abordaje de los espacios educativos propuestos sino que el Proyecto, en su aspiración por tratar los planteamientos dictados en la Nueva Escuela Secundaria (NES), ofrece experiencias que van por fuera del aula tradicional, atravesadas por las diversas habilidades académicas y socioemocionales que se quieren desarrollar.

Para alcanzar una nueva matriz escolar es fundamental modificar las dinámicas y estructuras de la matriz escolar tradicional poniendo al alumno en el centro de su escena. Jornada Extendida se encamina a ello e influye a otros proyectos que también se gestaron en 2016. En este sentido, el Proyecto contribuye en la profundización de la NES con lo que en la Ciudad de Buenos Aires se conoce como Secundaria del Futuro. Aquí también se modifican las formas de enseñar y aprender a partir del trabajo por proyectos articulado entre áreas, se ubica al estudiante como protagonista y se propicia el desarrollo de habilidades necesarias para el siglo XXI que se comienzan a desarrollar en los espacios educativos que ofrece Jornada Extendida. De igual modo, tanto Jornada Extendida como Secundaria del Futuro ponen de manifiesto la priorización por parte del Ministerio de Educación e Innovación en la necesidad de ajustar, trabajar nuevamente y reconversar la escuela media. Así, se deja entrever que Jornada Extendida responde a una necesidad educativa prioritaria que pone sobre la mesa de trabajo y la agenda política una de sus preocupaciones y ocupaciones por trabajar y reformar la secundaria.

La forma en que se diseña la extensión del tiempo escolar en la escuela secundaria debe atender a nuevos modos de enseñar a los estudiantes y conectarlos con sus realidades e intereses, a fin de poder alcanzar la transformación real del nivel medio. El Proyecto cumple en acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes habilitando en su gradualismo que las escuelas adquieran experiencias acerca de los nuevos modos de hacer



y pensar la enseñanza. Jornada Extendida incluye ese gen transformado en su diseño pero este se forma en el desarrollo de la propuesta y no bajo una planificación fundamentada en un proceso previo de toma de decisiones que conduzca a acuerdos básicos entre los distintos actores del sistema educativo.



Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011) *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE UNESCO Buenos Aires.
- Acosta, F. (2012) *La escuela argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el Siglo XX*. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), Article 1. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- Acosta, F. (2017) *Las políticas para la escuela secundaria en términos de una nueva cuestión social: análisis comparada de casos recientes en Europa y América Latina*. 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP).
- Acosta, F. & Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foto en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa*. EUROsociAL.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1997). *Propuesta pedagógica para escuelas de tiempo completo de Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Adrogué de Deane, C. y Llach, J.J. (2015). *La doble jornada en la educación primaria. El caso de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. *Revista Pilquen*. Vol. 12. Nº 1.
- Aguerrondo, I. (1998). *América Latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos*. PREAL, 10, 1 -27. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2010-Spanish.pdf>
- Banco Mundial. (2007). *Uruguay. Equidad y calidad de la Educación Básica (Informe N° 38082)*. Montevideo, Uruguay: Unidad de gestión del sector de desarrollo humano. Unidad de gestión de países para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay y Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTURUGUAYINSPANISH/Resources/educacion.pdf>
- Basualdo Moine, G. (2019). *Análisis del proyecto jornada extendida en CABA como un caso de innovación educativa*. Universidad de San Andrés.



- Bellei, C. (2009). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile*. *Economics of Education Review* 28(5), 629-640.
- Bonelli, S. (2019). *Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas? El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés.
- Bracchi, C. (2014) *La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de obligatoriedad. Políticas y expansión de inclusión*. *Novedades Educativas* N° 283.
- Braslavsky, C. (1986) *La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro*. *Revista de la CEPAL* N° 29.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). *Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Busquet, P., Coll, A., Rival, J. M., & Rodríguez, F. (2016). *Encuesta joven 2016. Principales resultados*. Observatorio de la Juventud-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento (CIPPEC). (2006). *Estudio para la implementación de una política nacional de extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2009a). *Resolución 79. Plan Nacional de Educación Obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. (2009b). *Resolución 84. Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. (2009c). *Resolución 88. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. (2009d). *Resolución 93. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución 174. Pautas federales para el*



mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares.

- Consejo Federal de Educación. (2016). *Declaración de Purmamarca*.
- Consejo Federal de Educación. (2017). *Resolución 318. La escuela sale del aula*.
- Cotton, K. y Savard, W. G. (1981). *Time Factors in Learning. Research on School Effectiveness Project: Topic Summary Report*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Lab. ERIC, ED 214706.
- D'adamo, O. y García Beaudoux, V. (2009). *Medios y ciudadanos: percepción pública del comportamiento de los medios de comunicación de masas durante la campaña para las elecciones presidenciales de 2007 en Argentina*. POSDATA.
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S., & Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa-Ministerio de Educación.
- Department of Education USA (1994). *Prisoners of Time*. Washington, DC: National Education Commission on Time and Learning. Recuperado de <http://www2.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/TitlePage.html>
- Department of Education USA (1996). *The Uses of Time for Teaching and Learning. Studies of education reform*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de <http://www2.ed.gov/pubs/SER/UsesofTime/title.html>
- Di Pietro, S., Tófaló, A., Medela, P., Pitton, E., & Zanelli, M. (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa-Ministerio de Educación, 122.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dye, T.R. (1972). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, p.2
- Escolano, A. (1992). *Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*. Revista de Educación, 298, 55-79.



- Fernández, M. (2000). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, M. (2002). *La jornada escolar continua en España: Dinámica y efectos*. Conferencia presentada en Seminario Intemacional Complutense “Ritmos Psicológicos y Jomada Escolar”. Madrid. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/35952996/La-Jornada-Escolar-Continua-SI-Ritmos-y-Jornada-UCM-2002>
- Fernández Enguita, M. (2018). *Hacia la hiperaula*. Cuadernos de Pedagogía. Volumen 487, 12-14.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). *¿Por qué universalizar la educación media?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Altamira y Fundación OSDE.
- García-Huidobro, J. E., & Concha, C. (2009). *Jornada Escolar Completa: La Experiencia Chilena*. Recuperado de: <https://pdfslide.tips/documents/jornada-escolar-completa-chile-2009.html>
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020a). *Qué son los compromisos de gobierno y por qué los asumimos*. Recuperado: <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/institucional>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020b). *Jornada extendida para todos los chicos entre 11 y 14 años*. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020c). *El legado de los Compromisos de Gobierno 2016-2019*. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/noticias/el-legado-de-los-compromisos-de-gobierno-2016-2019>
- Gorostiaga, J. M. (2012). *Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una*



- educación más igualitaria?* Revista Uruguaya de Ciencia Política. Vol. 21 N°1, 20.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Husti, A. (1992). *Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo*. Revista de Educación, 298.
- Jacinto, C. (2002). *Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas*. Universidad Iberoamericana de León, León, México. Recuperado de: <http://silolap.stps.gob.mx>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Lahera Parada, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Llach, J.J., Adrogué, C. y Gigaglia, M. (2009). *Do longer school days have enduring educational, occupational or income effects? A natural experiment in Buenos Aires*. Economía 10(1), 1-43.
- Malen, B., & Knapp, M. (1997). *Rethinking the multiple perspectives approach to education policy analysis: Implications for policy practice connections*. Journal of Education Policy, 12, 419_445.
- Martinic, S. (2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. Revista Brasileira de Educação, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mateo-Berganza Díaz, María Mercedes & Rucci, Graciana. (2019, octubre). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Escuelas bolivarianas. Análisis cualitativo del proyecto*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2016). *Resolución 1658. Proyecto Jornada Extendida*.



- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2018). *Documento marco Jornada extendida. - 1a edición para el profesor*. <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornada-extendida/8320/detalle/6574>
- 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, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2018). *Anuario Estadístico Educativo 2018*. 1a Ed. Dirección de Información y Estadística Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.
- Mitter, W. (1992). *Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: Una comparación a nivel europeo*. *Revista de Educación*, 298, 221-233.
- Montes, N. (2010). *Principales rasgos de la educación secundaria desde la información estadística disponible*. Propuesta educativa N° 34. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar>
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, 388.
- Nobile, M. (2016). *La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes*. *Ultima década*, 24(44), 109-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ozslak, O. O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. En Acuña, C. (comp), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, Buenos Aires, 2007.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento



base. Buenos Aires, Santillana.

- Rivas, A. y Dborokin, D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez, C. (2009). *El sentido del tiempo en las prácticas escolares*. Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 1-10.
- Romero, C. (2015). *La escuela secundaria, una prioridad para el siglo 21*. Edición Aniversario 100 años de la Academia Nacional de Educación.
- Ruz, M. A. y Madrid, Á. (2005). *Evaluación jornada escolar completa* (Resumen ejecutivo). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección de Estudios Sociológicos.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México D. F.: Gobierno Federal de México
- Southwell, M. (2013). *El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro*. Buenos Aires: Editorial Aique, pp. 91-112.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria*. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina*. UNICEF-FLACSO.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Editorial Ariel, 178.
- Taylor, S.J & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós.
- Tedesco, J. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Buenos Aires. Fundación Santillana.



- Tiramonti, G. (2009). *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema argentino. Especificaciones teóricas y empíricas*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). *La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile*. Educação & Sociedade N°32.
- Valenzuela, J. P, Bellei, C., Osses, A. y Sevilla, A. (2009). *Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas*. Santiago de Chile: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo, DIPLAP-MINEDUC
- Vercellino, S. (2012a). *La reorganización del dispositivo escuelas en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro*. Universidad Nacional de Río Negro.
- Vercellino, S. (2012b). *La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas*. Revista Electrónica Educare, 16(3), 9-36. <https://doi.org/10.15359/ree.16-3.1>
- Varela, J. (1995). *Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo*. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 155-189). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. CIPPEC: Unicef Argentina.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e31822dda9e>
- Ziblatt, D. (2008). *Why Some Cities Provide More Public Goods than Others: A Subnational Comparison of the Provision of Public Goods in German Cities in 1912* en *Studies in Comparative International Development*.
- Zorrilla, M., Langford, P., Ramírez, E. y García, L. (2008). *Informe final de la evaluación del diseño del programa nacional de horario extendido en primaria. Programa nacional escuelas de tiempo completo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de



GEORGETOWN UNIVERSITY



Universidad Nacional
de San Martín

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PETC/2008/evaluaciones/informePETC.pdf>



Anexo I

Instrumento de investigación

1. ¿Cuál es su visión respecto de la extensión de la jornada escolar en el nivel medio en particular?
2. ¿Considera que extender el tiempo escolar es introducir una innovación en el sistema educativo?
3. ¿Es un proyecto que se propone / surge desde la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa o se aborda desde la Unidad Ministro del Ministerio de Educación e Innovación? ¿Ya se estaba desarrollando en algunas escuelas previo a su implementación formal? ¿El modelo de diseño proviene de una política o proyecto escuela ya en práctica? ¿Surge producto de una demanda de la comunidad educativa / docente?
4. ¿Cuáles fueron las negociaciones e intereses divergentes (tensiones) del proyecto entre los distintos actores de la comunidad educativa? ¿Hubieron críticas y no negociables?
5. ¿Quiénes eran esos actores? ¿Qué influencia tenían? ¿Cuáles eran sus posiciones?
6. ¿Cómo fue modificándose el proyecto borrador hasta la conformación de la Resolución (Res. N°1.658/16) que da origen al proyecto?
7. ¿Cómo se seleccionan los 9 espacios educativos? ¿Cómo se definen? ¿Por qué? ¿Quiénes formaron parte de esa decisión?
8. ¿Cómo se diseñaron los contenidos pedagógicos de esos espacios? ¿Por qué no hay una distinción de contenidos entre los niveles?
9. ¿Por qué en secundaria se reducen los espacios educativos de 9 a 4?
10. ¿Por qué decidió incluirse / construirse a la Jornada extendida para todos los chicos entre 11 y 14 años como un Compromiso de gobierno?
11. ¿Por qué el Compromiso de gobierno demoró más en cumplirse en secundaria? ¿Cuáles eran los obstáculos del nivel?
12. ¿El presupuesto inicial era suficiente para el tipo de política?

**Anexo II****Programas de apoyo y retención escolar**

Programa	Año	Nivel	Descripción
Aprender trabajando	2003	Secundario	<p>El programa Aprender Trabajando es un programa de prácticas educativo-laborales para alumnos mayores de 16 años que articula contenidos educativos con una práctica laboral.</p> <p>Las prácticas se desarrollan en organismos públicos, organizaciones no gubernamentales y/o empresas y están organizadas según áreas de interés que incluyen una amplia gama de campos de estudio y diversas orientaciones relacionadas con el mundo laboral.</p> <p>Las prácticas son a contraturno del horario en que los alumnos cursan sus estudios, con una carga horaria máxima de 4 (cuatro) horas diarias y/o 20 (veinte) horas semanaes, por las cuales recibirán una asignación estímulo en dinero, de carácter no remunerativo.</p> <p>El Programa se propone mejorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes, integrando las competencias personales y las enseñanzas académicas con conocimientos basados en el trabajo y la producción, facilitando la transición desde la escuela al mundo laboral.</p>
Recuperando Materias (ReMa)	2016	Secundario	<p>Dado el rendimiento de los alumnos en las asignaturas nodales, surge que aquellas con mayores índices de desaprobación plantean la necesidad de implementar acciones específicas que fortalezcan el aprendizaje y la trayectoria escolar de los alumnos en las asignaturas nodales. Así, el Proyecto ReMa surge con el objeto de responder a la necesidad concreta que presentan los estudiantes frente a ciertas asignaturas que por su grado de abstracción, les implican un nivel de comprensión que al no ser aprendido dificulta, en caso de no ser atendida, su paso por la escuela.</p> <p>El Proyecto ReMa tiene como objetivo principal mejorar en los alumnos el rendimiento y la promoción de las asignaturas identificadas como problemáticas para la comprensión, el fortalecimiento y la acreditación de los aprendizajes.</p>
Apoyo escolar gratuito	2013	Primario y Secundario	<p>La Red comunitaria de apoyo escolar busca acompañar el recorrido escolar de los niños, adolescentes y sus familias, promoviendo su permanencia en la escuela.</p> <p>Presta especial atención a que los estudiantes consigan más autonomía a la hora de estudiar. Los Centros funcionan en todas la Comunas de la Ciudad: clubes de barrio, comedores comunitarios, parroquias y bibliotecas.</p> <p>El aprendizaje es acompañado por tutores que forman partes de organizaciones de la sociedad civil abocadas a la educación. Al mismo tiempo, participan voluntarios de manera activa, que promueven la participación social.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



Anexo III

Ley N° 898

EXTIÉNDESE, EN EL ÁMBITO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA C.A.B.A., LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN HASTA LA FINALIZACIÓN DEL NIVEL MEDIO COMPLETANDO 13 AÑOS DE ESCOLARIDAD

Expediente N° 51.535/2002.

Buenos Aires, 17 de septiembre de 2002.

La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona con fuerza de Ley:

Artículo 1° — Extiéndese en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones.

La obligatoriedad comienza desde los cinco (5) años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad.

Artículo 2° — El Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires debe adecuar progresivamente, en el plazo de cinco (5) años, los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria, adaptando e incrementando la infraestructura escolar y proveyendo los equipamientos requeridos para garantizar el efectivo cumplimiento de la misma. Asimismo debe confeccionar un calendario que establezca la progresión anual y las metas intermedias para dar cumplimiento a lo establecido por el artículo precedente, debiendo obtenerse el cumplimiento pleno de la obligatoriedad al finalizar el ciclo lectivo del año 2007.

Artículo 3° — El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolla con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo, a través de:

a) Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique.



b) Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia.

c) Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio.

Artículo 4° — El Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires debe efectuar los estudios técnicos y garantizar las previsiones presupuestarias para el cumplimiento gradual de la presente Ley.

Artículo 5° — Créase en el ámbito del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires una comisión consultiva ad honorem que asesora en el planeamiento y seguimiento de la aplicación de la presente Ley, integrada por representantes del Poder Ejecutivo, legisladores miembros de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, representantes de UNESCO y UNICEF Argentina, del sector de la educación pública de gestión oficial y privada, del ámbito académico y gremial docente, representantes de los alumnos y de las asociaciones cooperadoras.

Artículo 6° — El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires debe brindar informes semestrales a la Legislatura sobre los avances en el cumplimiento de la obligatoriedad y el mejoramiento de la calidad educativa del nivel.

Artículo 7° — Comuníquese, etc.

FELGUERAS – Alemany

DECRETO N° 1.283

Buenos Aires, 2 de octubre de 2002.

En uso de las facultades conferidas por el artículo 102 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, promúlgase la Ley N° 898 sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 17 de septiembre de 2002. Dése al Registro, gírese copia a la Secretaría Parlamentaria del citado Cuerpo por intermedio de la Dirección General de Asuntos Políticos y Legislativos; publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires; y remítase para su conocimiento y demás efectos a la Secretaría de Educación.



GEORGETOWN UNIVERSITY



Universidad Nacional
de San Martín

El presente Decreto es refrendado por los Señores Secretarios de Educación y de Hacienda y Finanzas y por el Señor Jefe de Gabinete. **IBARRA – Filmus – Pesce – Fernández**



Anexo IV

Resolución N° 1.658

Síntesis:

Aprueba Proyecto de Jornada Extendida – Extensión horaria – Instituciones de nivel primario – Jornada Simple – Nivel secundario diurnas – Recursos pedagógicos – Acompañamiento – Apoyo – Gestión Estatal - Instituciones educativas – Delega facultades - Direcciones Generales – Educación de Gestión Estatal – Escuela Abierta – Dictado de normas aclaratorias – Implementación de Proyecto – Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa – Ministerio de Educación

Publicación:

19/05/2016

Sanción:

03/05/2016

Organismo:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

VISTO:

El artículo 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley N° 5.460, el Expediente Electrónico N° 11.888.984/MGEYA-DGESCA/16, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el artículo 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se reconoce y se garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática;

Que la Ciudad garantiza y asegura igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo, como la promoción del más alto nivel de calidad de enseñanza y políticas sociales complementarias que conlleven al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, asegurando la equidad en el sistema priorizando a los sectores más vulnerables y orientando la escuela hacia el futuro, la innovación y la inclusión;

Que de conformidad con lo establecido por Ley N° 5460, corresponde al Ministerio de Educación asistir al Jefe de Gobierno en todo lo inherente a sus competencias de acuerdo



a diferentes objetivos, entre ellos, diseñar, promover, implementar y evaluar las políticas, programas y proyectos educativos y sociales que conformen un sistema educativo único e integrado a fin de contribuir al desarrollo individual y social;

Que para ello, se vienen desarrollando con carácter prioritario 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;

Que es objetivo de este Ministerio de Educación promover nuevas experiencias pedagógicas que permitan 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;

Que en este orden de ideas, se entiende oportuna y necesaria la implementación de un Proyecto destinado a escuelas primarias de jornada simple y escuelas de nivel secundario diurnas de gestión estatal, con el propósito de reforzar las trayectorias educativas los niños y jóvenes participantes del mismo;

Que el Proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario Jornada Simple y de Nivel Secundario diurno proveerá a esas escuelas de los recursos pedagógicos y el acompañamiento necesarios a favor de la extensión de la jornada escolar en espacios pedagógicos y la mirada institucional continua que permita conocer el estado de avance en cada escuela;

Que la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa ha prestado su conformidad a la aprobación del Proyecto de Jornada Extendida que aquí se propicia;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que le compete.

Por ello, y haciendo uso de las facultades que le son propias,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

RESUELVE



Artículo 1.- Apruébase el Proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal.

Artículo 2.- Establézcase que el Proyecto se aplicará gradualmente en instituciones educativas de los Niveles Primario de Jornada simple y Secundario diurno de Gestión Estatal.

Artículo 3.- Facúltase a los titulares de la Dirección General de Escuela Abierta y de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal pertenecientes a la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa o quien en un futuro las reemplace a dictar, en forma conjunta, todos los actos administrativos necesarios para la implementación del Proyecto.

Artículo 4.- El gasto que demande el cumplimiento de la presente Resolución se imputará a la Jurisdicción 55 - Inciso 1 - Partida Principal 2.

Artículo 5.- Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Comuníquese por copia a las Subsecretarías de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos, de Carrera Docente, de Planeamiento e Innovación Educativa y a las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal, y de Escuela Abierta y a las Direcciones de Educación Primaria y a la Dirección de Educación Media. Cumplido, archívese.

Acuña