

La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense

Condiciones y necesidades



María Rosa Misuraca
Universidad Nacional de Luján.

Sonia Marcela Szilak
Universidad Nacional de Luján.

Karina Alejandra Barrera
Universidad Nacional de Luján.

Fernanda Daniela Ghelfi
Universidad Nacional de Luján.

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2022

Resumen

En este trabajo nos proponemos presentar los resultados de una investigación sobre la política de Jornada Extendida (JE) en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Desde los desarrollos conceptuales sobre la JE y la valoración implícita de la extensión del tiempo escolar, nos acercamos a estas experiencias para conocer y comprender cómo opera la introducción de más tiempo, con otras medidas que acompañaron ese proceso en el contexto de la obligatoriedad de la educación secundaria bonaerense.

El estudio de experiencias de extensión de la jornada escolar resulta un aporte significativo para el campo de la política educacional en relación con la organización del trabajo institucional, las condiciones de trabajo de los docentes y el sentido atribuido a la educación secundaria. Este artículo aborda el análisis de la normativa nacional y provincial vinculada con la extensión del tiempo escolar y las decisiones políticas adoptadas en la puesta en práctica de la JE, así como las características que asume el trabajo institucional en esas escuelas, dando cuenta de las diversas experiencias, valoraciones y tensiones en torno de los usos del tiempo escolar.

Palabras clave: escuela secundaria; jornada extendida; política educativa; tiempo escolar.

The extended day in Buenos Aires province secondary education. Conditions and needs

Abstract

In this paper we propose to present the results of an investigation on the Extended School Day (JE) policy in secondary education in the province of Buenos Aires. From the conceptual developments on JE and the implicit assessment of the extension of school time, we approach these experiences to know and understand how the introduction of more time operates, with other measures that accompanied this process in the context of compulsory education in Buenos Aires high school.

The study of experiences of extension of the school day is a significant contribution to the field of educational policy in relation to the organization of institutional work, the working conditions of teachers and the meaning attributed to secondary education. This article addresses the analysis of the national and provincial regulations related to the extension of school time and the political decisions adopted in the implementation of the JE, as well as the characteristics assumed by the institutional work in these schools, accounting for the various experiences, evaluations and tensions around the uses of school time.

Keywords: secondary school; extended school day; educational policy: school time.

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar los resultados de una investigación¹ sobre la política de Jornada Extendida (JE) para la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Entendemos que el despliegue de esta política no puede limitarse a ser considerada en función de su implementación o de su ejecución como acciones mecánicas y uniformes (Ball, 2002), sino como procesos y resultados en curso, interactivos, inestables y que se constituyen en campo de disputa de significados.

Desde los desarrollos conceptuales sobre la JE y la valoración implícita de la extensión del tiempo escolar nos acercamos a estas experiencias para conocer y comprender cómo opera la introducción de más tiempo, con otras medidas que acompañaron ese proceso en el contexto de la obligatoriedad de la educación secundaria bonaerense. Por ello, planteamos la necesidad de visibilizar las relaciones entre lo que la normativa propone sobre JE y su expresión en las prácticas escolares, dando cuenta así, de las recontextualizaciones.

Por extensión de la jornada escolar o términos similares (prolongación, ampliación) entendemos las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno.² Esto incluye tanto las políticas de jornada completa (de dos turnos) como las de jornada extendida (ampliación del tiempo escolar sin que la extensión alcance un turno completo). En este

¹ Proyecto de investigación "La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa", radicado en el Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, bajo la dirección de María Rosa Misuraca.

² Si bien en la provincia de Buenos Aires existen diferencias en las definiciones de jornada completa, ampliada, doble escolaridad y jornada extendida, a los fines de este trabajo adoptaremos la última denominación. Las razones obedecen al objeto mismo de indagación que es el uso del tiempo escolar, y las formas de organización y trabajo de los profesores en horarios que se extienden más allá de la jornada simple de cinco horas de clase en la escuela secundaria.

contexto, la extensión de la jornada en el nivel secundario abriría nuevas posibilidades de reconocimiento de derechos para los sectores más vulnerables ya que permitiría destinar más tiempo para fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, el cuidado y la alimentación. Al mismo tiempo, podría ofrecer un abanico más amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos: talleres de artes, deportes, juegos, nuevas tecnologías e idiomas. Más tiempo equivaldría así al acceso de los sectores más postergados a esos aprendizajes, que las clases medias suelen adquirir en la esfera privada.

Esa extensión, debidamente acompañada de los recursos necesarios y la revisión de las condiciones laborales y profesionales de los docentes, es presentada como el medio para el logro de una mejora sustancial de la educación secundaria. Mejora que implicaría también visibilizar las finalidades y sentidos de las experiencias pedagógicas contempladas en la extensión del tiempo escolar.

Sin embargo, en contextos críticos, con repitencia, abandono y sobreedad, en escuelas saturadas de demandas insatisfechas, la emergencia de situaciones urgentes o conflictivas suele cubrir gran parte de las tareas y obstaculizar la posibilidad de garantizar adecuadamente el derecho a la educación. Por ello, cobra especial relevancia contemplar el carácter político de las decisiones sobre la extensión de la jornada.

En la provincia de Buenos Aires, la expansión de escuelas con JE ocurre en momentos del pasaje de la estructura desde el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3) a la Educación Secundaria Básica (ESB) entre drásticos y sucesivos cambios estructurales del sistema que, entendemos, darán un carácter particular a esa política.

El enfoque de nuestra investigación se sostuvo desde una estrategia cualitativa, estudiando en profundidad la puesta en práctica de la política en casos concretos y en contextos sociales heterogéneos. Para ello, se seleccionó una muestra teórica de dos escuelas secundarias de JE, una rural de la provincia de Buenos Aires (escuela 1) y otra del conurbano bonaerense (escuela 2). En ambos casos la población que atienden es socioeconómicamente vulnerable, y muchos de estos alumnos tienen trayectorias marcadas por la repitencia y el abandono.

Se analizaron fuentes primarias que regulan la extensión de la jornada históricamente en el nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires. Entre ellas se analizaron los convenios firmados entre la provincia y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) que establecieron los programas de extensión de la JE en la EGB3. Otro tipo de fuentes fueron las entrevistas semiestructuradas y en profundidad a directivos, inspectores, profesores de escuelas secundarias con JE, así como también a informantes clave de la política en estudio, tales como autoridades provinciales responsables de programas de jornada extendida.

La jornada extendida para el nivel secundario: su dimensión normativa

Desde la década de 1950, con el auge de los Estados de Bienestar en el mundo —y sus expresiones en América Latina— se adoptaron medidas para aumentar el tiempo de exposición de los niños en la escuela primaria. Se planteaba como incuestionable una asociación directa entre mayor cantidad de tiempo escolar y mejora de las posibilidades de aprender, a partir de propuestas para utilizar el tiempo extendido en actividades extracurriculares, del área artística, educación física, talleres de diverso tipo.

En el informe de la Comisión for excellence “A Nation at risk” (1983), altamente influyente en las políticas planetarias que se iniciaron con el neoliberalismo, ya se recomendaba la mayor duración de la jornada escolar para mejorar los resultados escolares.

Las políticas recomendadas por los organismos internacionales de financiamiento también sirvieron como fundamento para esta asociación lineal entre mayor cantidad de horas y mejora de la calidad, dejando de lado la discusión sobre las variables socioculturales y pedagógicas. Desde nuestra posición, estas variables podrían incidir aún más en la construcción de la justicia educativa y curricular (Conell, 2006) que la sola extensión del tiempo escolar.

La necesidad de ampliación de la jornada escolar y la producción teórica sobre las experiencias se han enfocado principalmente en el nivel primario. Sin embargo, la normativa nacional, federal y provincial de las últimas décadas reforzó la intención política de extender la jornada escolar en el último tramo de la EGB o en la ESB, que constituyen el actual nivel secundario.

En el plano nacional, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 establece como meta, previa al cambio de estructura del sistema, el logro del “...treinta por ciento (30%) de los alumnos de educación básica [que] tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas” (Art. 20 inciso b). La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) establece 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” (Art. 28). A partir de allí las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) consolidaron esta iniciativa: Res. N° 79/09 y Res. N° 188/2012. Ambas plantean que es fundamental reforzar el tiempo escolar en los sectores más desfavorecidos poniendo el foco en la ampliación de la infraestructura y la planta docente del nivel primario.

En un breve recorrido histórico por la normativa nacional sancionada entre 2005 y 2015 que regula la JE para el nivel, encontramos que entiende la ampliación del tiempo escolar como una vía para permitir mejores aprendizajes: “variarlo, enriquecerlo; abrir nuevas esferas de expresión y justicia curricular” (Rivas, 2013: 165).

Con el cambio de gobierno, en 2015, el terreno ganado en el avance de los derechos sufrió un retroceso con el importante giro ideológico y político hacia la restauración conservadora y, desde ese momento, el eje de la ampliación del tiempo se focalizó en otros espacios o instituciones. La Res. N° 285/16 CFE no diferencia entre niveles y plantea como objetivo la ampliación del tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje, pero no solo en la escuela, sino que también incluye a otras instituciones culturales y deportivas. Se aprueba el documento “La escuela sale del aula” (Res. N° 318/17 CFE) que propone extender el tiempo con un “enfoque pedagógico, lúdico y social, donde la escuela —a partir de proyectos y recursos existentes— convoque a la sociedad (municipios, organizaciones de la sociedad civil) para promover oportunidades de participación en actividades que contribuyan a la inclusión social y cultural”. Ponemos en cuestión esa convocatoria a la sociedad en el marco de políticas que arremetieron explícitamente contra la educación pública (Feldfeber y Duhalde, 2016) y, por el contrario, entendemos que subyace la intención de diversificar la atención escolar en manos de diversos responsables.

En la provincia de Buenos Aires, generalmente pionera o anticipatoria de las políticas educativas nacionales, la obligatoriedad de la EGB3 trajo consigo el desarrollo de propuestas de extensión de la jornada en ese ciclo. Esto se llevó adelante en escuelas que ya disponían de esa jornada o tenían la infraestructura necesaria para su ampliación.

A principios de la década de 2000, la provincia explicita que la jornada completa es “un aporte para el logro de la calidad y equidad en el acceso al conocimiento” (Res. N° 3.085/00 DGCyE). Propone fortalecer los equipos docentes, continuar con la formación en servicio y generar espacios de reflexión compartida sobre experiencias pedagógicas.³ Al mismo tiempo, se establecen pautas para la designación del Vicedirector y Encargado de Apoyo Técnico Pedagógico para el área de Informática (Res. N° 3.085/00 y Res. N° 3.981/00 DGCyE).

El incremento de horas se concentra en áreas no tradicionales: Informática, Lengua extranjera y Espacios de Definición Institucional (EDI), en relación con las necesidades institucionales.

Hacia 2002, para incrementar la retención de la matrícula y promover la continuidad de los estudios en el pasaje de la EGB3 al Polimodal, se incorporan a la JE 200 escuelas que estuvieran en “situación de riesgo”, frente a la emergencia económica (Res. N° 3.510/02 DGCyE).⁴ Diversas resoluciones actualizan o dan continuidad a los cargos docentes de JE y aprueban pautas básicas para alcanzar las 1.200 horas de clase.

En 2004, avanza la implementación de la JE en el 3er ciclo de la EGB (Res. N° 2.817/04 DGCyE). Se establecen propósitos tendientes a evitar la deserción y el fracaso escolar atendiendo al carácter propedéutico de este ciclo para el Polimodal. Por otro lado, se “adicionan 10 módulos semanales de las áreas de Educación Física, Inglés, Tecnología, Informática y Educación Artística” (Res. N° 2.817/04 DGCyE) con un incremento total de 360 horas de clase anuales.

En 2005, a partir del convenio Préstamo del BIRF se extiende la jornada en 67 nuevas escuelas de EGB3 o Secundaria Básica, se adicionan 10 horas semanales en establecimientos de jornada simple, con coberturas de cargos docentes y se establece que el Banco Mundial supervisará el seguimiento del plan de trabajo de la JE. Al mismo tiempo, define que se incorporarán nuevas escuelas cuando “...se realicen las obras de infraestructura o, concreten acciones de capacitación para el caso de los establecimientos que no requieran obra física” (Res. N° 3.638/05 DGCyE).

Finalmente, en el marco de los convenios con el Banco Mundial, se aprueba el Proyecto PRODYMES III que abarcó a 200 escuelas de EGB3 que atendían a estudiantes de distritos en riesgo. Esa expansión, en el marco del pasaje de la EGB3 a la ESB (Res. N° 1.045/05 DGCyE) implicó, entre otros, cambios edilicios, organizacionales y de conducción de las escuelas (Res. N° 2.817/04 DGCyE).

En 2007, la Res. N° 16.041/07 DGCyE aprueba pautas para la implementación de la asignatura Construcción de la Ciudadanía en escuelas con JE. Esta especificidad curricular se produce en sintonía con varios países de América Latina que incorporan, lenta y progresivamente, contenidos escolares sobre la “ciudadanía como práctica política”. Con esta medida se concretaría epistemológica y curricularmente el llamado enfoque de “derechos” que tiende a reforzar las concepciones democráticas de la ciudadanía, como parte del proyecto político de inclusión social y educativa. En este contexto, es posible afirmar que la JE se constituiría en una vía privilegiada para dicha concreción.

³ Se incrementan las plantas orgánico-funcionales de escuelas de EGB, se regulan los Trayectos Técnico-profesionales (TTP) y Trayectos de Arte Profesionales y se incorporan 42 ex escuelas medias que habían elaborado proyectos articulados con los TTP y se prevén recursos de infraestructura y equipamiento para tales fines (Res. N° 2.792/00 DGCyE).

⁴ La JE implica un menor número de horas anuales (de 1.220 a 1.052) en relación a aquellas escuelas con jornada completa, pero incrementa la carga horaria en relación a la jornada simple, adicionando dos módulos diarios (de 782 a 1.052 horas anuales).

Las regulaciones para la extensión de la jornada no solo estuvieron dirigidas a los cambios en las áreas curriculares y a la organización del trabajo docente en la escuela, sino que también reordenaron el tiempo de presencia del/de la director/a en la institución. La Res. N° 333/09 DGCyE aprobó nuevas pautas para la conformación de las plantas orgánicas funcionales, para garantizar la adecuación de las escuelas a la nueva estructura de seis años prevista por la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07. Conforme al Artículo 28 de esta última, que considera a la escuela como “unidad pedagógica y organizativa”, se adecuaron las plantas funcionales para garantizar esta unidad, resolviendo que las escuelas secundarias que tuvieran de dos a tres turnos contaran con directores de jornada completa, pudiendo optar los directores en funciones por aceptar o no el aumento de dedicación.

El avance que constituye la dedicación exclusiva para el cargo directivo en el nivel secundario es significativo ya que la normativa anterior (Res. N° 3.367/05 DGCyE) ofrecía la posibilidad de optar por la jornada simple. En todas las escuelas secundarias, aun las de un solo turno, el cargo directivo pasó a ser de JE. Se puede considerar que este cambio tendió a poner en valor la presencia del directivo a tiempo completo y a legitimar aquello que, en muchos casos, se venía haciendo desde el voluntarismo y ocupando tiempos personales.

Con la extensión de la obligatoriedad a partir de 2007 y la finalización del Programa que dio sustento a la política de JE, quedó instalado el modelo organizacional, pero a partir de ese momento operó un cierto estancamiento de esa política. Efectivamente, el eje de las preocupaciones políticas del nivel secundario se orientó a garantizar dicha obligatoriedad en poblaciones diversas como la de contextos de encierro, la de estudiantes madres, con salas maternas⁵, la inclusión de jóvenes con discapacidad, entre otras. Se implementaron diversos programas que habilitaron otros tiempos escolares⁶ con el propósito de atender las situaciones emergentes en la escuela secundaria obligatoria.

Decisiones políticas en la puesta en práctica de la JE

Entendemos que estudiar las políticas educativas conlleva el análisis de los procesos de toma de decisiones, construidas y realizadas en distintos niveles y por distintos actores (Ball, en Mainardes, 2015). En tanto no son meras decisiones técnicas, es necesario reconocer al Estado y a dichas políticas como espacios de disputa entre diversos proyectos e intereses en pugna.

En este sentido, uno de los aspectos que indagamos fue el criterio adoptado por la Provincia para la selección de escuelas a ser incorporadas al programa. La responsable del programa planteaba que el criterio utilizado para elegir las escuelas fue que tuvieran alta matrícula y “vulnerabilidad” educativa y social. En el plano de la práctica, en algunos casos se orientó hacia escuelas pequeñas, con baja matrícula y, en otros, primó la voluntad individual del directivo y su interés por incluir la escuela en esta política. De las entrevistas a diferentes actores se relevaron situaciones diversas y puede inferirse que el criterio inicial habría variado desde los inicios, ya que este parece haber dependido del interés de los directivos o de la Inspección para incorporar determinadas escuelas a la JE.

⁵ La creación de salas maternas para la atención de hijos y hermanos a cargo de estudiantes (Res. N° 5.170/08 DGCyE, modificada por Res. N° 2.409/11 DGCyE) estuvo orientada a garantizar el derecho a la educación, interrumpido por embarazos adolescentes o cuidado de hermanos pequeños.

⁶ En algunos de ellos se observan formas innovadoras de utilizar el tiempo escolar, como por ejemplo el Plan de Mejora Institucional (Res. N° 88/09 CFE), entre otros.

En síntesis, podemos afirmar que el criterio fue dinámico y pretendió responder a demandas o necesidades explícitas.

A partir de la gran extensión territorial de la provincia, pueden reconocerse situaciones muy diversas en la cobertura de la JE. Por un lado, el conurbano donde se calcula entre 10 y 14 escuelas por distrito y, por otro, el interior de la provincia, a su vez, dividido en diferentes escenarios para la extensión de la jornada: escuelas unitarias, rurales o pequeñas, o bien grandes escuelas que atienden población en situación de pobreza en ciudades grandes como Bahía Blanca o Mar del Plata.

Para comprender los criterios de selección de las escuelas donde se instaló la JE, resulta importante tener en cuenta el fenómeno de “achicamiento” de la matrícula en determinados segmentos de la escuela pública. Este fenómeno permite formular la pregunta acerca de la funcionalidad político-educativa que la extensión de la jornada pudo guardar con esa situación. Es decir, nos preguntamos en qué medida esa política podría representar una respuesta al achicamiento de ciertos segmentos de la educación pública como estrategia para la retención escolar.

Algunos testimonios de autoridades provinciales muestran la inestabilidad del proceso seguido, ya que hacia 2007 varias escuelas secundarias con JE solicitaron retornar a la jornada simple esgrimiendo, entre otros motivos, la necesidad de optimizar el espacio físico y dar lugar a la incorporación de mayor cantidad de estudiantes, con la obligatoriedad del nivel.

Otro aspecto a analizar en las políticas de JE son las decisiones sobre la jornada laboral de los docentes y el lugar otorgado a los profesores en la construcción del sentido y contenido de las propuestas.

Una clave de la situación laboral de los docentes y la JE parece estar en lo que Tobeña (2018) identifica como un aspecto del enciclopedismo de la escuela secundaria, que es la persistencia de prácticas tradicionales. Efectivamente, lo que Terigi (2010) define como el trípode de hierro de la educación secundaria: la clasificación disciplinar de los contenidos, la designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo por horas frente a alumnos constituye el desafío que impone la extensión de la JE y que encuentra a su paso la persistencia de complejas estructuras laborales y organizativas.

Refiriéndose a la complejidad de revertir las designaciones de los docentes por horas/cátedras y resolver la concentración horaria en una misma escuela, el coordinador provincial de capacitación de JE sintetizaba de esta manera: “Sería necesario un año sabático sin clases para arreglar las plantas horarias”.

Efectivamente, la cobertura de cargos docentes y directivos⁷ para esas escuelas fue fuente de conflictos relacionados con el acceso a los cargos. Teniendo en cuenta que la JE comienza antes del cambio de estructura del secundario y sobre la base de la reacomodación de ciclos y niveles que establece la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley de Educación Provincial N° 11.612/94, es comprensible la situación de superposiciones conflictivas que se crearon en ese momento.

Un último aspecto destacado en las decisiones sobre la puesta en práctica de esta política es la articulación entre niveles de gobierno. La responsable provincial de la gestión de la

7 Los cargos directivos de EGB3 fueron asumidos por docentes que provenían del nivel primario. En el pasaje de ese ciclo a ESB (y el consecuente cambio de nivel en la estructura del sistema) se generaron conflictos relacionados con esos directivos. Se debieron dictar normativas *ad hoc* para legitimar la situación de directores del anterior nivel primario para que pudieran permanecer o concursar sus cargos para el secundario.

JE rescata la importancia de articular diferentes niveles y áreas de gobierno para superar la fragmentación de estrategias y la duplicación de esfuerzos. Este aspecto se advierte entre autoridades de los niveles nacional y provincial, junto con los locales (distritales y de supervisión) y se valora positivamente como experiencia de gestión de la JE.

El trabajo institucional en escuelas de JE

Las políticas de JE a escala provincial proponen un conjunto de rasgos, sentidos, modos de pensar las experiencias de extensión de la jornada. A su vez, el texto político se concreta en cada escuela en función de sus especificidades, equipo directivo, docentes, aspiraciones de familias y alumnos, dimensiones contextuales (Ball, 2012). En esa misma línea, Dejours (2012) y Nicastro (2017) sostienen la existencia de una brecha constitutiva que habilita la producción de lo inédito, entre lo prescripto (marcos normativos, prescripciones simbólicas, marcos regulatorios que incluyen expectativas y valores) y la realidad del trabajo.

El aporte del análisis institucional al campo de la política educacional nos permite advertir que las organizaciones son espacios de producción que tienen lugar en el marco de condiciones que son a la vez producidas y requieren contemplar las mediaciones de orden simbólico, material e imaginario (Nicastro, 2017).

En este sentido, nos preguntamos por los procesos de producción y construcción de condiciones que tienen lugar en las escuelas de JE. Dada la amplitud y complejidad de estos procesos, en este artículo solo abordaremos dos aspectos clave para la comprensión del trabajo institucional: el tiempo escolar y su relación con el proyecto institucional, y el lugar otorgado a la formación continua de los docentes.

Uso del tiempo escolar en las escuelas con JE

El uso del tiempo en educación pone de manifiesto la contradicción presente en las instituciones escolares que, por un lado, tienen un modelo organizativo uniforme, homogéneo e inflexible y, por otro, pretenden realizar cambios profundos al proponerse por ejemplo abrir la escuela al entorno, incorporar nuevas tecnologías, tener en cuenta la diversidad y heterogeneidad del alumnado, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento.

Disponer de otros tiempos laborales y pedagógicos en el marco de la JE podría habilitar la reflexión sobre las decisiones y condiciones en las que esos tiempos se construyen en los escenarios institucionales. Las experiencias relevadas pueden agruparse en una clasificación de tres tipos de JE:

- Actividades extracurriculares orientadas a explorar o profundizar áreas como educación artística, educación física, talleres de diverso tipo. En este caso se produce una clara división del uso del tiempo entre los aprendizajes curriculares y los recreativos u optativos.
- Tutorías o apoyos selectivos. Aquí se observa una tendencia a reforzar los contenidos curriculares para los estudiantes que presentan dificultades, o bien llevar adelante proyectos especiales con intereses específicos.
- Actividades curriculares obligatorias. Es el caso de la implantación de JE a partir de 2005 con pautas claras de espacios curriculares específicos.

En cada una de esas situaciones la escuela atravesó cambios organizativos y de trabajo de sus profesores que resultan interesantes de explorar por la posibilidad de concretarse en formas particulares (flexibles o no, colectivas/colaborativas o individualistas, de refuerzo de las tareas de cuidado o externalización de la custodia familiar, diversificación de tiempos de trabajo comunes entre profesores, actividades de investigación y/o evaluación, entre otros). Reconocemos en las normas una dimensión pragmática y una performativa. La primera anticipa una acción, mientras que la segunda instaure sentidos (nuevos o viejos) y/o legitima las condiciones objetivas existentes (Arroyo, 2012). Es decir que las políticas se definen por la recontextualización y lo que caracteriza y diferencia a las escuelas es reflejo de su heterogeneidad (Ball, 2012 en Bocchio, 2013).

Las escuelas estudiadas dieron respuestas a múltiples demandas que las políticas impusieron, que fueron concretadas en función de las especificidades definidas situadamente. Por ejemplo, uno de los entrevistados nos decía:

En el proyecto institucional estaban incluidas materias relacionadas con la cuestión productiva, pero hicimos encuestas a las familias y las prioridades indicaron el incremento de horas de Informática. Entonces fusionamos los 6 módulos de Matemática e Informática para equilibrar las demandas de las familias con el proyecto institucional. (Entrevista a director de escuela 1)

Sobre la puesta en práctica de las políticas de JE, identificamos tres factores que desempeñan un rol central: la disponibilidad de espacios físicos y materiales, la existencia de un proyecto institucional compartido con la comunidad educativa y la constitución de un equipo de docentes con concentración horaria en las escuelas.

El primero de los factores mencionados es el referido a los espacios físicos con los que cuenta el edificio escolar, no solamente relacionado con la disponibilidad de aulas y mobiliario, sino también con recursos específicos como materiales para la práctica de diversos deportes, etc. Al respecto, el director de una de las escuelas expresa en el inicio de esta política que:

(...) nos ponen dos horas más de deporte y no tenemos donde hacer gimnasia (...) hacemos gimnasia en la plaza. (Entrevista a director de escuela 2)

Con el avance de la puesta en práctica de la política se destinaron progresivamente recursos para la construcción y ampliación de edificios a ser utilizados exclusivamente en escuelas con JE.

Respecto del proyecto institucional, la JE actuó, en algunos casos, sobre los espacios de definición institucional precedentes a esta política, creados en algún momento por iniciativa de docentes e instalados en forma permanente. En otros casos, la propuesta respondió a los intereses de estudiantes, docentes e incluso familias que valoran estos espacios.

En cuanto a la necesidad de generar consensos entre el equipo directivo y los profesores para la reorganización de los horarios y los espacios curriculares, en escuelas cuyos profesores trabajan en distintas instituciones, se presentaron mayores dificultades para la incorporación de más horas a partir de la JE.

Se observan obstáculos para construir un proyecto institucional colectivo que transforme las prácticas.

(...) hay una hora más frente a alumnos y una institucional que no se aprovecha mucho. Se podrían hacer otras cosas (...) en principio la idea era otra, organizar a varios docentes en una misma hora institucional para que puedan hacer acuerdos. (Entrevista a profesor de escuela 1)

Los docentes entrevistados señalan que la fragmentación del trabajo persiste y que faltan espacios institucionales para pensar colectivamente. Tal como plantea Nicastro, a esta dificultad se agrega la necesidad de preguntarnos “qué significados asume la idea de formar parte cuando implica sostener una relación con otro que no es idéntico a uno mismo” (2017: 48).

En suma, podemos decir que la JE es también una oportunidad para cuestionar y desnaturalizar los modos tradicionales de concebir el trabajo institucional. Los relatos de docentes y directivos expresan una mirada que cuestiona la falta de nuevas formas de pensar la organización del trabajo. Esto es vivido por algunos como una expresión de malestar que impide traducirse en acciones transformadoras y, por otros, en la necesidad de desplegar nuevos proyectos. Los docentes entrevistados manifiestan que distintos proyectos llevados a cabo en el marco de la JE permitieron construir vínculos pedagógicos con la comunidad educativa más fuertes y cercanos. Éstos permitieron visibilizar el deseo de los jóvenes de “querer estar ahí”. Al respecto afirman que

Los chicos venían cansados de trabajar. Entonces la escuela empezó a pensar cómo sacarlos del trabajo en la quinta, de agachar el lomo en la quinta. (Entrevista a profesor de escuela 2)

Se ganó, en convivencia, muchísimo, creo que el barrio mejoró. Donde hubo proyectos los logros eran bárbaros. Los campamentos, la convivencia, inglés, jornadas de inglés... (Entrevista a director de escuela 1)

Vemos así la centralidad del proyecto de la escuela para pensar otras prácticas, en las cuales la justicia curricular pueda estar a disposición de una estrategia educativa que permita producir más igualdad y generar condiciones para que quienes han sido excluidos e invisibilizados históricamente adquieran una posición relevante. Entendemos que más tiempo en la escuela significa indefectiblemente una mejora en las condiciones de “desarrollo” del propio tiempo de “infancias y juventudes”. Desde esta perspectiva, la ampliación de la jornada se transforma en una estrategia política que puede favorecer la construcción de alternativas, la recuperación de experiencias o vivencias y su vinculación con los problemas sociopedagógicos de los estudiantes.

La formación continua en las escuelas de JE

Junto con los cambios curriculares y organizativos, se regularon espacios de formación específica para los docentes de estas escuelas (Res. N° 3.085/00 DGCyE) como requisito para lograr una “administración escolar eficiente y autónoma, a la vez que complementarse con mecanismos de evaluación e incentivos” (Res. N° 3.510/02 DGCyE). La concepción de capacitación como herramienta para el desarrollo de prácticas de enseñanza en el marco de cambios institucionales se expresa desde enfoques divergentes y hasta contradictorios.

Alrededor de la capacitación se ha armado un argumento en cascada que dice que el mundo cambia, las enseñanzas que deben transmitir las escuelas son cada vez más complejas, la formación recibida por los docentes es (al menos) insuficiente. Entonces, la capacitación del docente aparece como la vía regia para atender todas y cada una de esas problemáticas. (Birgin, 2012: 14)

La normativa que regula la JE en la provincia de Buenos Aires destaca la necesidad de generar espacios de formación específicos para los docentes que trabajen en estas escuelas (Res. N° 3.085/00 DGCyE). Se establecen objetivos, contenidos y metodologías de trabajo para cada instancia (Res. N° 4.596/00 DGCyE). Dichas Resoluciones sostienen que la capacitación docente es indispensable dado que la JE propone un nuevo modelo de organización que implica “la incorporación de otras funciones a los roles docentes preexistentes, nuevas formas de organización de la tarea docente” y esto requerirá de nuevos conocimientos que permitan a los docentes “innovar”. El uso de nuevos soportes tecnológicos y la problematización de sus representaciones sociales sobre la propia tarea y el contexto sociocomunitario son mencionados como aspectos transversales de la capacitación.

La formación continua se asocia con la posibilidad de que los profesores participen en la toma de decisiones curriculares e institucionales “que dispongan de conocimientos básicos de planeamiento de gestión curricular a los efectos de asegurar su participación real en los procesos de diseño, reformulación y seguimiento del proyecto institucional” (Res. N° 4.596/00 DGCyE).

Las escuelas seleccionadas por la Provincia para el proyecto se incorporaron a las instancias de capacitación teórico-práctica en distintas etapas con una carga horaria de 97 horas presenciales y 47 no presenciales; la propuesta se implementó a través de dos modalidades: Trayectos Formativos y Ateneos.⁸

Para cada trayecto se conformó un equipo de capacitadores seleccionados por la dirección del Programa de Capacitación y Actualización Docente pertenecientes a los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta enumeración pretende dar cuenta del tamaño y complejidad de recursos profesionales puestos a disposición de la formación continua para acompañar la extensión de la jornada.

En las entrevistas realizadas en una de las escuelas seleccionadas, docentes y directivos destacaron la centralidad de la capacitación para todo proceso de transformación de la JE. Refiriéndose a los materiales confeccionados a tal fin se afirmaba que:

Las producciones hechas para JE incidieron fuertemente en la producción de otros materiales destinados a primaria y secundaria. (Entrevista a coordinador de JE)

La capacitación, desde los relatos de docentes y directivos, aparece como una necesidad de “contar con espacios de capacitación continua institucional y con tiempos de trabajo para poder pensar con otros”. El trabajo colectivo requiere de tiempos disponibles en la jornada y un conjunto de condiciones que lo hagan posible. Ello implica también una reflexión profunda sobre qué significa trabajar colectivamente, qué vínculos institucionales, laborales y pedagógicos se construyen, cómo dialogan las prácticas jerárquicas e individualistas con lógicas democratizadoras y dialógicas. Radica aquí un aspecto significativo para seguir profundizando y reconociendo la historicidad de la escuela secundaria y sus lógicas laborales y pedagógicas en tensión.

⁸ Los Trayectos Formativos se organizaron en cinco módulos: Módulo I: La organización pedagógica institucional en las EGB Jornada completa. Módulo II: Los problemas de las prácticas de enseñanza. Módulo III: Especificidad y complementariedad de los roles docentes en la escuela de jornada completa. Módulo IV: Las prácticas evaluativas en el aula. Módulo V: La información y su sistematización. Los Módulos I, II y V suponen espacios de capacitación comunes para el equipo docente y los restantes son para grupos con orientación por áreas.

Los Ateneos consistieron en la organización de grupos de docentes de distintas instituciones para profundizar en las problemáticas planteadas en los trayectos formativos. Se desarrollaron en 8 encuentros presenciales quincenales y 8 horas de instancias no presenciales. En estos Ateneos se abordaron temáticas relacionadas con los Módulos II y IV de los ejes de trabajo de los Trayectos Formativos.

A modo de síntesis

Es posible considerar a la JE como una política multifacética porque abarca en forma simultánea dimensiones tan distintas como la ampliación de la infraestructura, la gestión del servicio alimentario, la creación de nuevos puestos de trabajo para los docentes, la reorganización de los horarios y espacios en las escuelas, la modificación de las rutinas familiares, la inclusión de nuevos espacios curriculares y la revisión de las prácticas de enseñanza.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que la relación entre el tiempo en la jornada escolar y la generación de una escuela secundaria inclusiva, no puede ser pensada como una causalidad directa o inmutable. En esa línea, resulta altamente valorado el lugar asignado por las políticas de JE a la formación continua y específica de los docentes, a la articulación entre niveles de gobierno y a la utilización de recursos para infraestructura y equipamiento de las escuelas.

Una de las claves de la efectividad de la política de JE parece estar en la posibilidad de alterar y remover la persistencia de las prácticas tradicionales y la estructura organizativa y laboral de la escuela secundaria. A partir de los relevamientos podemos afirmar que las medidas adoptadas para la JE evidenciaron en forma potente dicha complejidad estructural.

Esta situación abrió interrogantes vinculados con la posibilidad de entender a la JE en secundaria como un proceso inconcluso, con expansión y retracción, que exploró y recorrió caminos institucionales, con gobiernos de distinto signo político y dejó experiencias posibles de ser recuperadas en forma virtuosa.

Otro elemento que permite comprender la dimensión del cambio que propone la extensión de la jornada en una provincia del tamaño y heterogeneidad estructural de la de Buenos Aires, lo constituye el hecho de actuar sobre las consecuencias de las políticas neoliberales de la década de 1990 y, en simultáneo, con dos reformas estructurales consecutivas (EGB3/94 y ESB/05) lo que deja expuestas las limitaciones contextuales.

El tiempo escolar aparece como un aspecto clave, tanto en las políticas de JE como en distintas medidas adoptadas para el nivel secundario. Reconocemos dos dimensiones dentro del uso del tiempo extendido, por un lado, los tiempos habilitados por la normativa y, por otro, el uso de ese tiempo en las instituciones escolares.

Respecto de la primera, los mencionados programas tendientes a complementar la extensión de la jornada exploraron y habilitaron diversas formas del uso del tiempo escolar. En relación a la segunda dimensión, identificamos como muy relevante, entre las potencialidades de la puesta en práctica de la política, la presencia de proyectos o espacios institucionalmente definidos y precedentes a la introducción de la JE. Ese rasgo podría indicar la apropiación —por parte de docentes y directivos— de las decisiones vinculadas con el tiempo escolar extendido y parece ser el elemento con el que las políticas diseñadas han contado para desplegarse.

Experiencias como las aquí analizadas contribuyen a poner en tensión y desnaturalizar los rasgos cristalizados en la escuela secundaria argentina, y permiten un debate necesario en torno de la democratización del nivel. Ese debate cobra relevancia y actualidad en el marco de los recientes desafíos que el sistema educativo transita debido al contexto de pandemia y su impacto en la educación. Para hacer frente a los desafíos sanitarios y educativos a causa del COVID-19 se llevaron a cabo distintas políticas educativas y, algunas de ellas proponen —específicamente— otros usos del tiempo escolar.

El estudio de diversas experiencias de extensión de la jornada escolar resulta un aporte significativo para el campo de la política educacional en relación con la organización del trabajo institucional, las condiciones de trabajo de los docentes y el sentido atribuido a la educación secundaria. Estas experiencias se presentan como una oportunidad para cuestionar y desnaturalizar los modos tradicionales de concebir la jornada laboral de los profesores, su modalidad de organización y las condiciones laborales. En este sentido, re-pensar el trabajo docente en clave de derecho: derecho social a la educación y derechos laborales de los trabajadores de la educación, es un reto que nos interpela como colectivo.

Referencias bibliográficas

- » Arroyo, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa: La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. VII Jornadas de Sociología UNLP, diciembre, La Plata.
- » Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 2/3: 19-33, setiembre.
- » Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Nueva York, Routledge.
- » Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires, Paidós.
- » Bocchio, M. C. (2013). Reseña de *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Ball, S. J.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). Londres/Nueva York, Routledge. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 4, N° 1: 99-103.
- » Comisión for excellence (1983). Informe "A Nation at risk". Washington, DC.
- » Conell, R. (2006). *Escuelas y Justicia social*, 3ª ed. Madrid, Morata.
- » Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo*. Buenos Aires, Topia.
- » Feldfeber, M. y Duhalde, M. A. (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires, Ediciones CTERA.
- » Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires, IIPE/Santillana.
- » Mainardes, J. (2015). Entrevista a Stephen Ball. *Guarulhos*, vol. 3, N° 2: 172-182, noviembre.
- » Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Rivas, A. (2013). *Escuelas de Jornada Extendida*. Documento de diagnóstico y recomendaciones. Banco Interamericano de Desarrollo-Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de República Dominicana.
- » Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*, pp. 209-221. Buenos Aires, Del Estante.
- » ----- (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura de Ciclo lectivo, Ministerio de Educación de La Pampa.
- » Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. En Tiramonti, G. (ed.). *La escuela secundaria: 50 años en busca de una reforma*. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Normativa

- » Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- » Ley de Educación Provincial N° 11.612/94.
- » Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05.

- » Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07.
- » Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- » Resolución N° 1.045/05 DGCyE.
- » Resolución N° 135/11 CFE.
- » Resolución N° 16.041/07 DGCyE.
- » Resolución N° 188/12 CFE.
- » Resolución N° 2.409/11 DGCyE.
- » Resolución N° 2.792/00 DGCyE.
- » Resolución N° 2.817/04 DGCyE.
- » Resolución N° 285/16 CFE.
- » Resolución N° 3.085/00 DGCyE.
- » Resolución N° 3.367/05 DGCyE.
- » Resolución N° 3.510/02 DGCyE.
- » Resolución N° 3.638/05 DGCyE.
- » Resolución N° 3.981/00 DGCyE.
- » Resolución N° 318/17 CFE.
- » Resolución N° 333/09 DGCyE.
- » Resolución N° 4.596-00 DGCyE.
- » Resolución N° 5.170/08 DGCyE.
- » Resolución N° 677-00 DGCyE.
- » Resolución N° 79/09 CFE.

María Rosa Misuraca

Magíster en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.
Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Argentina.
mariarosamisuraca@gmail.com

Sonia Marcela Szilak

Magíster en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.
Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora en
Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Argentina.
soniaszilak@gmail.com

Karina Alejandra Barrera

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora en
Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Argentina.
karinabarrera2@gmail.com

Fernanda Daniela Ghelfi

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Argentina.
fernandaghelfi@gmail.com