

# *La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa*

*SZILAK, Sonia M.- UNLu- soniaszilak@gmail.com*

*BARRERA, Karina A.- UNLu- kari\_cobo@hotmail.com*

*GHELFI, Fernanda D. - UNLu- fernandaghelfi@gmail.com .*

---

*Eje: Educación, Estado y políticas públicas      Tipo de trabajo: ponencia*

---

*Palabras clave: Escuela Secundaria - Jornada extendida – Organización escolar – Trabajo docente- Política educativa*

## **> Resumen**

En este trabajo nos proponemos presentar el proyecto de investigación<sup>i</sup> donde abordamos como objeto la política de Jornada Extendida (JE)<sup>ii</sup> en la provincia de Buenos Aires, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. Partimos de una concepción político educacional crítica que implica la reflexión, tanto sobre el proyecto político educacional -en particular sobre sus presupuestos ideológicos- como sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta (Vior, 1988). Entendemos que estudiar las políticas educativas, implica el análisis de los procesos de toma de decisión, construidas y realizadas en distintos niveles y por distintos actores (Ball, en Mainardes 2015). Tal como señalan Ball y otros (2012) el texto político se concreta en la escuela en función de sus especificidades: equipo directivo, docentes, aspiraciones de padres y alumnos, dimensiones contextuales. 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.

El enfoque de la investigación propone combinar estrategias de tipos cualitativo y cuantitativo ya que pretende analizar la situación estadística del total del país y de la provincia de Buenos Aires en su situación actual, y combinarla con la riqueza del estudio cualitativo en profundidad de casos concretos y en contextos sociales heterogéneos. Para ello se seleccionará una muestra teórica de tres escuelas secundarias de jornada extendida en diferentes contextos y orígenes, una rural de la provincia de Buenos Aires, una del conurbano bonaerense y una escuela dependiente de una Universidad Nacional.

A continuación, nos proponemos dar cuenta de una primera aproximación al objeto a partir de los estudios teóricos que abordan el desarrollo de esta política, así como también del marco normativo que la sustenta en la provincia de Buenos Aires.

### › **Estudios sobre la Jornada Extendida**

Existe una extensa producción nacional e internacional sobre la JE en el nivel primario y escasa o nula producción sobre el objeto en el nivel secundario. Del relevamiento realizado se establecieron agrupamientos en función de la perspectiva teórica y del análisis que realizan.

- Trabajos que asocian la extensión de la jornada escolar en el nivel primario con la mejora de resultados de aprendizaje<sup>iii</sup>. Estos estudios buscan confirmar o no la hipótesis de modelos como el conocido *contexto-insumo-proceso-producto (CIPP)*. Se considera que prolongar el tiempo escolar aumenta el trabajo pedagógico de los alumnos y es más relevante en los sectores marginados, ya que compensa la falta de estímulos familiares y disminuye comportamientos riesgosos de los niños y adolescentes. Se entiende que además de tener impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes, la ampliación del tiempo escolar para los “jóvenes de más edad” tiene un “efecto protector” al reducir la exposición a los riesgos como la delincuencia, criminalidad, abuso de sustancias.

- Aquellos que estudian la incidencia del tiempo en la calidad de los aprendizajes, enfocando en el uso al que este tiempo es destinado<sup>iv</sup>. Por ejemplo, Fernández Enguita (2000) analiza el movimiento español hacia la JE en educación primaria<sup>v</sup>, los argumentos esgrimidos por sus defensores y las falsas expectativas sobre la optimización del tiempo para la formación de los profesores, la complejidad de las situaciones familiares que se verían afectadas y el posicionamiento de las organizaciones sindicales y los problemas de falta de atención y fatiga evidenciados en este tipo de jornada.

-Otra línea de investigación la constituyen descripciones sobre los rasgos que adquiere la JE en distintas jurisdicciones provinciales o en otros países. Tenti Fanfani (2010) para IPE-UNESCO, refiere a casos europeos y latinoamericanos que implementan la JE en el nivel primario; Rivas (2013) para el BID, presenta las situaciones de Chile, Uruguay, Venezuela, México, República Dominicana, Argentina (profundiza en las experiencias de Ciudad de Buenos Aires, Mendoza, Río Negro, Córdoba); un documento de la OEI y el Ministerio de Educación de República Dominicana (2016) elabora un diagnóstico sobre Brasil, Uruguay, Colombia y República Dominicana; UNESCO-IPE (2010) alude a la situación de Chile, Uruguay, Argentina y Venezuela; Veleda (2013) refiere a experiencias latinoamericanas y de provincias argentinas. Cabe resaltar que estos casos presentan recomendaciones a considerar en la ampliación de la JE, entre ellas, el diseño de escuelas con espacios flexibles, la capacitación de directivos y docentes, la definición de prioridades curriculares.

-Finalmente encontramos trabajos que dan cuenta del proceso de implementación en distintas jurisdicciones y en instituciones educativas concretas. Por ejemplo, Elías, Walder, y Portillo, (2016); Cippec (2006); Barco (2016); Vercellino, (2013), otros.

Es importante señalar que Eurydice.org -importante base de datos europea- muestra que la JE constituye la regla en prácticamente todos los países de Europa y que solo muy pocos como Portugal, Grecia o Islandia poseen escuelas de jornada simple debido a graves problemas de infraestructura. Por esa razón, las preocupaciones de los trabajos que analizan la valoración de los procesos, efectos y opciones de la implantación de la jornada continua (Fernández Enguita, 2000) se ocupan de la problemática de la optimización del tiempo de los profesores y de estudiantes en una situación cuyo punto de partida es diferente al de nuestros países.

Efectivamente, en los sistemas públicos de América Latina la JE es una excepción y, en cierta medida, un desafío como variable que permita superar la desigualdad.

### › ***El tiempo en la educación: su relación con la organización escolar y el trabajo docente***

Otras investigaciones avanzan en el estudio concreto del tiempo en la organización escolar. Numerosos autores (Escolano, 1992; Sacristán, 2009; Hargreaves, 1992; Martínez, 2012; Terigi, 2010; Veleda, 2013) señalan que el tiempo no es un aspecto mecánico ni neutral de los sistemas educativos, por el contrario, es un concepto complejo, multidimensional y político. Dicho concepto es una construcción cultural y pedagógica que expresa relaciones de poder, en tanto:

...es una categoría que «materializa» las concepciones y los modos de educación [...] esa misma materialidad instituye un discurso pedagógico y cultural. Decidir la duración de la escolaridad, fijar los estadios en los que se estructura la educación obligatoria, determinar los límites de la semana y del día escolar, disponer las secuencias disciplinarias y metodológicas en el orden de las jornadas y sesiones de trabajo, introducir las pausas, los descansos y las vacaciones en los procesos formativos, etc., no son acciones mecánicas y neutras. (Escolano, op. cit. p. 55).

Para Sacristán (op. cit.) la estructuración y distribución del tiempo escolar no es azarosa, sino resultado de relaciones de poder de carácter social cultural, económico, educativo y técnico, que construyen sistemas estables y resistentes al cambio. Entre los factores que el autor señala que inciden en dichas relaciones de poder sobre la organización del tiempo están los factores históricos, sociales, condicionamientos económicos, concepciones de educación y currículo, factores organizativos (leyes y regulaciones vigentes), entre otros.

Veleda (op. cit.) y Escolano (op. cit.) mencionan una serie de factores que inciden en la organización del tiempo escolar: las concepciones políticas, axiológicas e ideológicas de quienes planifican la educación, los

intereses gremiales, la disponibilidad de otros espacios de cuidado, los ritmos de trabajo de los adultos; la facilidad o dificultad de los desplazamientos, las costumbres sociales, los momentos de vida familiar y los tiempos de ocio. Del mismo modo, Sacristán (op. cit.) explicita la importancia de observar tanto el tiempo objetivo como el subjetivo. Este último se refiere a la experiencia subjetiva con la temporalidad, ya que no equivale al cronometrado por el reloj. Por el contrario, en la vivencia temporal inciden numerosos factores que hacen de ella una experiencia vivida de múltiples formas según sujetos, contextos e instituciones.

Husti (op. cit.) señala que la institución escolar sufre una contradicción ya que, por un lado, impone un modelo organizativo uniforme, secular e inmutable y, por otro, pretende realizar cambios profundos al proponerse 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.

Transformar las concepciones y prácticas en relación con el tiempo escolar no es sencillo, puesto que la temporalidad es un componente duro de la organización escolar que tiende a resistir los procesos de transformación (Escolano, op. cit.; Sacristán, op. cit.; Martínez, op. cit.; Veleda, op. cit.).

Terigi (op.cit.) adhiere a la necesidad de revisar la estructura y organización del tiempo escolar, en lo que ella denomina “cronosistema” escolar el cual aparenta ser inmutable “... es un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar” (Terigi, op. cit. p.2)

Se trata de un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje y de evaluación. La misma autora afirma que ese cronosistema entra en crisis y es necesario que los docentes participen en la toma de decisiones colectivas que permitan repensar las trayectorias escolares y la temporalidad en el sistema educativo actual.

### › ***Tiempo escolar y jornada laboral de los docentes en la escuela secundaria***

Diversos estudios (Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2008) señalan a la organización del trabajo docente como uno de los principales problemas de la escuela secundaria, al mismo tiempo advierten sobre las dificultades que implica generar modificaciones en la organización. Uno de los aspectos más criticados es el carácter fragmentario, parcelado e individualista que genera el currículum del nivel y la modalidad de designación de los docentes por horas cátedras. Al respecto Terigi (op. cit.) afirma que:

...en la escuela secundaria la lógica del currículum mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo: los docentes fueron designados por horas de clase a dictar y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la

concentración institucional—pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase (op. cit. p. 64).

El tiempo es, como ya se ha mencionado, un elemento clave en la organización escolar e impacta en todos los sujetos que la integran. En el caso específico de los docentes, el tiempo escolar debe ser leído en relación con las características que cobra su jornada puesto de trabajo. Al respecto, Oliveira (2002) señala la interdependencia entre organización escolar y organización del trabajo escolar, definiendo a este último como:

...la forma en que el trabajo del profesor y de los demás trabajadores es organizado en la institución escolar, apuntando a alcanzar los objetivos de la escuela o sistema. Se refiere a la forma en que las actividades están discriminadas, cómo los tiempos están divididos, la distribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes a la forma en que el trabajo es organizado (op. cit. p.131-132).

Martínez (op. cit.) sostiene que el tiempo es una categoría que materializa concepciones y modos de educar e instituye un discurso pedagógico y cultural. La autora entiende que innovar en las formas de organizar el tiempo escolar es una de las operaciones más complejas ya que "...se une con el contenido del trabajo y la producción de procesos culturales y sociales más allá de las rutinas del aula. [...] Se ha llegado a imposibilitar esta tarea de conjunto, por los límites de la jornada laboral y las tareas ´presenciales o frente a alumnos´ que consumen todo el tiempo de trabajo..." (op. cit. p. 45)

Hargreaves (op. cit.) considera al tiempo como un elemento central en la estructuración del trabajo del profesor y afirma que "...su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo" (op. cit. p.32).

Distingue una serie de dimensiones del tiempo en relación con el trabajo de los profesores: la del *tiempo técnico-racional*, como una fuente finita de recursos o medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada, reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. En esta dimensión el tiempo es pensado desde la administración educativa como un factor objetivo que actúa como condición instrumental de organización para cubrir las necesidades institucionales del momento.

La segunda dimensión es la existencia de un *tiempo fenomenológico* como expresión de una experiencia vivida y, por ende, sujeta a interpretaciones diversas en las que pueden estar contenidos singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas. El *tiempo micropolítico* es la tercera dimensión y ella se refiere a que la distribución del tiempo también refleja las configuraciones dominantes de poder y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela. Ésta se complementa con la cuarta dimensión denominada "*tiempo sociopolítico*", compuesto de dos aspectos complementarios: "la

separación” o división entre la responsabilidad, el interés y la perspectiva asociada con el tiempo entre la administración y el profesor. Cabe aquí la reflexión sobre la jerarquización en la toma de decisiones respecto del tiempo entre administradores, directivos y profesores. El segundo aspecto es lo que denomina “*la colonización*”, proceso en el que los administradores educativos conquistan el tiempo de los profesores para sus propios fines:

La Administración trata de compensar las diferencias con un control más estricto (aumentando el abismo entre la Administración y el profesorado) y multiplicando las demandas administrativas (aumentando las expectativas y ajustando las previsiones de tiempo para el cambio). Con estas actuaciones refuerzan la resistencia al cambio o a la mejora entre el profesorado y se intensifica el trabajo del profesor. Y al caer en la trampa de la intensificación, la iniciativa burocrática de ejercer mayor control sobre los cambios y el desarrollo se vuelve autodestructiva (op. cit. p.52).

Estas dimensiones y aspectos vinculados con el tiempo de clase complejizan la mirada sobre la jornada extendida y sus posibilidades transformadoras o no de las formas escolares en la escuela secundaria.

### › ***Políticas de extensión de la jornada escolar***

En sistemas educativos con fuertes desigualdades como el argentino<sup>vi</sup>, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar ofrecería oportunidades para avanzar en la construcción de la justicia educativa y curricular (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, Conell, 2006). En contextos críticos, con repitencia, abandono y sobriedad, en escuelas saturadas de demandas insatisfechas, en las que el tiempo es siempre escaso para garantizar el derecho a la educación, cobra especial relevancia el carácter político de las decisiones sobre la extensión de la jornada. Por extensión de la jornada escolar (EJE) o términos similares (prolongación, ampliación) se entiende a las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo) (Veleda, 2013:15) En este contexto, la EJE en el nivel secundario abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables. Redistribución, porque destina más tiempo a fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, el cuidado y la alimentación. Reconocimiento, porque abre un abanico más amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos: talleres de artes, deportes, juegos, nuevas tecnologías e idiomas. Más tiempo equivale así al acceso de los sectores más postergados a esos aprendizajes, que las clases medias suelen adquirir en la esfera privada

Es posible considerar la EJE como una política multifacética porque comprende en forma simultánea dimensiones tan distintas como la ampliación de la infraestructura, la gestión del servicio alimentario, la

creación de nuevos puestos de trabajo para los docentes, la reorganización de los horarios y espacios en las escuelas, la modificación de las rutinas familiares, la inclusión de nuevos espacios curriculares y la revisión de las prácticas de enseñanza.

Las decisiones político-educativas vinculadas con los criterios de selección de las escuelas, y con los aspectos descritos respecto del uso del tiempo escolar, sus modos de implementación y las formas de reorganización del trabajo docente, tendrán particularidades según los diferentes contextos (rural – urbano), dependencias y orígenes de la escuela secundaria (nacional transferida, provincial histórica o dependiente de universidades nacionales) que deberán ser explorados y caracterizados.

### › ***La jornada escolar en el marco normativo bonaerense***

La mayor carga horaria de la jornada escolar ha estado históricamente asociada a mayores posibilidades de aprendizajes escolares. Desde 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.

La asociación directa entre mayor “tiempo” escolar y mejora de las posibilidades de aprender aparecía como incuestionable a partir de propuestas para utilizar el tiempo extendido, caracterizadas por 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.

En Argentina deben distinguirse diferencias entre instituciones públicas y privadas. En estas últimas la jornada escolar extendida se viene implementando desde hace años. El caso de las públicas estuvo fundamentalmente dirigida a escuelas que atienden a sectores populares, asociada a la necesidad de superar la escasez de estímulos o experiencias provenientes del entorno familiar y social.

Con la transformación educativa de los 90 y la extensión de la obligatoriedad de la Educación General Básica (EGB), las propuestas de extensión de la jornada escolar abarcaron al Tercer ciclo EGB. Esa extensión, se llevó adelante, en escuelas que ya disponían de esa jornada o tenían la infraestructura necesaria para su ampliación.

En el marco de políticas educativas de signo posneoliberal se dictaron dos leyes, la Ley de ciclo lectivo anual N° 25864/03 y Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05. La primera establece un mínimo de 180 días de clase en todos los establecimientos de educación inicial, EGB y Polimodal y la segunda establece una meta y un criterio de incremento de la jornada escolar<sup>vii</sup>.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional y el cambio de estructura del sistema se establecen nuevas regulaciones que afectan el tiempo escolar en sentido amplio para garantizar actividades curriculares y extracurriculares fuera de JE.

En la provincia de Buenos Aires, generalmente pionera o anticipatoria de las políticas educativas del nivel nacional, diversas Resoluciones actualizan o dan continuidad a los cargos docentes de JE y aprueban pautas básicas para el funcionamiento de las escuelas de EGB para alcanzar las 1200 horas de clase (condiciones pedagógicas, recursos humanos, estructura curricular, horario, espacios de definición institucional<sup>viii</sup>).

En 2004 se implementa la JE en el 3er ciclo de la EGB<sup>ix</sup>. 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, a los fines de esta investigación interesa destacar que se “adicionan 10 módulos semanales de las áreas de Educación Física, Inglés, Tecnología, Informática y Educación Artística...” (Res. N° 2817/04 DGCyE) con un incremento total de 360 horas de clase anuales.

En 2005, a partir de convenio Préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento se extiende la jornada de EGB en 10 horas adicionales en establecimientos de jornada simple, doble escolaridad o jornada completa (en este caso para las secciones de jornada simple, incorporando nuevas escuelas). Se autoriza la cobertura de cargos y se establece que el BM supervisará el seguimiento del plan de trabajo de la JE. Al mismo tiempo establece que las demás escuelas se incorporarán 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° 3638/05 DGCyE).

En 2007, la Res. N° 16041/07 DGCyE aprueba pautas para la implementación de la asignatura Construcción de la Ciudadanía en escuelas con jornada completa y JE. Este espacio curricular tuvo un desarrollo importante en todos los países de la Región en la década. En Argentina, la Ley de Educación Nacional, la Ley de la Provincia de Buenos Aires (N° 13688/07) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Res. N° 135/11 CFE) otorgan un lugar destacado en la formación de todos los niveles. En ese sentido, es importante indagar el uso del tiempo en relación con estas pautas, así como los supuestos políticos que sustentaron esos aspectos de las normas.

La utilización del tiempo y del espacio en la JE ha sido diversa tanto desde la propuesta política de extensión de la jornada como desde el uso institucional de ese tiempo extendido (Elías, Walder y Portillo, 2016). Las experiencias pueden agruparse en una clasificación preliminar de tres tipos de JE: 1) *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; 2) *actividades de 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 y 3) *actividades curriculares obligatorias*.

Es el caso de la implantación de JE a partir del 2005 con pautas claras de espacios curriculares específicos, como los descriptos. En cada una de esas situaciones la escuela ha debido atravesar cambios organizativos y de trabajo del equipo de profesores que resultan especialmente interesantes de explorar por la posibilidad de redundar 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). El estudio de dichas formas podrá ser inspirador de experiencias educativas más amplias.

### > **A modo de síntesis**

En lo expuesto hasta acá, es posible dar cuenta de la complejidad del problema de investigación, entendiendo que la relación entre el tiempo en la jornada escolar y la generación de más y mejor calidad en el aprendizaje, no puede ser pensada como una causalidad directa. El discurso de la *calidad*, extrapolado del ámbito gerencial y las políticas dirigidas a la instalación de evaluaciones estandarizadas sirvió como fundamento a esta asociación lineal entre mayor cantidad de horas y mejora de la calidad, dejando de lado la discusión sobre las variables socio-culturales y pedagógicas que podrían incidir tanto o más que la sola extensión del tiempo escolar.

Consideramos clave poner en relación el análisis del plano normativo, con las experiencias de organización institucional y laboral. La producción de conocimiento sobre la escuela como espacio laboral y los procesos y puestos de trabajos que allí se desarrollan, resultará un eje de análisis central para comprender el diseño e implementación de las políticas sobre JE en la provincia de Buenos Aires.

La multiplicidad de actores implicados, las particularidades institucionales y los diversos contextos permiten trazar un complejo panorama que debe ser contrapuesto con los objetivos de las políticas de jornada extendida. Asimismo, caracterizar la JE en el nivel secundario en la actualidad, puede ser un punto de partida para comprender los lineamientos de la tendencia de esta política a nivel nacional en los distintos niveles.

### > **Bibliografía**

Ball, S. (2015). Entrevista con el profesor Stephen Ball por el profesor Doctor Jefferson Mainardes. En Guarulhos, Vol. 3, N°2, pp.172-182, Noviembre.

Ball, S. y otros (2012). *Howschools do policy: Policyenactments in secondaryschools*. New York: Routledge.

Conell, R. (2006). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Ediciones Morata-tercera edición.

- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 248, pp.55–79.
- Fernández Enguita, M. (2000). *La hora de la Escuela: Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hargreaves, A. (1992) El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En *Revista de Educación*, N°298, Madrid, pp. 31-53.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación*, 298.
- Jacinto C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires: IIPE-Santillana.
- Martínez, D. (2012). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Oliveira, D. A. (2002). “Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola”. En Oliveira y Rosar *Política e gestão da educação*, Belo Horizonte: Autêntica.
- 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.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. México: SEP/UNESCO/IIPE.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Tuñón, I. (2013). *Inclusión educativa y estructura de oportunidades para la recreación. Niñez y adolescencia en la argentina urbana*. En *Serie del Bicentenario 2010-2016, Boletín N°1*, Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC-Unicef Argentina.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.
- Vior, S. (1988). *Programa de Política Educacional Argentina y Comparada. Fundamentos de la selección y organización de contenidos*. Depto. de Educación, UNLu.

---

<sup>i</sup> “La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”- UNLu- Depto. de Educación.

<sup>ii</sup> 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 la indagación que es el uso del tiempo escolar, 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.

---

<sup>iii</sup>Asociación civil por la igualdad y la justicia 2012; Metas 2021 Banco Inter-Americano de Desarrollo, 2008; Martinic, 2015; OREALC/UNESCO, 2013; Llach y otros (2009); Martinic y Villalta (2015); OCDE (2011); Administración Nacional de Educación Pública (2003); Banco Mundial (2012).

<sup>iv</sup> Es el caso de los trabajos de Husti (1992); Escolano (1992); Sacristán (2009); Fernández Enguita (2000), entre otros.

<sup>v</sup>A partir de la jornada completa fragmentada en España, se discutía sobre su continuidad, argumentando beneficios para la formación de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. En ese proceso juega un papel interesante el interés del profesorado.

<sup>vi</sup> En la educación secundaria las diferencias entre el sector público y el privado y entre jurisdicciones son elocuentes. Para el total de país, sólo el 6,3% de la matrícula total de educación secundaria asiste a la jornada extendida. El 63,2% de esa matrícula, lo hace en el sector público. En cambio, en la provincia de Buenos Aires, el reparto entre el sector público y el privado invierte esa tendencia, es del 46,5% para el primero y del 53,5% para el segundo. Entendemos que el peso de la JE en la matrícula de la Ciudad de Buenos Aires contribuye a incrementar esa diferencia ya que el 69,8% de la matrícula que asiste a JE lo hace en el sector privado, mientras que el 41,8% en el sector público (Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación).

El escenario de diferenciación entre jurisdicciones se torna aún más heterogéneo si se analiza por estratos sociales. Según datos del Observatorio de la Deuda Externa (Tuñon, 2013) del estrato social medio alto, 18,6% de los adolescentes escolarizados asiste a una escuela de jornada extendida y 4,3% en el estrato medio bajo, 14,7% en escuelas privadas y 8% en escuelas públicas. Es decir, que 9 de cada 10 adolescentes escolarizados en la Argentina urbana asisten a una escuela de jornada simple

<sup>vii</sup>Ar.t 2º b) (...) Lograr que, como mínimo, el TREINTA POR CIENTO (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas.

<sup>viii</sup>Res. N°10873/89 Dirección general de Escuela y Cultura; Res. N° 2649/98 DGCyE; Res.N°668/99 DGCyE y Res. N°3085/00DGCyE

<sup>ix</sup> Res. N°2817/04DGCyE, facultades conferidas por Ley N°11612/94.