

Peter, Carina Teresita

***Re-construyendo el concepto de práctica docente.
Reflexiones en torno a la implementación del
programa Jornada Ampliada. Políticas públicas y
prácticas educativas cotidianas***

Licenciatura en Educación

Fecha: 4/12/2024

Obra bajo Licencia:  [Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Peter, C.T. (2024) *Re-construyendo el concepto de práctica docente. Reflexiones en torno a la implementación del programa Jornada Ampliada. Políticas públicas y prácticas educativas cotidianas* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rafaela.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Re-construyendo el concepto de práctica docente. Reflexiones en torno a la implementación del programa de Jornada Ampliada”.

PETER, Carina T.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS.

Docentes: Carolina Cravero
Mariel Bufarini
Cecilia Dionisio
Irene Macera

Rafaela, 4 de diciembre de 2024

“Re-construyendo el concepto de práctica docente. Reflexiones en torno a la implementación del programa de Jornada Ampliada”.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo problematizar el concepto de práctica docente que se emplea a diario en la cotidianeidad de todos quienes estamos involucrados en la educación de una u otra forma, a fin de poder reflexionar sobre la diversidad de aspectos que intervienen en esta categoría. Se trata de un ejercicio de escritura que implica una toma de distancia para lograr tensionar nociones construidas a priori e instauradas socialmente y para “no quedar atrapados en la creencia de que hablar de la práctica ‘es’ aquella práctica de la que se habla” (Edelstein y Coria, 1995, p.87).

Reflexionar sobre las prácticas docentes implica, como lo expresan Edelstein y Coria (1995), poner en crisis “los hábitos, las costumbres y los prejuicios” (p. 72), identificar esa “lente” con la que estamos acostumbrados a mirar nuestro quehacer cotidiano, esas “categorías heredadas” (p.74).

Es en este marco donde cobra sentido la propuesta de analizar la práctica docente en relación a las políticas públicas, entendiendo a estas últimas como construcciones sociales tal como las define Shore (2010). Desde esta perspectiva tendremos la oportunidad de identificar los procesos de apropiación, resignificación, aceptación o resistencia que se ponen en juego a la hora de la implementación de las políticas educativas y nos permitiremos pensar en cómo todo lo mencionado atraviesa la práctica docente cotidiana.

El enfoque cualitativo que se propone en este trabajo permitirá re-construir lo no explícito tanto en la formulación de las políticas como en lo que sucede al momento de llevarlas a cabo. Permitirá recuperar de la cotidianeidad los relatos propios de los actores, lo recurrente, lo diferente y los sentidos que se otorgan en esos contextos particulares. La apuesta reside en intentar poner el foco en el reconocimiento de singularidades en lugar de buscar confirmar con datos las categorías pre-construidas y eso es precisamente lo que las herramientas de un abordaje socio-antropológico posibilitan. De allí, la justificación de su pertinencia como metodología seleccionada para el desarrollo de este trabajo integrador.

Por otra parte, como señalan Edelstein y Coria (1995), también será necesario un marco teórico y conceptual que permita insertar los intentos de reconstrucción de la

realidad particular en un contexto más amplio, trazando la historicidad de la problemática a analizar, para comprender sus posibles determinaciones y devenires, por lo que en este trabajo se realizará una revisión de la literatura y se explicitarán los supuestos de base, es decir desde qué perspectiva se conciben las principales categorías de análisis como lo son las prácticas docentes y las políticas públicas.

En el primer capítulo encontraremos planteos en torno a la práctica docente en general, su alcance, su concepción desde una mirada compleja tal como lo proponen Edelstein y Coria (1995) y Achilli (1986), y una breve revisión de sus variaciones a través de los diferentes momentos históricos de nuestro país, con especial atención al reciente contexto de pandemia que trastocó al mundo.

En el segundo capítulo, el análisis se centrará en el desarrollo de la práctica docente desde la mirada de las políticas públicas, como línea de análisis que permita una aproximación a los modos en que las mismas interpelan e intervienen en la realidad de los actores involucrados en la educación. Se recurrirá a los aportes teóricos de Shore (2010) para tal exploración. Se propondrá como eje para la problematización y reflexión, la implementación del programa de Jornada Ampliada. El mismo data desde el año 2011 en la Argentina y desde el 2013 en la provincia de Santa Fe. Su aplicación se realizó de manera gradual, comenzando por escuelas de Rosario y la capital provincial y actualmente alcanza a más de 200 escuelas, de las cuales 5 se ubican en la ciudad de Rafaela. En todos los casos la implementación del programa se llevó a cabo en establecimientos pertenecientes a barrios carenciados, identificados por el Gabinete Social Provincial, tal como se expresa en la resolución ministerial N° 1924. Por lo tanto, este será el marco contextual de las prácticas docentes a problematizar bajo esta propuesta.

Para finalizar este trabajo, se esbozarán algunas conclusiones preliminares y se dejarán planteados interrogantes que pudieran habilitar futuras investigaciones.

Capítulo 1: Reflexiones sobre la Práctica Docente.

En todo ejercicio de reflexión como el que aquí se pretende realizar en torno a las prácticas docentes, resulta oportuno comenzar explicitando qué se entiende por esta categoría de análisis. Delimitar de alguna manera qué abarca y qué no, qué significaciones se le suele atribuir al concepto en cuestión, desde qué punto de vista y si se ha modificado o ha perdurado a lo largo de la historia hasta llegar a entender cómo la práctica docente puede ser concebida y definida en la actualidad.

Esta tarea no resulta sencilla en absoluto, puesto que implica ser capaces de problematizar este concepto, desnaturalizar lo que damos por hecho que significa y animarnos a interpelarlo para poder reconstruirlo, sin confundirlo con la experiencia docente que, si bien aporta información relevante para el análisis, una mera descripción de la realidad cotidiana no constituye el propósito central de esta reflexión. No se evade el hecho de reconocer que todos tenemos vivencias y somos capaces de explicarlas, pero se intenta dejar en evidencia que estas explicaciones suelen ser relativas y parciales siendo que siempre se elaboran en función de casos particulares, bajo nuestras condiciones de producción y moldeadas por todas las categorías que nos atraviesan como seres humanos. Nuestros relatos, experiencias y puntos de vista están sujetos a un contexto específico que nos influye de maneras que, muchas veces, ni siquiera percibimos.

Lo que aquí se pretende entonces, es intentar poner en tensión conceptos que manejamos a diario y naturalizamos como verdaderos. Esto es, realizar un ejercicio que implica no quedarnos en el plano de lo anecdótico, sino “pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar” (Carrizales, 1991, como se citó en Edelstein y Coria 1995, p.71). Cabe aclarar que como docentes y actores involucrados directamente en esos procesos que se pretende analizar, no sería posible lograr esta revisión crítica de los modelos internalizados, sin llevar a cabo un necesario proceso de objetivación, de distanciamiento, de auto-socio-análisis como lo plantea Bourdieu (2006), de reflexividad en términos de Guber (2005), de permanente vigilancia epistemológica sobre los sentidos que se construyen desde un lugar determinado como sujetos sociales que somos, inmersos en una red de sentidos más amplios, que nos condicionan e influyen en nuestro modo de juzgar los hechos y de actuar. Nuevamente y dada la complejidad que estos ejercicios implican, se deja en claro que aunque no se logren de

forma acabada, se tendrán presentes en todo momento a lo largo de la elaboración de las aproximaciones que aquí se postulen.

Avanzando en este proceso de reflexión y adentrándonos en la problemática a analizar, cabe preguntarnos a partir de cuándo comenzamos a explicitar y hacer conscientes las significaciones que atribuimos a la práctica docente. Edelstein y Coria (1995), nos invitan a reconocer que nuestras prácticas docentes están atravesadas por las experiencias de formación que hemos tenido a lo largo de nuestro recorrido por la educación formal y que sin un trabajo de extrañamiento de lo cotidiano y reflexión crítica, puede ser difícil no reproducir esas lógicas internalizadas de lo que se espera del quehacer docente.

Las autoras también reconocen la fuerte impronta que dejan en nuestro imaginario, las primeras prácticas que se llevan a cabo generalmente al finalizar la formación inicial y que nos confieren una idea, muchas veces sesgada, de las tareas normalmente asignadas a nuestro rol profesional. Edelstein y Coria (1995), concluyen que la “impronta formal” (p.11), es decir el corte reglamentario y regulatorio de las primeras prácticas docentes inscriptas en una institución, contribuyen en muchos casos a elaborar una mirada muy acotada de la realidad, aislada de información más cualitativa que pudiera ser obtenida mediante un verdadero trabajo de análisis institucional de las escuelas con las que el practicante interactúa. Un trabajo de investigación más profundo que la mera observación de clases y el relleno de formularios contruidos a priori. Una contextualización relevante sobre la historicidad de la escuela, sobre los saberes locales y la cultura escolar que allí se despliegan. Edelstein y Coria (1995), resaltan además que en estas primeras prácticas, que tan relevantes y significativas resultan para el docente en formación, no se concreta una verdadera interacción mancomunada entre todos los actores que intervienen en el proceso, llámese directivos, docentes a cargo de los cursos donde el practicante lleva a cabo su propuesta didáctica, docentes formadores de practicantes, docentes en formación, padres y alumnos. No hay un intercambio que vaya más allá de las formalidades y que los involucre realmente como para llegar a enriquecer la experiencia del futuro profesional.

Todos estos primeros contactos con la realidad educativa nos dejan una idea bastante incompleta de lo que implica la práctica docente, que debiera ser entendida desde una perspectiva más compleja, tal y como la plantean las autoras mencionadas. Estas primeras incursiones en el mundo laboral escolar nos imprimen supuestos y

representaciones que seguramente aún atraviesan nuestra tarea cotidiana y es en este sentido, que encuentro valioso poder llevar a cabo este trabajo de reflexión y distanciamiento, en el marco de estas instancias de complementación de la formación docente, a fin de iniciarme en un camino de reconstrucción de saberes que eventualmente me permita introducir modificaciones en mis propias prácticas.

En la búsqueda de alcanzar tal objetivo, es que en este trabajo se toma como referencia la propuesta teórico-metodológica de Edelstein y Coria (1995), que invita a pasar de la concepción de práctica de la enseñanza a la concepción de práctica docente, “para poder volver a ella, re-significándola, ampliando su sentido, posibilitando un reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995, p.16). Esto implica reconocer que la labor docente no se circunscribe sólo al aula, sino que incluye una gran cantidad de quehaceres adicionales y una multiplicidad de dimensiones que abarcan también las características institucionales y contextuales que resultan determinantes en la enseñanza.

En línea con lo expuesto, Achilli (1986), también señala la distinción entre práctica pedagógica y práctica docente, indicando que mientras la primera abarca “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (p.7), la segunda excede a la práctica pedagógica “al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa y que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente” (Achilli, 1986, pp.6-7). La autora menciona entre las actividades que comprenden la práctica docente una lista que abarca tareas burocráticas (como ser completar planillas, registros o planificar clases), tareas institucionales (como vender rifas para recaudar fondos, cobrar cuotas, asistir a reuniones, entrevistas o diseñar actos), e inclusive tareas que emanan del Estado como realizar censos escolares en el barrio de la institución.

Atendiendo a esta complejidad que se propone a la hora de comprender la categoría, es propicio reconocer, como señala Achilli (1986), que la manifestación de los aspectos que constituyen la práctica docente como producto de construcciones socialmente elaboradas a lo largo de la historia, se han ido modificando según los intereses particulares de cada época y según las necesidades de la sociedad en cada momento determinado. Así en Argentina, por ejemplo, estas prácticas han respondido a lógicas de homogenización cuando, como consecuencia de las olas inmigratorias, era necesario reforzar una identidad nacional. Se han abocado a tareas relacionadas a la

formación en oficios y a la preparación de los jóvenes para el mundo del trabajo porque esa era la demanda epocal cuando se crearon las escuelas técnicas, por ejemplo. También han sido atravesadas por la descentralización que en la década del '90 operó desde el Estado a las provincias, transfiriéndoles la responsabilidad de la educación, imprimiéndole a la práctica docente una lógica de auto-gerenciamiento que le otorgó a su vez, una gran cuota de individualismo y responsabilización por las decisiones, los logros y fracasos.

Todos estos cambios que ha atravesado la educación, han dejado sedimentos diversos que aún permean las escuelas y permanecen vigentes en las prácticas docentes actuales, como lo son por ejemplo, las lógicas de disciplina y control que la modernidad impuso en su momento. Por consiguiente, será necesario reconocer que la práctica docente ha tomado diferentes formas y ha abarcado diferentes tareas y funciones que aún están en permanente construcción y siguen experimentando modificaciones. Tengamos en cuenta lo sucedido recientemente durante la pandemia de COVID-19.

En este contexto particular que afectó al mundo entero, la práctica pedagógica tradicional se vio radicalmente afectada, ya que el aula como espacio físico de encuentro, los tiempos escolares normados y regulares y las interacciones propias de esos momentos institucionales, dejaron de concebirse y de suceder de un modo habitual, conocido y reiterativo, para dar lugar a otras posibilidades. Fue entonces que la práctica docente encontró su oportunidad para hacer más visible todas sus aristas. La habilidad de los docentes para desplegar sus “competencias contextuales” como las denominan Edelstein y Coria (1995), tomó una centralidad inusitada. En tiempos de pandemia, tal vez, más que un profesional con muchos conocimientos técnicos, fue necesario un docente que pudiera tener más empatía y fuese capaz de comprender la realidad de sus estudiantes, para poder adecuar la enseñanza al contexto que se atravesaba. Es decir, “un profesional capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar” (Edelstein y Coria, 1995, p.17).

En ese momento socio-histórico particular, la práctica docente debió focalizarse en tareas que en otras ocasiones ocupaban un lugar más sutil o tal vez menos reconocido de su quehacer específico. Debió priorizar los procesos antes que los resultados, debió atender más que nunca a las realidades particulares que los alumnos estaban atravesando, debió resignificar el concepto de “presencia”. La práctica docente ocupó todos los espacios, desregularizando y flexibilizando los tiempos de enseñanza y

aprendizaje y trató de encontrar nuevos recursos aplicables a la práctica pedagógica concreta, como por ejemplo las videoconferencias, para garantizar cierta continuidad de lo que constituía la cotidianeidad escolar pre-pandémica del aula, para generar encuentros sincrónicos que pudieran recrear algo de esa presencialidad conocida y anhelada.

Edelstein y Coria (1995), sostienen que la práctica docente “exige procesos reflexivos permanentes” (p.19) y el contexto cambiante e impredecible de la pandemia posibilitó justamente eso. Abrió la puerta para revisar constantemente las prácticas sobre la marcha, a fin de adaptarlas, adecuarlas a la “nueva normalidad” ensayando respuestas, a veces improvisadas por la urgencia de los requerimientos, pero siempre en constante escrutinio para poder ir encontrando caminos más estables por donde transitar.

En línea con esto, y retomando el concepto de Bourdieu (2007), el sentido práctico docente tuvo un rol protagónico, ya que los maestros debieron enfrentarse a una situación inusual y hacer uso de las herramientas con las que contaban en su repertorio de saberes para comprender esa realidad particular, temporal, e idear nuevas formas de acción, nuevos modos de aplicar ese saber, empleando recursos y estrategias que permitieran alcanzar los aprendizajes deseados. Cabe aclarar que, como lo expresa Achilli (1986), ese conjunto de saberes instrumentales necesario para el desarrollo de la práctica docente, no constituye un cuerpo referencial coherente, ya que se nutre de las diversas apropiaciones que cada uno realiza bajo diferentes circunstancias y evidencia variadas formas de concebir lo escolar. Es por esto que, en la aplicación concreta de las estrategias desplegadas por los docentes para garantizar la continuidad pedagógica, fue posible detectar un sinfín de opciones.

Por su parte Castro y Martino (2021), afirman que la pandemia obligó a repensar la forma de efectivizar la enseñanza y el aprendizaje en otros espacios como lo es el ámbito doméstico, que se constituyó en sede de los encuentros sincrónicos mediados por pantallas. Este “espacio emergente” (p.72) que fue surgiendo, se fue habitando progresivamente, redefinió a su vez nuevas pautas, ritmos de trabajo y modos de estar presentes que se sostienen en las prácticas actuales, aun habiendo finalizado el período de aislamiento. Por otra parte, en muchas ocasiones, esta mutación del espacio tradicional de la clase, trajo aparejados más demandas, sin límites de horarios, ampliando las responsabilidades de la práctica docente que desde siempre ha comprendido una “polifacética función” (Achilli, 1986, p.11) y ahora incluiría también capacitarse en herramientas digitales, grabar clases, realizar seguimientos de las

situaciones particulares de cada alumno en términos de conexión, participación y entregas de tareas, responder mensajes de WhatsApp y correos de padres, colegas y directivos en todo momento, etc. Durante la pandemia se pudo detectar en todas estas situaciones concretas y este despliegue de estrategias y recursos, que los docentes intentaron por todos los medios, sostener ese “deber ser imaginario” al que refiere Achilli (1986), demostrando su vocación, idoneidad y afectividad ante una situación y una sociedad que así lo demandaba.

En síntesis, este momento histórico particular representó una oportunidad para detenernos, aunque obligadamente, y problematizar, repensar críticamente la realidad educativa, las prácticas docentes, la forma de concebir el tiempo y el espacio, así como las representaciones que circulan en la cotidianeidad de la escuela. Habilitó la apertura hacia y desde otras miradas, otros modos de relacionarse. Como expresan Castro y Martino (2021), “supuso la emergencia de una imaginación pedagógica que ayudó a conocer otras aristas de (nuestro) trabajo” (p.80”). Esta ruptura temporal con todo lo naturalizado despertó en muchos docentes la posibilidad de revisar su cotidianeidad y construir conocimiento, de reivindicar la importancia de su trabajo intelectual desde la centralidad de su rol. Lo más interesante de esta situación circunstancial, anómala es que la puerta que se abrió, aún sigue allí y nos permite continuar reflexionando, profundizando, analizando y buscando caminos alternativos para alcanzar una educación más democrática y una revalorización de nuestra tarea docente.

Las numerosas emergencias que irrumpen en la cotidianeidad nos llevan a tener en cuenta las nuevas dinámicas de la vida escolar y a reconocer que somos consecuencia de los procesos que nos atraviesan y nos configuran y no el resultado de una creación arbitraria que responde a una linealidad histórica.

Es en este sentido, y bajo los supuestos teóricos mencionados, que el presente trabajo se propone avanzar en la problematización de la práctica docente, apostando a analizarla en relación a un marco particular, como lo son las políticas públicas educativas que atraviesan la vida diaria en las escuelas. Mediante una revisión de la implementación del programa de Jornada Ampliada, que extiende el horario escolar en instituciones educativas emplazadas en barrios vulnerables, se intentará indagar críticamente la cotidianeidad del quehacer docente, planteando interrogantes que puedan aportar elementos útiles a la re-construcción de la práctica docente como categoría de análisis situada.

Capítulo 2: La Práctica Docente en torno a la implementación del programa de Jornada Ampliada.

2. a. Contextualización.

El capítulo anterior intentó focalizar en la importancia de reconocer que, para la re-construcción de la categoría “práctica docente”, se necesita poder trascender la cotidianeidad y permitirse pensar en todo lo que atraviesa a nuestro quehacer y nos proporciona una comprensión de lo que “ser docente” hoy representa. Esto es, ser capaces de dar cuenta de todos los procesos socio-históricos que hemos atravesado, y que fueron configurando nuestro rol de algún modo. La apuesta fue poder mirar más allá de las paredes del aula y de la propia experiencia e intentar analizar críticamente algunos conceptos.

En este capítulo se procura tomar una dirección más específica e introducir como eje de análisis de la práctica docente, las políticas públicas educativas que la atraviesan. La invitación concreta a problematizar la implementación del programa de Jornada Ampliada, servirá entonces como una puerta de entrada para mirar con unas lentes particulares la realidad de la práctica docente en este contexto, para avanzar en este intento de desnaturalizarla y permitirnos descubrir nuevas relaciones posibles. Edelstein y Coria (1995), indican que si la docencia es entendida como una “práctica social compleja que expresa conflictos y contradicciones” (p. 83), la necesidad de reflexionar acerca de lo que acontece, se torna central para construir sentidos contextualizados que no suelen manifestarse expresamente en las aulas, sino que hay que dilucidar a través de una actitud alerta y de búsqueda constante de aquello que va más allá de lo evidente o aparente.

Particularmente en este trabajo, si lo que se pretende en relación al tema de interés, es indagar los modos en que la extensión de la jornada escolar como política pública incide en las prácticas cotidianas, resultará oportuno poder centrar la mirada en las formas en que estos procesos se desarrollan en el ámbito concreto de análisis. Esto es, ver como los actores particulares reciben esa política, se apropian de ella, la resignifican, le confieren sentidos particulares, construyen subjetividades, entre otras posibilidades. Para comenzar a desarrollar estas ideas será necesario identificar el ámbito en que se desarrollan las prácticas docentes enmarcadas en el programa de Jornada Ampliada.

La duración de la jornada escolar de las escuelas públicas de nivel primario en la Argentina ha sido tradicionalmente de cuatro horas diarias. Sin embargo Veleda (2013), señala que a fines de la década del noventa, nuestro país (al igual que varios países de América Latina) optó por ampliar el tiempo de escolarización. Storino (2012), afirma que a nivel nacional, esta decisión se enmarca en una serie de políticas de Estado, cuya finalidad reside en la revalorización de la escuela como espacio de enseñanza, como potenciadora de vínculos y como constructora de ciudadanía.

Es por esta razón que en el año 2005, la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo estableció en su segundo artículo (inciso b) el objetivo de lograr que, como mínimo, el 30% de los alumnos de educación básica del país, tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales más vulnerables. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206, de 2006) ratificó dicha meta y estableció en su artículo n° 28 el propósito de universalizar la extensión de la jornada escolar en el nivel primario a fin de “generar iguales oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de todos los niños y las niñas de Argentina” (Storino, 2012, p.3).

No obstante, fue recién en el año 2011, que el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha la política de ampliación de la jornada escolar y “pautó aspectos relevantes del proceso de implementación, como priorizar las escuelas urbanas de alta vulnerabilidad” (Veleda, 2013, p.66). Es en este sentido, que la mayoría de las políticas provinciales que adhirieron a este proyecto, adoptaron el criterio de incluir primero a las escuelas con alumnos del nivel socioeconómico más bajo. Esta decisión se sustenta según Veleda (2013), en la evidencia empírica proporcionada por diversas investigaciones (Patall, et al., 2010; OCDE, 2011a; OCDE, 2011b) que demuestran que “la intensidad de los efectos positivos de la extensión de la jornada, es mayor en las escuelas de contextos desfavorables” (Veleda, 2013, p.48).

En línea con esto, la provincia de Santa Fe también priorizó la implementación del programa en establecimientos pertenecientes a barrios carenciados, identificados por el Gabinete Social Provincial, tal como se expresa en la resolución ministerial N° 1924. Durante el año 2013 se realizó una prueba piloto en seis escuelas de la ciudad de Rosario y dos escuelas de la capital provincial. Esta experiencia se ha estado extendiendo cada año a más cursos y establecimientos educativos. Actualmente, la propuesta alcanza a miles de estudiantes de 4to a 7mo grado de más de 200 escuelas

públicas primarias de toda la provincia, de las cuales 5 se ubican en la ciudad de Rafaela.

Cabe destacar que además de la condición de vulnerabilidad, la capacidad edilicia resultó un condicionante fundamental para la selección de escuelas, ya que realizar obras de infraestructura no constituye un objetivo de esta etapa de implementación. Así, en la provincia de Santa Fe los establecimientos elegibles fueron aquellos que ya disponían de comedores, teniendo en cuenta que la extensión horaria implica también que los estudiantes almuercen en la escuela.

Como se pone de manifiesto en las reglamentaciones mencionadas, todas las escuelas de nuestro país que aplican el programa de jornada ampliada, se localizan en áreas de vulnerabilidad socio-educativa y cuentan con comedor en la institución, por lo que las prácticas docentes a problematizar en este trabajo, se enmarcarán en estos contextos particulares. Contextos que suelen estar signados por problemáticas socio económicas y que demandan muchas veces que la educación relegue su tarea pedagógica en pos de atender otros reclamos más urgentes y desarrolle una función más asistencialista y de contención. Veamos entonces cómo esto se aplica al ámbito local.

La ciudad de Rafaela se sitúa en el centro oeste de la provincia de Santa Fe. Es cabecera del departamento Castellanos y la tercera localidad en importancia de la provincia. Según los datos publicados en la página oficial del municipio, cuenta con poco más de 100.000 habitantes y es reconocida por sus industrias en constante crecimiento y por su gran oferta educativa. Funcionan en Rafaela 93 establecimientos educativos: 34 iniciales, 31 primarios, 15 secundarios, dos superiores, cinco universitarios y seis especiales. En total, cuenta con aproximadamente 30 mil estudiantes en todos los niveles educativos.

Las cinco escuelas primarias locales en las que se lleva a cabo el programa de jornada ampliada son: Escuela N° 652 “Villa Podio” (barrio Villa Podio), Escuela N° 851 “Ángela de La Casa” (barrio Martín Miguel De Güemes), Escuela N° 1136 “Paul Harris” (barrio Villa Dominga), Escuela N° 1287 “Juan Domingo Perón” (barrio 17 De Octubre) y Escuela N° 1361 “Ángela Peralta Pino” (barrio Monseñor Zazpe).

Cabe aclarar, que al igual que sucede en el resto de la provincia y el país, las instituciones se emplazan en barrios habitados por la población socioeconómicamente más vulnerable. Por ende, y según los datos obtenidos del relevamiento social local realizado en el marco de la implementación del programa municipal de Inclusión

Educativa¹, los estudiantes que concurren a estas escuelas, presentan grandes dificultades para la promoción de los sucesivos grados, “con repitencia reiterada, problemas de aprendizaje, bajo nivel sociocultural de las familias de origen, escasos recursos económicos y en numerosas oportunidades, problemas de conducta” (p.2). En su mayoría “proviene de familias con situaciones complejas, con padres y hermanos que han abandonado sus estudios primarios y en pocos casos, secundarios. Predomina el trabajo precario (informal, en negro, changas) y la superpoblación del hogar” (Municipalidad de Rafaela, 2014, p.8).

Estas características toman una dimensión especial en Rafaela, ya que la misma es considerada como una ciudad con una identidad particular, con una impronta que deviene de sus primeros habitantes y le aporta connotaciones específicas. En su tesis de graduación final para la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela y tras una reconstrucción histórica de las características de los pobladores que habitan la ciudad, Aguilar y Ghirardotti (2021), arriban a la conclusión de que la sociedad rafaestina suele identificarse con los rasgos heredados de los primeros colonos, que fueron mayormente de origen italiano y que influyeron en la construcción de sentidos que permean hasta la actualidad. Por esta razón, las autoras argumentan que hoy en día “sus habitantes enarbolan la cultura del trabajo, el esfuerzo personal y el sacrificio, tanto en el discurso oficial de las autoridades locales como en los dichos del “ciudadano de a pie” (p.31) y agregan que “el rafaestino se constituye como blanco, emprendedor, laborioso, ahorrativo, cuidadoso de su espacio y su familia, orgulloso de pertenecer a la Perla del Oeste” (Aguilar y Ghirardotti, 2021, p.33). De este modo, también sugieren que quienes no reúnen tales características, no son considerados o enmarcados dentro del ideal de ciudadano o dentro de lo que se considera como representativo de lo rafaestino. Queda expuesto entonces, que como consecuencia de una ciudad que embandera el trabajo y el esfuerzo² desde una mirada bastante meritocrática, “las políticas que benefician a los sectores populares más postergados, adquieren connotaciones negativas” (p.33) y entonces es posible también “observar de qué manera

¹ El programa de Inclusión Educativa de la Municipalidad de Rafaela se crea en octubre de 2009 para contribuir a la inclusión de los jóvenes al sistema educativo mediante la organización de un plan de apoyo para la continuidad de los estudios secundarios de los alumnos egresados de séptimo grado de escuelas primarias periféricas rafaestinas y acompañarlos en el primer año de escuela secundaria, momento crítico para la integración al nuevo sistema.

² Tal y como reza en la Marcha a Rafaela compuesta por Mario Vecchioli en su cuarta estrofa: “Que por siempre embanderen tu nombre, el trabajo, la fe y el amor. Que por siempre tu pueblo sea digno del ayer y tu gran fundador”.

operan los prejuicios y los estigmas que recaen sobre dichos sectores y sobre los barrios que habitan” (Aguilar y Ghirardotti, 2021, p.72). Por último y en línea con los argumentos mencionados, las autoras arriban a la conclusión de que las escuelas emplazadas en los barrios más vulnerables albergan a los estudiantes que son de alguna manera desplazados de otras escuelas “más prestigiosas”.

Estas son las características particulares de los contextos en los que se desarrollan los programas de Jornada Ampliada en la actualidad. Teniendo en cuenta todos los elementos expuestos es que se procederá a profundizar la problematización de las prácticas docentes en relación a esta política pública concreta.

2. b. Análisis crítico de la práctica docente en relación al programa de Jornada Ampliada.

En esta sección se intentará analizar con mayor detalle, cómo la política en cuestión puede ser resignificada a partir de las miradas de quienes forman parte de ella. Se indagará sobre las disputas que se dan al interior de estos programas de extensión de la jornada escolar, cómo sus lineamientos son construidos, negociados y reinterpretados y cómo esta política particular atraviesa y modifica la práctica docente. Siguiendo la propuesta de Sinisi (2020), el objetivo estará puesto en “recuperar sentidos más que analizar la eficacia de las políticas, para poder conocer las posibilidades reales de los cambios implementados” (Sinisi, 2020, p. 53).

Para llevar cabo esta tarea, se tendrán en cuenta los aportes teóricos de diferentes autores (Román, 2003; Kaplan, 2008; Shore, 2010; Storino, 2012; Pérez, 2015; Sinisi, 2020; Menardi y Zenklusen, 2021) y las experiencias registradas en investigaciones y publicaciones previas (Veleda, 2013; Bottinelli, 2016; Municipalidad de Rafaela, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2023), que recogen las voces de docentes, alumnos, directivos, supervisores, familiares, organismos locales, provinciales y nacionales en torno a la extensión de la jornada escolar y permiten visibilizar la complejidad de su implementación o su “adopción” tal como distingue Sinisi (2020), ya que este último concepto involucra una reformulación situada de los lineamientos originales.

Para comenzar, resulta importante retomar algunos datos socio-históricos que habiliten a una mejor comprensión de las políticas de Jornada Ampliada, para poder ahondar en las razones que la originaron, sus posibles determinaciones y devenires y para no dar por sentado aquello que se ha ido naturalizando con el correr del tiempo.

Como se planteó en la contextualización de este capítulo, las políticas destinadas a extender la jornada escolar en varios países de América Latina comenzaron a implementarse a finales de los años noventa y si bien existen registros anteriores de programas de extensión horaria en algunas provincias argentinas, no fue hasta el año 2011 que se comenzó con la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario”.

De acuerdo con el informe elaborado por Bottinelli (2016), para el año 2015, el 22% de las escuelas primarias del país contaban con jornada extendida o completa. Según sus registros, la provincia de Santa Fe se encontraba entre las diez jurisdicciones que duplicaron su cobertura de la jornada ampliada, ubicándose por encima de la media nacional. En uno de sus documentos más recientes, el Ministerio de Educación de la Nación (2023), destaca que en el año 2022 (luego de varios años sin avances significativos en relación a la extensión de las jornadas escolares en Argentina), la Asamblea 117^a del Consejo Federal de Educación, finalmente estableció la ampliación de una hora para las escuelas primarias de todo el país. En dicha oportunidad, se aprobaron los “Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad” (Res. CFE N° 423/22), que expresan entre sus objetivos específicos: “Promover la ampliación progresiva del tiempo escolar para garantizar mejores oportunidades de aprendizaje en el nivel primario” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023, p.53).

Cabe destacar que esta nueva política que extiende la jornada escolar en una hora más, fue implementada en la Provincia de Santa Fe y en la ciudad de Rafaela desde fines del año 2022 hasta fines del 2023, bajo el nombre de “Plan 25”, porque proponía un mínimo de 25 horas semanales de clase y lograba de este modo, alcanzar a la totalidad de las escuelas públicas y privadas de todo el territorio provincial, ya que suponía la ampliación en solo una hora más. Dicha extensión ofrecía nuevos espacios curriculares y prácticas pedagógicas más lúdicas, pero no implicaba modificaciones significativas en la organización institucional, siendo que permitía mantener ambos turnos y no requería más espacios físicos ni servicio de comedor. Sin embargo, lamentablemente, con el cambio de gobierno en diciembre de 2023, esta propuesta no se sostuvo y ya no se encuentra vigente en nuestra provincia. Recientemente (el 28/10/24) las autoridades provinciales anunciaron a través de los medios, el retorno del “Plan 25” pero con características y condiciones muy diferentes a las anteriores. La propuesta sería optativa tanto para docentes como para las familias, ya no incluiría la

incorporación de materias extracurriculares y ofertas novedosas, sino que apuntaría a consolidar la alfabetización básica. La información disponible aún es muy incipiente y extraoficial, motivo por el cual, en este trabajo se continuará analizando la propuesta anterior de “Jornada Ampliada” (iniciada en 2011) que aún continúa desarrollándose con normalidad.

Volviendo a la mencionada y creciente tendencia de prolongar el tiempo de escolaridad, Veleda (2013), argumenta que el fenómeno responde a diversas causas, con diferentes intenciones según cada época y región. En primer lugar, sostiene que la incorporación de la mujer al mercado laboral en un contexto de desigualdad social persistente, llevó a la necesidad de extender el cuidado y la protección social especialmente de los niños de los sectores más postergados. En segundo lugar, sugiere que “además de aumentar las horas de atención a los niños mientras sus padres trabajan, las escuelas debieron facilitar albergue, comida y protección para enfrentar los riesgos del trabajo infantil, las adicciones y los conflictos barriales” (Veleda, 2013, pp.42-43). Por otra parte, la autora menciona que otra de las razones que impulsaron el aumento de la carga horaria escolar, fueron las evaluaciones internacionales que pusieron de manifiesto los bajos niveles de aprendizaje alcanzados por la mayoría de los países latinoamericanos, los cuales afrontan además altas tasas de repitencia y sobre-edad.

En lo que respecta a las provincias argentinas, se registraron diversas formas de aplicación de la propuesta de Jornada Ampliada, que también respondieron a la necesidad de dar solución a variadas demandas particulares de cada contexto de origen, en los que se priorizaron diferentes objetivos. En algunos casos, los programas tuvieron como centro el cuidado de los niños. En otras jurisdicciones se buscó compensar desigualdades sociales. También se desarrollaron programas que apuntaron a lograr una mejor articulación con la escuela secundaria (como la propuesta de Inclusión Educativa de la Municipalidad de Rafaela, que se mencionó anteriormente) y en los modelos más recientes, el foco estuvo puesto en mejorar el aprendizaje y renovar las prácticas docentes. La obligatoriedad de la educación secundaria contribuyó enormemente en priorizar los objetivos pedagógicos de la ampliación de la jornada en las escuelas primarias. Si realizamos un breve recorrido histórico por las políticas provinciales de jornada extendida será posible “vislumbrar el progresivo pasaje de funciones sociales (la alimentación, el cuidado infantil o la formación laboral) a funciones pedagógicas (aprendizajes fundamentales, trayectorias escolares y formación cultural de los alumnos y enseñanza)” (Veleda, 2013, p.81).

Es en este sentido que tiene relevancia problematizar de qué modo las prácticas docentes han sido afectadas por la incorporación de esta política pública, cuánto han transformado el formato escolar tradicional y de qué manera los sujetos se han apropiado de ella, la han aceptado o resistido en los diferentes contextos de implementación. Para ello, se tomará como referencia la concepción de políticas públicas de Shore (2010), que permitirá analizar esta categoría desde una mirada particular. Esto es, considerándola como el resultado de construcciones sociales y recuperando sentidos que atiendan a la cotidianidad a partir de la información que nos aportan algunas de las herramientas del enfoque etnográfico. De este modo, las miradas que se puedan proporcionar, podrán contribuir a una comprensión más compleja de las prácticas docentes en relación a la extensión de la jornada.

Shore (2010), resalta la importancia de que el análisis de las políticas públicas pueda dar sentido al conocimiento tácito y a la multiplicidad de interpretaciones que los actores en determinados contextos hacen de esas políticas, para lo cual es esencial considerar las circunstancias socioeconómicas, políticas e históricas más amplias en las cuales se insertan y el rol social que cumplen. El autor sugiere además, que las políticas puedan “ser interpretadas en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean” (Shore, 2010, p. 31). Un análisis más antropológico de las políticas implica considerarlas como “una particular forma de acción social y simbólica” (Shore, 2010, p. 34). Tal como expresa el autor, este tipo de mirada podrá develar sentidos ocultos en su formulación explícita, la cual se suele presentar aparentemente objetiva por el carácter técnico que le confiere la formalidad de su lenguaje. Sin embargo, resulta interesante considerar cuánto se puede indagar en lo que subyace a eso que se expresa.

El análisis de la formulación de una política permite conocer las causas que la originan, los fundamentos que la sustentan, los objetivos que persigue, las líneas de acción que se propone, los modos de implementación, los criterios de selección, etc. Sin embargo, el análisis de todo aquello que no se dice explícitamente, nos puede abrir la puerta para descubrir mucha más información, como qué modelo de sociedad se plantea con esos objetivos, qué concepción de educación sustenta esta política. ¿Una educación más inclusiva, que proporcione más oportunidades a determinados sectores sociales, tal cual se expresa en el art. 28 de la LEN 26.206, o una educación vista como depositaria de niños que no deberían pasar tanto tiempo en la calle, como la definen algunos de los actores involucrados? ¿A qué sujetos intenta beneficiar y por qué? ¿A quiénes beneficia realmente? ¿Qué intereses satisface la ampliación del tiempo de escolarización? ¿Qué

subjetividades busca desarrollar? ¿Cómo concibe a sus destinatarios? ¿Qué valoración o justificación subyace al criterio de selección de esas escuelas en particular y cuáles pueden ser las razones reales detrás de esos criterios? ¿Verdaderamente la finalidad de esta política reside, como lo expresa Storino (2012), en la revalorización de la escuela como espacio de enseñanza, como potenciadora de vínculos y como constructora de ciudadanía, o sería posible pensar, que al igual que sucedió con el caso de los candados en los contenedores, descrito en el texto de Shore (2010), la política busca sacar a los jóvenes de la calle “para ponerlos bajo el control de las instituciones” (p.42), porque en determinados barrios las realidades sociales requieren mayor contención? Todos estos planteos son los que subyacen y orientan el análisis que aquí se intenta desarrollar en torno a la extensión de la jornada escolar y las prácticas docentes.

Desde su formulación teórica, los programas aplicados en las diferentes provincias, apuntan a reconfigurar las prácticas tradicionales, no tanto en relación a los contenidos, sino a los métodos de enseñanza y la forma en que se estructuran los tiempos y espacios institucionales. En los documentos elaborados para los equipos técnicos provinciales, se focaliza en la necesidad de realizar ajustes a una pedagogía tradicional obsoleta que siempre ha procurado enseñar lo mismo a todos, a un mismo ritmo, y sin contemplar los intereses genuinos de los alumnos. Veleda (2013), expresa que los documentos oficiales que llegaron a las escuelas, establecieron formatos de enseñanza con orientaciones a la incorporación de Talleres, que pretendían romper con las prácticas pedagógicas habituales (centradas en la clase expositiva del docente) y proporcionar una oportunidad para introducir innovaciones didácticas mediante estrategias que pusieran al alumno en el centro, descontracturaran el espacio del aula, habilitaran agrupamientos flexibles de alumnos (en lugar de sostener el modo históricamente establecido de reunirlos por edades y grados) y propiciaran trabajos en equipo, especialmente siguiendo el formato de proyectos interdisciplinarios. Estos talleres además, estarían avocados a incorporar materias relacionadas al arte, teatro, danza y aprendizaje de idiomas extranjeros como inglés, proporcionando así oportunidades de acceso a determinadas áreas de aprendizaje que, fuera de la escuela, muchos chicos no suelen tener.

Como puede desprenderse de los datos mencionados, la política de extensión de la jornada escolar tenía como objetivo transformar radicalmente las prácticas docentes y la vida institucional en las escuelas primarias del país. Pero cabe preguntarnos: ¿Qué ha sucedido desde su formulación hasta su implementación? ¿Qué datos se conocen de los

contextos en los que la política lleva algunos años desarrollándose? ¿Cómo perciben los actores las ventajas y obstáculos que plantea la política? ¿Cómo se ve afectada la relación con las familias, el equipo docente, la reorganización de los tiempos y espacios escolares, la función de los comedores, las trayectorias escolares y el aprendizaje de los alumnos?

Según los testimonios relevados en los documentos publicados hasta el momento (Veleda, 2013; Bottinelli, 2016; Municipalidad de Rafaela, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2023), la mayoría de las familias tuvieron una mirada positiva con respecto a la implementación de la política en cuestión. Percibieron que las escuelas con jornada ampliada eran más completas ya que ofrecían más oportunidades educativas, acceso a nuevas materias y más horas en la escuela, lo que representaba más tiempo de cuidado de sus hijos y mayor posibilidad de inserción de las madres en el mercado laboral. Incluso muchas escuelas que adoptaron el programa de extensión de la jornada, incrementaron su matrícula. Los padres también señalaron como positiva la oportunidad de observar las muestras organizadas por las escuelas para visibilizar el trabajo que se hace en las diferentes áreas extra-curriculares (ya que las actividades de los talleres no suelen quedar plasmadas en las carpetas). “Al parecer, resulta una instancia muy rica y novedosa de encuentro entre padres, alumnos y docentes, menos formal, más atractiva y con mayor convocatoria que los tradicionales actos escolares” (Veleda, 2013, p.113).

No obstante, cabe resaltar que no siempre las repercusiones y apropiaciones de esta política resultaron positivas en todas las provincias, sino que se registraron también muchas miradas que se contradicen con lo antes mencionado. Según Bottinelli (2016), existen evidencias de padres que expresaron públicamente su resistencia o “rechazo a la extensión del tiempo escolar, en particular, a la jornada completa o de ocho horas, señalándose que no desean que sus hijos estén tanto tiempo en la escuela u oponiéndose a condiciones o contenidos de la nueva propuesta” (Bottinelli, 2016, pp. 11-12). Por su parte Veleda (2013), afirma que las objeciones de las familias sobre la extensión de la jornada, respondieron a diversos motivos como la desorganización familiar para retirar a sus hijos en dos horarios diferentes (especialmente cuando la extensión sólo abarca el segundo ciclo), el temor de que los niños se cansen, la pérdida del almuerzo en familia e incluso, en los contextos más vulnerables los padres han ofrecido resistencia porque sus hijos colaboran en la casa realizando tareas domésticas o de cuidado de hermanos menores.

Otro factor importante que ocasionó miradas contradictorias en varias localidades se registró, como se adelantó en la introducción, debido al criterio de selección de escuelas adoptado por muchas de las jurisdicciones. Recordemos que Veleda (2013), destaca que la mayoría de los marcos legales de las políticas provinciales de extensión de la jornada, mencionan la vulnerabilidad de los alumnos como la principal característica a tener en cuenta para priorizar unas instituciones antes que otras. Sin embargo, esta decisión trajo consecuencias indeseadas en muchas localidades. La autora afirma que los diferentes testimonios obtenidos de entrevistas con padres y docentes revelan que las escuelas en cuestión “fueron víctimas de cierta estigmatización, como un efecto perverso de una muy buena focalización” (Veleda, 2013, p.82). Además, como la adopción de este programa implica que las instituciones educativas deban ofrecer el servicio de almuerzo, la autora agrega que éste también es otro factor que atrae miradas negativas, que refuerzan las representaciones de dichas escuelas como escuelas-comedor, “como si su principal misión fuera alimentar a los sectores con bajos ingresos” (Veleda, 2013, p.110). Esto se refleja en los testimonios de algunos actores involucrados en el programa, que afirman que “las escuelas de doble escolaridad no son muy aceptadas en el imaginario colectivo [...] están consideradas como escuelas comedor y no se las valora por su oferta pedagógica” (Supervisor de la Provincia de Buenos Aires, como se cita en Veleda, 2013, p.110).

Sumado a esto, el requerimiento de ofrecer almuerzo en la escuela y el escaso presupuesto para inversión en obra pública, llevó a la mayoría de las provincias a incluir primero, a las instituciones que ya contaban con la infraestructura necesaria. Es decir, a aquellas que ya tenían en funcionamiento el servicio de comedor, lo cual reforzó las miradas negativas existentes sobre dichas instituciones. Al respecto Veleda (2013), focaliza que un desafío importante a trabajar en las redefiniciones del servicio alimentario en los programas de extensión de la jornada escolar, es su constante asociación con la idea de pobreza. “Es importante resignificar esta concepción y fortalecer la función educativa del comedor, necesario para que los alumnos permanezcan en la escuela e importante por su potencial en términos de educación nutricional” (Veleda, 2013, p.169).

El argumento de que las escuelas de jornada ampliada se asocian con la idea de pobreza y son percibidas como una propuesta asistencialista que atrae miradas discriminatorias, cobra especial relevancia en el contexto local, ya que las escuelas rafaelines que aplican actualmente el programa, coinciden con los criterios de selección

priorizados en los documentos legales y por lo tanto, se encuentran emplazadas en barrios caracterizados por la vulnerabilidad social, por sus altas tasas de desempleo o subempleo y en la mayoría de los casos, por constantes episodios de violencia. Sin dudas estas instituciones “ocupan un lugar en la categoría de menor prestigio dentro del circuito educativo de la ciudad de Rafaela, aunque esto no significa que el nivel educativo sea efectivamente “más bajo”, como aparece en el discurso de muchos rafaelinos” (Aguilar y Ghirardotti, 2021, p.51). En su trabajo de investigación llevado a cabo en esta ciudad, Aguilar y Ghirardotti (2021), mencionan que las percepciones y prejuicios que envuelven a las escuelas emplazadas en barrios vulnerables son, por lo general, negativos y argumentan que gran parte de esta mirada degradante se debe a la idiosincrasia local, que refleja cierta superioridad en quienes portan el alto estándar que establecen los valores fundacionales de esfuerzo, sacrificio, trabajo y superación. Las autoras agregan que incluso al interior de estas instituciones se identifican tensiones derivadas de las identidades antagónicas de los docentes y alumnos que las habitan, ya que mientras los primeros representan a “aquella clase media trabajadora que ha podido acceder y concretar estudios superiores, herederos de los valores de los pioneros europeos” (p.64), los segundos personifican lo contrario y resultan “marginados por una sociedad racializada que excluye y discrimina” (Aguilar y Ghirardotti, 2021, p.64).

En atención a los datos relevados sobre lo que manifiestan los actores involucrados en los diferentes programas de jornada ampliada, resulta central poner la mirada en las categorizaciones que se construyen en torno a dichas escuelas y en especial, focalizar en las representaciones que los docentes de jornada ampliada tienen de sus alumnos, a fin de poder analizar la influencia que esto ejerce en sus prácticas pedagógicas. Shore (2010), plantea que las políticas “construyen nuevas categorías de subjetividad [...] a través de las políticas los sujetos son objetivados y les son dadas categorías. [...] Las políticas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; sino que construyen activamente esas identidades” (Shore, 2010, p. 36).

En línea con todo lo expuesto, cabe preguntarnos si la política de extensión de la jornada escolar, que tiene como destinatarios prioritarios a los sectores más vulnerables, contribuye de alguna manera a reforzar esta mirada prejuiciosa que parece recaer sobre las escuelas seleccionadas para el desarrollo del programa y si consolida, algún tipo de categorización peyorativa de los sujetos que asisten a dichas instituciones. En este sentido, Román (2003), detectó que “la práctica pedagógica de los docentes de escuelas

vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Román, 2003, pp.116-117). La autora agrega, que al concebir a los niños de estas escuelas como consecuencias del medio social en el que crecen, no se tiene en cuenta su individualidad para constituirse en sujetos susceptibles de aprender. En la misma línea, Kaplan (2008), plantea que las representaciones de los profesores, adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen y operan prácticamente como veredictos sobre los límites de las trayectorias escolares, estructurando un efecto de destino. Finalmente Pérez (2015), sostiene que este tipo de explicaciones reduccionistas que sólo consideran el déficit sociocultural de los niños, contribuyen a la naturalización del fracaso escolar y le restan responsabilidad al papel que cumplen las condiciones pedagógicas en los logros de aprendizaje.

Vale aclarar que si bien las investigaciones mencionadas se han llevado a cabo en contextos de vulnerabilidad, en este trabajo no se han realizado tareas de campo que permitan dar por sentado que estos planteos efectivamente se trasladan a la realidad de las escuelas de jornada ampliada. Aquí simplemente se intentan exponer posibles interrogantes, relaciones y aproximaciones de sentidos que surgen a partir de la literatura revisada y los datos empíricos de otras investigaciones. Siguiendo la propuesta de Shore (2010), se busca llevar a cabo un análisis más integral de la política educativa en cuestión, que no obture su comprensión, sino que abra la posibilidad a la reflexión en relación a las diversas categorías planteadas por el autor en su texto.

Es en este sentido, que la concepción de política pública que aquí se sostiene, pretende visibilizar su carácter complejo y dejar en evidencia, como expone Shore (2010), que las mismas no representan procesos lineales que van desde la formulación hasta la implementación, ya que esto supone desconocer o negar lo desordenada que puede ser la realidad. Sería como pensar que no existen sobresaltos, interrupciones, retrocesos, efectos inesperados, resistencias, ambigüedades, disputas, tal como ha quedado demostrado en los análisis realizados hasta el momento. Sinisi (2020), también comparte esta concepción de políticas entendidas como procesos y agrega que “las escuelas no aplican de forma inmediata y lineal las políticas definidas centralmente” (Sinisi, 2020, p.43). Como se expresa en el documento del Ministerio de Educación de la Nación (2023), “de la idea a la concreción, el camino es sinuoso [...] aparecen oportunidades que se deben potenciar y obstáculos que hay que sortear; ambas caras de

la moneda merecen ser contadas porque forman parte del proceso de implementación” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023, p.25).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, avanzaremos un poco más en la problematización de la diversidad de miradas que giran en torno a la extensión de la jornada escolar, recuperando en este caso, las voces de docentes y directivos y sus opiniones encontradas sobre la implementación y apropiación del programa.

De acuerdo con los informes relevados, existen registros de maestros que evidencian una “percepción positiva sobre la extensión del tiempo escolar para abordar los diferentes desafíos de la enseñanza en la actualidad” (Botinelli, 2016, p.13). Cabe recordar que la propuesta de jornada ampliada plantea entre sus objetivos, emplear otros modos de enseñar, lo cual demanda prácticas pedagógicas innovadoras, creativas, habilita otros formatos e invita a emplear esas horas extras con actividades novedosas y variadas que permitan a los alumnos aprender de una manera diferente a la tradicional. Es por ello que muchos docentes valoraron este tiempo extra como una oportunidad para desarrollar su creatividad, para permitirse mayor libertad en la ejecución de las clases al tener menor presión de los programas (ya que los talleres no deben cubrir un diseño curricular específico y la evaluación ocupa un lugar completamente secundario). También manifestaron haber mejorado su conocimiento de los alumnos y haber estrechado la relación que entablaron con ellos.

Sin embargo, en otros casos, la extensión de la jornada no fue bien recibida por los docentes y directivos que temían que esto les implique demasiado trabajo. “Desde los equipos directivos se señala que las y los docentes tuvieron al comienzo ciertos reparos y vacilaciones acerca de cómo llevar adelante los tiempos de enseñanza, y sobre la organización del trabajo” (Ministerio de educación de la Nación, 2023, p.112). Otros testimonios advierten que más horas en la escuela no garantiza mejores aprendizajes y que muchas veces, la cuestión pedagógica queda relegada en comparación con otras funciones de cuidado que dichas instituciones llevan a cabo. En relación a este argumento, la directora de una escuela de jornada extendida, agrega que constantemente debe luchar contra el estigma de que la escuela que dirige sea considerada como una simple guardería, idea que circula en el imaginario popular del pueblo, debido a la cantidad de horas que los alumnos pasan en ella, dejando en evidencia que la cuestión pedagógica suele pasar a un plano secundario. En línea con esto, en las escuelas de jornada completa “la gran mayoría de los directores y docentes entrevistados utilizó la expresión “escuela-depósito” para referirse al modo en que ellos creen que los padres

ven a la escuela” (Veleda, 2013, p. 115). “A veces los dejan hasta tarde y ni te piden disculpas. Yo creo que hay que satisfacer las necesidades de la comunidad [...] pero darle importancia a lo pedagógico. Entender, pero no por eso desfocalizar mi función” (Directora de escuela de jornada completa como se citó en Veleda, 2013, p.115).

Como se puede ver a través de los testimonios, la extensión escolar no siempre ha resultado tal y como se planteó desde la formulación de los objetivos y metas del programa, en los que se expresa la intención de ofrecer propuestas pedagógicas enriquecedoras y generadoras de “impactos positivos en la reducción de las brechas entre estudiantes de diferente origen social” (Bottinelli, 2016, p.13). Queda claro entonces, que el desafío que se presenta tiene que ver con una cuestión de calidad del tiempo escolar y no de cantidad. En consecuencia, surgen algunos interrogantes como los que se postulan a continuación. ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas estableció la política de extensión a fin de alcanzar impactos positivos en las experiencias de aprendizaje? ¿Hubo lineamientos claros y bien definidos que las instituciones pudieran seguir para no sentirse desorientadas? ¿Qué márgenes de autonomía tuvieron las provincias y las escuelas para decidir cómo emplear ese tiempo extra, teniendo en cuenta sus realidades particulares? ¿Los docentes recibieron capacitación para desarrollar los talleres sugeridos o se destinaron recursos a convocar nuevos profesionales?

De acuerdo con los registros revisados, las especificaciones de los documentos normativos fueron bastante generales y ofrecieron amplia libertad para la toma de decisiones. Tal como expresa Bottinelli (2016), la normativa no predica nada específico en torno a la duración de la extensión. Sólo señala la necesidad de que las escuelas puedan organizarse para ofrecer una jornada superior a la simple y según lo evidencian los datos que obtiene en su investigación, cada jurisdicción adoptó diferentes formatos y modalidades. Esto fue bien recibido en un primer momento cuando cada provincia pudo decidir su factibilidad para adherir al proyecto, cómo implementarlo, qué criterios priorizar, que recursos destinar, etc. Lo mismo sucedió con las escuelas que contaban con una gran autonomía y cierta flexibilidad para acomodar los horarios, los espacios, los talleres a incorporar, los docentes a cargo, el tipo de contenido a desarrollar en cada área suplementaria, etc. “Del mismo modo, los documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación parecían resultar de suma utilidad para planificar los talleres e instar a la innovación en las estrategias de enseñanza” (Veleda, 2013, p.95).

Sin embargo, Veleda (2013), afirma que con el correr del tiempo, esta experiencia de baja regulación arrojó balances poco satisfactorios. “En efecto, según las autoridades y funcionarios entrevistados, la autonomía redundó en una gran dispersión curricular entre escuelas y muchas veces los talleres fueron formulados en función del personal disponible, es decir que no siempre tuvieron valor pedagógico” (Veleda, 2013, p.94).

Por otra parte, también surgieron inconvenientes en relación a libertad para la contratación de docentes que se hicieran cargo de los talleres, ya que los mismos trabajaban en las escuelas sólo de marzo a noviembre cada año y de este modo los directivos argumentaron que estos agentes temporales que eran interinos, no evidenciaban el mismo grado de compromiso que los docentes con estabilidad laboral y titularidad en sus empleos. Es decir, que no lograban desarrollar un sentido de pertenencia. Además, según Veleda (2013), directores y docentes señalaron que estas condiciones de trabajo inestables, sumado al bajo salario de los contratos, se constituyeron en un obstáculo para cubrir los cargos, generándose una alta rotación de profesionales. Por este motivo, en algunas jurisdicciones, “se habilitó la contratación de perfiles no docentes (idóneos) para el dictado de los talleres” (Veleda, 2013, p.101). Esto generó todo tipo de malestar y derivó en la necesidad de ir revirtiendo algunas decisiones y criterios con el paso del tiempo, en pos de mejorar los programas existentes, tal como sucedió en nuestra provincia.

Otro aspecto que tanto directivos como docentes señalaron como debilidad, fueron las insuficientes instancias de capacitación, que les permitieran sentirse seguros y acompañados y así lograran hacer frente a las dificultades que se iban planteando en el proceso de implementación. Si bien casi todos los programas previeron la conformación de equipos técnicos provinciales para brindar acompañamiento permanente a las escuelas, en la mayoría de los casos “tendieron a ser insuficientes, su inserción en la estructura de los ministerios tendió a ser inestable y su articulación con la tarea de los supervisores, endeble” (Veleda, 2013, p.85).

Finalmente, en relación a las propuestas pedagógicas que propicia la política de Jornada Ampliada, también se registró una amplia variedad de alternativas implementadas ante la falta de lineamientos unificados o precisos. En varios programas provinciales analizados, la extensión horaria se planteó como una oportunidad de ruptura con la organización y metodología de enseñanza tradicional. Las entrevistas que forman parte de la literatura revisada evidencian una tendencia predominante hacia la incorporación de estrategias de enseñanza novedosas, el desarrollo de proyectos con

productos concretos y abiertos a la comunidad, las salidas escolares y la agrupación flexible de alumnos siguiendo el formato de taller. Esto redundó en un mayor interés de los alumnos por las propuestas y un mayor protagonismo y centralidad en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo y a pesar de ser mayoritarias, estas miradas no son unánimes. Las investigaciones publicadas indican que la resistencia al cambio en muchos docentes y directivos, fue un factor determinante para que las prácticas no tomen una nueva dirección. En este sentido, muchas instituciones sólo replicaron en el tiempo de extensión, lo que venían haciendo en la jornada habitual, reproduciendo así metodologías tradicionales expositivas y basadas en la centralidad del maestro. Se registran también algunos testimonios de docentes que intentaron introducir ciertas innovaciones al principio, pero con el correr del tiempo volvieron a rutinar sus prácticas, perdiendo el entusiasmo por la falta de acompañamiento y guía.

Considerando todo lo expuesto, quizá sea posible pensar que estos registros revelan la necesidad de una mayor regulación de la autonomía escolar en el diseño de las políticas. Esto implica que las instituciones educativas puedan disponer de orientaciones concretas y de un mayor acompañamiento para la implementación y seguimiento de los proyectos. Veleda (2013), resalta por ejemplo el rol central de los supervisores como intermediarios entre el estado y las escuelas, cuya mirada integral de los territorios bajo su responsabilidad no puede ser eludida a la hora de elaborar políticas públicas en educación. Por esto la autora sugiere “fortalecer los equipos de supervisión e incorporarlos desde un inicio a las instancias de capacitación que les permitirán comprender la extensión de la jornada escolar y comprometerse con ella, para asesorar luego a las escuelas” (Veleda, 2013, p.157).

Conclusiones finales

A lo largo de este trabajo se ha intentado llevar a cabo una reflexión situada sobre las prácticas docentes en relación al programa de Jornada Ampliada. Siguiendo los aportes de Edelstein y Coria (1995) y Achilli (1986), se ha intentado dejar en claro la concepción teórica que se ha adoptado, teniendo en cuenta la diversidad de aspectos que intervienen en esta categoría. Esto implica considerar que las prácticas docentes comprenden un sinnúmero de tareas que exceden lo meramente pedagógico y supone

entender también, que las mismas son el resultado de una construcción social e histórica, que no es lineal sino compleja y en constante movimiento. En este sentido, se ha desarrollado un análisis crítico sobre cómo las prácticas docentes se modifican a través de los tiempos y son atravesadas por múltiples factores, comenzando desde la impronta que deja la etapa de residencia en la formación inicial de los maestros y les confiere una idea concreta de todo lo que el docente “debe ser”, hasta llegar al reciente contexto de pandemia que azotó al mundo y trastocó las formas en que se concibe la educación, modificando los tiempos, los espacios, los modos de relacionarse y las dinámicas escolares en su totalidad.

Avanzando en la problematización de la categoría “práctica docente” es que se intentó analizarla en relación al Programa Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar (2011), para comprender cómo las políticas públicas la atraviesan, interpelan y modifican. Para tal fin, se procuró tomar distancia y realizar un ejercicio de reflexividad, que permita analizar lo cotidiano desde una perspectiva más crítica e integral, que posibilite re-construir lo no explícito atendiendo a la diversidad de miradas de los actores involucrados y a lo que Sinisi (2020) denomina “sentidos locales”, poniendo especial atención en la importancia de las significaciones y re-significaciones que se otorgan a la política en cuestión, en un contexto determinado.

En este sentido, y teniendo en cuenta el carácter complejo de las políticas, es que se recurrió a la propuesta Shore (2010), que sugiere considerarlas como construcciones sociales, lo cual nos permitió analizarlas desde una perspectiva socio-antropológica que permitió comprender “cómo son recibidas y experimentadas por las personas afectadas por ellas” (Shore, 2010, p. 29). Es por esto que se ha puesto el foco en recuperar la historicidad de cómo el programa de jornada ampliada surge y llega hasta la ciudad de Rafaela, para comprender cómo se fueron originando y modificando las representaciones o las apropiaciones locales que los sujetos hacen de esta propuesta.

A través de los datos obtenidos en las investigaciones revisadas, se ha tratado de explicitar que la forma en que las personas perciben una política educativa, ya sea como oportunidad o como mero asistencialismo, responde a percepciones contextualizadas que no surgen de la noche a la mañana, sino que son configuradas a través del tiempo. Es por ello que la revisión bibliográfica permitió pensar que la identidad rafaeline desarrollada a partir de la influencia y permanencia de los valores fundacionales aportados por los primeros colonos, lleva a que los ciudadanos de esta localidad

enarboles el trabajo y el esfuerzo y a que vean con malos ojos todo aquello que no se acerque a ese ideal instaurado tácitamente.

Estas características concretas del contexto en cuestión, nos permiten problematizar sobre el modo en que los programas de extensión de la jornada educativa son considerados, recibidos o apropiados por los actores involucrados, más allá de las buenas intenciones que siempre se plantean en su formulación y que argumentan su necesidad o pertinencia. En este sentido Shore (2010), nos recuerda que “las políticas tienen agencia, independientemente de la voluntad de sus creadores” (Shore, 2010, p.45). Por tal motivo, en el presente trabajo se intentó señalar cómo la implementación de un programa puede tener consecuencias que no fueron pensadas originalmente y cómo la política puede adquirir sentidos que no estaban previstos, tal como ocurrió en algunas provincias que reportaron cierta estigmatización de las escuelas que fueron “beneficiadas” con el programa de jornada ampliada. Quedó demostrado que hay resistencias que se ponen de manifiesto cuando lo planificado toma contacto real con el contexto y es apropiado por actores concretos.

La extensión de la jornada escolar dejó en evidencia que la práctica docente excede a la práctica pedagógica y que asumir la enseñanza de los alumnos por un tiempo mayor, implica todo tipo de involucramiento, que traspasa lo meramente educativo y abarca, muchas veces, asumir tareas de crianza como la alimentación y el cuidado. También se manifestó que debido a la falta de lineamientos específicos (que delimitaran mejor el margen de autonomía de las escuelas) las aplicaciones y los efectos del programa resultaron muy diversos, al igual que las miradas de quienes las interpretaron y pusieron en práctica.

De este modo, los trabajos relevados también permitieron visibilizar que en muchas ocasiones, la ampliación del tiempo escolar se presentó como una oportunidad para repensar las prácticas docentes e introducir una mirada optimista que abrió las puertas a resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos, en la relación con la comunidad, en las posibilidades de desarrollar prácticas pedagógicas novedosas, distendidas, sin la presión de los tiempos y las evaluaciones tradicionales. Una oportunidad que habilitó la inclusión de una oferta educativa relacionada a las artes, los idiomas y la tecnología, que no estaban disponibles hasta el momento en el ámbito escolar. Esto demostró que cuando el aumento de las horas institucionales fue bien planificado y se empleó pensando cuidadosamente en la calidad de esos tiempos extras, los resultados fueron altamente positivos.

Para finalizar, como se señaló en diversas oportunidades, la ampliación de la jornada escolar constituye una política compleja que representa grandes desafíos para la educación argentina. Considerar las voces de quienes habitan las escuelas, comprender los sentidos particulares que los actores les otorgan, analizar críticamente los aciertos y las dificultades que se presentan, son tareas que no pueden dejar de lado quienes diseñan las políticas educativas.

Si bien en este trabajo se intentó recopilar la diversidad de miradas y re-significaciones otorgadas a la extensión de la jornada escolar, y se trató de evidenciar la complejidad que implica adoptar una política en un contexto concreto como son las escuelas de sectores vulnerables, lo que aquí se realizó fue sólo un ejercicio de reflexión, por lo que sería interesante que se puedan llevar cabo futuras investigaciones que habiliten una mayor comprensión de los sentidos locales. Es decir, un trabajo de campo en las escuelas de Jornada Ampliada de la ciudad de Rafaela, para poder indagar y conocer los sentidos particulares que los sujetos le otorgan a la implementación de esta política en este contexto concreto, más allá de las reflexiones y aproximaciones interpretativas aquí expuestas. Cabe recordar que la reconstrucción de las miradas que se llevó a cabo en esta oportunidad no tiene pretensiones de representatividad, sino que se intentó recuperar los diferentes modos en que la política fue recibida y apropiada en otros contextos para contar con una mirada más amplia y habilitar algunas reflexiones preliminares. Se deja planteada entonces la necesidad de continuar profundizando en el análisis de esta política, recopilando información local y actualizada que permita contribuir a la mejora de la calidad educativa en igualdad de oportunidades.

Por último y teniendo en cuenta los argumentos expuestos a lo largo del trabajo, resta agregar que los diseños de las políticas educativas son más integrales cuando se pone el acento en estrechar lazos, en involucrar a otros actores sociales que conozcan las realidades locales, cuando se impulsa la realización de convenios con otras instituciones (como vecinales o clubes barriales en este caso, para contar con nuevos espacios cuando la inversión en infraestructura escolar no es una opción). En definitiva, como proponen Menardi y Zenklusen (2021), cuando se puede pensar la escuela como un actor más dentro del territorio, como una institución inserta en un entramado más amplio, que trascienda el espacio del aula y como un eslabón esencial en la construcción de redes que permitan abordar los desafíos en forma colectiva y articulada.

Referencias:

- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- AGUILAR, C. y GHIRARDOTTI, A. (2021). La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela. Trabajo final para acceder a la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/11vlwCtiPTTsgfr7ur1CBEOBLS2eHRNam/view>
- BOTTINELLI, L. (2016). La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Serie: Apuntes de investigación ISSN 2545-7780. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/12_botinelli_-_informe_jornada_extendida_y_completa_issn.pdf
- BOURDIEU, P. (2006). Autoanálisis de un sociólogo. 1a ed. - Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2007). El sentido práctico. 1a ed. – Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTRO, A.; MARTINO, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En Confluencia de Saberes: revista de educación y psicología. N°4, año II, Universidad Nacional del Comahue.
- CIRCULAR N° 11/2022 “Plan 25” (2022). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/686204203/Circular-N-11-Jornada-Extendida>
- EDELSTEIN, G. CORIA, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Buenos Aires: Kapeluz.
- GUBER, R. (2005). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1a ed. - Buenos Aires: Paidós
- KAPLAN, C. (2008) Tesis doctoral: *Límites simbólicos en la constitución del para el éxito-fracaso. Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento*. Universidad nacional de La Plata. Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf
- LEY 26.075 de Financiamiento Educativo, 2005. Disponible en http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_no_2607_5_financiamiento_educativo.pdf
- LEY 26.206 de Educación Nacional, 2006. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- MENARDI, M. y ZENKLUSEN, D. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. Prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales. Año 10, Número 15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2023) Una hora más (1h+). Una primaria con más tiempo: políticas de ampliación de la jornada en

escuelas primarias de la República Argentina. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de Educación.

- MUNICIPALIDAD de la Ciudad de Rafaela (2014). “Programa de inclusión educativa”. Proyecto reconocido en el concurso a la Buena Gestión Municipal del Senado de la Nación Argentina. Disponible en <https://www.senado.gob.ar/micrositios/nota/5674/noticias>
- MUNICIPALIDAD DE RAFAELA. Secretaría de Educación (2016). Estado de situación: La educación en la ciudad de Rafaela. Estudio exploratorio. Disponible en: https://www.rafaela.gob.ar/Nuevo/Files/Noticias/14302_parte.pdf
- MUNICIPALIDAD de la Ciudad de Rafaela (2024). Sitio Web oficial. Consultado el 21 de Junio de 2024. <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad>
- PÉREZ, M. (2015). La situación del fracaso escolar en contextos vulnerables: Aportes desde la Psicología Comunitaria. Disponible en https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado_-_mariana.pdf
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE) N° 134 (2011). Disponible en: <http://unterseccionalroca.org.ar/node/15150>
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1924 (2013). Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/192937/941356/file/Res%201924-13.pdf>
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1133/14 (2014). Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/resolucion_nde_g_1133-14_pautas_para_la_organizacion_institucional_de_las_escuelas_de_educacion_primaria_con_jornada_completa.pdf
- ROMÁN, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113–128. Disponible en: https://www.academia.edu/3315314/Por_qu%C3%A9_los_docentes_no_pueden_desarrollar_procesos_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_calidad_en_contextos_sociales_vulnerables
- SHORE, C. (2010). “La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. *Antípoda* N° 10: 21-49
- SINISI, Liliana. (2020) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’” En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado.
- STORINO, S. (2012). Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- VELEDA, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.