
MARISA MUCHIUT
GUSTAVO RINAUDO

Retos y logros colectivos en el trabajo institucional en Jornada Extendida en una escuela primaria de Córdoba capital

47

El presente artículo aborda la temática de la prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital.

El tiempo escolar es una construcción cultural y pedagógica por lo tanto no es una estructura neutra; en su organización influyen la propuesta curricular, los supuestos psicopedagógicos, la relación con otros tiempos sociales, el tiempo a interiorizar (Viñao Frago, 1998 En: Rieznik, M y Dussell, I -2019-). La organización del tiempo escolar ha ido variando en el tiempo, una de las primeras cuestiones que se consideró fue la determinación del calendario anual que establece el principio y fin de las actividades académicas, el periodo de vacaciones, las fiestas y asuetos; regulan también la extensión de la jornada escolar, es decir la apertura y cierre de las actividades académicas.

Según Rieznik y Dussell (2019) determinar el tiempo de la jornada escolar ha generado debates de médicos, fisiólogos y pedagogos ya que debían considerarse aspectos como la diversidad de las actividades propuestas, los períodos de trabajo y descanso y; alternar entre ejercicios mentales, físicos y lúdicos. Estas autoras señalan también que con el paso del tiempo se ha buscado incrementar los días obligatorios de la escolaridad anual, de 180 días en el 2004, se pasó a 190 según lo que establece la Resol N° 165 CFE (2011) y se estudió extenderlos a 200 para el 2021 como también extender la jornada escolar de uno a dos turnos. En la provincia de Córdoba, para el año 2023, se estipularon 192 días de clase.

Los estudios muestran que el uso efectivo del tiempo escolar es menor debido a diversas causas tales como el conflicto sindical, el ausentismo de docentes y estudiantes, y los problemas de infraestructura en las escuelas. Por otro lado, las actividades periescolares llevan su tiempo y le restan a las actividades académicas. En los aprendizajes incide también la cantidad de alumnos por sección, ya que se brindan mejores posibilidades cuando son menos de 30 estudiantes por grado

Otra cuestión a considerar en relación a esta temática es que la escuela prescribe un tiempo de estudio extra escolar. Este aspecto genera desigualdades en el aprendizaje, ya que las familias poseen disponibilidades

de tiempos y capacidades diferentes para acompañar a los niños en estas tareas.¹

En la regulación del tiempo escolar parecen desplegarse aspectos vinculados a la regulación estatal de lo social, sobre todo los tiempos de la familia y la infancia que generaron debates y negociaciones (Rieznik y Dussell, 2019).

Como venimos explicitando, diferentes factores inciden en la configuración del tiempo escolar, de modo que una política que promueva su prolongación genera debates porque implica pensar también en la experiencia educativa, en el cansancio y/o fatiga que puede generar en las niñas y niños; y en qué disciplinas tener en cuenta. En este sentido, hay que pensar si contemplar las materias que generan más interés en los estudiantes o las que se consideran fundamentales para la vida en sociedad.

Las políticas de extensión de la jornada escolar se empezaron a promover en América Latina a fines de la década de los '90. En Argentina, la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario aparece más recientemente en el año 2011 (Veleda, 2013) aunque hubo provincias como Córdoba que comenzaron a desarrollarla desde el año 2005.

Estas políticas se pueden comprender como consecuencia de diversas causas, con pesos diferentes según los países. Una de ellas es la necesidad de extender *el cuidado y la protección social*, en particular para estudiantes de los sectores que se encuentran en mayor desventaja social. Esta función se hizo patente en un contexto de incorporación de la mujer al mercado laboral y de profundización de las desigualdades sociales. Es así, que aumentar las horas de atención a los niños mientras sus padres trabajan y ofrecer en las escuelas albergue, comida y protección para enfrentar los riesgos del trabajo infantil, las adicciones y los conflictos barriales; cons-

¹ Cabe aclarar que el tiempo de estudio extra escolar puede estar a cargo de las familias u otros actores como las maestras particulares y organizaciones de la sociedad civil que ofrecen apoyo escolar en sectores vulnerables. El estudio realizado sobre los apoyos escolares en Córdoba capital, constató que las familias enviaban a los niños y niñas a los espacios de apoyo escolar porque no contaban con espacios, tiempos y conocimientos para acompañar en las tareas escolares (Muchiut, 2006)

tituyó un motivo para promover más horas en las escuelas y atender estas necesidades de niñas y niños (Veleda, 2013).

En segundo lugar, las evaluaciones internacionales y nacionales, que fueron señalando *los bajos niveles y las profundas desigualdades de aprendizaje*, empujaron el aumento de las horas de enseñanza. Las dificultades de aprendizaje se reflejaron en las altas tasas de “fracaso escolar”: hacia fines de los noventa, la repitencia y la sobreedad eran aún problemas irresueltos en buena parte de los países latinoamericanos. En ese contexto, la prolongación del horario escolar parecía acompañar mejor a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, mientras creaba un margen para ensayar más libremente nuevas prácticas de enseñanza y de organización institucional. De hecho, ya desde la década del ochenta se registran investigaciones que detectan que la simple extensión del tiempo escolar, asignado en forma oficial, podría tener un impacto positivo en los aprendizajes, sobre todo en los países en vías de desarrollo y en los alumnos de menor nivel socioeconómico (Fuller y Clarke, 1994; Heyneman y Loxely, 1983; en Veleda -2013-).

En tercer lugar, la influencia de esta línea de investigación se conjugó con las transformaciones propias de la educación primaria en la región, tensionada por las necesidades simultáneas de *garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea*, incluidos los nuevos aprendizajes como las lenguas extranjeras o las nuevas tecnologías de comunicación (TIC). Este aumento en las demandas no podía ser resuelto sin ampliar el tiempo de enseñanza (Veleda, 2013).

Lo recorrido hasta aquí nos permite presentar diversos aspectos que se consideraron a la hora de diseñar una política de prolongación del tiempo escolar en la escuela primaria. En este artículo vamos a describir y analizar cómo se fue institucionalizando la prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital. En primera instancia desarrollaremos la construcción de la problemática y el proceso teórico metodológico abordado a lo largo de la investigación; luego focalizaremos en dos temas que surgieron como relevantes en el proceso investigativo: el

acompañamiento del equipo directivo a los docentes en la integración a la trama institucional y la tarea pedagógica, y las características que adopta la propuesta pedagógica en Jornada Extendida (JE de ahora en adelante). Por último, abordaremos un espacio de interrogantes y reflexiones finales.

La construcción de la problemática²

La discusión sobre la prolongación del tiempo escolar en la educación primaria y su impacto en los aprendizajes es parte de una preocupación de carácter internacional y latinoamericana (Tenti Fanfani, 2010). El tiempo escolar se transformó en un aspecto en revisión y discusión y la opción de ampliar el tiempo de escolarización forma parte de las Metas Educativas 2021 elaboradas y acordadas en 2008 por los ministros de educación de países latinoamericanos (Veleda, 2013).

Es así que en la región se vienen implementando políticas educativas destinadas a ampliar la duración de la jornada escolar en las escuelas primarias desde hace varios años. En Argentina, la extensión del tiempo escolar aparece mucho tiempo después, en comparación con otros países como por ejemplo Chile que desarrolló esta política en los 90 (Tenti Fanfani, 2010). Su surgimiento emerge a partir del análisis de la situación del nivel primario en nuestro país, que ha logrado su universalización³, lo que significa que la mayoría de los niños asisten a la escuela. No obstante, las condi-

² Para la elaboración de este artículo nos nutrimos de ponencias realizadas a lo largo del desarrollo de esta investigación y presentadas en diferentes eventos académicos entre los que destacamos: *Construir conocimientos con otros: reflexiones metodológicas en un estudio sobre la institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria*, presentada en IX Jornadas Interdisciplinarias de Ciencias Sociales y Humanas. Preguntas en torno a lo social y humano. CIFYH. UNC. (2017). *Reflexiones sobre el proceso de institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria de Córdoba Capital*, presentada en la II Jornadas de Sociología UNVM Problematicando y desnaturalizando la realidad, desde la mirada sociológica (2018). *Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba*. En: Cuadernos de Educación Año XVII N° 17 / agosto de 2019.

³ En un análisis del nivel primario, la obligatoriedad de más de cien años, las políticas y demandas han llevado a una expansión de este nivel por lo que en la actualidad nos encontramos con su universalización. Los datos provistos por el Ministerio de Educación de la Nación del año 2020, para la franja etaria de 6 a 11 años que asistieron al nivel primario, el 98,99% de esta población se encontraba en la escuela, y en particular en Córdoba, un 99,35%.

ciones de desigualdad social persisten y tienen impactos en las trayectorias escolares. Como explicamos en la introducción, entre los motivos que fundamentan la decisión de ampliar el tiempo escolar aparecen tres grandes necesidades; en primer lugar, la posibilidad que tiene la escuela de brindar un espacio de apoyo, cuidado y protección social para los niños y niñas de sectores vulnerables, en un contexto de mayor inserción de las mujeres en el mercado laboral y de desigualdades persistentes. En segundo lugar, los resultados obtenidos en las pruebas internacionales y nacionales muestran ciertas debilidades en los aprendizajes y se traducen en dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos, lo que genera profundas desigualdades en los aprendizajes, y por último, la transformación de la educación primaria en torno a los desafíos que plantean los cambios sociales y culturales actuales que nos acercan a otros modos de socialización, situación que desafía a la escuela primaria en función de garantizar el acceso a saberes fundamentales y responder a la complejidad de la cultura contemporánea (Veleda, 2013). De acuerdo a este análisis se propone prolongar el tiempo escolar como una política para enfrentar los desafíos pendientes del nivel primario.

En este sentido, esta política se enuncia como un modo de afrontar las desigualdades existentes en el sistema educativo argentino y abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables. Redistribución, porque destina más tiempo para los aprendizajes fundamentales y reconocimiento, porque posibilita un espectro más amplio de experiencias educativas para estimular intereses y capacidades de los alumnos: talleres de arte, juego, deporte, nuevas tecnologías e idiomas (Veleda, 2013). En este aspecto es una política concebida como una oportunidad para reconfigurar la propuesta pedagógica de la escuela primaria ya que plantea la necesidad de introducir cambios en el formato escolar tradicional para posibilitar la inclusión educativa, cultural y social.

A nivel nacional, la Ley 26.206 de Educación Nacional promulgada en el año 2006, creó las condiciones para la prolongación del tiempo escolar y fija como meta la universalización de la JE en el nivel primario para

poder alcanzar los objetivos previstos en este nivel.⁴ Como se trata de una política muy costosa y difícil de implementar, a corto plazo, en todas las escuelas, en una primera etapa se privilegió a aquellas que atendían sectores sociales más vulnerables y zonas geográficas desfavorecidas. En consonancia con esta legislación, en el año 2011 el Ministerio de Educación de la Nación planteó una política nacional para la ampliación de la JE en el nivel primario. En Córdoba, la Ley N° 9870 de Educación Provincial que data del año 2010, sostiene la necesidad de extender la jornada educativa y señala aspectos similares a los presentados en la legislación nacional. Reconoce como antecedentes el Programa de Jornada Ampliada (JA)⁵ que se inició en el año 2005, y en la microexperiencia de Extensión de Jornada, implementada desde el año 2001 por el Ministerio de Educación; a partir del recorrido por estas experiencias en el 2010 se implementa en Córdoba la JE.

Desde la política nacional, el alcance de JE es amplio y da cuenta de la complejidad de la tarea emprendida. Entre sus objetivos⁶ y propósitos principales se pueden citar: “Garantizar el acceso a los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza” (Veleda, 2013, p. 155). Es así que la política de JE se convierte en una oportunidad para la adquisición de los saberes necesarios que garantizarían la continuidad de la educación secundaria en el marco de su obligatoriedad y para generar otros

⁴ En el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional, se establece que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común.

⁵ La Jornada Ampliada estuvo dirigida a que los alumnos en situación de riesgo educativo pudiesen acceder “a porciones de nuestra cultura que amplíen y profundicen sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo (...) hará centro en la Expresión y en la Comunicación: Literatura, Música, Teatro, Educación Física e Idioma Extranjero” (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

⁶ Entre los objetivos de la JE podemos mencionar: 1) Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria. 2) Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes. 3) Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios. 4) Favorecer el tránsito de los estudiantes del Nivel Primario al Nivel Secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares. (Programa Provincial de Jornada Extendida. Educación Primaria Propuesta Pedagógica – Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Provincia de Córdoba. 2010)

modos de abordar la enseñanza y producir aprendizajes significativos en los estudiantes. En los documentos oficiales la JE aparece como una oportunidad para establecer otras maneras de trabajar y diferenciarse de la jornada escolar común.

En la provincia de Córdoba esta política prescribió los siguientes campos curriculares que se encuentran incluidos en la propuesta curricular para la Educación Primaria: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico – culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices. Este programa optó por cubrir las horas suplementarias con docentes (de la propia escuela o externos) designados por módulos u horas cátedra y a término (es decir, por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad. Los talleristas son designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj y pueden ser designados para cinco módulos como máximo (Velleda, 2013).

Desde la perspectiva que adscribimos, las políticas son resignificadas por los sujetos en las instituciones, para comprender este proceso recuperamos aportes de Ezpeleta (2004 en Carranza, 2008) quien sostiene que las innovaciones en las prácticas docentes tienen mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas, o pueden articularse con la trama cultural de las instituciones. Por otro lado, Terigi (2005 en Carranza, 2008) ubica al Estado como interlocutor, expresa que una política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en determinada dirección, no desconoce que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras, pero señala que las escuelas, por sus propios medios, no pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ello, propone vincular las metas de las políticas educativas con las escuelas, a través de un acompañamiento (orientación pedagógica) por parte del Estado a las transformaciones propuestas.

Para comprender de qué manera los sujetos se apropian y significan la política y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica nos nutrimos también de los aportes de Nicastro (2017), quien sostiene que

la implementación de una política requiere de una serie de mediaciones que realizan los actores. Esta autora señala también que trabajar involucra una brecha entre prescripción y realidad, por lo tanto, una política prescribe una serie de decisiones, regula, sugiere, da pistas, pero siempre existen brechas, distancias, necesidades de ajuste a las características de la institución en la que se inscribe, por ello es importante poder dar lugar a los significados que circulan sobre la relación entre prescripción y realidad.

Hemos recuperado también los aportes de Rockwell (2011) en torno a los procesos de apropiación, quien sostiene que los sujetos realizan un trabajo activo por apropiarse de lugares, tiempos, palabras y saberes en la escuela. Cada forma escolar estructura diferentes condiciones que propician modalidades de apropiación, donde los sujetos “toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen y lo transforman para poder comprender” (Rockwell, 2011, p. 35) la cotidianidad escolar.

Para precisar la problemática de estudio es necesario también conceptualizar la idea de tiempo escolar. El sistema educativo se configuró desde una idea de tiempo imperante en la modernidad (como algo físico y uniforme), la cual quedó desajustada en relación a los ritmos flexibles y móviles de la sociedad actual. Resulta relevante problematizar el tiempo escolar y analizar desde qué nociones y sentidos se está pensando su extensión. Los documentos ministeriales señalan que prolongar el tiempo de la escolaridad posibilitará repensar las cualidades de la experiencia escolar, fortalecer modelos pedagógicos y las trayectorias de los niños y niñas, hacer que la escuela sea un ámbito más justo e inclusivo y generar una propuesta de trabajo articulada entre diferentes áreas o disciplinas (Storino, 2012). En este aspecto, destacamos que la perspectiva política que promovió inicialmente la ampliación de la jornada escolar puso énfasis en las potencialidades pedagógicas⁷ que esta propuesta podría generar en las instituciones.

⁷ En un primer momento se enfatizó en los aprendizajes y luego se prioriza en las propuestas de enseñanza.

En este sentido, si la prolongación del tiempo escolar pretende garantizar derechos, requiere cambios en las políticas y en las pedagogías por lo que puede constituirse en una oportunidad de producir modificaciones en las instituciones. Estos cambios son complejos ya que implican tocar los componentes de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001). Esta idea hace referencia a cómo la organización escolar, la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación de la escuela con las familias, contribuyen a sostener una forma de lo escolar que se resiste a los cambios que las reformas educativas imponen.⁸

La problemática que nos propusimos indagar buscó reconstruir y caracterizar la institucionalidad producida a partir de la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital, poniendo especial atención a la propuesta pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Es necesario comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido y lo instituyente que se configura por la incidencia de la política de JE, la manera singular en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.⁹

A partir de esta aproximación y construcción de la problemática de estudio nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué características

⁸ Otra idea que nos ayuda a comprender las resistencias que operan en las instituciones frente a propuestas que intentan producir cambios, es el concepto de forma escolar. La escuela instituyó en la modernidad un modelo educativo configurado por una manera de organizar el tiempo y el espacio, modos de distribución de los cuerpos, las posiciones del saber y no saber, formas de organización de los conocimientos a fines de la enseñanza y modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes. Estas prácticas obedecen a un conjunto de reglas relativamente estables que constituyen lo que algunos autores denominan la gramática escolar o componentes duros del formato escolar (Baquero, Diker y Frigerio 2013).

⁹ Entendemos a las instituciones como formaciones sociales e históricas complejas, que asumen diferentes contenidos, matices y perfiles, según sea el contexto específico en el que se singularizan y las historias particulares a las que se anudan los distintos momentos de su constitución, los avatares que atraviesan su proceso de institucionalización y los sujetos que participan del mismo. Para su estudio se requiere, entonces, el análisis de factores socioculturales, institucionales y subjetivos que se entretajan en la producción de los procesos que las configuran. (Programa Análisis Institucional de la Educación, 2022. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH- UNC).

adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la Escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y qué procesos de producción se ponen en juego? Nos interrogamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea. Es así que nos preguntamos: ¿qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen? ¿Cómo significan la prolongación del tiempo escolar los docentes, directivos, los estudiantes y las familias?¹⁰

En este escrito vamos a focalizar en dos aspectos del proceso de institucionalización de la JE que nos permitirán caracterizar la manera singular en que esta política ha sido apropiada y resignificada por los sujetos institucionales. En primer lugar, vamos describir y analizar el acompañamiento y las mediaciones realizadas por el equipo directivo. Entre las diversas tareas abordaremos la manera singular en que el equipo directivo acompañó al personal docente para hacer posible la tarea pedagógica, es así que prestaremos especial atención al proceso de inclusión de los docentes que ingresan en JE; y luego pondremos foco en las características que adoptó la propuesta pedagógica en esta trama institucional. Daremos cuenta de estos dos aspectos recuperando las voces de docentes y directivos.

La perspectiva teórico - metodológica

Nuestra perspectiva teórico - metodológica se nutre de los aportes de los estudios institucionales en educación, la perspectiva socio - antropológica y la pedagogía contemporánea. Se trata de un estudio de caso, un recorte empírico y conceptual de la realidad social con la intención de dar cuenta

¹⁰ Aclaremos que nos interesó también investigar la perspectiva de los niños y familias sobre la implementación de la JE. Acorde con esta idea, a fines del 2019 pudimos realizar talleres con los estudiantes de 5to y 6to grado de ambos turnos y entrevistas con estudiantes de 6to grado. Nuestro propósito era continuar y profundizar en esta línea de trabajo en el año 2020, pero este proceso se vio interrumpido por la pandemia. Durante ese periodo de tiempo pudimos realizar entrevistas a directivos y, con la vuelta a la presencialidad a inicios del 2022, realizamos un taller con docentes. En las entrevistas y talleres recuperamos algunos aspectos relevantes de cómo abordaron el trabajo pedagógico durante la pandemia.

de sus particularidades en el marco de su complejidad (Neiman y Quranta, 2006). La elección de la escuela estuvo precedida por contactos previos que garantizaron nuestra inserción.

Realizamos el trabajo de campo en una escuela primaria de gestión estatal, situada al sudoeste de la ciudad de Córdoba, y se sostuvo durante varios años (de 2017 a 2022) por momentos con mayor intensidad y presencia en la institución. Hemos utilizado diferentes técnicas de recolección de información: entrevistas en profundidad con el equipo directivo, con docentes de JE y diferentes diálogos con estudiantes, observaciones de clases y muestras de producciones realizadas en JE, consulta de documentos, talleres con docentes y la producción de un audiovisual. Se priorizó recuperar las voces de los actores y su perspectiva sobre la extensión del tiempo escolar.

La información obtenida nos permitió profundizar y delimitar mejor las preguntas de investigación y abrir nuevos interrogantes para ahondar y precisar las particularidades de nuestro objeto de estudio.

El análisis de la información fue realizado de manera simultánea a nuestra estancia en el campo, identificando recurrencias y divergencias, cuestiones que nos sorprendían y orientaban a nuevas búsquedas.

Al momento de realizar este trabajo nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar una investigación en la cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo a discusión - reflexión aspectos relevantes del material de campo¹¹. En este sentido, a partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas y las observaciones realizadas propusimos la realización de talleres con los docentes. Estos talleres tuvieron dos intencionalidades, profundizar sobre aspectos

¹¹ Con este propósito realizamos una búsqueda bibliográfica sobre investigación participativa y colaborativa que nos permitiera sostener de manera conceptual y metodológica el trabajo realizado. Para ello recuperamos los aportes de la investigación colaborativa de Desgagné y Anadón (2001), la noción de coinvestigación de Achilli (2017) talleres de educadores de Achilli (2009), etnografía colaborativa de Milstein (2011) y la perspectiva de investigación e intervención de Schejter (2017). Las lecturas de estos autores nos permitieron pensar en otras posibilidades de realizar investigación, generando instancias de intercambio con los sujetos entrevistados.

específicos de la investigación e intercambiar y poner en diálogo las interpretaciones que íbamos construyendo con los actores institucionales.

La información obtenida fue presentada a los docentes en diferentes talleres adoptando la modalidad de instancias de devolución, consideradas como un espacio de producción de conocimientos a partir de la puesta en discusión, la apertura de un espacio de diálogo e intercambio (Cocha y Furlan, 2017). De este modo acercamos las interpretaciones que íbamos construyendo a partir de la información obtenida y las pusimos en diálogo, abrimos un espacio de conversación con los docentes que permitió que estos reflexionaran sobre su propio quehacer, intercambiaran opiniones y abrieran debates interesantes sobre la extensión del tiempo escolar. Esto complejizó nuestra mirada y comprensión de la problemática abordada, atentos al carácter situado del decir de los sujetos sobre sus prácticas cotidianas e instaló en el equipo de investigación nuevas preguntas e interrogantes.

El acompañamiento del equipo directivo

Siempre digo que me llama la atención cómo están tan unidas, si necesitás algo tenés al profe, al directivo que te van apoyar.
(Prof. Educación Física, entrevista 2018).

La implementación de una política requiere de una serie de mediaciones que realizan los sujetos. Nicastro (2018) expresa que trabajar involucra una brecha entre prescripción y realidad. En este aspecto especifica que es mucho más que aplicar, “implica abrir los significados que circulan sobre la relación entre prescripción y realidad” (p. 69). Esta autora señala que los directores en su trabajo:

Se encargan de leer e interpretar condiciones, reconocer recursos existentes, establecer relaciones, definir tareas y también en muchas oportunidades inventan diferentes posibilidades de realización, en el marco de una relación irreductible entre lo que se define como la prescripción y aquello que se re-

conoce como la realidad cotidiana de su trabajo. (Nicastro, 2018, pp. 103-104)

Siguiendo ese planteo, los directores construyen mediaciones en su intervención, por ejemplo, acortan las distancias entre lo que propone un diseño curricular (de manera general) y la propuesta para el aula, facilitan información para abordar distintas situaciones, la seleccionan y precisan haciendo recortes (Nicastro, 2018).

En este sentido, queremos destacar que una política prescribe una serie de decisiones, regula, sugiere, da pistas, constituye un modelo a seguir, pero dicha política no se aplica tal cual se expresa en la normativa, siempre existen brechas, distancias, necesidades de ajuste a las características de la institución en la que se inscribe, incidiendo de manera significativa la interpretación que realizan los sujetos. En este apartado haremos referencia a las mediaciones realizadas por el equipo directivo para hacer viable la política de la JE en la Escuela entre las que destacamos: la organización del tiempo escolar, la designación de los espacios, el proceso de inclusión de los docentes que ingresan a dar clase en JE y el trabajo con las familias en torno a la relevancia de que los niños y niñas asistan a JE. Como expresamos con anterioridad, en esta producción vamos a abordar la manera singular en que el equipo directivo acompañó a los docentes para hacer posible la tarea pedagógica considerando los acuerdos elaborados a nivel institucional, focalizando en el proceso de integración de los nuevos docentes a la trama institucional.

Ponemos la atención en estas mediaciones porque consideramos que el modo en que se llevan a cabo da cuenta de la manera singular en que en esta escuela los sujetos se apropian y resignifican la política de JE, dando lugar a tareas de acompañamiento que influyen en los sentidos que le otorgan los docentes a esta política, y la manera que desarrollan la tarea pedagógica.

La incorporación de los docentes de JE

En el año 2010 a nivel nacional se promovió la política de ampliación del tiempo escolar, en Córdoba se inicia en 2005 denominándose Jornada Ampliada (JA)¹²; y en el 2011, en consonancia con los lineamientos de la política nacional, se generó la propuesta de JE. En la Escuela estudiada, esta política comienza en el 2005 con JA, y JE se inicia en el año 2014; ambas propuestas coexistieron de manera simultánea hasta que en el año 2017 se unifica bajo la denominación de JE.

La propuesta de Jornada Ampliada estuvo dirigida a estudiantes en situación de riesgo educativo, cuyo propósito fue ampliar el acceso a mundos culturales, con la intencionalidad de profundizar sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo, para ello la política focalizó en la Expresión y en la Comunicación: Literatura, Música, Teatro, Educación Física e Idioma Extranjero (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

El programa de JE también comenzó priorizando aquellas escuelas que atienden a niños en situación de vulnerabilidad, con la finalidad de posibilitarles a quienes cursan los últimos años de la escuela primaria el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan y habiliten el tránsito a la educación secundaria. La jornada se extendió de 4 a 6 horas (Documento Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010) y con el tiempo se amplió su alcance, con la finalidad de lograr el acceso a otros sectores sociales tendiendo a su universalización.

Los docentes de JA eran designados con un cargo de dieciocho horas cátedras, contaban con un tiempo para planificar y trabajar con sus pares (2 hs semanales) y poseían diferente titulación: algunos eran profesores de Educación Primaria y otros profesores de Educación Secundaria.

¹² Córdoba inicia en el 2001 con la Microexperiencia de extensión de la jornada, una experiencia piloto que abarcó a 52 escuelas de la provincia, concebida como una política compensatoria y se seleccionó a instituciones que atendían a alumnos en riesgo educativo. Se amplió la jornada 2 horas en algunos días de la semana y se ofrecía a los estudiantes de manera optativa actividades en las áreas de informática, inglés y teatro.

Según el testimonio de los directivos, en los inicios se designó personal sin título docente, pero con antecedentes vinculados al espacio educativo a cargo.¹³

En el año 2018, momento en que iniciamos la investigación en la Escuela, los docentes de JA poseían once años de antigüedad aproximadamente y estaban a cargo de los siguientes campos curriculares: Música, Inglés, Literatura y Educación Física. Según los directivos, la política provincial promovió la extensión del tiempo escolar para que los estudiantes puedan adquirir saberes relevantes para la continuidad de los estudios secundarios, por ese motivo en la institución comenzó en los sextos grados, con Informática e Inglés y luego se incluyeron el resto de los campos curriculares.

A diferencia de JA, los campos curriculares de JE podían ser cubiertos por docentes de Jornada Común (JC) o externos y a término (por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad. Eran designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj, podían cubrir hasta cinco módulos como máximo (Veleda, 2013) y el requisito era poseer titulación docente.

En la Escuela estudiada, los docentes de JE poseían menor antigüedad, entre dos y tres años, una gran mayoría se desempeñaba en JC a excepción del profesor de Educación Física que solo trabajaba en JE. La organización curricular en este caso contó con marcos más precisos que los de JA, se prescribieron los siguientes campos: Literatura y Tic, Ciencias, Expresiones artístico – culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.

La mayor precisión en la contratación de los docentes y los campos curriculares guarda relación con las definiciones de la política. En este sentido, los objetivos de la JE se focalizaron en: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de la escuela primaria;

¹³ Según información brindada por el equipo directivo, en JA se designaron profesores que no tenían titulación docente y ocupaban estos cargos por vínculos con personas que ocupaban cargos políticos. Pese a esta situación, en esta institución se han establecido estrategias para dar prioridad al trabajo pedagógico.

afianzar el oficio de estudiante; promover experiencias educativas que amplíen el horizonte cultural de los niños y niñas; favorecer el tránsito de los estudiantes al Nivel Secundario apuntalando aprendizajes que fortalezcan las trayectorias escolares. En cambio en JA, y como expresamos con anterioridad, el sentido estuvo puesto en la ampliación del universo cultural de los estudiantes. (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

En la trama institucional, la incorporación de JE incluye una mayor heterogeneidad en el colectivo docente: docentes de JC, Maestros de Ramos Especiales y docentes de JE con condiciones de trabajo diferentes a las instituidas, es decir, docentes de JC con horas en JE, docentes con un cargo de 18 hs.¹⁴ y docentes designados por módulos de manera exclusiva en JE. En este caso no se instituyen nuevos puestos de trabajo, el cargo es docentes pero con condiciones de contratación diferentes a los docentes de JC, por lo que consideramos que se da una mayor heterogeneidad en las condiciones de trabajo en el colectivo docente, lo cual genera cierta complejidad en la trama de relaciones y vínculos, como también en la tarea del equipo directivo.¹⁵

Esta heterogeneidad en el colectivo docente por las diferentes trayectorias, antigüedad y condiciones de trabajo, podría derivar en tensiones en las tramas de relaciones y vínculos. De todas maneras, los testimonios de los entrevistados resaltan el trabajo colaborativo.¹⁶ Conjetura-

¹⁴ Es el caso de los docentes designados en JA que fueron incluidos en JE. Es importante aclarar que esta situación se ha dado en esta institución por haber participado previamente de la propuesta de JA.

¹⁵ Esta complejidad es aún mayor si consideramos que en las escuelas primarias se encuentran también las Docentes de acompañamiento a la Inclusión (DAI) y Docentes del programa de fortalecimiento pedagógico en Matemática, Lengua y Ciencias. Es importante señalar que según Garay (2015) el campo escolar presenta una división técnica muy simple y que ha permanecido invariante dentro de la escuela. En estas instituciones, los puestos de trabajo dependen de cómo esté categorizada la escuela y del número de secciones que tenga. Es por esto, que si se incluye algún programa especial o se realiza extensión de jornada y se incorporan nuevos trabajadores o profesionales, como maestros integradoras, trabajadores sociales, o de la salud, constituyen un personal transitorio o en comisión de servicio, lo que no implica nuevos puestos de trabajo instituidos de modo orgánico. La autora aclara que puede haber excepciones, pero en general la división técnica es simple y permanece sin cambios significativos.

¹⁶ Con esta idea queremos resaltar lo que predomina en sus testimonios, de todas maneras, no negamos que se hayan generado tensiones.

mos que el trabajo en equipo de los directivos, las decisiones tomadas en relación al trabajo de los docentes y entre docentes fueron aspectos que contribuyeron a generar una trama colaborativa en la cultura institucional.

En relación a la tarea del equipo directivo, en JE la normativa señala que el directivo se desempeña como coordinador de las tareas de JE y se especifica una retribución económica por esta función.¹⁷ En la Escuela, identificamos que la directora y las vicedirectoras estaban involucradas en esta propuesta. En el tiempo que desarrollamos la investigación observamos un trabajo colaborativo y en equipo entre las integrantes que conformaban la gestión, existía distribución de las tareas vinculadas con la JE y comunicación fluida entre ellas. Así lo expresa uno de los entrevistados:

Vivo en un barrio cercano, pero uno no conoce la realidad hasta que está inmerso en ese lugar, (...) decidí ver qué tenían para decirme los directivos para desenvolverme y sentir el apoyo; siempre digo que me llama la atención cómo están tan unidas, si necesitás algo tenés al profe, al directivo que te van apoyar. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Por otro lado, durante el trabajo de campo observamos lo siguiente:

Al reunirnos con el Equipo Directivo para acordar el trabajo a realizar en la institución educativa, observamos que la directora y vicedirectoras ocupaban la misma oficina. Este espacio cuenta con una puerta que posibilita ingresar a la sala de docentes, la cual en la mayoría de las ocasiones permanecía abierta. Cabe señalar también que la institución posee una oficina exclusiva para el director/a pero que en general se encuentra desocupada, en ocasiones, nosotros la hemos utilizado para realizar entrevistas. (Registro de campo, 2018)

El modo en que el equipo directivo comparte el espacio de trabajo nos da indicios para pensar que han generado una trama de relaciones y vínculos entre ellas que les posibilita trabajar en el mismo espacio físico.

Entre las tareas que destacan los docentes entrevistados se encuentra el acompañamiento del equipo directivo cuando realizaban encuentros, mediaciones y orientaciones sobre la propuesta de JE y daban

¹⁷ La directora, además de ejercer esta función, había formado parte del equipo docente en su etapa inicial y una de las vicedirectoras tenía horas docentes en el espacio curricular de Ciencias.

guías de cómo organizar las clases. Así lo manifiesta un entrevistado:

Cuando yo arranqué, desde dirección me explicaron cuál era el objetivo que baja el Ministerio. Me explicaron qué era JE, el tema del proyecto, que el alumno pueda desestructurarse un poco en el aula, (...), y que a su vez aprenda contenidos que apuntan a eso de la vivencia corporal, al juego con el otro. Me mostraron planillas de cómo estaban planificando las profes que ya estaban en JA, que ahora están en JE, en base a la estructura de la planilla que usaban ellos y yo me acomodé o me amoldé a eso. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Consideramos que este modo de trabajo de la gestión ha incidido en las características del trabajo de los docentes en JE. Uno de los desafíos que se le presentó al equipo directivo fue la organización de los horarios de los docentes, ya que requirió un tiempo extra de trabajo institucional y constituyó una tarea logística compleja, que de todas maneras pudieron afrontar.

Por otro lado, las diferencias en las condiciones de trabajo de los docentes harían pensar en las dificultades y posibles obstáculos que esto generaría en la tarea entre pares. En los comienzos quienes estaban en JA disponían de dos horas para planificar y trabajar de manera conjunta. Este reconocimiento de horas pagas a la tarea de planificación y trabajo entre pares, posibilitó la realización de proyectos compartidos, aspecto valorado por el colectivo docente. Al incorporarse JE, éstos eran designados por módulos y no contaban con horas remuneradas para planificar. Debido a esta diferencia en las condiciones de trabajo, en los últimos años, a partir del 2019–2020, los directivos tomaron la decisión de sustituir estas horas por tareas de enseñanza. Podemos interpretar que esta decisión se vincula con generar condiciones de trabajo más equitativas entre los docentes. Recuperamos las ideas de Nicastro (2017) quien manifiesta que los directores toman decisiones en torno a:

Los modos de vinculación y agrupamiento de los distintos actores entre sí, con su tarea y con la organización en su conjunto. También deciden sobre la definición de roles y responsabilidades, en determinados espacios y tiempos y en el marco de una trama colectiva particular. (Pp. 95–96)

Las decisiones de los directivos inciden en la trama de relaciones y vínculos, las mismas pueden promover la cooperación entre los docentes o el individualismo; en este caso, no afectó de manera negativa el trabajo en parejas pedagógicas. Los docentes gestionaban los momentos para planificar, valoraban esta tarea, les permitía enriquecer las propuestas y aprender a partir de los aportes de colegas con una trayectoria distinta. A su vez, constituía un momento donde compartían saberes, experiencias y los orientaba sobre las formas de trabajo en la institución. Así lo expresa un entrevistado:

Decidí escuchar, ver cómo se daban las clases, ver cómo es la relación docente alumno, docentes padres, docentes directivos (...), escuchar las experiencias de mis compañeros. Uno es profe pero siempre tiene alguna duda, o miedo, necesita de alguien con más experiencia para apoyarse, principalmente hice eso: escuchar cómo se desenvolvían los demás para poder desenvolverme frente al grupo. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Otro docente expresa la manera en que tramitan el trabajo entre compañeros, gestionan tiempos y espacios para planificar y se enriquecen al trabajar con otros, constituyéndose en una experiencia formativa:

Siempre estamos en contacto con todas las compañeras, no hacemos nada por separado. Acá se trabaja mucho en equipo y armamos todo en equipo (...) sí o sí nos hacemos el espacio (...), buscamos el día (...), nos juntamos (...) acá en la escuela, en la dirección o en las aulas, comentamos en los pasillos, mirá tal y este día nos juntamos y ya traemos ideas armadas. Para mi trabajar en equipo es mucho mejor, yo siempre apuesto a eso, a trabajar con el otro porque te ayuda a vos, te enriquece a vos como maestra. Mirá tengo esta idea, ah bueno, mirá nunca se me hubiera ocurrido, la hacemos, ¿te parece que la hacemos así? (Prof. de Ciencias en JE, Entrevista 2018)

A pesar de las diferentes condiciones de trabajo entre el colectivo docente, podemos señalar que el modo colaborativo y en parejas pedagógicas ha contribuido a la colectivización del trabajo entre los docentes. En esa línea, consideramos pertinente traer la noción de sostén de Nicastro (2018), para lo cual recupera aportes de Martuccelli (2007). Esta idea nos permite pensar en la relevancia que cobran las interacciones entre pares en la tarea

educativa y en el modo de dar lugar a los nuevos docentes, transmitiendo la manera en que se trabaja en la escuela y reconociendo también sus aportes:

La noción de soporte tiende, por lo tanto, a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. (Martuccelli, 2007 p.63 en Nicastro, 2018 p. 77)

Destacamos la relevancia que han cobrado las relaciones de trabajo “entre” pares, que han permitido delinear algunas características de la labor pedagógica en JE e integrar la prolongación del tiempo escolar al proyecto institucional (aspecto que será desplegado en el siguiente subtítulo).

Por último, señalamos que los documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) establecen el acompañamiento en la implementación de la JE a través de capacitación y asistencia técnica; pero durante el desarrollo de la investigación los docentes expresaron no haber participado de alguna de estas instancias.¹⁸ De todas maneras, el equipo directivo ha manifestado realizar acompañamiento a docentes que por su trayectoria requerían cierta orientación en torno a cómo trabajar en el campo curricular designado en JE. Sobre todo, y como expusimos con anterioridad, en el momento que ingresan a trabajar en la Escuela. En este aspecto los directivos destacan también la prioridad puesta en el trabajo pedagógico en JE.

¹⁸ Según el Relevamiento de Jornada Extendida de los años 2014 y 2015, elaborado por la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área Investigación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se han realizado instancias de capacitación, de todas maneras, señalan que, si se pretende profundizar en esta política, se debieran realizar acciones destinadas a capacitación de directivos, coordinadores y docentes. Es preciso continuar trabajando en una adecuación de sus contenidos; a la vez que revelar aquellas instituciones escolares que aún no han contado con instancias de formación. Esta propuesta se fundamenta en que la política de Jornada Extendida pretende extender su cobertura en los próximos años a otros ciclos del nivel primario, sino que, además se ampliará a otras escuelas.

Una aproximación a las propuestas pedagógicas en JE

Considero que trabajar con un par de la misma especialidad siempre enriquece porque hay vivencias y conocimientos que el otro te puede aportar (...). Al estar con Miriam, aprendo de ella, por la experiencia que tiene en el manejo del grupo, cómo desenvolverse en las actividades, cómo planificar (...) lo veo fructífero y uno también le puede aportar al otro. (Entrevista docente de Educación Física en JE, 3/8/2018)

Como parte de las orientaciones para la implementación de la política de JE, se indica la relevancia de fortalecer los modelos pedagógicos y generar propuestas de articulación entre diferentes disciplinas. En la escuela estudiada, observamos una propuesta pedagógica organizada a partir de la realización de proyectos integrados, el trabajo docente en parejas pedagógicas y la modalidad de aula taller. En este apartado nos proponemos realizar una descripción y análisis que recupere estos tres aspectos para comprender la modalidad de trabajo desarrollada en JE. Con este propósito, recuperamos el relato de los docentes donde se plasman los procesos de apropiación y resignificación que hacen los sujetos de estos lineamientos que impregnan su quehacer cotidiano.

El aula taller

En los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2006, para la implementación de la JE “se propone que la estrategia didáctica sea la del taller. Esta modalidad a grandes rasgos se caracteriza porque invita a ‘aprender haciendo’. La tarea se organiza alrededor de un proyecto común que resulta del diseño y la planificación del conjunto”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar. Propuesta para la discusión. (2006, p. 10)

Con la intención de precisar el concepto de aula taller, hemos recuperado los aportes de Romero García (2008) quien a partir de un análisis

de información bibliográfica sobre esta temática propone diferentes significados que nos ayudarán a comprender sus implicancias al momento de pensar las propuestas pedagógicas en la JE. Destaca dos grandes perspectivas: en primer lugar, el aula taller se presenta como una metodología basada en el aprendizaje activo a partir de situaciones y experiencias concretas, y, en segundo lugar, se puede concebir al aula taller como un espacio físico y social, un lugar concreto donde se realizan actividades en un ámbito de interrelación social apto para trabajar en grupos.

En las entrevistas realizadas los docentes destacan que el trabajo en la modalidad de taller adquiere ciertos significados. Al respecto, una docente dice que “en JE, trato de hacerla un poquito más amena (...) más relajada para los niños” (docente JE, 27/7/2018). En este sentido, otro docente relaciona el trabajo en taller con un momento de mayor libertad, menos estructurado y más recreativo, donde se trata de potenciar las habilidades de los alumnos:

Tratamos de llevar una estructura semejante a la jornada de cuatro horas pero dando un poquito más de libertad al alumno, como un taller, donde el alumno tenga un contenido a trabajar pero que lo vivencie y que esté más relajado (...) salir de esa estructura que tiene la escuela que tenés que aprender y tener la nota y si no aprendés te va ir mal, sacar un poco eso y hacer una propuesta más recreativa. (Entrevista Docente de Ciencias en JE, 2/8/2018)

Una tercera docente señala expresamente que trabaja en aula taller, y en este sentido pretende que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, que puedan tener experiencias diferentes -a copiar, escribir, a leer de una fotocopia, prácticas que parecerían habituales en JC- y que puedan producir:

Los proyectos que se plantearon fueron a través de la modalidad del aula taller (...) tratamos de buscar... de que sea algo significativo para ellos... lleva un trabajo de investigación previa por parte de ellos. En el aula taller les presentamos videos, imágenes, mucho trabajo en equipo y en grupos. (Entrevista Docente de Ciencias en JE 3/8/2018)

En los lineamientos pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se propone como desafío generar nuevos espacios de trabajo donde no se repliquen los modos de jornada común, y se postula como modalidad organizativa del tiempo didáctico al taller. “Esta modalidad de trabajo facilita un modo de implicación diferente de estudiantes y docentes... el taller se ofrece como un contexto de aprendizaje, una práctica innovadora y un ámbito de trabajo colectivo”. (Programa Provincial Jornada Extendida, 2010 p. 3)

En la institución se recuperan estos lineamientos y se concibe al trabajo bajo la modalidad de taller como un tiempo “ameno”, “diferente”, “donde se presentan situaciones significativas”. En síntesis, como un ámbito para el desarrollo del trabajo con otros y de recuperación del interés por aprender.

Tal como lo expresan los docentes, el aula taller se convierte en un espacio donde se presentan situaciones significativas que posibiliten respuestas diferentes y se invita a los sujetos a investigar, buscar, experimentar, preguntar y preguntarse. En este marco podríamos suponer que se produce un replanteo de la dinámica del aprender y en las posiciones de los estudiantes y de los docentes. Los alumnos cambian de rol, dejan de ser pasivos y se transforman en sujetos activos de su proceso de aprendizaje y los docentes se convierten en alguien que acompaña, coordina y desencadena procesos cognitivos a través del diálogo y el debate.

Las dos perspectivas sobre el aula taller citadas por Romero García (2008) como metodología y como espacio físico y social comparten el supuesto de constituir una metodología contrapuesta a la enseñanza y al aprendizaje tradicional¹⁹ Por el contrario, la metodología taller presupone que los aprendizajes se generan en situaciones de experiencias concretas, donde se aprende haciendo junto a otros, y adquieren relevancia los intereses y necesidades de los estudiantes y el conocimiento obtenido se

¹⁹ La enseñanza tradicional plantea que la comprensión deviene como resultado natural de una enseñanza bien organizada y del desarrollo de una secuencia temática que fundamenta la clase expositiva del docente, siendo su función presentar, organizar y sintetizar los contenidos.

transfiere a la realidad para transformarla. En la metodología taller hay una importante modificación en cómo se piensa la enseñanza y el aprendizaje, docentes y estudiantes se convierten en sujetos que aprenden en el marco de interacciones generadas en las situaciones concretas ofrecidas.

En el relato de los docentes es posible advertir una modificación en cómo pensar la enseñanza, se observa también el despliegue de un compromiso con la tarea: “El docente tuvo que investigar primero porque no las sabíamos a todas” (Taller docente, junio de 2019). De esta forma, el trabajo con aula taller permite reconocer que ciertos contenidos resultan novedosos, no se dispone de un saber absoluto y se necesita de un tiempo de indagación y apropiación de los contenidos para poder transmitirlos. En este sentido los docentes explicitan que todos aprenden: “El profe tuvo que aprender para que aprendamos todos juntos” (Taller docente, junio de 2019). Hay un momento de búsqueda de información sobre las temáticas a trabajar, hay interés en esa indagación, aspecto que se transmite en la enseñanza, todos aprenden en este proceso.

Esta forma de trabajo habilita la pregunta por los intereses de los alumnos y es una oportunidad para adecuar la propuesta pedagógica, así lo expresan los docentes:

Si algo le interesa al niño, se avanza más, quizás vos le das matemática, pero si le planteás algo que tiene que ver con su realidad y ahí él busca, tratar de que ahí surja su interés y esto en distintas temáticas, cuando el niño tiene interés ahí podés avanzar. (Taller docente, junio de 2019)

Bajo la modalidad de taller las docentes posibilitan que los alumnos se agrupen de otra manera, organizan los bancos en el aula de forma distinta, marcando diferencias con la clase más tradicional y rescatan el trabajo en equipo que hacen los estudiantes. De manera frecuente se organizan agrupamientos al interior de cada grado para la realización de actividades conjuntas y, con menor frecuencia y de acuerdo a las actividades propuestas en los proyectos integrados se conforman agrupamientos de alumnos de distintos grados.

Las parejas pedagógicas

Otro de los aspectos que caracterizan las propuestas pedagógicas en JE son las parejas pedagógicas, definidas por Bekerman y Danker (2010) como:

El trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, incluye el momento de la planificación, la puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión. (Bekerman y Danker, 2010 p. 4)

Cotrina, García y Caparrós (2017) comparten la visión precedente y agregan que se trata de una estrategia didáctica innovadora caracterizada por una modalidad de enseñanza colaborativa que requiere de la implicación voluntaria e intencional de dos profesores en todos los aspectos vinculados con la docencia.

El trabajo en parejas pedagógicas es valorado por diferentes motivos, una docente lo relata de la siguiente manera:

Considero que trabajar con un par de la misma especialidad siempre enriquece porque hay vivencias, conocimientos que el otro te puede aportar, más con Miriam, que tiene más recorrido que yo en la educación en la escuela (...) me parece que está bueno porque te sirve para poder explicar mejor la idea que uno tiene. En mi caso, al estar con Miriam aprendo de ella, por la experiencia que ella tiene, en cuanto al manejo del grupo, a cómo desenvolverse de una actividad a la otra, en cómo planificar (...) lo veo fructífero y uno también le puede aportar al otro. (Entrevista docente de Educación Física en JE, 3/8/2018)

De este modo, el trabajo en parejas pedagógicas brinda oportunidades para compartir ideas, intercambiar opiniones sobre las diferentes propuestas a desarrollar, y permite a los docentes con inserción reciente en la escuela aprender de aquellos que cuentan con una mayor trayectoria de trabajo en la institución. Estos aspectos en su conjunto permiten un enriquecimiento personal que podríamos suponer que tiene un correlato en el desarrollo profesional de los sujetos.

En esta línea podríamos plantear que el trabajo en parejas pedagógicas es un proceso de apoyo colaborativo (Cotrina, García y Caparrós 2017) que supone de alguna manera un elegirse, a veces sin conocerse para

descubrirse, y tal como sostiene el docente en la cita precedente, se trata de una relación construida a partir de un trabajo en común, basada en la confianza y que ofrece oportunidades de aprender del otro, de intercambiar opiniones y explicitar los posicionamientos en torno a las actividades propuestas.

Como se explicó en el apartado anterior, el trabajo en parejas pedagógicas se fue modificando, durante los primeros años de implementación de la JE, los docentes podían planificar y desarrollar de manera conjunta las propuestas, por esto quienes provienen del programa de JA cuentan con una mayor experiencia en este tipo de enseñanza colaborativa, aspecto que generó ciertas tensiones en el momento de unificación de las propuestas de JA y JE.

Otro elemento que aparece en el trabajo en parejas pedagógicas es la posibilidad de modificar ciertos esquemas de enseñanza más tradicionales y conocidos y permite introducir algunas de las transformaciones buscadas por la política de JE.

Y con los chicos fijate que rompe un poco con el esquema de venir trabajando con un profe sin mirar al que está al lado. Yo, por ejemplo, logré mezclar música con informática, grabábamos y era super accesible. Los chicos metían manos en la compu, había una compu que era la mía, yo traía mi compu, con cosas re simples, muy básicas y le daban otro disfrute a la clase. (Docente de Expresiones Artísticas y Culturales en JE, 18/05/2018)

En el relato del docente cobra relevancia el trabajo conjunto, la percepción de estudiantes interesados en las tareas propuestas y la presentación de una actividad desde una experiencia concreta y vivida por los niños. Desde la perspectiva de los docentes esta forma de organizar la enseñanza genera un mayor disfrute y el “aprender con alegría”, aspecto que constituye uno de los lineamientos de la política de JE presentes en los documentos oficiales de la provincia de Córdoba.

En síntesis, la posibilidad de realizar un trabajo en parejas pedagógicas es valorado en la institución por varios motivos, entre los que podemos destacar: la posibilidad de compartir con otros el trabajo, la generación

de un mejor clima laboral que habilita la cooperación y el apoyo, la oportunidad de abordar un mismo contenido desde diferentes miradas a partir de un hacer coordinado y complementario, y una especie de permiso otorgado a cada docente para aportar sus ideas y perspectivas, y por supuesto el trabajo en equipo.

Desde los lineamientos de la política de JE se enfatiza el trabajo en parejas pedagógicas, la modalidad de aula taller y los proyectos integrados como una posibilidad de “inventar otra experiencia escolar” para los estudiantes y los docentes, donde la prolongación del tiempo debería adquirir otros sentidos, es decir, constituirse un tiempo significativo para la enseñanza y el aprendizaje.

Los proyectos integrados

La extensión de la jornada escolar plantea diferentes objetivos, uno de los cuales se vincula a la apropiación de saberes para manejarse en la cultura contemporánea como también para la continuidad escolar y para ello se seleccionaron campos curriculares que pretenden materializar estos objetivos. Se propone también repensar la experiencia escolar, generar una propuesta más articulada entre las distintas disciplinas y fortalecer el modelo pedagógico. Es así que esta política crea desafíos en relación al trabajo pedagógico y plantea interrogantes en torno a qué tipo de actividades desarrollar en ese tiempo que se prolonga. Al mismo tiempo, los docentes destacan que el mayor tiempo escolar crea “cansancio” en los niños y niñas, entre los inconvenientes que identifican se encuentra la dificultad de concentración y atención de los alumnos, lo que requiere de un trabajo extra “de motivación” para generar experiencias de aprendizaje.

En esta Escuela se venía trabajando en la elaboración de proyectos integrados, y un modo de abordar la problemática del “cansancio” por permanecer más tiempo en la escuela fue ofrecer propuestas pedagógicas que logren captar la atención de los estudiantes y entrar en sintonía con sus intereses, formas de trabajo que se fortalecen al incluirse JE.

Anijovich y Mora (2017) plantean que el trabajo por proyectos no es una metodología nueva en las escuelas y para poder conceptualizarlos recuperan los aportes de Dewey:

Quien sostenía que era necesario aprender haciendo y señaló la necesidad de considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza. Además, sostuvo que era importante que el hacer pusiera a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas. (Anijovich y Mora, 2017, pág 93)

Para la elaboración de los proyectos integrados se selecciona una temática y participan los diferentes campos curriculares de JE, en algunos proyectos se incluyen también las áreas y disciplinas de JC. Durante nuestro trabajo de campo, los docentes nos relataron las experiencias de tres proyectos: “La murga” sostenido durante varios años, “El mundialito” en el 2018 y “Mujeres de la historia” en el 2019, donde a pesar de las diferentes temáticas abordadas aparecen algunos aspectos que se mantienen constantes al momento de implementar los proyectos integrados.

En general, al inicio del ciclo lectivo, en las reuniones de personal que constituyen una instancia de trabajo colectivo, el equipo directivo propone una temática y se abre una discusión sobre su relevancia. Luego, los docentes se distribuyen qué aspectos de la temática va a abordar cada grado, por lo que cada maestra/o comienza un proceso de búsqueda de información, destinan tiempos para la lectura y aproximación al contenido a trabajar. Así es relatado en un taller:

Cuando les dijimos bueno chicas nos gustaría que trabajemos sobre las mujeres de la historia en Argentina y bueno nosotros tiramos una idea que puede ser para segundo ciclo... pero averigüen, busquen y tuvieron ustedes que investigar para ver qué mujeres iban a tratar en el aula, que tuvieran algo que ver con los contenidos del aprendizaje del momento, del año, tuvieron que ver si realmente servía dentro de lo que ustedes proponían para el chico, que tampoco era el hecho de elegir una figura femenina, revalorizarla y que al chico no le llegue para nada. Entonces hace que el docente también tenga que investigar, es una muestra también para el alumno que dice mirá la seño tuvo que aprender también, la seño, el profe, tuvieron que aprender también para que aprendamos todos juntos. (Taller con docentes, 25/06/2019)

Esta forma de trabajo entra en consonancia con algunas orientaciones de la política de JE, como es el desarrollo de propuestas pedagógicas que se conviertan en una oportunidad para revisar las prácticas de enseñanza y la recuperación del entusiasmo por enseñar.

Como parte de este primer momento del trabajo en proyectos integrados, los docentes comienzan una búsqueda de información. Durante la etapa de indagación cada docente pone en juego un trabajo reflexivo donde establece relaciones con los contenidos abordados en ese momento del ciclo lectivo y con los saberes previos que portan los estudiantes y comienzan a imaginar los procesos de andamiaje que serán necesarios para lograr aprendizajes significativos.

Una vez que cada docente se involucró en la temática propuesta, establece diálogos e intercambios con los docentes que van a desarrollar su trabajo en el PI. Comparten las lecturas realizadas y las actividades que propondrán a los estudiantes, así se intenta romper con el aislamiento tradicional del trabajo docente, y la institución logra generar una serie de condiciones para pensar y producir propuestas de trabajo colectivas, se piensa la acción pedagógica con otros haciendo visible el trabajo en parejas pedagógicas.

Otra de las particularidades que adopta el trabajo en proyectos integrados, es que un mismo contenido es abordado desde diferentes perspectivas, cada docente ofrece conocimientos desde su campo curricular y aporta una manera singular de mirar y entender ese objeto. Por ejemplo, en las actividades planteadas en el proyecto “El mundialito”, cada grado en JC y JE trabajó un país y los estudiantes profundizaron en diferentes manifestaciones culturales, sociales, naturales y políticas de cada país que participaba de la competencia futbolística. Esta forma de trabajo demanda a cada campo curricular un ejercicio de coordinación y complementariedad en las actividades propuestas por los docentes, para ello fue necesario generar instancias de diálogo e intercambio que permitieran compartir lo que cada uno realiza y evitar la reiteración y superposición. En síntesis, un trabajo que requiere de mayor tiempo, disposición para trabajar con otros y que

complejiza la labor docente.

Esta modalidad de trabajo constituye una de las finalidades de la política de JE, en esta institución, como comentamos con anterioridad, esta forma de trabajo se venía implementando y se fortaleció a partir de JE, es por ello que en esta Escuela, el modo de trabajo en JE forma parte del proyecto institucional y así lo sostiene una de las integrantes del equipo directivo:

Eso está dentro de nuestra propuesta institucional, es también el paradigma educativo que tenemos y deberían tener todas las escuelas, trabajar de manera integral con el alumno, (...) trabajar un contenido por todos los caminos posibles, de todos los espacios curriculares que el niño accede, tener este conocimiento del mismo contenido desde distintos enfoques, ese es nuestro posicionamiento institucional y por eso nosotros venimos trabajando así (...) ancestralmente. Hace más de 20 años que estamos trabajando acá, hemos recibido esa doctrina, por decirlo de alguna manera, ese posicionamiento y es el mismo que vamos replicando y aggiornando a la actualidad institucionalmente, siempre se ha trabajado así aquí con el enfoque integral del desarrollo de los estudiantes. (Directora, Taller Docente, 25/06/2019)

Esta forma de trabajar remite a una forma institucional que adquiere sentido si logramos vincularla con el proyecto institucional, con una historia transmitida a lo largo del devenir institucional, algo que es constantemente revisado y adecuado a las necesidades y expectativas del contexto socio histórico. Según Garay (2000), las ideas que encarnan nuevos proyectos educativos para instituirse deben plasmarse en proyectos que deben poder consensuarse. Aclara también que esto no es suficiente, tienen que existir condiciones objetivas que lo hacen posible, es decir “condiciones objetivas y subjetivas al interior de la institución y en la sociedad” (Garay, 2000, p. 15). Otro aspecto que es necesario considerar, es la demanda social y los sectores sociales, una fuerza que logra poder instituyente, es decir un poder colectivo. Siguiendo a esta autora, en las instituciones educativas las demandas sociales de educación se nutren en las necesidades del individuo humano²⁰, haciendo foco en las necesidades de existencia que tienen que

²⁰ Garay (2000) distingue dos tipos de necesidades básicas, las de subsistencia y las de existencia, de este planteo de la autora recuperamos esta última idea.

ver con la formación del sujeto como ser social, como sujeto de saber, como sujeto de poder hacer, con su identidad e individuación (Garay, 2000).

En relación con estas ideas, observamos que en las temáticas propuestas en los proyectos integrados pueden captar la atención y los intereses de los estudiantes, esto se logra identificando puntos de apoyo en las experiencias cotidianas de los niños. Para ello se consideran problemáticas que atraviesan los entornos próximos donde los alumnos residen y temáticas que forman parte de las principales preocupaciones y debates del contexto actual, esto genera que las temáticas entren en consonancia con saberes y experiencias conocidas y próximas para los estudiantes.

Al mismo tiempo, otro aspecto que recuperan los docentes sobre los intereses de los estudiantes en las propuestas realizadas es el trabajo con otros “eso les encanta a los chicos, la murga es lo que más les gusta (a los chicos y a las señas), la música, se sienten tan bien” (docente JE, 3/8/2018). De este modo, el trabajo con otros y las propuestas que conjugan nuevas experiencias -diferentes a las ofrecidas de manera tradicional en las escuelas- parecen captar la atención de los niños.

El trabajo en proyectos integrados demanda un tiempo de producción de los estudiantes, quienes deben investigar sobre la temática, trabajar con otros y mostrar los aprendizajes obtenidos. Como cierre de estos proyectos se organizaban muestras, cada grado presentaba lo realizado al resto de la escuela y a sus familias. En esta instancia, evidenciamos el entusiasmo de los alumnos por dar a conocer y hacer público lo que habían aprendido. Las familias también participaban, se mostraban interesadas y acompañaban a sus hijos en este momento significativo.

En esta aproximación a las propuestas pedagógicas que forman parte de la JE podemos reconocer algunas de las transformaciones impulsadas por la política de extensión del tiempo escolar, tales como: una propuesta pedagógica que considera las necesidades e intereses de los estudiantes, en relación a la estrategia metodológica el uso del aula taller, desde un posicionamiento de docentes y alumnos que posibilita aprender a ambos en el desarrollo del proyecto, el abordaje de un mismo contenido desde los

diferentes campos curriculares, la recuperación del interés de los docentes por enseñar, y el entusiasmo de los estudiantes en las propuestas pedagógicas ofrecidas, lo cual posibilita construir otras experiencias de escolaridad que nutren y fortalecen las trayectorias escolares.

Retomando los planteos Garay (2000) observamos que existieron condiciones objetivas y subjetivas -la política de JE, la cultura institucional, el posicionamiento de docentes y directivos en torno a la tarea de educar- que hicieron posible que esta política adquiriera esta forma en la escuela estudiada.

Reflexiones finales

Terigi (2005 en Carranza, 2008) expresa que una política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre las instituciones y actores en determinada dirección, no desconoce que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras, pero señala que las escuelas, por sus propios medios, no pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ello, propone vincular las metas de las políticas educativas con las escuelas, a través de un acompañamiento (orientación pedagógica) por parte del Estado a las transformaciones propuestas.

La lectura de los documentos ministeriales sobre JE señalan la realización de capacitaciones para acompañar la implementación de esta política. Si bien no ahondamos de manera exhaustiva en este punto, los docentes han manifestado que no han participado de instancias formativas desarrolladas a nivel provincial, es por ello que en la implementación de JE en la escuela estudiada se destaca el posicionamiento y el significado otorgado por directivos y docentes a esta política. En este aspecto, recuperamos los aportes de Ezpeleta (2004 en Carranza, 2008) quien sostiene que las innovaciones en las prácticas docentes tienen mayor posibilidad de arraigo cuando pueden articularse con la trama cultural de las instituciones.

Siguiendo esta línea de pensamiento, conjeturamos que la política de JE se interpreta y resignifica en esta escuela, al compás del Proyecto

Educativo Institucional (PEI) que se venía construyendo en la institución, y esta política se integra a este proyecto, bajo una modalidad de trabajo colectivo que se venía desarrollando también.

Los PEI son garantes de la coherencia institucional en la medida que expresan la dimensión pedagógica de la escuela. Es así que “estos proyectos se presentan como herramientas de la gestión que permiten aunar y coordinar acciones de diversa índole, y brindan la posibilidad de alcanzar acuerdos que orientan los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas” (Abrate y Van Cauteren, 2014, pp. 135).

Destacamos el potencial articulador que tienen los proyectos pedagógicos y el trabajo en equipo que promueven. De todas maneras, el trabajo colectivo se tensiona con las características de la organización de trabajo docente que dificulta la tarea con otros, ya que la enseñanza en las instituciones educativas escolares está pensada casi exclusivamente en la tarea con los estudiantes, existiendo tiempos muy limitados para el trabajo entre docentes.

En la escuela estudiada observamos que el equipo directivo, en función de los ideales que se cristalizan en el PEI, gestiona promoviendo la colectivización del trabajo docente (Nicastro, 2017), y en la medida de lo posible, genera condiciones para que el trabajo en equipo sea viable. Los docentes se apropian y resignifican esta modalidad de trabajo constituyéndose en una experiencia formativa (Rockwell, 2011), ya que les permite enriquecer su tarea y compartir conocimientos y saberes.

Destacamos que la política de JE se integra al PEI, y los docentes de JE y JC en función de los proyectos integrados que desarrollan en cada semestre, se organizan en parejas pedagógicas y gestionan los tiempos para el trabajo en común, y este proceso posibilita intercambiar saberes y fortalecer el trabajo pedagógico.

Las propuestas pedagógicas elaboradas en JE parten de la realidad de los estudiantes, recuperan aspectos de su cotidianidad y, al mismo tiempo, son una invitación a incursionar en universos culturales novedosos. Esta forma de trabajo se ha constituido como un modo de hacer que con-

fiere una matriz singular a la institución y encuentra consonancia con los propósitos de la política de JE.

Más allá de las dificultades y desafíos presentes en la cotidianidad institucional, esta modalidad es sostenida y transmitida por los sujetos a lo largo del tiempo con un alto grado de implicación y compromiso de los docentes por su tarea.

En los lineamientos de la política de JE se insta a que los docentes recuperen el interés y deseo por enseñar y, a lo largo del trabajo de campo fuimos descubriendo el involucramiento de los docentes por las propuestas pedagógicas ofrecidas a los estudiantes, el entusiasmo puesto en juego en el quehacer cotidiano y el desafío que se presenta ante temáticas poco conocidas que habilitan un tiempo de indagación para aprender y conocer sobre el contenido a enseñar. Esto nos lleva a pensar en otro modo de asumir la función docente, replantearse el lugar del saber, dar lugar a la pregunta por lo que no se sabe, y un aspecto que resulta significativo es el interés en las tareas emprendidas en una escuela que provee condiciones institucionales para que el quehacer docente ligue acción con deseo.

En este cierre nos quedan algunos interrogantes para profundizar en la incidencia de esta política en la escuela y que surgen del recorrido realizado hasta aquí: ¿cómo significan los niños y niñas estar más tiempo en la escuela?, ¿se construyen allí experiencias que resultan significativas para los niños y niñas que concurren a esta escuela?, ¿los aprendizajes que se promueven en este tiempo escolar, les posibilitan continuar la escolaridad en mejores condiciones?

La política de ampliación del tiempo escolar establece que una mayor permanencia en la escuela permitiría a los estudiantes adquirir aprendizajes fundamentales, y mayores posibilidades de experiencias educativas, aspecto que hemos podido identificar en la escuela estudiada. Los estudiantes transitan por un espectro más amplio de experiencias educativas, como también por aprendizajes relacionados a campos curriculares propuestos en JE que, conjeturamos, les permiten adquirir conocimientos para continuar la escuela secundaria en mejores condiciones, aspecto que

amerita un análisis de mayor profundidad, considerando su relevancia en escuelas situadas en contextos atravesados por la desigualdad social.

Otro punto que nos interesa destacar es la relevancia que adquirió el tiempo escolar y la presencialidad luego de atravesar el contexto de la pandemia por Covid-19. Ante la debilidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en ese momento, la política provincial priorizó la enseñanza de contenidos vinculados a los campos de Lengua, Matemática y Cultura digital, cobrando relevancia el acceso a contenidos prioritarios y el acompañamiento a las trayectorias escolares. Al mismo tiempo, nos conduce a interrogarnos sobre el lugar que ocupan en este planteo los contenidos vinculados a las expresiones artísticas, culturales y otras maneras de organizar el trabajo pedagógico y las estrategias para renovar las propuestas de enseñanza desde los lineamientos y prioridades con los que se concibió la política de JE.

Bibliografía

Achilli, E. (2009) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Editor

Achilli, E. (2017) Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. Cuadernos de Antropología Social/ 45 (2017) pág. 7- 20

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2013) Las formas de lo escolar. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendidja.

Bekerman, D. y Dankner L. (2010) La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. Formación Universitaria - Vol. 3(6), 3-8 (2010)

Carranza, A. (2008) Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. Cuadernos de Educación, Año VI, Número 6, Córdoba - Julio 2008 pág. 171- 184.

Cocha, T. y Furlan, G. (2017) La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad en Schetjer, V. (2017) Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros. Buenos Aires: Eudeba.

Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017) Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Aula Abierta 46 (2017), págs. 57-64

Desgagné, S. (2001) La recherche collaborative en Anadon, M. (2001) Nouvelle dynamique de recherche en éducation. Québec: Presses de l'Université Laval.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011

Filmus, D (2017) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre

Garay, L. (2000): Algunos conceptos para analizar Instituciones educativas. Cuaderno de Postgrado, UNC.

Garay L. (2015): Lo institucional en el análisis de la inclusión. En Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba, Ed. Comunicarte

Gutiérrez, G. (2013) El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003 - 2013. 1º ed. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Alaya Editorial.

Milstein, D. et al (2011) Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Davila.

- Muchiut, M. (2006), “La construcción de espacios de apoyo escolar: procesos socio – educativos y demandas que influyen en la construcción de esta experiencia educativa”, Artículo en preparación para presentación en revista de divulgación científica. Versión Inédita, (preliminar).
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de casos en la investigación sociológica en Vasilachis de Galdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nicastro, S. (2018) Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Rieznik, M. y Dussel, I. (2019) Tiempo y escuela. En Flavia Fiorucci: Palabras claves en la historia de la educación argentina/ Flavia Fiorucci; José Bustamante Vismara – 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. (p. 305)
- Rockwell, E. (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? en Batallán, G y Neufeld, M. (2011) (coord) Discusiones sobre infancia y adolescencia. niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.
- Romero García, A. (2008) El aula taller: metodología para la enseñanza de la geografía. Estado del arte y consideraciones para su aplicación. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad de Antioquia. Medellín
- Storino, S. (2010) El tiempo escolar es insuficiente. Más escuela. En nivel primario: diagnóstico y desafíos. La jornada extendida, una respuesta. Revista Saberes. Publicación del Ministerio de Educación. Año 2, N° 8, Noviembre de 2010 pág. 4 a 22
- Tenti Fanfani, E. (2010) Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos de Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas (2° edición). México: Fondo de Cultura Económica
- Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF Argentina
- Viñao Frago, A. (1998) (2008) El espacio y el tiempo escolar como objetos de la historia o La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la historia de la educación Revista História da Educação, vol. 12, núm. 25, mayo-agosto, 2008, pp. 9-54 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil

Leyes y Documentos Consultados

Ley 26206 de Educación Nacional (2006)

Ley 9870 de Educación de la provincia de Córdoba (2010)

Programa Provincial de Jornada Extendida. Educación Primaria Propuesta Pedagógica – Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Provincia de Córdoba. 2010

Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar. Propuesta para la discusión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006

Páginas consultadas

<https://prensa.cba.gov.ar/educacion-3/pruebas-aprender-dieron-a-conocer-los-resultados-de-cordoba/>