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

Dir. María Rosa Misuraca

Integrantes: Sonia Szilak

Karina Barrera

Fernanda Ghelfi

**El problema**

La mayor carga horaria de la jornada escolar ha estado históricamente asociada a mayores posibilidades de aprendizajes escolares. Desde la década de 1950, con el auge de los Estados de Bienestar en el mundo -y sus reflejos en América Latina- se adoptaron medidas para aumentar el tiempo de exposición de los niños en la escuela primaria.

La asociación directa entre mayor “tiempo” escolar y mejora de las posibilidades de aprender aparecía como incuestionable a partir de propuestas para utilizar el tiempo extendido, caracterizadas por actividades extracurriculares, del área artística, educación física, talleres de diverso tipo.

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

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

Con la transformación educativa de los ´90 y la extensión de la obligatoriedad de la Educación General Básica (EGB), con la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, las propuestas de extensión de la jornada escolar abarcaron al ciclo EGB3, matrícula que pertenecía a 1ro y 2do año del nivel secundario de la anterior estructura del sistema. Esa extensión, de la que se benefició la EGB3, se llevó adelante, en escuelas que ya disponían de esa jornada o tenían la infraestructura necesaria para su ampliación. El auge del discurso de la *calidad*, extrapolado del ámbito de la producción industrial y las políticas dirigidas a la instalación de evaluaciones estandarizadas[[1]](#footnote-1) asociaron también linealmente la mayor cantidad de horas con la mejora de la calidad.

En el marco de políticas educativas de signo posneoliberal[[2]](#footnote-2) se dictaron dos leyes, la Ley de ciclo lectivo anual N° 25864/03 y Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05. La primera establece un mínimo de 180 días de clase en todos los establecimientos de educación inicial, EGB y Polimodal[[3]](#footnote-3) y la segunda establece una meta y un criterio de incremento de la jornada escolar[[4]](#footnote-4).

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)[[5]](#footnote-5) N°26206/06 y el cambio de estructura del sistema se establecen nuevas regulaciones que afectan el tiempo escolar en sentido amplio para garantizar actividades curriculares y extracurriculares en la jornada extendida (JE)[[6]](#footnote-6).

En la provincia de Buenos Aires, generalmente pionera o anticipatoria de las políticas educativas del nivel nacional, diversas Resoluciones actualizan o dan continuidad a los cargos docentes de JE y aprueban pautas básicas para el funcionamiento de las escuelas de EGB para alcanzar las 1200 horas de clase (condiciones pedagógicas, recursos humanos, estructura curricular, horario, espacios de definición institucional[[7]](#footnote-7)).

En 2004 se implementa la JE en el 3er ciclo de la EGB[[8]](#footnote-8). Se establecen propósitos tendientes a evitar la deserción y el fracaso escolar atendiendo al carácter propedéutico de este ciclo para el Polimodal. Por otro lado, a los fines de esta investigación interesa destacar que se “adicionan 10 módulos semanales de las áreas de Educación Física, Inglés, Tecnología, Informática y Educación Artística…” (Res. N° 2817/04 DGCyE) con un incremento total de 360 horas de clase anuales.

En 2005, a partir de convenio Préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento se extiende la jornada de EGB3 en 10 horas adicionales en establecimientos de jornada simple, doble escolaridad o jornada completa (en este caso para las secciones de jornada simple, incorporando nuevas escuelas). Se autoriza la cobertura de cargos y se establece que el BM supervisará el seguimiento del plan de trabajo de la JE. Al mismo tiempo establece que las demás escuelas se incorporarán cuando “…se realicen las obras de infraestructura o, concreten acciones de capacitación para el caso de los establecimientos que no requieran obra física” (Res. N° 3638/05 DGCyE).

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

Los antecedentes revisados hasta el momento permiten afirmar, en general, cierto consenso en la producción teórica acerca de lo que la ampliación del tiempo escolar permite o debería permitir con los aprendizajes:

…variarlo, enriquecerlo; abrir nuevas esferas de expresión y justicia curricular; transformar el trabajo docente con una carga horaria más acorde y concentrada en una sola escuela, con reuniones de trabajo institucional; generar una redistribución de los recursos en favor de los sectores sociales desaventajados; transformar la concepción del fracaso escolar, para eliminar la repetición de grado con apoyo escolar personalizado y nuevos formatos de enseñanza (Rivas 2015: 165).

La normativa que instala la JE alude a superar los problemas de repitencia, sobreedad, abandono[[9]](#footnote-9) y a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Es sabido que la concentración de horas en una misma escuela permite más posibilidades de optimizar el tiempo de trabajo y de formación o capacitación.

Sin embargo, la utilización del tiempo y del espacio en la JE ha sido diversa tanto desde la propuesta política de extensión de la jornada como desde el uso institucional de ese tiempo extendido (Elías, Walder y Portillo, 2016).

Las experiencias pueden agruparse en una clasificación preliminar de tres tipos de JE: 1) *actividades extracurriculares* orientadas a explorar o profundizar áreas como educación artística, educación física, talleres de diverso tipo. En este caso se produce una clara división del uso del tiempo entre los aprendizajes curriculares y los recreativos u optativos; 2) *actividades de tutorías o apoyos selectivos*. Aquí se observa una tendencia a reforzar los contenidos curriculares para los estudiantes que presentan dificultades, o bien llevar adelante proyectos especiales con intereses específicos y 3) *actividades curriculares obligatorias*. Es el caso de la implantación de JE a partir del 2005 con pautas claras de espacios curriculares específicos, como los descriptos.

En cada una de esas situaciones la escuela ha debido atravesar cambios organizativos y de trabajo del equipo de profesores que resultan especialmente interesantes de explorar por la posibilidad de redundar en formas particulares (flexibles o no, colectivas/colaborativas o individualistas, de refuerzo de las tareas de cuidado o externalización de la custodia familiar, diversificación de tiempos de trabajo comunes entre profesores, actividades de investigación y/o evaluación, entre otros). El estudio de dichas formas podrá ser inspirador de experiencias educativas más amplias.

Por otra parte, el fenómeno de “achicamiento” de la matrícula de la escuela pública[[10]](#footnote-10) en determinados ámbitos nos permite preguntar acerca de la funcionalidad político-educativa que la extensión de la jornada puede guardar con esa situación. En qué medida la JE puede representar una respuesta funcional al achicamiento de ciertos segmentos de la educación pública como estrategia para la retención o evitar el vaciamiento de la escuela.

Sin embargo, en Argentina, la JE no alcanza los dos dígitos en ninguno de los niveles educativos. En la educación secundaria las diferencias entre el sector público y el privado y entre jurisdicciones son elocuentes. Para el total de país, sólo el 6,3% de la matrícula total de educación secundaria asiste a la jornada extendida. El 63,2% de esa matrícula, lo hace en el sector público. En cambio en la provincia de Buenos Aires, el reparto entre el sector público y el privado invierte esa tendencia, es del 46,5% para el primero y del 53,5% para el segundo. Entendemos que el peso de la JE en la matrícula de la Ciudad de Buenos Aires contribuye a incrementar esa diferencia ya que el 69,8% de la matrícula que asiste a JE lo hace en el sector privado, mientras que el 41,8% en el sector público[[11]](#footnote-11).

El escenario de diferenciación entre jurisdicciones se torna aún más heterogéneo si se analiza por estratos sociales. Según datos del Observatorio de la Deuda Externa (Tuñon, 2013) el 18,4% de la matrícula proviene de estratos medio- alto, mientras que solo 1,5% proviene del estrato muy bajo. Estas brechas de desigualdad social y educativa sugieren la necesidad de estudiar y caracterizar la evolución de esa matrícula.

Las brechas son similares en el nivel secundario y no han sufrido cambios en los últimos años. En el estrato social medio alto, 18,6% de los adolescentes escolarizados asiste a una escuela de jornada extendida y 4,3% en el estrato medio bajo, 14,7% en escuelas privadas y 8% en escuelas públicas. Es decir, que 9 de cada 10 adolescentes escolarizados en la Argentina urbana asisten a una escuela de jornada simple.

Estos datos dan cuenta en las profundas desigualdades en la oferta escolar, factibles de ser analizadas e interpretadas.

En esta investigación estudiaremos la política de JE a partir de la sanción de la LEN en lo que respecta al nivel secundario desde una concepción político educacional crítica que implica la reflexión, tanto sobre el proyecto político educacional -en particular sobre sus presupuestos ideológicos- como sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta (Vior, 1988). Entendemos que estudiar las políticas educativas, implica el análisis de los procesos de toma de decisión, que no se concentran solo en el Estado, ya que son construidas y realizadas en distintos niveles y por distintos actores (Ball, en Mainardes 2015). Desde esta concepción el estudio de la política no puede circunscribirse al análisis del papel del Estado, porque ésta se despliega más allá, en arenas públicas y privadas. No existe una correlación unívoca entre lo definido por la norma y lo que acontece en la realidad. Tal como señalan Ball y otros (2012) el texto político se concreta en la escuela en función de sus especificidades: equipo directivo, docentes, aspiraciones de padres y alumnos, dimensiones contextuales. Por ello, planteamos la necesidad de hacer visible cómo la escuela responde a las demandas que la política de JE le impone y dar cuenta, así, de las recontextualizaciones.

**Antecedentes**

Existe una extensa producción nacional e internacional sobre la jornada escolar extendida en el nivel primario y escasa o nula producción sobre la JE en el nivel secundario.

Del relevamiento realizado sobre esos estudios se establecieron los siguientes agrupamientos en función de la perspectiva teórica y del análisis que realizan:

Algunos trabajos, que asocian linealmente la extensión de la jornada escolar en el nivel primario con la mejora de resultados de aprendizaje[[12]](#footnote-12). Holland et al. (2012) van en la misma línea de hallar una relación directa entre el tiempo instruccional obligatorio y el logro de aprendizajes, medidos por pruebas internacionales como PISA[[13]](#footnote-13) o SERCE[[14]](#footnote-14) y concluyen que en ambas mediciones no hay una tendencia o relación entre las dos variables. Por ejemplo, en el caso de los resultados del TERCE[[15]](#footnote-15), Colombia es el país con más tiempo instruccional obligatorio; sin embargo, su rendimiento es inferior a otros países, como Costa Rica que presenta mejores resultados, con menor tiempo instruccional obligatorio.

Estos trabajos, en general, son lineales para confirmar o no hipótesis derivadas de modelos como el conocido *contexto-insumo-proceso-producto (CIPP).* Se considera que prolongar el tiempo escolar aumenta el trabajo pedagógico de los alumnos y es más relevante en los sectores marginados, ya que compensa la falta de estímulos familiares y disminuye comportamientos riesgosos de los niños y adolescentes. Se entiende que “…mitiga algunas de las vivencias negativas del entorno social y territorial de los niños en situación de pobreza aproximándose a mejorar las condiciones de equidad” (OREAL/UNESCO, op. cit.). Entendemos que estos trabajos no ponen en discusión otras variables que inciden en el rendimiento del alumno, pues asocian linealmente incremento de tiempo con mayor calidad, eludiendo variables socio-culturales y pedagógicas que podrían incidir tanto o más que la extensión del tiempo escolar.

Aquí podemos ubicar aquellos que estudian la relación entre los resultados de los operativos de evaluación, nacionales e internacionales, y la extensión de la jornada escolar[[16]](#footnote-16). En esta línea, el Banco Mundial (2012) entiende que además de tener impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes, la ampliación del tiempo escolar para los “jóvenes de más edad” tiene un “efecto protector” al reducir la exposición a los riesgos como la delincuencia, criminalidad, abuso de sustancias, otros.

Por otro lado, dentro de los que estudian la incidencia del tiempo en la calidad de los aprendizajes, encontramos trabajos que analizan el uso al que este tiempo es destinado[[17]](#footnote-17). Por ejemplo, Fernández Enguita (2000) analiza el movimiento español hacia la jornada continua en educación primaria[[18]](#footnote-18), los argumentos esgrimidos por sus defensores y las falsas expectativas sobre la optimización del tiempo para la formación de los profesores, la complejidad de las situaciones familiares que se verían afectadas y el posicionamiento de las organizaciones sindicales y los problemas de falta de atención y fatiga evidenciados en este tipo de jornada.

Otra línea de investigación la constituyen descripciones sobre los rasgos que adquiere la JE en distintitas jurisdicciones provinciales o en otros países. Entre la vasta producción de los organismos internacionales, podemos citar el trabajo de Tenti Fanfani (2010) para IIPE-UNESCO, refiere a casos europeos y latinoamericanos que implementan la JE en el nivel primario; el de Rivas (2013) para el BID, que presenta las situaciones de Chile, Uruguay, Venezuela, México, República Dominicana, Argentina (profundiza en las experiencias de Ciudad de Buenos Aires, Mendoza, Río Negro, Córdoba); un documento de la OEI y el Ministerio de Educación de República Dominicana (2016) que elabora un diagnóstico sobre Brasil, Uruguay, Colombia y República Dominicana; UNESCO-IIPE (2010) alude a la situación de Chile, Uruguay , Argentina y Venezuela; Veleda (2013) Unicef, refiere a experiencias latinoamericanas y de provincias argentinas.

Cabe resaltar que estos casos presentan recomendaciones a considerar en la ampliación de la JE, entre ellas, el diseño de escuelas con espacios flexibles, la capacitación de directivos y docentes, la definición de prioridades curriculares.

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

En todos ellos los conceptos de TIEMPO y ESPACIO aparecen como centrales a la hora de caracterizar la jornada escolar.

El tiempo, del mismo modo que el espacio, no es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se «vacía» la educación. No es sólo un marco, delimitado por un origen y un término, en el que «suceden» los acontecimientos educativos, esto es, donde se «sitúan» las actividades escolares. En el mismo sentido, el espacio escolar tampoco es sólo un «diseño» abstracto en el que, a modo de «contenedor», se ubican los actores de la educación formal para llevar a cabo un programa de acciones. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder *(*Escolano, op. cit::56)

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

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

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

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

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

La organización del tiempo escolar, aparentemente mecánico e inmutable, es interdependiente del orden físico y social en el que se inserta (op. cit.:56). Se expresa todo un proceso de selección, jerarquización y distribución de finalidades, contenidos, sentidos y relaciones sociales atribuidas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resulta significativo advertir en la temporalidad escolar, no solamente instancias de inicio y finalización, sino procesos de distribución de tiempos asignados a determinadas actividades y a cargo de determinados sujetos. De modo tal que en esa organización subyacen ciertas nociones clave de política educativa que deben ser leídas en relación con las finalidades atribuidas a los sistemas educativos.

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

Veleda (op. cit.) y Escolano (op. cit.) mencionan una serie de factores que inciden en la organización del tiempo escolar: las concepciones políticas, axiológicas e ideológicas de quienes planifican la educación, los intereses gremiales, la disponibilidad de otros espacios de cuidado, los ritmos de trabajo de los adultos; la facilidad o dificultad de los desplazamientos, las costumbres sociales, los momentos de vida familiar y los tiempos de ocio. Del mismo modo,

Veleda (op. cit.) destaca que en la sociedad moderna se profundizó el proceso de racionalización del tiempo en diversos aspectos de la vida social, entre ellos en la educación. Y se consolidó una estructuración uniforme y rígida del tiempo, que respondía a la organización del mundo productivo moderno. La autora destaca que en la sociedad contemporánea se produce un “desajuste” ya que surgen nuevos ritmos sociales multiformes, flexibles y móviles, dando lugar a “una inadecuación entre los ritmos escolares (cuya estructura proviene del siglo XIX) y los objetivos y prácticas educativas contemporáneos” (op. cit.: 33)

Sacristán (op. cit.) explicita la importancia de observar tanto el tiempo objetivo como el subjetivo. Este último se refiere a la experiencia subjetiva con la temporalidad, ya que no equivale al cronometrado por el reloj. Por el contrario en la vivencia temporal inciden numerosos factores que hacen de ella una experiencia vivida de múltiples formas según sujetos, contextos e instituciones.

Husti (op. cit.) señala que la institución escolar sufre una contradicción ya que, por un lado, impone un modelo organizativo uniforme, secular e inmutable y, por otro, pretende realizar cambios profundos al proponerse por ejemplo abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento.

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

Terigi (2006) adhiere a la necesidad de revisar la estructura y organización del tiempo escolar, en lo que ella denomina “cronosistema” escolar el cual aparenta ser inmutable.

… es un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar (Terigi, 2010:2)

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

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

Diversos estudios (Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2008; Mas Rocha, 2009) señalan a la organización del trabajo docente como uno de los principales problemas de la escuela secundaria, al mismo tiempo que advierten sobre las dificultades que implica generar modificaciones en la organización. Uno de los aspectos más criticados es el carácter fragmentario, parcelado e individualista que genera el curriculum del nivel y la modalidad de designación de los docentes por horas cátedras. Al respecto Terigi (op. cit.) afirma que:

…en la escuela secundaria la lógica del curriculum mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo: los docentes fueron designados por horas de clase a dictar y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional—pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase (op. cit.: 64).

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

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

Martínez (op. cit.) sostiene que el tiempo es una categoría que materializa concepciones y modos de educar e instituye un discurso pedagógico y cultural. La autora entiende que innovar en las formas de organizar el tiempo escolar es una de las operaciones más complejas ya que:

El tiempo de trabajo es particularmente importante para romper el aislamiento docente y desarrollar formas de trabajo colectivo dentro y fuera del local escolar. Este aspecto se une con el contenido del trabajo y la producción de procesos culturales y sociales más allá de las rutinas del aula. (…) Se ha llegado a imposibilitar esta tarea de conjunto, por los límites de la jornada laboral y las tareas ´presenciales o frente a alumnos´ que consumen todo el tiempo de trabajo… (op. cit.:45)

Hargreaves (op. cit.) considera al tiempo como un elemento central en la estructuración del trabajo del profesor y afirma que:

…el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios. Su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo (op. cit.:32).

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

La segunda dimensión es la existencia de un *tiempo fenomenológico* como expresión de una experiencia vivida y, por ende, sujeta a interpretaciones diversas en las que pueden estar contenidos singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas:

Las variaciones subjetivas en nuestro sentido del tiempo están enraizadas en otros aspectos de nuestros mundos privados: nuestros proyectos, nuestros intereses, nuestras actividades y las distintas clases de exigencias que nos plantean. Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los roles que tenemos en la vida, empaquetan juntos los proyectos, las actividades y los intereses de forma que nuestro sentido del tiempo varía según la clase de trabajo que hagamos y según los roles que adoptemos en nuestra vida (op. cit.:31)

El *tiempo micropolítico* es la tercera dimensión y ella se refiere a que la distribución del tiempo también refleja las configuraciones dominantes de poder y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela. Ésta se complementa con la cuarta dimensión denominada *“tiempo sociopolítico”*, compuesto de dos aspectos complementarios: “la separación” o división entre la responsabilidad, el interés y la perspectiva asociada con el tiempo entre la administración y el profesor. Cabe aquí la reflexión sobre la jerarquización en la toma de decisiones respecto del tiempo entre administradores, directivos y profesores. El segundo aspecto es lo que denomina *“la colonización”*, proceso en el que los administradores educativos conquistan el tiempo de los profesores para sus propios fines. En esta dimensión el autor profundiza en la relación entre tiempo, productividad y control:

…la tendencia administrativa consiste en ejercer un mayor control sobre el trabajo del profesor y sobre su tiempo, en regularlo y racionalizarlo, en dividirlo en pequeños componentes discretos con objetivos claramente designados y asignados a cada uno. La Administración trata de compensar las diferencias con un control más estricto (aumentando el abismo entre la Administración y el profesorado) y multiplicando las demandas administrativas (aumentando las expectativas y ajustando las previsiones de tiempo para el cambio). Con estas actuaciones refuerzan la resistencia al cambio o a la mejora entre el profesorado y se intensifica el trabajo del profesor. Y al caer en la trampa de la intensificación, la iniciativa burocrática de ejercer mayor control sobre los cambios y el desarrollo se vuelve autodestructiva (op. cit.: 52).

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

*. Políticas de extensión de la jornada escolar*

En sistemas educativos con fuertes desigualdades como el argentino, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar ofrecería oportunidades para avanzar en la construcción de la justicia educativa y curricular (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, Conell, 2006). En contextos críticos, conrepitencia, abandono y sobreedad, en escuelas saturadas de demandas insatisfechas, en las que el tiempo es siempre escaso para garantizar el derecho a la educación, cobra especial relevancia el carácter político de las decisiones sobre la extensión de la jornada. Por extensión de la jornada escolar (EJE) o términos similares (prolongación, ampliación) se entiende a las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo) (Veleda, 2013:15)

En este contexto, la EJE en el nivel secundario abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables. Redistribución, porque destina más tiempo a fortalecer los aprendizajes fundamentales, la prevención del fracaso escolar, el cuidado y la alimentación. Reconocimiento, porque abre un abanico más amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos: talleres de artes, deportes, juegos, nuevas tecnologías e idiomas. Más tiempo equivale así al acceso de los sectores más postergados a esos aprendizajes, que las clases medias suelen adquirir en la esfera privada

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

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

A partir de la situación presentada y del marco conceptual revisado nos formulamos las siguientes preguntas:

* ¿Cuál fue el proceso histórico de conformación de escuelas con jornadas extendidas en el nivel secundario?
* ¿Qué características adopta la extensión de la jornada en el nivel secundario (formas organizativas, trabajo de los profesores, contenidos, propuestas pedagógicas, duración) en diferentes contextos?
* ¿Cuáles fueron las actividades/contenidos/propuestas que constituyeron los tiempos extendidos en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires?
* ¿Cuáles fueron los criterios de selección de escuelas para instalar la extensión de jornada en la EGB3? ¿Qué papel jugó el tamaño de la matrícula, la disponibilidad de recursos, la demanda efectiva, etc?
* ¿Cuál es el uso del tiempo efectivo de la extensión de la jornada?

**Objetivo General**

* Caracterizar la política de JE en la escuela secundaria bonaerense a partir de la LEN.
* Explorar y analizar el uso del tiempo en las escuelas secundarias de JE en diferentes contextos de la provincia de Buenos Aires.

**Objetivos específicos**

* Caracterizar el proceso histórico de conformación de la JE en escuelas secundarias.
* Caracterizar la situación cuantitativa histórica y actual de escuelas con JE en el nivel secundario (tamaño, tipo de dependencia, modalidades, matrícula, repitencia, sobreedad, entre otros).
* Caracterizar el tiempo objetivo y subjetivo de la jornada escolar en las concepciones de los profesores y autoridades de escuelas con JE.
* Explorar las formas de organización de las escuelas.

**Metodología**

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

Las fuentes primarias serán de diversos tipos, normativa específica que regula la extensión de la jornada históricamente en el nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires, utilizando técnicas de análisis documental a través de matrices de datos. Dentro de estas fuentes se analizarán los convenios firmados entre la provincia de Buenos Aires y el BIRF que establecieron los programas de EJE en la EGB3.

Otro tipo de fuente será el relevado a través de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a directivos, inspectores y profesores de escuelas secundarias con JE. Serán informantes clave de la política en estudio, autoridades provinciales históricas y actuales responsables de programas de jornada extendida.

Se aplicará una encuesta que permita relevar, entre la totalidad de los profesores afectados de esas tres instituciones, los significados que esos sujetos adjudican al trabajo de la JE.

Se prevé la utilización de fuentes secundarias a través de elaboración de información cuantitativa específica solicitada a la DiNIEE y a la dirección de estadística provincial que contribuya a la reconstrucción histórica de las creaciones de JE y su distribución jurisdiccional según sector al que pertenecen.

Los resultados esperados a partir del cumplimiento de los objetivos enunciados son: elaborar y poner a circular producción teórica sobre el objeto de estudio, contribuir a la elaboración de un diagnóstico cuanti-cualitativo sobre la situación de la escuela secundaria con JE y posibilitar articulaciones entre esta producción y la referida a las escuelas con JE de nivel primario a fin de dejar planteadas diferencias y continuidades.

Se prevé el desarrollo del proyecto a partir del siguiente cronograma.

|  |
| --- |
| Cronograma de actividades |
| Actividad | Año 1 Año 2 Año 3 |
| 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | 10º | 11º | 12º |
| Relevamiento bibliográfico | X | X |  |  |  |  |  | X | X |  X |  |  |
| Relevamiento y análisis de normativa y documentos | X | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Diseño de instrumentos de recolección de datos (entrevistas y encuesta) |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Informes de avance |  |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
| Aplicación de las entrevistas |  |  |  |  | X | X | X |  |  |  |  |  |
| Análisis de la información |  |  |  |  |  |  | X | X | X | X |  |  |
| Presentación en reuniones científicas |  |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  | X |
| Reuniones del equipo de investigación | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Redacción de Informe Final |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |

**Presupuesto**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **RUBRO** |  **MONTO**  | **EN PESOS** |  |
| **2018** | **2019** | **2020** |
| Bienes de Consumo 1  |  1.000 |  900 | 1000 |
| Servicios no Personales 2 | 6.000 | 6.000 | 6000 |
| Movilidad y viáticos 3 | 8.000 | 8.000 | 8000 |
| Bibliografía y publicaciones 4  | 1.200 | 1.600 | 2000 |
| Bienes de capital  | 600 | --- | --- |
| Total | 16.800 | 16.500 | 17.000 |

1 Papel, carpetas, cartuchos para impresoras, fotocopias, anillados.

2 Desgrabaciones, tipeo, digitalización y carga de datos.

3 Participación en congresos y eventos académicos vinculados con la temática en estudio. Traslados a centros de documentación. Traslado a escuela rural.

4 Libros, revistas.

**Bibliografía**

* Administración Nacional de Educación Pública (2003). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. Segundo Informe. ANEP: Montevideo
* Asociación civil por la igualdad y la justicia (2012). La educación discriminatoria de la educación primaria de jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. ACIJ, Programa Igualdad Educativa.
* Ball, S. (2015). Entrevista con el profesor Stephen Ball por el profesor doctor Jefferson Mainardes. En *Guarulhos*, Vol. 3, N°2, pp.172-182, Noviembre.
* Ball, S. y otros (2012). Howschools do policy: Policyenactments in secondary schools. Routledge: New York.
* Barco, S. (2016). Inclusión educativa, derecho a la educación y trabajo Docente. Escuelas primarias de jornada extendida en Río Negro, Argentina. Ponencia presentada en el XI Seminario de la Red Estrado, 16, 17 y 18 de Noviembre, México D F.
* Conell, R. (2006). Escuelas y Justicia social. Ediciones Morata-tercera edición: Madrid.
* Elías, R.; Walder G. y Portillo, A. (2016). ¿Más tiempo, mejores resultados? Un análisis crítico de las investigaciones sobre jornada escolar extendida en América Latina. En: Santiago Cueto (Editor) Innovación y calidad en educación en América Latina, ILAIPP – GRADE: Lima.
* Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 248, pp.55–79.
* Fernández Enguita, M. (2000). La hora de la Escuela: Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. Universidad de Salamanca: Salamanca.
* Giddens, A. (1998). La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia. Taurus: Madrid.
* Hargreaves, A. (1992) El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En Revista de Educación, N°298, Madrid, pp. 31-53.
* Holland, P. et al. (2012). América Latina: ¿es muy corta la jornada escolar?. En América Latina y Caribe, oportunidades para todos. Banco Mundial. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/latinamerica/es/comment/2338>
* Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación*, 298.
* Jacinto C. y Terigi, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria? IIPE- Santillana: Buenos Aires.
* Llach, J. y otros (2009). Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina. En *Economía*, 10(1), pp.1-43.
* Martínez, D. (2012). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En Feldfeber, M. y Andrade de Oliveira, D. (Comp.) Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires.
* Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile, Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147, pp. 28-49.
* Martinic, S.(2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. En Revista Brasileira de Educação, Vol. 20 N° 61 abr.-jun, pp. 479-499.
* Más Rocha, S. (2009). Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes. En Vior, S. Misuraca, M. y Más Rocha, S. (comp.) Formación de docentes: ¿Qué cambió después de los ’90 en las políticas, los currículos y las instituciones?, Jorge Baudino Ediciones: Buenos Aires
* Ministerio de Educación de República Dominicana y Organización de Estados Iberoamericanos (2016). Jornada Escolar Extendida. Aportes para la acción y la reflexión. República Dominicana.
* OCDE. (2011). PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume IV). Paris: OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/ pisa2009/48270093.pdf
* Oliveira (2002) Oliveira, D. A. (2002). “Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola”. En Oliveira y Rosar Política e gestão da educação, Belo Horizonte: Autêntica.
* Orealc/Unesco (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
* Organización de Estados Iberoamericanos (2008). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios
* Rivas, A. (2013). Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones. Banco Interamericano de Desarrollo-Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de República Dominicana. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348928_Escuelas_de_Jornada_Extendida.pdf>
* Sacristán, G. (2008). El valor del tiempo en educación. Morata: Madrid.
* Sader, E. (2008). América Latina, entre el posneoliberalismo y el futuro. En *Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina* (pp.5-43). Buenos Aires: CLACSO – Ediciones CTA.
* Stolowicz, B. (2011). “El ‘posneoliberalismo’ y la reconfiguración del capitalismo en América Latina”. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional Marx Vive: América Latina en disputa. Proyectos políticos y (re)configuraciones del poder. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 29 de octubre de 2010.
* Tenti Fanfani, E. (2010). Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. SEP/UNESCO/IIPE: México.
* Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Del Estante: Buenos Aires.
* Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura de Ciclo lectivo, Ministerio de Educación de La Pampa.
* Tuñon, I. (2013).Inclusión educativa y estructura de oportunidades para la recreación. Niñez y adolescencia en la argentina urbana. En Serie del Bicentenario 2010-2016, Boletín N°1, Observatorio de la Deuda Social Argentina.
* Valenzuela, J. y otros (2009). Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas.. Departamento de Estudios y Desarrollo. Secretaría Técnica FONIDE: Santiago de Chile. Recuperado de:

<http://centroestudios.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310843_Juan_Pablo_Valenzuela_%20Uchile.pdf>

* Varesi, G. (2011). Argentina 2002-2011: neodesarrollismo y radicalización progresista. En *Realidad Económica*, N° 264. Instituto para el Desarrollo Económico, Buenos Aires
* Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Fundación CIPPEC-Unicef Argentina: Buenos Aires.
* Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.
* Vercellino, S. (2013). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. En *Revista Electrónica Educare*, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 9-36. Recuperado de:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

* Vior, S. (1988). Programa de Política Educacional Argentina y Comparada. Fundamentos de la selección y organización de contenidos. Depto. de Educación, UNLu.

**Normativa consultada**

* Ley de ciclo lectivo anual N° 25864/03
* Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05
* Ley de Educación Nacional N° 26206/06
* Ley Federal de Educación N° 24.195/93
* Res. 10873/89 Dirección general de Escuela y Cultura
* Res. 2649/98 DGCyE
* Res. 668/99 DGCyE
* Res. 3085/00 DGCyE
* Res. N° 2817/04 DGCyE
* Res. N° 3638/05 DGCyE
1. La rendición de cuentas, como parte del discurso tecno-burocrático se transformó en uno de los elementos que llevarían a la mejora de la calidad de la educación, implantándose sistemas u operativos nacionales de evaluación para medir el rendimiento escolar. [↑](#footnote-ref-1)
2. Este periodo es analizado desde diferentes interpretaciones: tercera vía, pos neoliberalismo, neo-desarrollismo, neo-keynesianismo (Giddens, 2000; Sader, 2008; Varesi, 2011, entre otros). [↑](#footnote-ref-2)
3. Y aprueba un convenio a ser firmado entre la nación y las provincias para el cumplimiento efectivo de esa meta. [↑](#footnote-ref-3)
4. Ar.t 2ºEl incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: a) Incluir en el nivel inicial al CIEN POR CIENTO (100%) de la población de CINCO (5) años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de TRES (3) y CUATRO (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos. b) Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el TREINTA POR CIENTO (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas. [↑](#footnote-ref-4)
5. Art. -El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

c) *Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales. e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.*

Art. 135.- El CFE acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para: a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos; b) *implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.* [↑](#footnote-ref-5)
6. Si bien en la provincia de Buenos Aires existen diferencias en las definiciones de *jornada completa, ampliada, doble escolaridad, y jornada extendida*, a los fines de este trabajo adoptaremos la última denominación. Las razones obedecen al objeto mismo de la indagación que es el uso del tiempo escolar, las formas de organización y trabajo de los profesores en horarios que se extienden más allá de la jornada simple de cinco horas de clase en la escuela secundaria. [↑](#footnote-ref-6)
7. Res. N°10873/89 Dirección general de Escuela y Cultura; Res. N° 2649/98 DGCyE; Res.N°668/99 DGCyE y Res. N°3085/00DGCyE [↑](#footnote-ref-7)
8. Res. N°2817/04DGCyE, facultades conferidas por Ley N°11612/94 [↑](#footnote-ref-8)
9. Datos estadísticos de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa) de 2015, indicaban para el total país una tasa de repitencia de 11,1% en el ciclo básico y 6,0% en el orientado; de sobreedad de 33, 3% para el ciclo básico y de 33, 2% para el orientado; y abandono de 8,2% en el ciclo básico y de 13, 6% en el orientado. [↑](#footnote-ref-9)
10. En general se trata de escuelas de pequeño tamaño poblacional. Respecto del fenómeno de reducción de la matrícula en determinados segmentos educativos, no hay trabajos que den cuenta de la evolución histórica de la matrícula en el nivel de los establecimientos escolares. Sin embargo, a partir del primer acercamiento al problema se encontró que varias escuelas públicas con escasa matrícula fueron beneficiadas con la JE. [↑](#footnote-ref-10)
11. Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. [↑](#footnote-ref-11)
12. Asociación civil por la igualdad y la justicia 2012; Metas 2021 Banco Inter-Americano de Desarrollo, 2008; Martinic, 2015; OREALC/UNESCO, 2013. [↑](#footnote-ref-12)
13. Programme for International Student Assessment de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000. [↑](#footnote-ref-13)
14. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) en 2006. [↑](#footnote-ref-14)
15. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por el LLECE en 2013. [↑](#footnote-ref-15)
16. Ejemplos de ello, son los trabajos de Llach y otros (2009) sobre la Ciudad de Buenos Aires; para el caso de Chile, Valenzuela y otros (2009); Martinic y Villalta (2015); OCDE (2011); Administración Nacional de Educación Pública(2003) en Uruguay. [↑](#footnote-ref-16)
17. Es el caso de los trabajos de Husti (1992); Escolano (1992); Sacristán (2009); Fernández Enguita (2000), entre otros. [↑](#footnote-ref-17)
18. A partir de la jornada completa fragmentada en España, se discutía sobre su continuidad, argumentando beneficios para la formación de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. En ese proceso juega un papel interesante el interés del profesorado. [↑](#footnote-ref-18)