

SERIE “APORTES PARA LA DISCUSIÓN”

Relación entre tiempo escolar y logros educativos

Equipo de Nivel Primario, Coordinación Operativa de Investigación Educativa, UEICEE
Agosto de 2016

Este documento presenta algunas consideraciones acerca de la relación entre la expansión del tiempo escolar y su posible incidencia en diversos aspectos de la escolaridad primaria, como los aprendizajes y las trayectorias escolares de los estudiantes, aspectos que sin duda se encuentran relacionados. Para esto, se reúnen y sintetizan algunos datos empíricos, hallazgos y reflexiones producidas a lo largo de diversos estudios que, de alguna manera, permiten alimentar el debate.

1

El tiempo escolar y su organización han sido objeto de análisis y abordajes diversos. En la mayoría de los casos, lo que se considera como “tiempo escolar” son las dimensiones objetivas del fenómeno: la cantidad de horas que componen la jornada; la cantidad de días o semanas que se incluyen en el ciclo lectivo; la cantidad de años que conforman un nivel educativo; etcétera. La unidad de medición puede variar dependiendo del objeto de estudio y las intenciones del observador. Del mismo modo, la escala o dimensión que se privilegie permite hablar, por ejemplo, de un calendario escolar jurisdiccional, de una jornada a nivel institucional o de una carga horaria a nivel curricular. Más allá de estas diferentes formas de medir y diseccionar el “tiempo escolar”, lo que se aborda desde esta perspectiva es siempre el aspecto objetivo y, por ende cuantificable, del concepto.

Diferentes autores han cuestionado el carácter limitado de esta perspectiva, considerando que el tiempo escolar no es sólo el tiempo objetivo y cuantificable, que tiende a homogeneizar procesos en unidades uniformes y comparables, y que se basan en el supuesto de equivalencia en cuanto al sentido y al valor de la unidad temporal que se tome en cuenta (sea la hora o la cantidad de días de clase anuales). Estos cuestionamientos ponen de relieve la dimensión de la experiencia de enseñar y aprender, es decir, lo que ocurre en ese lapso temporal que se dedica a la educación en cada institución escolar (Gimeno Sacristán, 2003; Romero Pérez, 2000; Terigi, 2010).

Desde este punto de vista, no se niega la relevancia del aspecto cuantitativo sino que se integra esta preocupación por la magnitud del tiempo en un enfoque más amplio que se pregunta por el sentido del mismo, las modalidades de su uso, las experiencias que se fomentan durante la permanencia de docentes y estudiantes en las escuelas.

En las siguientes páginas se buscará aportar datos y reflexiones tanto sobre el aspecto objetivo del tiempo escolar en el ámbito de la educación primaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, como también respecto de las distintas propuestas de organización institucional y curricular de la jornada completa, poniendo el foco en especial en las escuelas con intensificación en un campo del conocimiento (oferta institucional que tiene justamente esa preocupación en el origen).

En ambos casos, se buscará poner en relación los atributos cuantitativos y cualitativos del tiempo escolar con las posibilidades de incidir positivamente en las trayectorias educativas de los estudiantes y la construcción de aprendizajes que se esperan lograr en el nivel primario.

a) Sobre la cantidad de días de clase

Una primera cuestión a revisar es la discusión acerca de la cantidad de días y horas de clase que se prescriben dentro del calendario oficial, medida que suele tener como parámetro el ciclo lectivo anual. Si bien existen recomendaciones de agencias internacionales respecto del tiempo que debe dedicarse a la enseñanza básica, la realidad muestra un panorama diverso cuando se observa lo que ocurre en diferentes regiones del mundo. Como se señala en un informe del IPE del año 2010:

...“los países de América del Norte y Europa Occidental presentan la mediana de horas de enseñanza oficial acumulada durante los seis años de escolaridad básica más alta (835 horas). Le siguen Asia Oriental y el Pacífico (802 horas); América Latina y el Caribe (795 horas), y los estados árabes (789 horas). Entre los países con las medianas más bajas se encuentran los de Europa Central y del Este (654 horas), y los países del África sub-sahariana y los de Sudeste y Oeste asiático con valores cercanos a la mediana global.” (IPE-UNESCO, 2010:11)

A su vez, otros estudios advierten variaciones significativas al interior de cada una de estas regiones. Con lo cual, es posible afirmar que no existe uniformidad a nivel mundial respecto del tiempo que se establece oficialmente para la enseñanza básica obligatoria. Estas disparidades se derivan no solamente de las concepciones vigentes acerca de la enseñanza en cada uno de los países sino de las tradiciones e historias de cada sistema educativo y de los recursos que se destinan a tal fin, ligados a la disponibilidad de los mismos pero también a decisiones políticas acerca de su distribución.

El citado estudio del IPE también realiza una comparación entre diferentes países respecto de la duración del ciclo lectivo para el nivel primario en términos de días de clase. Los valores promedio nacionales vuelven a mostrar una importante dispersión, en un rango que va de 175 a 210 días por año. En dicho documento se destacan algunos casos nacionales para ilustrar estas variaciones: Portugal (180), Alemania (208), Costa Rica (205), Chile (190), Uruguay (180).

En lo que refiere a nuestro país, el calendario escolar ha venido unificándose y expandiéndose durante los últimos años. En 1998 el promedio de días de clase de las diferentes jurisdicciones rondaba los 170 días (MECyT, 2000). Hacia fines del año 2003 la Ley N° 25.864 estableció un piso homogéneo para todo el país de 180 días por año. Y en 2012, por resolución del Consejo Federal de Educación, este valor se elevó hasta los 190 días anuales (Res.165/11).

El supuesto por detrás de estas progresivas expansiones de la duración del ciclo lectivo es *“que la mayor permanencia de los alumnos en la escuela es condición indispensable para mejorar los aprendizajes”* (considerandos de la Res. CFE N° 165/11). En este sentido, y más allá de las discusiones acerca del cumplimiento efectivo de este calendario en las distintas jurisdicciones, los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en 2005 y 2013 muestran que los aprendizajes medidos por estas pruebas estandarizadas han mejorado durante el período analizado. Como se observa en el cuadro siguiente, el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de desempeño en estos exámenes se ha reducido tanto a nivel nacional como regional.

Cuadro 1. Porcentaje de alumnos de 6º año de educación Primaria/EGB con bajo nivel de desempeño en Lengua y Matemática, por año de relevamiento según región.

Regiones	Matemática		Lengua	
	2005	2013	2005	2013
Centro	37,9	32,2	27,5	25,2
NEA	52,7	44,7	37,7	36,4
NOA	43,4	40,7	34,1	31,1
Cuyo	42,5	35,3	30,0	28,9
Patagonia	35,1	32,9	27,6	22,8
Total	40,4	35,6	29,7	28,0

Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2005 y 2013, DiNIECE.

* La serie de datos disponibles abarca el período 2003-2013. Sin embargo, los datos del ONE 2003 no resultan comparables ya que se informaron como porcentaje de respuestas correctas, una medida no equivalente a los niveles de desempeño.

La evidencia anterior indicaría la concurrencia de estos dos fenómenos: expansión de la duración del ciclo lectivo y mejora de los rendimientos en Lengua y Matemática (medidos en la disminución de los porcentajes de niños que tienen bajo nivel de desempeño en esas áreas). Sin embargo, a partir de esos datos poco puede decirse acerca del impacto de la extensión del calendario escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes de nivel primario. El correlato entre ampliación de la cantidad de días de clase por año y mejora de los resultados de evaluación podría deberse a una multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza, incluidas otras políticas nacionales y provinciales que no necesariamente se vinculan con la extensión de los días de clase.

En síntesis, no es posible establecer una vinculación directa en términos causales entre ampliación del calendario escolar y resultados de aprendizaje, aunque ambos evolucionaron de manera positiva durante los últimos años.

b) Sobre la extensión de la jornada escolar

Otro aspecto relevante al momento de mensurar el tiempo escolar en la educación primaria es la duración de la jornada escolar, entendida como la cantidad de horas diarias que los estudiantes permanecen en las escuelas. En la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas primarias pueden funcionar bajo la modalidad de jornada simple o completa.

Es preciso advertir que, según lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, las escuelas primarias en nuestro país “*serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel*” (art. 28), fundamento que opera sin duda como horizonte más que como situación efectiva. De hecho, las disparidades entre las provincias respecto del alcance de la extensión de la jornada son muy marcadas y la situación de nuestra jurisdicción es particularmente aventajada en este sentido. Según datos del Relevamiento Anual 2015, relevados por la UEICEE, el 46% de los alumnos del sector estatal concurría a escuelas de jornada completa. Cuando se compara este dato con el resto del país, se advierte que la CABA sólo es superada por Tierra de Fuego (47%). En Córdoba este valor se ubica en 33% y el resto de las provincias se posicionan por debajo del 25%. Incluso hay un grupo muy importante de jurisdicciones (13 en total) que no superan el umbral del 10% de estudiantes en escuelas de jornada extendida (DiNIECE, 2014).

En los párrafos que siguen, el análisis se circunscribirá a las instituciones estatales, por dos razones. Por un lado, porque este documento busca aportar al debate que actualmente se está dando en relación a las escuelas primarias estatales. Por otro lado, porque existen limitaciones respecto de los datos disponibles sobre el sector privado, ya que la distinción respecto del tipo de jornada de las unidades educativas puede no reflejar acertadamente la oferta real de las mismas¹.

La información correspondiente al Relevamiento Anual 2015 señala que son 266 las escuelas primarias estatales de jornada completa, en las cuales cursan más de 67.000 alumnos. En relación al tema central de este documento, es decir, la organización del tiempo escolar:

5

...“los niños que concurren a escuelas de jornada completa asisten en total 8 horas 5 minutos, lo que prácticamente duplica el tiempo de permanencia planteado por la jornada simple (que es de 4 horas 15 minutos). Dado que la extensión de la jornada incluye el momento destinado al comedor (que no es obligatorio para los niños, ya que pueden optar por ir almorzar a sus casas), el tiempo que se adiciona estrictamente a las actividades de enseñanza en la jornada completa es de 2 horas 20 minutos más que en las escuelas de jornada simple.” (Di Pietro, Tófalo, Pitton y Medela, 2013:12).

Ahora bien, este incremento del tiempo escolar, ¿tiene algún tipo de incidencia positiva sobre las trayectorias escolares de los alumnos y sobre sus posibilidades de acceso a los conocimientos que se imparten en el nivel?

Como ya ha sido señalado, las respuestas a este tipo de interrogantes sólo pueden considerarse como aproximaciones, tendencias o indicios, dado que la pluri causalidad propia de los fenómenos educativos no permite establecer explicaciones lineales, a lo cual se suman las limitaciones de los datos y estudios disponibles sobre este vínculo. Sin duda, se requiere de un diseño metodológico más complejo y que integre variadas estrategias metodológicas para un abordaje en profundidad. No obstante, la información producida por las diferentes áreas de trabajo de la UEICEE, sumada a la revisión de estudios externos que se han realizado al respecto, pueden ofrecer

¹ Como ha señalado el Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2010, “la información sobre la cantidad de unidades educativas de jornada completa se basa en las declaraciones que realizan los establecimientos en los cuadernillos de relevamiento. En el caso del sector privado, se observan diferencias entre estos datos y los consignados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada”.

orientaciones valiosas que aporten a la discusión sobre el vínculo entre tiempo escolar y experiencias educativas. El apartado siguiente tiene como objetivo presentar la evidencia empírica disponible.

c) Jornada escolar, trayectorias educativas y aprendizajes

Un primer abordaje sobre la relación entre tiempo escolar objetivo y logros educativos puede efectuarse a través de la lectura de indicadores de trayectoria en función del tipo de jornada de las unidades educativas. Como se observa en el cuadro siguiente, los porcentajes de alumnos repetidores, de estudiantes no promovidos y de aquellos que poseen una edad mayor a la esperada para su grado² resultan muy similares en ambos sub universos de escuelas. Salvo en el caso del porcentaje de sobreedad (que es 3 puntos porcentuales menor en las escuelas de jornada completa) las variaciones observadas no permiten en principio afirmar que exista un vínculo significativo entre estas variables.

6

Cuadro 2. Educación Primaria. Sector Estatal. Alumnos e indicadores de trayectoria según tipo de jornada de la unidad educativa. CABA, 2015.

Indicadores de trayectoria	TOTAL	Jornada simple	Jornada completa
Repitencia	2,3%	2,3%	2,2%
No promovidos	2,5%	2,4%	2,5%
Sobreedad	13,1%	14,5%	11,5%
Alumnos	143.779	77.064	66.715

Fuente: elaboración propia con datos provisorios del Relevamiento Anual 2015, UEICEE.

* Se excluyen 1.435 alumnos que cursan en escuelas con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Pero, como se señaló más arriba, es importante tener en cuenta no sólo la cantidad de tiempo escolar sino también qué propuesta pedagógica y qué experiencia educativa tienen lugar durante ese “más tiempo en la escuela” que supone la jornada completa.

Por un lado, como fuera analizado en el trabajo de Di Pietro y otros (2013), en la propuesta tradicional de las escuelas de jornada

² Los alumnos repetidores son aquellos que se inscriben en el mismo año de estudio que cursaron el ciclo lectivo anterior, relevados en abril de 2015. En cambio, los alumnos no promovidos son aquellos que al finalizar el ciclo lectivo 2014 no lograron acreditar los aprendizajes necesarios para dar por aprobado el grado que cursaban. El porcentaje de alumnos con sobreedad –también relevado en abril de 2015– mide el peso de los estudiantes con uno o más años por encima del esperado para el grado que se encuentra cursando.

completa -que data de 1957- la extensión del tiempo escolar no implicó transformaciones curriculares, sino que se mantuvieron las mismas áreas duplicando la carga horaria de las asignaturas artísticas (Plástica y Música), Educación Física, Educación Tecnológica e Idioma Extranjero. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto sería esperable encontrar diferencias en cuanto a los niveles de promoción (o su contracara, la repitencia) toda vez que ese mayor tiempo escolar no es destinado a las áreas curriculares centrales del nivel -Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales- que en las prácticas habituales son las más peso tienen al momento de definir si los alumnos pasan de grado o no. Similar reflexión puede plantearse respecto del efecto esperable sobre los resultados de las pruebas de aprendizajes que suelen evaluar solamente Matemática y Lengua.

Por otro lado, existen elementos asociados con la extensión de la jornada que, si bien no atañen a la cuestión curricular, deben ser considerados en el análisis. Los estudios de Feldfeber y otros (2003 y 2005) han dado cuenta de que la modalidad de jornada completa puede tener una incidencia positiva sobre el desempeño de los estudiantes, dado que ofrece más oportunidades para desarrollar, dentro del horario escolar, actividades que en el contexto de la jornada simple suelen formar parte de las tareas extraescolares, cuya realización depende en gran medida de condiciones que no están igualmente garantizadas para los niños de todos los sectores sociales. Entre ellas, puede mencionarse: que exista un acompañamiento familiar adecuado, que dispongan de tiempo y de un lugar propicio para abocarse a esas tareas, que no tengan responsabilidades laborales o de cuidado de hermanos cuando están fuera de la escuela, etcétera. De este modo, al posibilitar dentro del horario de clases aquello que en la jornada simple se deposita como expectativa por fuera del tiempo escolar, la jornada completa podría llegar a incidir favorablemente en la adquisición de los contenidos definidos para cada grado, sobre todo en aquellos sectores socialmente más vulnerables del alumnado.

En esta misma línea, un estudio efectuado por Llach y otros (2008) con datos del ONE referidos a la Ciudad de Buenos Aires indica que los estudiantes de escuelas de jornada completa muestran un mejor rendimiento en Matemática y Lengua, y que esta diferencia se hace más notoria entre los alumnos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorables.

Al respecto, cabe mencionar aquí que los resultados de las evaluaciones propias de la UEICEE en el nivel primario (FEPBA 2015)

también son coincidentes con estos hallazgos: las medianas³ de puntaje obtenidos por los estudiantes de 7° grado de escuelas de jornada completa presentan valores más altos que los correspondientes a sus pares de escuelas de jornada simple, tanto en Matemática como en Prácticas del Lenguaje. En ambas áreas curriculares, las medianas son 11 y 12 puntos más altas, respectivamente, entre los alumnos que asisten a escuelas de jornada completa, en comparación con sus pares de jornada simple⁴ (Cuadro 3).

Cuadro 3. Educación Primaria. Sector Estatal. Medianas de puntaje obtenido por establecimiento en la evaluación FEPBA, por área curricular evaluada según tipo de jornada de la unidad educativa. CABA, 2015.

AREA	TOTAL	Jornada Simple	Jornada Completa
Lengua	470,8	464,4	475,8
Matemática	459,3	451,2	462,3
Unidades Educativas (N)	434	181	253

Fuente: FEPBA 2015, UEICEE.

* Se excluyen 2 escuelas que cuentan con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

d) Políticas de reformulación de la jornada extendida: las escuelas intensificadas en un campo del conocimiento

Los debates acerca del sentido y la propuesta pedagógica de las escuelas de jornada completa no son nuevos en el contexto de la CABA. Ya en la década del '90, el Proyecto de Reformulación de la Jornada Completa introdujo modificaciones tendientes a mejorar el aprovechamiento del horario prolongado a partir, por un lado, de una reorganización de la planta orgánico funcional que permitiera que los docentes de las materias especiales aumentaran y concentraran sus horas de trabajo en un solo establecimiento, y por el otro, de la incorporación de nuevos docentes (maestro de inglés desde 1° grado, bibliotecario, maestro de ciencias y profesores de ajedrez, teatro e informática)⁵.

³ En este análisis se utiliza el valor de la mediana (puntaje que particiona al total de casos de la población en dos subgrupos de igual tamaño) y no el promedio porque este último puede desvirtuarse como medida resumen de una distribución cuando hay puntuaciones extremas (que serían los estudiantes con muy bajo o muy alto puntaje).

⁴ Esta relación entre resultados de evaluación y tipo de jornada se sostiene cuando se controlan los puntajes en función del nivel socioeconómico de las escuelas.

⁵ Se trata de un proyecto aplicado de manera experimental en 12 escuelas en el año 1992.

En el año 2002 se diseñaron en la jurisdicción diferentes alternativas que implicaron nuevas diversificaciones de la propuesta formativa de las escuelas de jornada completa: escuelas Plurilingües, proyecto Aulas en Red y Programa de Escuelas con Intensificación en un área de conocimiento con tres modalidades: Artes, Educación Física y Ciencias. Si bien se trató de iniciativas enmarcadas en diferentes programas y proyectos, compartían el objetivo de impulsar procesos de diversificación curricular, otorgándole un nuevo sentido formativo al horario extendido en las escuelas. Lo que subyace en estas políticas es la idea de que el mero incremento del tiempo disponible para la enseñanza no necesariamente redundará en una mejora de la escolaridad, sino que se torna relevante la posibilidad de aprovechar ese tiempo para enriquecer la propuesta pedagógica.

Actualmente el proyecto de Escuelas Intensificadas continúa vigente bajo cuatro modalidades (Artes, Actividades Científicas, Educación Física y Lenguas Materna y Extranjera, también llamadas Plurilingües). Según datos de 2015, abarcan un total de 61 establecimientos y cuentan con una matrícula de 14.535 alumnos.

Si bien los indicadores que remiten a las trayectorias escolares muestran variaciones leves, permiten observar que los estudiantes que asisten a escuelas intensificadas presentan una mejor situación en los niveles de sobreedad y de repitencia, tanto si se los compara con los alumnos de instituciones de jornada completa sin intensificación y, más notoriamente, respecto de los de escuelas de jornada simple (Cuadro 4).

Cuadro 4. Educación Primaria. Sector Estatal. Alumnos e indicadores de trayectoria educativa, según tipo de jornada de la unidad educativa y pertenencia al proyecto Escuelas Intensificadas. CABA, 2015.

Indicadores de trayectoria	TOTAL	Jornada simple	Completa no intensificada	Completa Intensificada
Repitencia	2,3%	2,3%	2,2%	1,9%
No promovidos	2,5%	2,4%	2,6%	2,4%
Sobreedad	13,1%	14,5%	12,0%	9,6%
Alumnos	143.779	77.064	52.180	14.535

Fuente. Elaboración propia con datos provisorios del Relevamiento Anual 2015, UEICEE.

* Se excluyen 1.435 alumnos que cursan en escuelas con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

En cuanto a la evaluación de FEPBA 2015, los resultados provisorios también permiten advertir que los puntajes por establecimiento de las escuelas intensificadas resultan más elevados que los

correspondientes a escuelas de jornada completa en general, y también que los de jornada simple. Si bien este mejor desempeño se da en las dos áreas evaluadas, se aprecia con mayor claridad en las pruebas de Prácticas del Lenguaje⁶ (tendencia que podría vincularse a la intensificación de las Plurilingües, cuestión a explorar en estudios futuros). Dicho en números: la mediana de los puntajes de Prácticas del Lenguaje de las Intensificadas es 14 puntos superior a la mediana de puntajes en las de Jornada Completa común y 20 puntos más alta que las de Jornada Simple. De este modo, la distancia entre los dos tipos de jornadas completas es mayor que entre la jornada completa común y la simple. Por su parte, la mediana de puntajes en Matemática de las Completas Intensificadas es 8 puntos mayor a la Completa Sin Intensificación, y 18 más que las de Jornada Simple.

Cuadro 5. Educación Primaria. Sector Estatal. Medianas de puntaje obtenidos por establecimiento en la evaluación FEPBA, por área curricular evaluada según tipo de jornada de la unidad educativa y pertenencia al proyecto Escuelas Intensificadas. CABA, 2015.

Resultados FEPBA	TOTAL	Jornada simple	Completa no intensificada	Completa Intensificada
Lengua	470,8	464,4	470,0	483,7
Matemática	459,3	451,2	460,8	468,9
Unidades educativas (N)	(434)	(181)	(196)	(57)

Fuente: FEPBA 2015, UEICEE.

* Se excluyen 2 escuelas que cuentan con secciones de ambos tipos de jornada, las cuales dependen de la Dirección de Formación Docente.

Respecto de una posible explicación de los datos presentados, cabe retomar los resultados de un estudio efectuado por Padawer y otros (2009) sobre este tipo de oferta. En el mismo se señala que las Escuelas Intensificadas lograron problematizar *“el sentido formativo en las escuelas primarias de jornada completa en la Ciudad, ampliando las oportunidades de los alumnos para profundizar sus aprendizajes en un campo del conocimiento (...) mediante la introducción de nuevas áreas y la resignificación de las ya existentes”* (p.104).

El análisis efectuado sobre estas experiencias muestra que la extensión del tiempo escolar es una condición necesaria, pero no suficiente, para explicar las mejoras apreciadas. La investigación permitió advertir que la clave de estas propuestas de reformulación reside en la articulación de una serie de factores, como los que se enuncian a continuación:

⁶ Nuevamente, esta relación entre resultados de evaluación y tipo de jornada se sostiene cuando se controlan los puntajes en función del nivel socioeconómico de las escuelas.

- renovación de contenidos y enfoques disciplinarios,
- reorganización del tiempo de enseñanza,
- acompañamiento técnico-pedagógico de los docentes a cargo de especialistas en el área intensificada y formados en la didáctica de la disciplina en cuestión,
- incorporación de docentes con trayectorias formativas y laborales diferentes a las que tradicionalmente se encuentran en los planteles de la escuela primaria,
- espacios de trabajo colectivo entre los docentes implicados en la intensificación,
- transferencia de saberes desde las áreas intensificadas hacia las restantes.

En suma, si bien esta propuesta enfatiza en un campo del conocimiento *“el dispositivo permite mejoras en la enseñanza de toda la escuela, ya que pone en movimiento un nuevo proceso de articulación de enfoques y prácticas pedagógicas”* que trasciende a las disciplinas que se ‘intensifican’ en cada escuela (Padawer y otros, 2009:3).

A modo de cierre y para seguir pensando

La temática del tiempo escolar se encuentra en el centro de la agenda política a nivel internacional, nacional y jurisdiccional, razón por la cual es importante analizar el tema aportando evidencia empírica y argumentos basados en estudios previos locales y de otras latitudes que se constituyan como “conocimiento para las políticas” (Dumas y Anderson, 2014), de modo tal de superar decisiones basadas en la intuición.

En la revisión de experiencias y políticas en torno al tiempo escolar realizada aquí se evidenciaron dos tipos de propósitos, no necesariamente contrapuestos pero enfatizados de diferentes maneras:

- a) extender la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela (ya sea en términos de duración de la jornada diaria como de prolongación del ciclo lectivo), y
- b) reformular la propuesta pedagógica en cuanto a las experiencias formativas que se ofrecen en ese lapso que se adiciona a la jornada.

Se concluye que **un enfoque que considere la cantidad de tiempo por sí sola sería reduccionista**, ya que es importante analizar **cuál es el sentido y el contenido de ese tiempo escolar extra**. A la inversa, el enriquecimiento de las propuestas formativas se topa con

un límite claro en las escuelas de jornada simple, donde es impracticable sumar un área, una perspectiva o una actividad sin verse obligado a desplazar otra ya existente.

Por otra parte, **la pregunta por el impacto de la ampliación del tiempo escolar en términos de mejora de las trayectorias de los alumnos o de los aprendizajes construidos no es de respuesta sencilla.** Si bien la asociación que muestran los datos cuantitativos presentados no constituye prueba contundente de que una cosa explique la otra⁷, se constató que -en general- la reformulación de la jornada completa llevada a cabo por el proyecto de Escuelas Intensificadas se asocia con mejores resultados, tanto en términos de trayectoria de los estudiantes (repitencia y sobreedad), como en lo que refiere a resultados de aprendizaje medidos a través de la prueba FEPBA 2015.

12

La conclusión es entonces que no cualquier expansión genera mejoras en los aprendizajes y trayectorias. Las diferencias entre la jornada completa Común e Intensificada ofrecen prueba de esto: los resultados de aprendizaje captados por las evaluaciones de finalización de nivel primario tienden a ser más distantes entre los dos tipos de jornadas completa, que entre la jornada completa común y la simple. Esto lleva a cuestionar la existencia de una relación unívoca entre tipo de jornada/ fortalecimiento de los aprendizajes y trayectorias.

En ese sentido, todo confluye en indicar que la extensión del tiempo de la escolaridad sólo redundará en mejoras de la experiencia formativa cuando está acompañada por una reformulación más amplia de la propuesta escolar que implica aspectos curriculares, perfiles docentes, espacios de intercambio, figuras de acompañamiento, recursos, y cuando, a la vez, estimula procesos de renovación pedagógica.

⁷ Como es sabido, los procesos y resultados educativos son complejos, y en ellos intervienen tal multiplicidad de factores, que es difícil atribuir un efecto determinado a una sola causa, así como aislar la incidencia de dichos factores con los datos disponibles.

Referencias

DiNIECE (2014). Anuario Estadístico 2014. Ministerio de Educación de la Nación.

DI PIETRO, S., TÓFALO, A., PITTON, E. y MEDELA, P. (2013). El nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires. Análisis cuantitativo sobre extensión de la oferta y trayectorias de los alumnos entre 2000 y 2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

DUMAS, M. y ANDERSON, G. (2014). “Qualitative Research as Policy Knowledge: Framing Policy Problems and Transforming Education from the Ground Up”, *Education Policy Analysis Archives*, (22), N° 11, pp. 1-24.

13

FELDFEBER, M., GLUZ, N. y GÓMEZ, C. (2003 y 2005). *La Jornada Completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación*. Secretaría de Educación, Dirección de Investigación y Estadística.

GCBA (2010). Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). El alumno como invención. Madrid, Morata.

IPE-UNESCO (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

LLACH J., ADROGUÉ, C. y GIGAGLIA, M. (2008) Caracterización de las escuelas y de sus alumnos según el tipo de jornada (simple o completa). Disponible en:
<http://www.iae.edu.ar/SiteCollectionDocuments/GESE/Caracterizacionesescuelas.pdf>

MECyT (2000). Periodización del tiempo escolar en diferentes países. Documento interno redactado por Víctor Mekler. Buenos Aires: Proyecto de Diseño y Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación Básica.

PADAWER, A., DI PIETRO, S. y PITTON, E. (2007). Escuelas primarias con intensificación. Diversificación de la propuesta formativa en el

Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

PADAWER, A., DI PIETRO, S., PITTON, E. y MIGLIAVACCA, A. (2009). Diversificación de la propuesta formativa para el nivel primario. Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires.. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.

ROMERO PÉREZ, C. (2000). El conocimiento del tiempo educativo. Barcelona, Laertes.

TERIGI, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia brindada en el marco de la jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa.

VAZQUEZ RECIO, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 42/6, mayo. Organización de Estados Iberoamericanos.